

## **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.*

Tehniciile dramatice fac parte dintre activitățile valorificate de abordarea comunicativă în predarea limbilor străine. Această abordare, dezvoltată ca o reacție împotriva principiilor pedagogice și lingvistice ale metodologiilor audio-orale și audio-vizuale, are la bază elemente teoretice eterogene. Ea folosește 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 învețe să comunice în limba străină pe care o învață și deci să dobândească progresiv o *competență de comunicare*<sup>1</sup> în această limbă.

Trăsăturile caracteristice ale abordării comunicative se conturează în mod real în 1975, când 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*<sup>2</sup>, lucrare în care se face un inventar al competențelor 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* și de *reguli gramaticale* necesare unui anumit nivel de competență în însușirea unei limbi străine. Nivelul prag „nu este, cum se precizează în *Nivel prag. Pentru învățarea limbii române ca limbă străină*, echivalentul nivelului «elementar» din didactica limbilor străine, ci presupune

---

<sup>1</sup> Competența 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 conjugée de normes de grammaire et de normes d'emploi” (1984: 47). Pentru Hymes competența de comunicare e formată din reguli lingvistice și din reguli de folosire.

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

stăpînirea unor cunoștințe lingvistice suficient de bune pentru a-i permite celui care și le-a însușit să ducă o viață independentă, atât în plan personal, cât și în plan social, în noul mediu lingvistic” (2002: x). Pe scara tradițională a nivelurilor (elementar, intermediar, avansat), nivelul prag corespunde *nivelului intermediar*. Conform *Cadrului European Comun de Referință pentru învățarea limbilor moderne: învățare, predare, evaluare și Portofoliului Lingvistic*, cunoștințele lingvistice se evaluează pe o scală, care conține șase trepte: A1 – A2 – B1 – B2 – C1 – C2. Competențele lingvistice urmărite la fiecare treaptă sînt: înțelegerea limbii vorbite, exprimarea orală, înțelegerea limbii scrise, redactarea corectă a unui text scris, interacțiunea în conversație. Nivelul prag este echivalentul treptei a treia, B1, și „presupune că cel care învață a achiziționat un bagaj de cunoștințe lexicale, gramaticale, dar și culturale, care îi permit să ducă o viață independentă într-un mediu lingvistic nou, să înțeleagă limba la nivelul vorbit și scris și să facă față majorității situațiilor cotidiene de exprimare orală sau scrisă”, se arată în *Nivel prag. Pentru învățarea limbii române ca limbă străină* (2002: 3).

Activitățile valorificate în cadrul abordării comunicative sînt cele care încurajează creativitatea, imaginația și spontaneitatea. Ele acordă o mare importanță inițiativei celui care învață și favorizează implicarea acestuia în procesul de învățare. Dintre activitățile comunicative care pot fi folosite în predarea/ învățarea limbilor străine fac parte și *tehnicele dramatice*, precum mimul, dramatizarea, scheciul, jocurile de rol, dezbateră<sup>3</sup>, 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 învață, ajutîndu-i astfel să-și depășească inhibiția de a vorbi în această limbă. Obiectivul general al tehnicilor dramatice este de a le permite elevilor să reacționeze în mod spontan în diferite situații de comunicare, să își asume o varietate de roluri și să experimenteze diferite tipuri de comportament. Aceste tehnici pot fi folosite și în predarea/ învățarea limbii române ca limbă străină, completînd metodele clasice existente.

## **1. Mimul**

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

### **1.1. Mimul individual**

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

---

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

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

gară	lână	tare	Doamnă	pasăre
cuțit	a scrie	frig	Scuzați	doisprezece
a rămîne	la revedere	nimic	Ninsoare	negru
destul	bine	cald	Martie	tu

Treptat, se poate trece de la mimarea cuvintelor la mimarea unor acțiuni. Astfel, elevilor li se cere să mimeze diverse acțiuni în fața colegilor, aceștia trebuind să ghicească despre ce acțiune este vorba, cu ajutorul întrebărilor închise (întrebări la care nu se poate răspunde decât 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 afiș;
- să se uite la un meci de fotbal (de tenis, de box) la televizor;
- să joace cărți, șah, domino;
- să cînte la un instrument muzical: la chitară, la pian, la vioară, la clarinet, la violoncel, la acordeon etc.;
- să conducă o mașină, 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 și acțiuni din viața cotidiană:

- acasă: a se scula, a se spăla, a face patul, a spăla vasele, a pune masa;
- la școală: a pune întrebări, a copia de pe tablă, a vorbi cu colegii;
- pe stradă: a cere indicații privind o adresă;
- la restaurant: a comanda ceva de mâncare;
- la magazin: a cumpăra haine, încălțăminte etc.

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

- să liniștească un copil care plînge;

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

### **1.2. Mîmul pe grupe**

La un nivel mai avansat, în loc să li se propună elevilor să mimeze individual diverse acțiuni, aceștia se împart pe grupe (de patru sau șase) și li se cere să pregătească un scenariu de scheci, pe care îl vor mima în fața celorlalte grupe. Exemple:

- o scenă de despărțire pe peronul unei gări;
- o operație chirurgicală;
- o vizită la un muzeu;
- o plimbare cu mașina;
- o excursie la munte etc. (Weiss 2002: 68).

Fiecare grupă prezintă scheciul mimat în fața celorlalte grupe, elevii din aceste grupe trebuind să ghicească și să descrie diferitele secvențe 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 funcție de o anumită situație de comunicare. Elevilor, împărțiți pe grupe, li se cere să imagineze un scenariu avînd la bază o anumită situație, o întâmplare, o întîlnire, apoi să redacteze un dialog pentru a face un scheci pe care să îl prezinte în fața clasei. Dintre situațiile 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 întâmplare amuzantă (dramatică; insolită);
- un furt, un accident, o ceartă etc.

Luînd, de exemplu, ca punct de plecare o întîlnire în tren între un domn și o doamnă, li se poate propune elevilor, împărțiți pe grupe de trei, să prezinte această întîlnire ca fiind: sentimentală; misterioasă; plictisitoare etc. Fiecare grupă pregătește un dialog în jurul acestei întîlniri, dialog pe care îl va prezenta în fața 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-și dea seama de performanțele lor lingvistice și 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 desfășoară sub formă de improvizație, „fără un plan sau un

scenariu prestabilite” (Caré / Debyser 1978: 67)<sup>4</sup>. Obiectivul jocurilor de rol este de a-i deprinde pe elevi să acționeze și să reacționeze în mod spontan în diverse situații de comunicare. În general, pentru jocurile de rol e preferabil să se pornească de la situații problematice sau conflictuale, care îi obligă pe participanți să discute, să se apere, să încerce să convingă, mobilizând astfel diverse competențe: lingvistică, socio-lingvistică, discursivă, strategică<sup>5</sup>. Jocurile de rol au o dimensiune pronunțat teatrală, elevilor cerându-li-se să interpreteze diverse personaje definite în prealabil.

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

a) Situații neconflictuale:

- un lift se defectează; câteva persoane sînt blocate în acest lift;
- în sala de așteptare a unui dentist, a unui veterinar.

<sup>4</sup> J. M. Caré și 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”.

<sup>5</sup> Atingerea competenței de comunicare are loc prin dezvoltarea mai multor tipuri de competențe: a) *Competența lingvistică* – presupune însușirea mijloacelor lingvistice: fonetică, lexic, gramatică, semantică, ortografie și ortoepie, care îi vor permite celui care învață o limbă străină să acționeze și să interacționeze în mod adecvat în diferite situații de comunicare.

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

c) *Competența discursivă* sau *enuțiativă* – se referă la transpunerea, în enunțuri orale sau scrise, a intenției de comunicare a interlocutorului, intenție care corespunde unui act de vorbire și care se poate referi, de exemplu, la: a cere informații asupra unui fapt, a da un ordin sau un sfat, a da explicații, a povesti întâmplări etc. Pentru a ajunge la o comunicare eficientă, e necesară adaptarea formelor lingvistice nu numai la situația de comunicare, ci și la intenția de comunicare.

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

e) *Competența socio-culturală* – presupune cunoașterea societății și a culturii comunităților în care se vorbește limba respectivă.

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

S. Moirand (1982: 20) identifică patru elemente componente ale competenței de comunicare: componenta lingvistică, componenta discursivă, componenta referențială și componenta socioculturală.

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

— situații luate din viața de familie: fiul își anunță părinții că vrea să își cumpere o motocicletă; fiica anunță, în timpul unui prânz în familie, că a hotărât să se mute cu prietenul ei; fiul își anunță părinții că a hotărât să își întrerupă studiile și să lucreze într-o uzină; fiul își anunță părinții că a hotărât 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 antrenați un număr mare de elevi. Se așază mai multe scaune unul în fața altuia pentru a se imagina un compartiment de tren, apoi se prezintă situația 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 și intră în acest compartiment. Încep să vorbească, trenul pleacă. Veți călători cu toții în compartimentul acestui tren”. Dacă elevii nu știu ce rol să joace în această situație, li se pot sugera următoarele roluri: controlor de bilete, vânzător de ziare, preot, o femeie cu un copil în brațe, un călător care vorbește tot timpul la telefonul mobil etc.

## 4. Dezbaterea

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

- moderatorul începe dezbaterea și o conduce; el notează numele celor care vor să intervină și le dă, pe rând, cuvântul;
- secretarul ia notițe și, la cererea moderatorului dezbaterii, poate sintetiza punctele de vedere exprimate;
- cei care vor să ia cuvântul ridică mâna pentru a-și anunța această intenție; ei nu au dreptul să întrerupă un vorbitor și nici să i se adreseze direct, ci numai prin intermediul moderatorului<sup>6</sup>.

Printre situațiile 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 țară 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, șomajul etc., dezbateri în cadrul cărora elevilor li se cere să-și apere propriile puncte de vedere. Este esențial ca elevii să înțeleagă că această activitate are scopul de a-i încuraja să se exprime liber în limba străină pe care o învață și nu de a le îmbunătăți abilitățile de dezbateri.

<sup>6</sup> Despre regulile unei dezbateri în cadrul orei de limbi străine, vezi Fr. Weiss 2002: 73.

Folosite în completarea metodelor clasice, tehnicile dramatice prezentate adaugă varietate procesului de predare/ învățare a unei limbi străine. Ele oferă elevilor ocazia de a exersa în mod spontan limba străină pe care o învață, îi stimulează și favorizează implicarea acestora în procesul de învățare, proces care devine astfel mai dinamic și 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 învățarea limbii române ca limbă străină*, Consiliul Europei, Strasbourg, 2002.
- Weiss, François, *Jouer, communiquer, apprendre*, Hachette Livre, Paris, 2002.

(Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, Iași)