

Xu Tao, Yann Le Thieis
Université de Médecine de Kunming, Chine



Nous affirmons d'emblée que cet article est une réflexion sur la pédagogie en classe de Français sur Objectif Spécifique (FOS) dans le cadre d'une coopération entre une université chinoise de médecine et des établissements du milieu hospitalier français. Notre propos ne sera pas de retracer cette collaboration mais plutôt d'en dresser une sorte de fiche de reconnaissance en rapport à la pédagogie utilisée pour mieux répondre aux attentes d'une telle association. Nous avons donc réfléchi, et ce au niveau d'une classe de troisième année composée d'étudiants comptant plus de trois cents heures d'apprentissage du français, à une possible alliance, du moins à la recherche d'un lieu de croisement entre pédagogie française et chinoise d'une part, et à une introduction plus directe de la pédagogie occidentale d'autre part, encore trop méconnue des enseignants chinois, le tout dans un enseignement du FOS, à savoir ici le milieu médical.

Nous ne rappellerons que brièvement le cadre historique de notre coopération, l'important de notre propos étant de dégager les traits essentiels d'une classe de FOS en médecine et les buts recherchés. L'université des Sciences Médicales de Kunming (l'USMK) coopère depuis plusieurs années avec des établissements universitaires du lointain hexagone. Cette francophonie remonte à la création du premier institut de médecine dans le Yunnan en 1933, l'université Donglu à Kunming. Nos « pères fondateurs » étaient tous francophones et diplômés de médecine en France. Cela s'expliquait à l'époque par une forte présence française dans le Yunnan du fait de la proximité de l'Indochine. L'histoire de notre université vient en ceci rejoindre celle de l'illustre « petit train » qui relia Haiphong à Kunming dès 1910. On peut retrouver traces de ces médecins sur la longue liste d'étudiants venus de Chine ayant suivi des études à Lyon auprès du célèbre mais regretté Institut franco-chinois. Ils sont à ce jour plus d'une centaine à avoir accompli le long voyage. Nos dirigeants ayant toujours eu pour sage politique de conserver ce précieux héritage qu'est l'enseignement du français, il va sans dire qu'avec l'ouverture de la Chine, cette francophonie du bout du monde a repris du « poil de la bête », un objectif clairement déclaré de notre établissement étant le renforcement encore et toujours des liens nous unissant à la France ou au monde francophone. C'est une voie des plus sûres pour la modernisation du milieu médical yunnanais, l'USMK formant la

grande majorité des personnels hospitaliers de notre province. C'est aussi une autre alternative au modèle américain, certes des plus remarquables, le plus « technique », celui de la meilleure recherche, mais si peu controversé de par le monde du fait de sa toute puissance. L'enseignement du FOS médical, la connaissance du milieu hospitalier français, de la « sécurité sociale », les contacts répétés avec la France etc. ...sont autant de regards différents portés sur la médecine d'aujourd'hui, voire une aide aux praticiens du Yunnan dans leur quête du « meilleur service possible » qu'ils se doivent de donner aux populations.

C'est dans ce cadre de coopération si particulier que s'est imposée notre réflexion. Notre petite équipe d'enseignants a butté très vite sur des problématiques à caractère pédagogique. L'enseignement du français médical, divisé géographiquement à l'échelle mondiale, peu développé dans les pays non francophones ou sans tradition de francophonie (seules quatre universités de médecine chinoises l'enseignent), ne croule pas sous les recherches et publications pertinentes dans l'idée du partage. En quoi l'expérience de la coopération médicale française en Roumanie, en Iran, auréolées dit-on d'un certain succès sont-elles profitables à la Chine, quand tout, de la pédagogie jusqu'à la valeur sociale donnée à la médecine diffère ? Notre collaboration avec la France ayant des objectifs précis, il nous fallut très vite ajuster le tir afin de mieux répondre aux exigences de l'instant. Car, contrairement au français général, le FOS a pour domaine une résidence des plus exigües. L'astreinte y serait comme permanente, astreinte du temps (formation des candidats au départ), astreinte à la spécialité enseignée (le niveau requis, et comment définir ce niveau quand tacitement services consulaires et collaborateurs français qui recevront nos candidats ne sont pas foncièrement d'accord sur ce niveau requis), astreinte aux exigences chinoises (tout le monde ne peut pas partir, les meilleurs médecins et pas nécessairement les meilleurs francophones doivent être prioritaires) etc... Voilà, de ce bref résumé, une description des plus succinctes mais réaliste de la pierre d'achoppement qu'il nous fallait écarter du chemin. Au malade croit-on incurable, remède drastique. Nous nous sommes proposés, faisant fi des sinologues prônant la différence totale, des éminents comparatistes qui concluent au rendez-vous toujours manqué car impossible entre Orient et Occident, de chercher un lieu de rencontre entre deux pédagogies, deux visions du monde qui se devaient sous injonction de se retrouver au sempiternel axiome moderne du toujours plus d'efficacité. Donc, oserions-nous, nous les adeptes de Confucius et de Piaget (mais nous lui préférons le philosophe Pascal en conclusion) , nous asseoir à la même table pour boire le thé. Et discuter...

Nous partirons d'un premier acquis, que l'on doit plus à l'empirisme qu'à la théorie : comme déjà quelque peu dévoilé plus haut, il y a dans l'enseignement du FOS une idée d'urgence, de pertinence, un côté pratique et professionnel que ne revêt jamais celui du français général... Une contrainte de temps, de moyens, d'espace. Du culturel, oui, mais pas trop ; du professionnel avant tout, ;du concret et de la vitesse, de la concision, cette dernière étant l'idée maîtresse devant influencer l'information que l'enseignant transmet à l'apprenant. On ne demande pas à un urgentiste étranger, même si cela flatte

toujours l'âme française, de réciter Victor Hugo dans une salle de réanimation. Il doit alors « percuter », « comprendre au quart de tour » comme l'on dit populairement, et donc être performant sur le plan professionnel.

Nous avons dans un premier temps cherché ce que préconisait la pédagogie occidentale pour ce type d'enseignement spécialisé. Du FOS en particulier, rien n'est dit dans les dictionnaires pédagogiques consultés ¹. Il nous importait aussi de reprendre la pédagogie sous un angle plus général, afin de marquer l'écart pour ensuite tenter de le combler entre Occident et Orient.

Dans l'antiquité, en Grèce, principal berceau de la civilisation européenne, le pédagogue désignait l'esclave en charge de l'enfant. Il l'accompagnait à l'école, lui faisait apprendre ses leçons, était donc responsable de son présent, le protégeait, et de son avenir, lui apprenait... Ce n'est que plus tard que le terme engloba l'école. Le pédagogue devint le maître, le professeur... Et la pédagogie, l'activité que celui-ci déploie pour enseigner. De là découle ²:

- une définition de la pédagogie comme l'ensemble des pratiques réfléchies pour assurer une fonction éducative.
- une diversité des pédagogies selon l'objectif et le milieu éducatif : pédagogie militaire, pédagogie professionnelle, pédagogie des adultes...
- une solidarité de la pédagogie et de l'histoire des sociétés.

La pédagogie occidentale se reconnaît donc une « petite sœur » médicale ainsi qu'une égale chinoise, d'une autre société. Voilà ce qu'il nous fallait cerner et en quelque sorte « ré-assembler ».

Traisons d'abord la « petite sœur ». La pédagogie professionnelle médicale est éloignée de la pédagogie générale. Son but n'est que cognitif. Elle particularise plutôt l'acte d'apprendre en fonction de la matière enseignée, comme toutes ses cousines « professionnelles ». La multiplication des disciplines enseignées offrit historiquement de développer les pédagogies spéciales, ce au point d'éclipser la pédagogie générale que certains finirent par juger impossible. Antoine Prost écrit ³ qu'il n'y a pas de lois universelles de la transmission des connaissances « pas plus qu'il n'y a de médecine générale pour tous les malades et toutes les maladies ». Nous en sommes encore au stade de l'imagination, chacun usant de sa propre recette qu'il espère « miracle », préparant sa propre « recette » facilitant le transfert de la connaissance. Pouvons-nous d'ailleurs parler de pédagogie en médecine, quand l'information transmise, brute, déterminera seule la qualité de l'apprenant, « écrasant » en cela celle de l'enseignant ? « Désormais, l'analyse de la matière enseignée et de sa structure s'adjoint l'analyse des mécanismes cognitifs de l'enseigné, c'est-à-dire la façon de construire pour son propre compte le savoir » ⁴. Un étudiant en médecine ne « pense » pas comme un juriste, un historien, voire un linguiste même s'il est amené à apprendre une langue étrangère et ce pour un besoin précis, un intérêt certain... Nous nous placerons donc sur le terrain de la didactique, si chère à Condorcet ⁵ qui n'a jamais utilisé le terme de pédagogie, la didactique s'adjugeant l'idée de (re)conversion d'attitude et d'intérêt de la part de l'apprenant. Elle s'appuie sur les sciences enseignées dont la diversité

est aujourd'hui exponentielle pour engendrer des didactiques, il y en aura autant que de matières à enseigner, afin de donner une crédibilité scientifique au contenu. Antoine Prost, toujours de bon secours, distingue problématique de l'enseignement et celle des études. La première considère l'acquisition du savoir comme seule essentielle à l'action éducative, la deuxième donnant plus d'importance aux étudiants, mais plus « dans leur cheminement cognitif, dans le travail par lequel ils maîtrisent peu à peu et s'approprient le savoir que dans leur(s) affectivité(s) »⁶. Il n'y aurait qu'une seule véritable question : comment l'apprenant s'approprie-t-il le savoir ? En cela la pédagogie deviendrait l'ensemble des didactiques cherchant à répondre à la susdite question. En ce sens elle constitue un ensemble de connaissances rigoureuses, apte à déterminer le comportement quotidien de l'enseignant. Reprenant et greffant au FOS une des idées développées par le philosophe Jacques d'Hondt dans son « idéologie de la rupture »⁷, ce ne serait pas à l'étudiant de changer, mais à l'enseignant de modifier « stratégiquement » son attitude, de s'adapter. Cette idée, simple en soi, est cependant en porte à faux avec les comportements le plus souvent rencontrés une fois sur le terrain. Ambivalence certes, mais aussi fossé entre discours et actes, dilemme incontournable du pédagogue...

Tenons-nous ici à l'idée maîtresse, à savoir qu'en FOS seule compterait l'information transmise. Comment les étudiants vont-ils s'approprier un savoir, le français médical ? Et comment les enseignants vont-ils les y aider ? Pour atteindre ce but, nous conviendrons aussi, selon ce qui est expliqué plus haut, d'une liberté offerte du fait que :

- il n'y a pas de bonne pédagogie « modèle » à part entière.
- à nous de choisir ce qui nous paraît être la bonne « stratégie » répondant aux exigences de notre coopération sous ses aspects (ou contraintes) essentiels (temps et moyens limités et autres injonctions) et comprenant l'ensemble bien défini « des connaissances requises ».

Il est temps maintenant de présenter le groupe ou panel, terme que nous empruntons à

la sociologie, la psychologie sociale étant aujourd'hui une discipline annexe reconnue de la pédagogie, à savoir nos étudiants de troisième année. C'est cette classe, au demeurant de débutants en français médical et ce après deux années de français général, qui a servi de laboratoire à nos petites « expériences » pédagogiques. Partant des formulations ci-dessus explicitées, nous avons pratiqué une approche plus personnalisée vis-à-vis de l'apprenant, donnant une large place au nouveau concept « civilisationnel », néologisme absent des dictionnaires mais toutefois usité. Nous en reparlerons plus loin.

Nos étudiants de troisième année sont au nombre de 20, ce qui, à l'encontre de la situation générale en Chine, des classes d'au moins 50 individus (ce dès l'école secondaire dans le meilleur des cas !), se rapproche grandement de la « bonne moyenne » préconisée par les pédagogues occidentaux. Nos étudiants ne forment pas une classe à part entière, au sens habituel du mot. Le plus gros de leur emploi du temps étant réservé à la médecine, et en langue chinoise

comme il va de soi, il ne se connaissent souvent pas très bien, partageant seulement le fait d'apprendre le français huit heures par semaine sous la forme de cours du soir.

L'importance de la pédagogie de groupe ne pouvant dit-on de nos jours être ignorée des professeurs en France (dans la pratique, elle est même institutionnalisée dans les programmes scolaires sous la forme des révolutionnaires et controversés modules), il était tentant pour nous de nous y « engouffrer » à notre tour.

La tradition pédagogique des groupes remonte au philosophe et pédagogue américain John Dewey (1859-1952), et à son disciple en France R. Cousinet (1881-1973)⁸. Déjà dans les mêmes années, d'autres grands pédagogues, Edouard Claparède (1873-1940), Ferrière (1879-1960), puis Célestin Freinet (1896-1966) prônaient ce nouveau dispositif pédagogique. Les difficultés de mise en œuvre ont été considérables mais le principe a cependant fait son chemin et était de plus en plus l'idée des plus intéressantes de pédagogie(s) différenciée(s), le groupe permettant seul une remise à niveau sérieuse en comptant sur la solidarité, impensable dans un amphithéâtre, l'unité et la collaboration avec l'enseignant. Le groupe est un partenaire privilégié facile à « contacter » et aux problèmes plus aisément décelables, voire « individualisables ». Historiquement, il s'agissait pour DEWEY de considérations pédagogiques, et même civiques. « Casser » la classe, c'était donner ou rendre l'initiative à l'apprenant, la liberté dans son travail, la coopération avec autrui, l'entraide, une meilleure résolution des conflits... On résumera ces avantages du groupe par l'expression « vie de groupe », mais aussi par un bon comportement « démocratique », « civique ». Le groupe donc comme maillon essentiel de la longue chaîne que forme la société. On y voit, avouez-le, un peu du Confucius là-dessous. S'il est vrai que le confucéen se plie sans concession à la règle, ici, dans le groupe, le maître étant dépossédé d'une autorité parfois trop pesante et aliénante, c'est une liberté, certes « dirigée », mais une liberté tout de même que l'on accorde à l'individu. Nous n'irons pas plus loin dans la défense du travail de groupe, chacun lui reconnaissant l'importance qui lui est due. Cependant, c'est sous sa forme la plus achevée mise en œuvre depuis 1992 dans la nouvelle organisation des lycées français que nous aimerions maintenant nous attarder : le module.

Le module est par définition « une partie d'un ensemble plus vaste qui est, ici, la classe ou un ensemble de classes. C'est donc un groupe à effectifs réduits qui travaille avec des objectifs et selon des modalités qui lui sont propres »⁹. Innovation française dans l'enseignement, le module doit permettre (selon le texte de la note de service du 25 mai 1992 qui l'instituait) « de centrer plus étroitement le lycée sur les besoins des élèves afin de favoriser la réussite de chacun ». L'enseignement modulaire se veut à la fois une réponse à l'hétérogénéité des élèves et un moyen d'individualisation de l'enseignement. Il permet aussi une amélioration de la relation maître - élève. Malgré des difficultés de mise en place, malgré une résistance des enseignants, il est intéressant de noter que ce nouveau mode d'enseignement a été repris en France pour bâtir le lycée idéal (et donc toujours recherché) du XXI^e siècle. Enfin, il est aussi certain que le module, même s'il n'est en rien lié à l'idée de notation, d'évaluation ou de docimologie¹⁰, permet de s'en écarter.

Nous en arrivons là à une définition en accord total avec ce à quoi nous voulions nous aussi accéder. C'est avec ce module « à la française » que nous allons défricher le terrain pour y bâtir « notre » pédagogie. L'endroit, faut-il le rappeler, doit être à la fois français par la matière enseignée, mais surtout chinois par la qualité de ses résidents. Plus exactement, un contenant chinois pour un contenu français... Mais trêve de théorie et place à la pratique.

Nouvel emprunt fut fait à l'école française : le « noyau dur ». Ce concept dont nous userons ici a pour origine un cours de formation pédagogique pour des enseignants d'histoire ¹¹. Ce que l'inspecteur pédagogique dirigeant cette formation désignait par « noyau dur » n'était rien d'autre que « l'essentiel à retenir » pour les élèves, à savoir un croquis ou cliché de la leçon « facile à retenir et que l'on retiendra longtemps ». Pour illustration, nous prendrons la première guerre mondiale (1914-1918). Au programme national des classes de troisième française, la « guerre de 14... » ou « grande guerre » comme on l'appelle encore en France, garde une place particulière que confirment les heures qui lui sont attribuées, des origines du conflit à ses conséquences multiples. De la guerre elle-même, le concept de « noyau dur » ne retiendra que les deux phases essentielles, la guerre de mouvement au début du conflit quand les deux camps adverses entamèrent une course à la mer vers le nord, cherchant à se déborder mutuellement, puis la guerre de position ou guerre des tranchées, et ce à partir de l'hiver 1914-1915 jusqu'à 1918 quand les deux camps se neutralisèrent, les lignes de front ne bougeant pour ainsi dire plus malgré les pertes terribles. On meurt alors pour le gain de quelques mètres. Au cours des nombreuses heures consacrées au conflit, ponctuées des noms de batailles qui résonnent avec signification pour de nombreux Français et Allemands, « La Marne, Verdun, le Chemin des Dames », autant de charniers où s'est aussi construite l'Europe, par noyau dur l'enseignant ne demanderait en fait à l'apprenant de ne retenir que cette architecture des plus simples, certes, mais utile au travail de mémoire, architecture basique, de fondation, aisément encore « remplissable » à l'avenir par l'apprenant, à supposer que l'on accepte l'idée d'une mémoire comme un jeu de construction dont on remplit les niches vides.

Il est à noter que l'inspecteur ici « incriminé » se référait à « la méthode » d'Edgar Morin ¹², penseur français ayant cherché à remettre en cause une perception par trop cartésienne, caractéristique de l'hexagone. E. Morin revendique une méthode non plus simplificatrice, allant du plus simple au plus compliqué, méthode généralisée, presque instinctive qui décortique comme celle de Descartes, mais prônant l'abord de la complexité en tant que telle, dans son ensemble. Accepter le tout et ne pas être tenté de le fractionner, voilà ce que notre mode de pensée fait plus qu'on ne le croit. « Ce qui apprend à apprendre c'est la méthode », se résume Edgar Morin. Il cherche aussi à bien différencier complexité, qu'il nous faut affronter et qu'il faut aider à appréhender (le monde est ainsi complexe) de ce qui est compliqué ou difficile à comprendre... Il faut alors donner un cadre à la complexité, une architecture là encore du même genre que pour le « noyau dur ».

Toute pensée est construction, et l'on ne bâtit pas de la même façon en Chine et en France. La prise en compte du concept culturel autoriserait cette construction.

Le concept de « noyau dur » pouvait être adapté au français médical sous une forme lexicale, à savoir par exemple la reconnaissance des racines grecques et latines. Cette méthode a aussi l'avantage certain de ne pas opposer français et anglais dans la mesure où leurs « branches » médicales sont indéniablement cousines par leurs « racines » grecques et latines. Rappelons ici l'importance croissante de l'anglais, mais qui, en tout cas pour ce qui est de la médecine, peut parfaitement se combiner avec l'apprentissage du français.

Nous présenterons ci-dessous notre propre méthode ainsi engendrée et par là notre application du « noyau dur » en enseignement du FOS. C'est au cours de leur troisième année en médecine que nos étudiants sont pour la première fois conviés à participer aux cours de français médical, tout comme aux lectures que donnent dans notre université des médecins français de passage. En plus des heures de français général, qui tombent à quatre heures en troisième année, sont ajoutées deux heures hebdomadaires de français médical. Leur emploi du temps étant principalement consacré à l'enseignement de la médecine dans leur langue maternelle, on comprend mieux alors notre nécessité à pouvoir rapidement faire tremper nos étudiants dans un bain lexical purement médical. N'étant cependant nous-mêmes pas médecins de formation, nous pouvions affronter ce nouveau problème en suivant le concept d'« approche civilisationnelle », qualificatif certes introuvable dans le dictionnaire mais pourtant retenu par Sylvie Liziard¹³, professeur en sciences du langage à l'université de Rouen, et qu'elle substitua au plus courant concept de culture ou d'approche culturelle. De là nous en avons tiré l'idée d'un manuel de français médical sous une forme « vulgarisée », ce bien sûr dans la mesure où une science comme la médecine peut-être vulgarisée, l'important étant de familiariser l'étudiant avec un vocabulaire des plus difficiles à acquérir. Les documents utilisés traitant de médecine, documents dits « authentiques », auront donc pour particularité de suivre les préceptes de Me LIZIARD, pouvant être étudiés d'un côté chinois comme français. Par cette approche il était important d'accrocher l'intérêt des étudiants. Le parallèle Chine-France apparaît alors comme l'appât indispensable apportant le côté ludique de l'affaire. La reconnaissance des affixes entre parfaitement dans ce type d'approche, un petit jeu se faisant de lui-même par la comparaison des termes grecs et latins, de ce qu'ils désignent, avec leurs correspondants chinois.

De toutes nos recherches et réflexions se sont, en résumé, dégagées les idées suivantes :

- Donner un cours basé sur la pédagogie de groupe permettant une souplesse dans son articulation en plus d'une pertinence alliant l'urgence et une meilleure vision de l'objectif.
- Baser ce cours sur des concepts novateurs de pédagogie, ceux de « noyau dur » et d'« approche civilisationnelle » en un essai de « vulgarisation » du français médical pour nos débutants de troisième année.
- Développer entre autres, et ce pour une meilleure compréhension (voire une rapidité d'exécution) une tactique d'approche, pouvant en outre avoir pour assise les racines grecques et latines.

- Nous ne présenterons notre manuel que très succinctement, en objectant qu'il pourrait à l'avenir faire à lui seul le sujet unique d'un nouvel article. Il s'agit ici d'une méthode comprenant l'étude de textes à caractère médical et prenant en compte, nous l'avons dit, le concept d' « approche civilisationnelle ».

- Qu'est-ce exactement en FOS médecine que l'approche civilisationnelle? De plus en plus dispensée en cours de Français Langue étrangère (FLE), ce nouveau concept concerne l'étude d'une langue en s'aidant des particularismes de la langue cible et de la culture concernée. Le but ici serait de pouvoir enseigner le français médical élémentaire à travers l'histoire, l'actualité et l'avenir de la médecine en France, à savoir donc, la connaissance de son passé, mais aussi celle de ses nombreux problèmes actuels, de son futur par les nouvelles technologies. Une large part serait ainsi donnée au débat, voire à la controverse dans le cadre de comparaisons culturelles. La France en matière de santé présentant actuellement dans le monde une alternative, nous avons cru en effet important de donner cette image en développant les particularités hexagonales que sont la couverture sociale, l'hôpital à la française, le médecin généraliste, etc... En contrepartie, on cherchera toujours à trouver le pendant chinois. On pourrait par exemple comparer les systèmes de santé français et chinois, voire lire en français des textes abordant des problèmes de santé publique spécifiques à la Chine.

- Ce travail est certes vulgarisateur puisque se servant de la médecine plutôt comme fil conducteur, et non comme science à part entière. Les cours sont d'ailleurs donnés par un professeur de français général, et non par un médecin francophone, les cours de français médical par spécialités respectives faisant l'objet d'un autre programme pédagogique. La liste des documents, et c'est tout son intérêt, ne pourrait être exhaustive puisque ne pouvant aborder, bien sûr, tous les aspects du sujet.

- La progression pédagogique conçoit pour chaque texte abordé 4 heures, l'enseignant restant cependant maître de l'organisation du temps, liberté pédagogique que seule permet le travail de groupe.

Le travail sur les documents se fait autour de quatre axes principaux :

- Découverte: lecture et présentation par le professeur du document. En dégager l'intérêt, ce relativement à l'approche « civilisationnelle »: intérêt historique, actuel, scientifique, social... Étendre la discussion au débat, voire à la controverse. Chercher toujours le pendant avec la Chine. Au cours de cette première étape, l'écrit, et ce de l'utilisation par le professeur du tableau jusqu'à la vérification de la trace écrite dans le cahier de l'apprenant, est essentiel. Le travail accompli ici forme en effet la base de ce qui suit.

- Exploration: travail personnel de l'étudiant. Après la découverte, temps pendant lequel l'étudiant a sa première prise de contact (dirigée par l'enseignant) avec le document, la partie exploration va plus loin.

L'étudiant devra répondre à une batterie de questions ouvertes. Il lui sera demandé d'y répondre par écrit ou par oral, et ce en développant tant que faire se peut le débat.

- Tests d'auto-évaluation (T.A.E): exercices sous la forme d'une série d'activités pédagogiques pouvant revenir sur la compréhension du texte, mais surtout axées sur la langue et la grammaire. Cette partie « révision » n'appartient pas au cours de français médical, ce même si certains exercices seront liés directement à la leçon. C'est plus un travail de maintenance, de développement des compétences et de rappel des connaissances acquises, ne respectant donc pas une marche progressive dans la difficulté.

- Exercer le vocabulaire médical. On relèvera pour chaque texte les mots clés jugés d'importance en médecine. Cette activité pourra être répétitive, les mêmes mots pouvant être relevés à plusieurs reprises. Il ne faudra pas ici avoir peur du rabâchage **dont le but est de renforcer la mémorisation**. Ce vocabulaire sera répertorié sous la même forme que dans le document selon leur ordre d'apparition. Cela sera « le noyau dur » de la leçon, c'est à dire ce qu'il faudra principalement retenir de l'étude du document. Un travail essentiel sur les préfixes, les racines (radicaux) et les suffixes spécifiques à la médecine sera accompli avec le professeur. Des exemples seront donnés après chaque texte afin que l'étudiant puisse s'en servir comme modèle quand par la suite il devra seul compléter (par ses recherches) cette partie vocabulaire. Travailler sur les affixes en médecine, préfixes et suffixes, permet une approche dans la complexité, non dans la complication, et en cela, nous confirmions notre idée que le français médical est complexe, mais non compliqué. Tout le vocabulaire est repris en fin d'ouvrage avec les termes correspondant en chinois de manière à favoriser sa compréhension et sa mémorisation.

Voilà déjà plus de deux ans que nous utilisons le corpus ainsi créé avec nos étudiants de troisième année, lui ajoutant sans cesse de nouveaux textes. Nous ne pouvons encore honnêtement juger de sa véritable efficacité, humbles serveurs du FOS ayant osé de par nos enquêtes écrire un manuel. Toutefois, si l'on en croit nos visiteurs venus de France, nos étudiants n'hésitent plus devant l'austère vocabulaire médical. Et qu'importe en fin de compte les « barbarismes » ainsi occasionnés. Un barbare sait toujours se faire comprendre.

Parce qu'il est aujourd'hui de bon ton en France, lorsque l'on évoque la Chine, de parler de son opposition radicale avec l'Occident, nous avons plutôt travaillé à réduire l'écart. Des auteurs réputés, nous ne citerons que François Jullien¹⁴, chef de file de ce mouvement par trop comparatiste, se plaignent toujours à nous le répéter, à nous présenter la Chine comme l'antithèse de la pensée européenne. Il y a du vrai ici, bien sûr, mais plus en accord avec le sinologue suisse Jean-François Billeter, afin de mieux « déterminer les rapports que nous voulons entretenir avec elle »¹⁵, nous nous devons de trouver les ponts (et ils existent) quand d'autres, résignés dans leur confort intellectuel, ne nous en montrent que les précipices. Le monde est une mosaïque dont il nous faut réunir

les pièces, un puzzle qui, c'est à souhaiter, ne se terminera pas de sitôt, et la pédagogie du FOS de par son caractère international de coopération est à part entière une composante des nombreux outils oeuvrant à la bonne réalisation de cette coopération. Nous vivons au jour le jour la collaboration franco-chinoise, ou sino-française, sous son aspect « médical », et cela ne se déroule pas dans un salon mais sur terrain « professionnel » ayant ses exigences. Et de finir en citant Pascal qui dans ses « Pensées » écrit ¹⁶ : ... « Mais la Chine obscurcit » dites-vous ; et je réponds : « La Chine obscurcit, mais il y a là clarté à trouver ; cherchez-là. »

Faisant fi nous aussi de cette prétendue « obscurité » chinoise, nullement fermés à de toujours nouvelles idées, nous nous garderons bien de ne pas nous enfermer dans une rigidité de la méthode. Nous continuons en quelque sorte à chercher la lumière. La pédagogie, nous pensons l'avoir établi dans cet article, est par définition libre de tout mouvement, d'action, jamais déterminée. Même, elle ne peut pas, par définition, vraiment se définir. Nous aurons « au moins essayé » comme le dit l'adage populaire, en toute conscience de notre vanité et laissant aux experts l'art de nous conseiller... Et faisant nôtre une dernière citation pascalienne, proche en outre de la vision chinoise des choses, nous imaginons le vertueux reclus de Port Royal conclure devant son nouvel ami chinois en buvant son thé : « Se moquer de la philosophie, c'est vraiment philosopher »¹⁷.

Notes et précisions bibliographiques

¹ Notre principale référence est le « Dictionnaire de pédagogie », Bordas pédagogie, Bordas/Seger, 2004.

² « Dictionnaire de la pédagogie », Bordas/Seger, 2004, p. 216.

³ Antoine Prost, « Eloge des pédagogues », Seuil, 1990.

⁴ « Dictionnaire de la pédagogie », Bordas/Seger, 2004, p. 217.

⁵ « Dictionnaire de la pédagogie », Bordas/Seger, 2004, p. 56.

Nous conseillerons les titres d'importance pour la pédagogie française suivants :

Condorcet, « Cinq mémoires sur l'instruction publique », GF-Flammarion, 1994.

Condorcet, « Ecrits sur l'instruction publique », tome 2, Les classiques de la République, Edilig, 1989.

⁶ Antoine Prost, « Eloge des pédagogues », Seuil, 1990.

⁷ Jacques d'Hondt, « L'idéologie de la rupture », Philosophie d'aujourd'hui, PUF, 1978 .

⁸ « Dictionnaire de la pédagogie », Bordas/Seger, 2004, pp. 217-218.

⁹ « Dictionnaire de la pédagogie », Bordas/Seger, 2004, p. 202.

¹⁰ « Dictionnaire de la pédagogie », Bordas/seger, 2004, p. 82.

« La docimologie dénonce le fait que les résultats aux examens dépendraient plus du correcteur que du candidat. Elle étudie en outre les modalités d'évaluation des travaux scolaires et analyse les conditions d'attribution de la note, la difficulté de la tâche, les facteurs personnels..., c'est-à-dire l'ensemble des paramètres susceptibles d'influer sur la notation. »

¹¹ Ce séminaire, organisé par le rectorat du Morbihan, fut suivi par le lecteur d'origine française de l'USMK en 1994. Le concept de « noyau dur » fut délibérément employé par l'inspecteur pédagogique qui dirigeait les travaux. Nous l'avons toutefois retenu.

¹² Edgar Morin, « Introduction à la pensée complexe », Points essais, 2005. Il existe cependant 6 tomes pour son œuvre principale, « La méthode », tous parus aux éditions du Seuil. L'acquisition

d'une méthode pour comprendre la complexité lui paraît être l'objectif essentiel de la pédagogie moderne. Nous conseillons vivement la lecture de ce philosophe sociologue français de réputation internationale. Il est traduit en chinois pour une partie de son œuvre.

¹³ « Démarches pour une approche civilisationnelle », cours de Sylvie Lizard, LSL 412, deuxième partie, Année universitaire 2000-2001, Université de Rouen, Département des sciences du langage et de la communication, Maîtrise de français langue étrangère. Ce cours fut dispensé en Chine aux professeurs chinois de français inscrits en maîtrise de FLE par le biais de l'Ambassade de France. Mr Xu Tao, chef du département de français de l'USMK, fut l'un d'entre eux.

¹⁴ Nombreux sont les ouvrages de François Jullien, philosophe sinologue faisant aujourd'hui autorité en France. Afin de « dépayser la pensée », il a eu recours à l'introduction de la pensée chinoise en l'opposant à la pensée grecque. Nous retiendrons surtout le « Traité de l'efficacité », Grasset, 1995, et l'« Eloge de la fadeur », Picquier, 1991. Loin de nous l'idée de le vilipender. Disons que « victime » d'un certain succès intellectuel, ses travaux sont à l'origine de la fausse idée largement répandue présentant la Chine comme un monde complètement différent, la pensée chinoise comme l'envers de la pensée occidentale. Au-delà du pertinent message philosophique, c'est plutôt dans son application que nous voyons problème, nombre de ses admirateurs opposant en tout Orient et Occident, vision par trop manichéenne mais complaisante et réductrice, nous persuadant de leur « naturelle » incompréhension mutuelle car inaccessible aux communs des mortels..

¹⁵ Jean François Billeter, « Contre François Jullien », Allia, 2006. Critique ouverte de F. Jullien, condamnant fermement la pensée réductrice ci-dessus décrite. La Chine est complexe (voir E.Morin, ce même si J.F Billeter s'en prend aussi à lui) et n'est pas en soi un « autre monde ». Il faut aux occidentaux « savoir » la comprendre car collaboration il y a.

¹⁶ Pascal, « Pensées », Le livre de poche, 1962, p. 189.

¹⁷ Pascal, « Pensées », Le livre de poche, 1962, P. 28.

¹⁸ Géométrie, finesse.- La vraie éloquence se moque de l'éloquence, la vraie morale se moque de la morale ; c'est-à-dire que la morale du jugement se moque de la morale de l'esprit, qui est sans règles. Car le jugement est celui à qui appartient le sentiment, comme les sciences appartiennent à l'esprit. La finesse est la part du jugement, la géométrie est celle de l'esprit. Se moquer de la philosophie, c'est vraiment philosopher. »