AUI, secţiunea III e, Lingvistică, tomul LV, 2009

Tehnici dramatice în predarea limbii române ca limbă străină

de
IOLANDA STERPU

Notre article propose une réflexion sur quelques techniques dramatiques: le mime, le sketch, les jeux de rôle, le débat, qui, utilisées dans la classe de roumain langue étrangère, à côté des méthodes classiques, pourraient la diversifier et la rendre plus intéressante et plus dynamique.

Mots clés: *technique dramatique, enseignement/ apprentissage, roumain langue étrangère.*

Tehnicile dramatice fac parte dintre activităţile valorificate de abordarea comunicativă în predarea limbilor străine. Această abordare, dezvoltată ca o reacţie împotriva principiilor pedagogice şi lingvistice ale metodologiilor audio-orale şi audio-vizuale, are la bază elemente teoretice eterogene. Ea foloseşte concepte din sociolingvistică (W. Labov, D. Hymes, B. Bernstein), din semantică (M. Halliday, Ch. Fillmore), din pragmatică (J. L. Austin, H. P. Grice, J. R. Searle), din psiholingvistică (J. P. Bronckart, D. Gaonac'h) etc. În centrul abordării comunicative se află *ideea de comunicare*: elevul trebuie să înveţe să comunice în limba străină pe care o învaţă şi deci să dobîndească progresiv o *competenţă de comunicare*[1] în această limbă.

Trăsăturile caracteristice ale abordării comunicative se conturează în mod real în 1975, cînd Consiliul Europei elaborează Nivelul Prag (The Threshold Level) pentru limba engleză, care va servi drept model pentru toate celelalte limbi. Nivelul prag a fost definit de J.A. van Ek în lucrarea *Systems Development in Adult Language Learning: The Threshold Level*[2], lucrare în care se face un inventar al competenţelor lingvistice care trebuie atinse pentru ca o persoană să poată trăi independent într-un mediu lingvistic nou. E vorba de un inventar de *acte de vorbire*, de *cuvinte*, de *structuri lexicale* şi de *reguli gramaticale* necesare unui anumit nivel de competenţă în însuşirea unei limbi străine. Nivelul prag „nu este, cum se precizează în *Nivel prag. Pentru învăţarea limbii române ca limbă străină*, echivalentul nivelului «elementar» din didactica limbilor străine, ci presupune

[1] Competenţa de comunicare este un concept creat de Dell Hymes pentru care „les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence de deux types: un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi" (1984: 47). Pentru Hymes competenţa de comunicare e formată din reguli lingvistice şi din reguli de folosire.

[2] Vezi J.A. van Ek, *Systems Development in Adult Language Learning: The Threshold Level*, Council of Europe, Strasbourg, 1975.

BDD-A1684 © 2009 Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza"
Provided by Diacronia.ro for IP 18.97.14.83 (2026-09-05 12:15:03 UTC)

stăpînirea unor cunoştinţe lingvistice suficient de bune pentru a-i permite celui care şi le-a însuşit să ducă o viaţă independentă, atît în plan personal, cît şi în plan social, în noul mediu lingvistic" (2002: x). Pe scara tradiţională a nivelurilor (elementar, intermediar, avansat), nivelul prag corespunde *nivelului intermediar*. Conform *Cadrului European Comun de Referinţă pentru învăţarea limbilor moderne: învăţare, predare, evaluare* şi *Portofoliului Lingvistic*, cunoştinţele lingvistice se evaluează pe o scală, care conţine şase trepte: A1 – A2 – B1 – B2 – C1 – C2. Competenţele lingvistice urmărite la fiecare treaptă sînt: înţelegerea limbii vorbite, exprimarea orală, înţelegerea limbii scrise, redactarea corectă a unui text scris, interacţiunea în conversaţie. Nivelul prag este echivalentul treptei a treia, B1, şi „presupune că cel care învaţă a achiziţionat un bagaj de cunoştinţe lexicale, gramaticale, dar şi culturale, care îi permit să ducă o viaţă independentă într-un mediu lingvistic nou, să înţeleagă limba la nivelul vorbit şi scris şi să facă faţă majorităţii situaţiilor cotidiene de exprimare orală sau scrisă", se arată în *Nivel prag. Pentru învăţarea limbii române ca limbă străină* (2002: 3).

Activităţile valorificate în cadrul abordării comunicative sînt cele care încurajează creativitatea, imaginaţia şi spontaneitatea. Ele acordă o mare importanţă iniţiativei celui care învaţă şi favorizează implicarea acestuia în procesul de învăţare. Dintre activităţile comunicative care pot fi folosite în predarea/ învăţarea limbilor străine fac parte şi *tehnicile dramatice*, precum mimul, dramatizarea, scheciul, jocurile de rol, dezbaterea[3], tehnici care stimulează exprimarea orală prin intermediul unor schimburi verbale reale. Aceste schimburi verbale îi încurajează pe elevi să folosească, pentru a comunica, limba străină pe care o învaţă, ajutîndu-i astfel să-şi depăşească inhibiţia de a vorbi în această limbă. Obiectivul general al tehnicilor dramatice este de a le permite elevilor să reacţioneze în mod spontan în diferite situaţii de comunicare, să îşi asume o varietate de roluri şi să experimenteze diferite tipuri de comportament. Aceste tehnici pot fi folosite şi în predarea/ învăţarea limbii române ca limbă străină, completînd metodele clasice existente.

1. Mimul

Obiectivul principal al acestei tehnici dramatice este înţelegerea şi descrierea unui comportament gestual. Ea subliniază rolul pe care elementele nonverbale le pot avea în comunicare. Mimul se poate desfăşura *individual* sau *pe grupe*.

1.1. Mimul individual

Într-o primă etapă, elevilor li se propune o listă de cuvinte, din care fiecăruia i se atribuie un cuvînt, pe care va trebui să-l „traducă" gestual, adică să-l

[3] Aceste tehnici sînt descrise de François Weiss în lucrarea *Jouer, communiquer, apprendre* (2002: 67-75), lucrare la baza căreia se află abordarea ludică şi comunicativă în predarea/ învăţarea limbii franceze ca limbă străină.

BDD-A1684 © 2009 Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza"
Provided by Diacronia.ro for IP 18.97.14.83 (2026-09-05 12:15:03 UTC)

interpreteze doar prin gesturi imitative sau simbolice. Iată, de exemplu, o astfel de listă de cuvinte propusă de J. M. Caré şi Fr. Debyser (1978: 85), listă care, după cum se poate observa, cuprinde cuvinte foarte diferite unele de altele:

gară	lînă	tare	Doamnă	pasăre
cuţit	a scrie	frig	Scuzaţi	doisprezece
a rămîne	la revedere	nimic	Ninsoare	negru
destul	bine	cald	Martie	tu

Treptat, se poate trece de la mimarea cuvintelor la mimarea unor acţiuni. Astfel, elevilor li se cere să mimeze diverse acţiuni în faţa colegilor, aceştia trebuind să ghicească despre ce acţiune este vorba, cu ajutorul întrebărilor închise (întrebări la care nu se poate răspunde decît prin „da" sau „nu"). Elevilor li se poate cere să mimeze, după cum sugerează Fr. Weiss (2002: 66):

— să citească un ziar, o carte, un afiş;
— să se uite la un meci de fotbal (de tenis, de box) la televizor;
— să joace cărţi, şah, domino;
— să cînte la un instrument muzical: la chitară, la pian, la vioară, la clarinet, la violoncel, la acordeon etc.;
— să conducă o maşină, o motocicletă;
— să închidă o fereastră;
— să urce scările;
— să scrie o scrisoare;
— să dea un telefon;
— să aprindă focul;
— să pescuiască etc.

Elevilor li se mai poate cere să mimeze diferite gesturi şi acţiuni din viaţa cotidiană:

— acasă: a se scula, a se spăla, a face patul, a spăla vasele, a pune masa;
— la şcoală: a pune întrebări, a copia de pe tablă, a vorbi cu colegii;
— pe stradă: a cere indicaţii privind o adresă;
— la restaurant: a comanda ceva de mîncare;
— la magazin: a cumpăra haine, încălţăminte etc.

Într-o altă variantă, clasa se împarte în două grupe, apoi se pregătesc foi de hîrtie pe care profesorul notează diverse acţiuni ce ar putea fi mimate de către elevi. Pe rînd, un elev din fiecare grupă alege una dintre aceste foi şi cere unui elev din cealaltă grupă să mimeze acţiunea notată pe foaie. De exemplu: „Mihai, cum mimezi tu că schimbi roata unei maşini care a rămas în pană?" Elevul desemnat trebuie să mimeze acţiunea şi primeşte un punct pentru echipa sa. Grupul care a propus acţiunea decide dacă aceasta a fost bine mimată. Elevilor li s-ar mai putea propune să mimeze:

— să liniştească un copil care plînge;

BDD-A1684 © 2009 Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza"
Provided by Diacronia.ro for IP 18.97.14.83 (2026-09-05 12:15:03 UTC)

— să înveţe pe cineva mersul pe bicicletă;
— să indice cuiva drumul pînă la gară / la aeroport;
— să povestească o întîmplare amuzantă etc. (Weiss 2002: 67)

1.2. Mimul pe grupe

La un nivel mai avansat, în loc să li se propună elevilor să mimeze individual diverse acţiuni, aceştia se împart pe grupe (de patru sau şase) şi li se cere să pregătească un scenariu de scheci, pe care îl vor mima în faţa celorlalte grupe. Exemple:

— o scenă de despărţire pe peronul unei gări;
— o operaţie chirurgicală;
— o vizită la un muzeu;
— o plimbare cu maşina;
— o excursie la munte etc. (Weiss 2002: 68).

Fiecare grupă prezintă scheciul mimat în faţa celorlalte grupe, elevii din aceste grupe trebuind să ghicească şi să descrie diferitele secvenţe ale scheciului. Pentru ca această activitate să fie mai competitivă, profesorul poate atribui puncte fiecărei prezentări.

2. Scheciul

Obiectivul acestei tehnici dramatice este redactarea unui dialog în funcţie de o anumită situaţie de comunicare. Elevilor, împărţiţi pe grupe, li se cere să imagineze un scenariu avînd la bază o anumită situaţie, o întîmplare, o întîlnire, apoi să redacteze un dialog pentru a face un scheci pe care să îl prezinte în faţa clasei. Dintre situaţiile care pot sta la baza scenariilor, Fr. Weiss (2002: 69) enumeră:

— o întîlnire în tren sau în avion;
— cumpărarea unui cadou pentru un prieten;
— luarea mesei într-un restaurant;
— o întîmplare amuzantă (dramatică; insolită);
— un furt, un accident, o ceartă etc.

Luînd, de exemplu, ca punct de plecare o întîlnire în tren între un domn şi o doamnă, li se poate propune elevilor, împărţiţi pe grupe de trei, să prezinte această întîlnire ca fiind: sentimentală; misterioasă; plictisitoare etc. Fiecare grupă pregăteşte un dialog în jurul acestei întîlniri, dialog pe care îl va prezenta în faţa clasei; un elev va juca rolul doamnei, un altul rolul domnului, iar al treilea pe cel de prezentator (comentator, martor indiscret etc.).

Scheciurile pot fi filmate, elevii avînd astfel posibilitatea să-şi dea seama de performanţele lor lingvistice şi teatrale.

3. Jocurile de rol

Jocul de rol poate fi definit, după cum arată Fr. Weiss (2002: 70), drept „un scheci improvizat”. Spre deosebire de scheci, jocul de rol nu este pregătit nici oral, nici în scris, ci se desfăşoară sub formă de improvizaţie, „fără un plan sau un

BDD-A1684 © 2009 Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza”
Provided by Diacronia.ro for IP 18.97.14.83 (2026-09-05 12:15:03 UTC)

scenariu prestabilite" (Caré / Debyser 1978: 67)[4]. Obiectivul jocurilor de rol este de a-i deprinde pe elevi să acţioneze şi să reacţioneze în mod spontan în diverse situaţii de comunicare. În general, pentru jocurile de rol e preferabil să se pornească de la situaţii problematice sau conflictuale, care îi obligă pe participanţi să discute, să se apere, să încerce să convingă, mobilizînd astfel diverse competenţe: lingvistică, socio-lingvistică, discursivă, strategică[5]. Jocurile de rol au o dimensiune pronunţat teatrală, elevilor cerîndu-li-se să interpreteze diverse personaje definite în prealabil.

Dintre situaţiile care pot fi propuse elevilor pentru jocurile de rol, Fr. Weiss (2002: 71) enumeră:

a) Situaţii neconflictuale:

— un lift se defectează; cîteva persoane sînt blocate în acest lift;

— în sala de aşteptare a unui dentist, a unui veterinar.

[4] J. M. Caré şi Fr. Debyser (1978: 66-67) definesc jocul de rol drept „l'animation par deux ou trois étudiants de scènes ou de personnages plus spontanés, plus fantaisistes, éventuellement plus caricaturaux que dans les simulations proprement dites, sans canevas ni scénario prédéterminés, sans documentation ni préparation particulière /.../ sans consignes autres que l'indispensable nécessaire pour le point de départ".

[5] Atingerea competenţei de comunicare are loc prin dezvoltarea mai multor tipuri de competenţe: a) *Competenţa lingvistică* – presupune însuşirea mijloacelor lingvistice: fonetică, lexic, gramatică, semantică, ortografie şi ortoepie, care îi vor permite celui care învaţă o limbă străină să acţioneze şi să interacţioneze în mod adecvat în diferite situaţii de comunicare.

b) *Competenţa socio-lingvistică* – presupune deprinderea, de către cel care învaţă o limbă străină, a regulilor sociale de utilizare a acesteia, pentru a-i permite să se adapteze la *situaţia de comunicare* (statutul interlocutorului, vîrsta acestuia, locul unde se desfăşoară comunicarea etc.). Pentru a comunica într-o limbă străină, nu e de ajuns să cunoşti regulile gramaticale ale acestei limbi, ci trebuie să îi cunoşti şi *regulile de folosire*. Obiectivul este de a ajunge la o comunicare eficientă, ceea ce implică adaptarea formelor lingvistice la situaţia de comunicare.

c) *Competenţa discursivă* sau *enunţiativă* – se referă la transpunerea, în enunţuri orale sau scrise, a intenţiei de comunicare a interlocutorului, intenţie care corespunde unui act de vorbire şi care se poate referi, de exemplu, la: a cere informaţii asupra unui fapt, a da un ordin sau un sfat, a da explicaţii, a povesti întîmplări etc. Pentru a ajunge la o comunicare eficientă, e necesară adaptarea formelor lingvistice nu numai la situaţia de comunicare, ci şi la intenţia de comunicare.

d) *Competenţa strategică* – se referă la strategiile verbale sau non-verbale folosite de locutor pentru a compensa stapînirea imperfectă a limbii sau pentru a da mai multă eficacitate discursului său.

e) *Competenţa socio-culturală* – presupune cunoaşterea societăţii şi a culturii comunităţilor în care se vorbeşte limba respectivă.

M. Canale şi M. Swain (1980: 28) includ, în competenţa de comunicare, trei competenţe principale: competenţa gramaticală, competenţa socio-lingvistică (care include competenţa socioculturală şi pe cea discursivă) şi competenţa strategică

S. Moirand (1982: 20) identifică patru elemente componente ale competenţei de comunicare: componenta lingvistică, componenta discursivă, componenta referenţială şi componenta socioculturală.

BDD-A1684 © 2009 Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza"
Provided by Diacronia.ro for IP 18.97.14.83 (2026-09-05 12:15:03 UTC)

b) Situaţii conflictuale, care îi obligă pe elevi să participe la luarea unei decizii:

— situaţii luate din viaţa de familie: fiul îşi anunţă părinţii că vrea să îşi cumpere o motocicletă; fiica anunţă, în timpul unui prînz în familie, că a hotărît să se mute cu prietenul ei; fiul îşi anunţă părinţii că a hotărît să îşi întrerupă studiile şi să lucreze într-o uzină; fiul îşi anunţă părinţii că a hotărît să devină vegetarian etc.

3.1. În tren

Acest joc de rol, al cărui punct de plecare nu este nici dramatic, nici conflictual, are avantajul că în realizarea lui pot fi antrenaţi un număr mare de elevi. Se aşază mai multe scaune unul în faţa altuia pentru a se imagina un compartiment de tren, apoi se prezintă situaţia de comunicare: „Iată un compartiment de tren de clasa a II a. Trenul s-a oprit într-o gară. Mai multe persoane urcă în tren şi intră în acest compartiment. Încep să vorbească, trenul pleacă. Veţi călători cu toţii în compartimentul acestui tren". Dacă elevii nu ştiu ce rol să joace în această situaţie, li se pot sugera următoarele roluri: controlor de bilete, vînzător de ziare, preot, o femeie cu un copil în braţe, un călător care vorbeşte tot timpul la telefonul mobil etc.

4. Dezbaterea

Subiectele dezbaterilor trebuie alese în aşa fel încît să-i poată interesa pe toţi elevii dintr-o clasă pentru ca participarea tuturor să fie activă. De asemenea, trebuie fixate de la început structura şi regulile dezbaterii, pentru ca aceasta să nu fie prea zgomotoasă. Profesorul va alege un moderator al dezbaterii şi un secretar şi va enunţa o serie de reguli:

— moderatorul începe dezbaterea şi o conduce; el notează numele celor care vor să intervină şi le dă, pe rînd, cuvîntul;

— secretarul ia notiţe şi, la cererea moderatorului dezbaterii, poate sintetiza punctele de vedere exprimate;

— cei care vor să ia cuvîntul ridică mîna pentru a-şi anunţa această intenţie; ei nu au dreptul să întrerupă un vorbitor şi nici să i se adreseze direct, ci numai prin intermediul moderatorului[6].

Printre situaţiile care ar putea face obiectul unei dezbateri, Fr. Weiss (2002: 73) propune:

— organizarea unei petreceri de Anul Nou, a unei excursii, a unui picnic, a unei vizite la un muzeu, a unei călătorii prin ţară etc.

Se mai pot organiza dezbateri sub forma „pro"/ „contra", în jurul unor probleme de societate, precum poluarea, alcoolul, tutunul, drogurile, încălzirea planetei, sistemul educativ, şomajul etc., dezbateri în cadrul cărora elevilor li se cere să-şi apere propriile puncte de vedere. Este esenţial ca elevii să înţeleagă că această activitate are scopul de a-i încuraja să se exprime liber în limba străină pe care o învaţă şi nu de a le îmbunătăţi abilităţile de dezbatere.

[6] Despre regulile unei dezbateri în cadrul orei de limbi străine, vezi Fr. Weiss 2002: 73.

BDD-A1684 © 2009 Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza"
Provided by Diacronia.ro for IP 18.97.14.83 (2026-09-05 12:15:03 UTC)

Folosite în completarea metodelor clasice, tehnicile dramatice prezentate adaugă varietate procesului de predare/ învăţare a unei limbi străine. Ele oferă elevilor ocazia de a exersa în mod spontan limba străină pe care o învaţă, îi stimulează şi favorizează implicarea acestora în procesul de învăţare, proces care devine astfel mai dinamic şi mai eficient.

Bibliografie

Canale, M., Swain, M., *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, în "Applied Linguistics", vol. I, 1980, nr. 1.

Caré, Jean Marc, Debyser, Francis, *Jeu, langage et créativité (Les jeux dans la classe de français)*, Librairies Hachette et Larousse, 1978.

Ek, Jan Ate van, *Systems Development in Adult Language Learning*: *The Threshold Level*, Council of Europe, Strasbourg, 1975.

Hymes, Dell, *Vers la compétence de communication*, Hatier – CREDIF, Paris, 1984.

Moirand, Sophie, *Enseigner à communiquer en LE*, Hachette, Coll. F, Paris, 1982.

Moldovan, Victoria, Pop, Liana, Uricaru, Lucia, *Nivel prag. Pentru învăţarea limbii române ca limbă străină*, Consiliul Europei, Strasbourg, 2002.

Weiss, François, *Jouer, communiquer, apprendre*, Hachette Livre, Paris, 2002.

(Universitatea „Alexandru Ioan Cuza", Iaşi)

BDD-A1684 © 2009 Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza"
Provided by Diacronia.ro for IP 18.97.14.83 (2026-09-05 12:15:03 UTC)