

## **Représentations des enseignants envers l'apprentissage du vocabulaire en contexte de français de spécialité**

**Wahiba BENABOURA**  
**Université Hassiba Benbouali de Chlef, Algérie**  
[wahiba\\_bn@yahoo.fr](mailto:wahiba_bn@yahoo.fr)

**Reçu le 31/03/2023    Accepté le 03/04/2023    Publié le 20/04/2023**

### **Résumé :**

L'enseignement/apprentissage du vocabulaire pour le développement d'une compétence orale et/ ou écrite est certes nécessaire dans le domaine scientifique. Il conditionne la sécurité linguistique et il constitue un élément fondamental de la réussite universitaire dans le domaine du français de spécialité. La reconnaissance de l'importance de cet aspect est unanime « la première compétence chez les spécialistes est lexicale » affirme Challe (2002 : 79). Néanmoins, nous confirmons qu'il ne faut pas réduire le français sur objectifs universitaires à un problème de lexique scientifique et technique. Dans une communication entre spécialistes, on rencontre aussi bien des termes que des mots courants qui fonctionnent en système. Ce sont ces mots courants insérés dans un contexte spécialisé (Tréville et Duquette, 2003) qui entraveraient la communication en réception et en production. Aussi, nous vérifions les représentations des enseignants envers la prise en compte ou non de cet aspect et leurs impacts sur l'apprentissage du public cible.

**Mots clés :** enseignement/apprentissage du vocabulaire - pratiques pédagogiques - français de spécialité - français sur objectifs universitaires - représentations

### **Abstract**

The teaching/learning of vocabulary for the development of oral and/or written competence is certainly necessary in the scientific field. It determines linguistic security and is a fundamental element of university success in the field of specialized French. Recognition of the importance of this aspect is unanimous "the first competence among specialists is lexical" affirms Challe (2002: 79). Nevertheless, we confirm that French for academic purposes should not be reduced to a problem of scientific and technical lexicon. In a communication

between specialists, one encounters terms as well as common words which function as a system. It is these common words inserted in a specialized context (Tréville and Duquette, 2003) that impede communication in reception and production. Also, we verify the representations of the teachers towards the taking into account or not of this aspect and their impacts on the learning of the target audience.

**Keywords:** Vocabulary teaching/learning - Teaching practices - Specialized French - French for academic purposes - Representations

## **Introduction**

Dans l'état actuel où se trouve l'université algérienne, face à la pression socio-économique, la pratique pédagogique de l'enseignant de français est interrogée dans les différents cycles, aussi bien au cycle secondaire (El Mistari, 2013), qu'à l'université (Bouhidel, 2018). Nous nous intéressons davantage au contexte universitaire où la précision des objectifs de formation, l'élaboration des programmes et la mise en œuvre constituent encore une entrave à la performance de la majorité des enseignants qui ont en charge ce type de formation. Aussi, nous questionnons cette situation tout en interrogeant davantage sur les représentations des enseignants envers l'enseignement/apprentissage du vocabulaire de spécialité. Comment le vocabulaire est enseigné ? Selon quelle (s) approche(s) et avec quels objectifs ? Avant de présenter les résultats de nos enquêtes et observations sur terrain auprès des formateurs et des formés, nous rappelons en premier moment quelques concepts relatifs à notre champ de recherche puis, nous décrivons les outils méthodologiques adoptés.

## **1. Cadre théorique**

La mise en œuvre d'un cours de spécialité passe par la conception de matériaux, le choix d'objectifs précis et de méthodes adaptées. Cependant, en absence de formation des enseignants pour le développement de compétences langagières auprès d'un public spécifique, nous observons deux types de comportements essentiels : des enseignants

qui puisent de leurs expériences afin de répondre aux attentes des formés et des enseignants qui tentent de mettre en pratique les propositions pédagogiques suggérées par les recherches menées en français de spécialité. Toutefois le domaine de français de spécialité coexiste avec d'autres domaines voisins tels que le français sur objectifs spécifiques et le français sur objectifs universitaires. Ce qui pourrait constituer une certaine confusion. Nous tentons d'enlever cette ambiguïté en présentant exhaustivement les traits distinctifs entre ces trois dénominations.

### **1.1. Français de spécialité/ français sur objectifs spécifiques**

Le français de spécialité est le produit des recherches linguistiques et pédagogiques dans ce domaine. Cette dénomination langues de spécialité a remplacé celle de français scientifique et technique dès les années 1960, (Cuq et Gruca, 2003 : 322-323). Historiquement, la dénomination langues de spécialité a remplacé celle de français scientifique et technique dès les années 1960, (Cuq et Gruca, 2003 : 322-323). Elle est définie globalement comme étant un ensemble constitué d'objets linguistiques et/ ou langagiers défini par rapport à une spécialité. Holtzer mentionne qu'elle regroupe « *trois catégories de langues : les langues scientifiques, les langues techniques et les langues professionnelles* » (Holtzer, 2004 : 18). Il s'agit alors de variétés linguistiques ou de modalités d'usage de la langue liées aux domaines scientifiques et techniques, aux activités professionnelles et à des situations particulières de communication et d'interaction (Fonseca, 1986). La même signification est reprise par Binon et Verlinde qui précisent, à leur tour, que ce terme générique désigne « *des situations de communication orales ou écrites qui impliquent la transmission d'une information, d'un champ d'expérience particulier, d'une discipline, d'une science, d'un savoir-faire lié à une profession déterminée* » (Binon et Verlinde, 2002).

En didactique du français, le français de spécialité a connu deux trajectoires essentielles : en premier lieu une prise en compte de l'aspect lexical : on a toujours observé que le lexique est un des aspects les plus marquants des langues de spécialité qui sont alors réduites à une question de terminologie.

Puis, dans en second lieu, un dépassement qui s'oriente vers la syntaxe et surtout l'organisation et le fonctionnement des discours spécialisés.

En plus des vocabulaires, nous pouvons mentionner la publication de dictionnaires tels que le Dictionnaire contextuel de français pour la géologie et le dictionnaire contextuel d'un domaine de la vie politique, élections législatives (Lehmann, 1993 : 91 et Qotb, 2008 :32).

Par ailleurs, tentant de répondre à la question : « A quel moment introduire un enseignement de français de spécialité ? », Gaultier, chargée du secteur « Langues de spécialité » au CREDIF, dans son exposé, intitulé « L'enseignement des langues de spécialité, éléments d'une méthodologie », a présenté « une trajectoire type qui renvoie à la méthode audio-visuel » (Lehmann, 1993 :92).

## **1.2. Français sur objectifs spécifiques/ français sur objectifs universitaires**

Ces réflexions sur les langues dites de spécialité ou langues spécialisées<sup>41</sup> dans le domaine de la didactique ont apporté un plus en contribuant à répondre plus efficacement aux besoins langagiers des publics spécialistes et à émerger la notion du français sur objectifs spécifiques. Ce dernier qu'il soit écrit au singulier ou au pluriel, que désigne-t-il ? Est-il distinctif du français de spécialité que nous avons défini préalablement ?

Le français sur objectifs spécifiques, appelé encore FOS est apparu à la fin des années 1980. Dans cet enseignement, la langue est un moyen pour accéder à des savoirs, pour

comprendre des phénomènes, pour conceptualiser, pour résoudre des problèmes et réussir des évaluations et des examens<sup>2</sup>. C'est un enseignement qui, comme on peut le constater, met un accent particulier sur la notion de besoins en relation avec celle des objectifs. Aussi, le FOS a élargi son approche en s'intéressant aux caractéristiques des langues de spécialité, en abordant les énoncés dans leur totalité en tant que genres de discours. Puis, l'accroissement continu de la demande portant sur la formation des étudiants universitaires a permis l'émergence du FOU que Hilgert définit comme suit : « Le français sur objectifs universitaires peut donc se définir comme la branche du FOS dont le public-cible est caractérisé par la pluralité des spécialités, dont les contenus sont principalement de type formel et procédural et dont les objectifs se subdivisent suivant trois axes : la vie de l'université, la compréhension orale du discours universitaire et les exigences de l'expression écrite » (Hilgert, 2009 : 52). Nous pouvons alors constater que dans les deux cas, didactique du FOU et didactique du français de spécialité, il est impossible de ne pas prendre en considération les conceptions des enseignants envers la matière à enseigner et le contenu à dispenser. Ces représentations sont considérées comme une catégorie de représentations sociales (Moscovici, 1986 ; Jodelet, 1983), contribuant à la formation de conduites particulières et individuelles (Doise, 1985; Abric, 1994). Elles sont le lieu même à partir duquel l'individu va réagir. Elles sont à distinguer des attitudes qui sont des croyances qui peuvent être motivées par des informations objectives, comme elles peuvent s'appuyer sur des préjugés ou des stéréotypes. Aussi, les représentations peuvent aussi être modifiées et évoluer (Castellotti et Moore, 2002 : 8).

Nous nous demandons alors quels sont les représentations des enseignants de français de spécialité. Pour répondre à cette question, nous avons choisi d'observer et d'analyser l'enseignement/apprentissage du vocabulaire.

## **2. Cadre méthodologique**

L'enseignement des contenus linguistiques et notamment le vocabulaire est régi par des conceptions, des représentations et des connaissances des enseignants. Celles-ci permettent d'interpréter les pratiques et les comportements sociaux à l'égard des langues (Candelier cité par Troncy, 2008 : 2) et contribuent à la fois à mieux comprendre certains phénomènes liés à l'enseignement des langues, et à la mise en œuvre d'actions didactiques appropriées (Castellotti et Moore, 2002 : 10), qui sont décelables à plusieurs niveaux. Par exemple, au niveau du choix des critères de sélection du contenu lexical, au niveau du choix des principes méthodologiques qui guident un enseignement à un public spécifique et également dans le choix des modalités d'évaluation adoptées. Ces modalités évaluatives sont susceptibles de déterminer les sources d'entrave ou de réussite à l'acquisition du vocabulaire enseigné auprès du public cible<sup>3</sup>.

Aussi, à ce sujet, nous émettons deux hypothèses principales concernant la pauvreté lexicale chez ce public et qui l'empêche de produire des discours et des textes scientifiques cohérents.

- La première porte sur l'influence de la langue maternelle et qu'elle constitue l'une des sources de ces erreurs. Ce point de vue s'inscrit dans l'analyse contrastive. Aussi, les conceptions et la formation de l'enseignant lui permettraient d'aider ses étudiants à gérer leurs répertoires langagiers.
- La seconde hypothèse concerne la méconnaissance du système lexical de la langue cible et notamment les caractéristiques intrinsèques du système linguistique de la langue cible, du français en l'occurrence. Dans ce sens, les conceptions de l'enseignant le conduiraient à rejeter les démarches passe-partout et à adopter plutôt

des alternatives méthodologiques appropriées au contexte.

Pour vérifier nos hypothèses, nous analysons les représentations langagières de sept enseignants chargés des autres disciplines au département de Biologie. Nous analysons également les contenus et les outils pédagogiques adoptés par l'enseignante de la langue de spécialité afin de mesurer leurs impacts sur son public cible.

### **3. Analyse et interprétations de données**

La collecte des données résultant des entretiens avec les enseignants ainsi que le dépouillement des documents pédagogiques ont été analysés selon une démarche systémique. Celle-ci nous semble mieux adaptée à la complexité de notre objet de recherche. Yatchinovsky décrit cette démarche en écrivant : « L'approche systémique considère les éléments dans leur ensemble les uns vis-à-vis des autres et dans leur rapport à l'ensemble ». (Yatchinovsky, 1999, p : 13). L'analyse des données collectées a permis d'obtenir des résultats que nous présentons en deux phases essentielles :

#### **3.1. Regard négatif envers les compétences langagières du public cible**

Interviewés sur la nature des difficultés de leurs étudiants, les enseignants confirment l'existence d'écarts entre les compétences langagières et les contenus à enseigner. La majorité avance que les obstacles des étudiants en biologie sont liés essentiellement à la langue. En effet, quatre enseignants l'attestent (E1, E5, E6 et E7) alors que trois pensent que c'est lié à la fois à la langue et à la discipline (E2, E3 et E8). Un seul enseignant ne partage pas cet avis et il pense que tous les problèmes d'appropriation des connaissances de leurs étudiants relèvent uniquement de la discipline. Nous pouvons rapporter, à titre illustratif, les propos de trois enseignants : E6, une enseignante, chargée du module de génétique en deuxième année, qui insiste en

déclarant : « Les difficultés des étudiants à la maîtrise de concepts sont dues à la langue française, ils ne savent pas rassembler les idées pour un résumé, ils ne reformulent pas ». E8, un enseignant ayant en charge plusieurs matières : « Nous pensons que les étudiants ont un niveau faible en comparaison avec les années précédentes ». E4, un enseignant ayant en charge des L2, L3 et des M1 : « Non, je ne pense pas que la difficulté est due à la discipline en question mais à autres choses, à leur passivité. Par exemple mes étudiants en Analyse Biochimique ne prennent même pas la peine de poser des questions ». En outre, les enseignants interviewés ne mentionnent pas tous les mêmes aptitudes : certains voient qu'ils ont davantage de difficultés en compréhension orale, d'autres en expression écrite et d'autres enfin pensent que les lacunes touchent les quatre habilités, aussi bien en compréhension qu'en production. E5, affirme « il m'est difficile de vous dire au niveau de quelle aptitude les étudiants ont le plus de difficultés mais je le vois le plus en expression écrite et c'est pourquoi je propose des examens sous forme de QCM ».

En plus, nous avons demandé aux enseignants si un enseignement de la discipline en arabe aiderait leurs étudiants et assurerait plus facilement leur réussite. La proposition est éloignée par tous sauf par une seule enseignante ; E6 dont l'ancienneté d'enseignement est moins de cinq ans. En effet, les formateurs plus expérimentés considèrent la langue française comme un facteur de réussite. Certains d'entre eux défendent l'idée que le français est le seul véhicule de la connaissance scientifique ou à la limite en anglais. C'est que nous illustrons à travers les propos de :

- E5 : « L'arabe n'est pas la langue des sciences » ;
- E4 : « Le domaine de la biologie nécessite la langue française » ;
- E2 : « La documentation est en français et en anglais » ;



- E5 : « Former les jeunes enseignants à la langue française et ça va s'améliorer ».

### **3.2. Impact des représentations sur les pratiques pédagogiques**

Orientant les entretiens vers les pratiques enseignantes, nous avons questionné les enseignants interviewés sur la place qu'ils accordent au vocabulaire et à l'écrit. Sur ce point, la majorité est d'accord sur la place importante accordée à la lecture par rapport à la production écrite et plus particulièrement durant la préparation de la licence. En effet, il est recommandé aux étudiants en première et en deuxième année tronc commun de lire des documents, des ouvrages, des articles et mêmes des documents en ligne, de consulter des dictionnaires. Les lectures sont suivies par des comptes rendus dans certaines situations et pour les besoins des évaluations continues. Aussi, nous pouvons constater que l'ensemble des enseignants a détecté des difficultés linguistiques et langagières qui entravent l'appropriation des connaissances scientifiques dispensées en cours magistraux et en travaux dirigés. Par ailleurs, nous avons interrogé l'enseignant du français de spécialité sur les contenus de français. Il confirme que le programme envoyé par la tutelle a pour objectif général de développer les compétences langagières de l'étudiant en écoute, en compréhension, en expression tant orale qu'écrite. Le programme, constitué de quelques lignes, rappelle, à titre d'illustration, qu'un ensemble de structures grammaticales peuvent être développées. Comme cet enseignant n'est pas un enseignant formé dans l'enseignement de français mais un enseignant de spécialité qui maîtrise le français mieux que ses collègues, il a pris l'initiative d'élaborer lui-même son programme. Aussi, ayant en charge le niveau de 2ème année nutrition et sciences alimentaires, son programme est comme suit :

- Prise de notes.

- Étude de textes.
- Résumer d'un texte de spécialité
- Activités sur orthographe, conjugaison, lexique en lien avec la spécialité.
- Présentation des exposés.

Ce type de contenu, comme nous pouvons le constater, est épuisé d'ouvrages et de documents d'enseignement de la langue française, et notamment au cycle secondaire. Une légère modification est apportée au niveau du résumé d'un texte de spécialité au lieu d'un texte littéraire. Concernant la mise en place de ce programme et la place de l'enseignement du vocabulaire vue que la communication se fait avec les mots, l'enseignant affirme qu'il tente de le gérer en situation. Il présente des supports écrits et notamment des textes de vulgarisation scientifique. Ces supports sont suivis d'une présentation de listes de mots qui sont expliqués, définis et traduits. Une attention particulière est accordée la morphologie des mots techniques et scientifiques ainsi qu'à la formation de ces mots par suffixation ou par préfixation. Par conséquent, cette démarche pédagogique standardisée nous semble inappropriée au développement de stratégies lexicales efficaces.

### **3.3. Impact des pratiques pédagogiques sur le public cible**

L'observation de près des productions des étudiants permet encore de mesurer l'impact des pratiques pédagogiques des enseignants. Nous y pouvons déceler des écarts dans la signification des vocables et des termes clés au niveau de la phrase et des énoncés. En voici quelques exemples :

- Concernant les explications des mots plus ou moins scientifiques tels que « se divise, se fragmente et bourgeonne », nous avons remarqué que peu d'informateurs arrivent à discerner la différence

sémantique des mots indiqués. Certains fournissent une explication en recourant aux exemples donnés. En effet, nous avons relevé des réponses telles que « se divise les animaux et fragmente chez les Cnidaires ». D'autres n'arrivent pas à inférer correctement le sens. Ils ont une tendance à assimiler « se divise, se fragmente ou bourgeonne » à des étapes de la division. Ce que confirment les énoncés de type « parce que se sont tous des étapes différentielles pour donner une naissance », « parce que chaque verbe est une étape de la division », « la division fait la première après la fragmentation, bourgeonnent c'est la phase dernier ». Ces exemples indiquent que certains mots de spécialité ne sont pas encore acquis. Leurs enseignements en contexte sont indispensables pour la construction des connaissances scientifiques.

- Un autre cas d'unités lexicales complexes, rencontrées en biologie, telle que « reproduction asexuée », révèle que certains étudiants ont du mal à la comprendre ou à l'expliquer. En effet, des synonymes et des définitions erronés ont été donnés tels que « production » et « adhésion de deux cellules », ou encore partiellement erronés tels que « reproduction » et « fission égale ». Ce qui montre qu'il y a une défaillance dans la prise en charge des enseignements des structures semi-figées.
- L'explication du mot « opportunité » est, apparemment, celui qui pose le plus de difficultés aux étudiants. Placé dans un contexte linguistique pourtant riche, le vocable ne donne pas lieu facilement à des inférences. Cependant, deux informateurs expliquent le mot en arabe et un seul informateur, L2\_5, répond correctement par « avoir le choix ». Aussi, il est crucial de prendre en considération le répertoire langagier de l'étudiant et de l'entraîner à utiliser plusieurs techniques pour favoriser la compréhension des mots courants en contexte

Les écarts dans la connaissance et le réemploi des mots de spécialité, des mots simples et des collocations sont les plus récurrents en situations de cours magistraux et de travaux dirigés. Les enseignants ne devraient pas se contenter d'une présentation de mots à mémoriser ou d'une analyse de morphologie de mots techniques hors contexte. Un type d'enseignement standardisé ne permet pas automatiquement de gérer les écarts lexicaux particuliers et situationnels. Seul un enseignement contextualisé permet de répondre aux difficultés de compréhension et de réutilisation de mots courants qui se trouvent dans le discours de vulgarisation scientifique. Ces résultats portant sur les mots clés nous donnent un aperçu global sur les entraves au niveau local. Des entraves que nous soupçonnons considérables pour les biologistes inscrits en licence dans la mesure où ils ont un impact sur l'élaboration d'une représentation mentale cohérente. Ce que souligne Acuña en écrivant « pour que les processus sémantiques de haut niveau puissent être mis en œuvre, il faut que le traitement des aspects littéraux de la surface du texte ait été effectué de façon efficace » (Acuña, 2000 : 13).

Aussi, l'enseignement du vocabulaire en contexte universitaire devrait être envisagé selon une méthode qui prend en compte le contexte d'apparition des mots, leur origine et leur insertion en réseaux. Il faut qu'il ait une cohérence dans la méthode proposée. Les listes de mots décontextualisés à mémoriser n'apportent pas une aide effective aux étudiants. Il est primordial de solliciter leurs stratégies et leurs habitudes de raisonnement afin d'élaborer l'approche qui leur conviendrait le mieux.

### **Conclusion**

La prise en compte des représentations des enseignements permet de comprendre certaines pratiques pédagogiques. Aussi, l'enquête que nous avons menée montre que l'apprentissage du vocabulaire n'est pas pris en charge par

les enseignants de la spécialité. La signification de mots clés, et notamment le vocabulaire quotidien, constitue une entrave pour les étudiants lors de la compréhension du discours de spécialité et du discours de vulgarisation scientifique. Par conséquent, son apprentissage est une tâche colossale. En face, les pratiques pédagogiques restent inefficaces et ne suscitent pas la curiosité lexicale de leur public. Le rôle de l'enseignant formateur est prépondérant. Ils devraient agir en en proposant des remèdes pédagogiques qui intègrent l'enseignement/apprentissage des unités lexicales courantes et des unités spécialisées en discours scientifiques. Ce type d'activités linguistiques devrait être programmé et réhabilité pour le développement de compétences langagières en réception et en production. Un tel objectif, précisons-le, ne peut être atteint sans un travail effectif sur les conceptions de l'enseignant formateur.

### **Références bibliographiques**

- Abric, J.-C. (1994), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF.
- Acuña, T. (2000) « Le passage des processus de bas niveau aux processus de haut niveau dans l'élaboration d'une représentation du texte », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], [www.//aile.revues.org/356](http://aile.revues.org/356), Consulté le 26.12.12.
- Binon, J. et Verlinde, S. (2004) « L'enseignement/apprentissage du vocabulaire et la lexicographie pédagogique du français sur objectifs spécifiques (FOS) : le domaine du français des affaires », *Ela. Études de linguistique appliquée*, n° 135, pp : 271-283.
- Bouhidel, A., (2018) « Pour une formation pédagogique des enseignants universitaires algériens », *Studii șicercertări filologice, Seria Limbi Străine Aplicate*, n°7, pp : 70-85.

- Castellotti, V. et Moore D. (2002), Représentations sociales des Langues et enseignements, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Challe, O. (2002) Enseigner le français de spécialité, Paris, Economica.
- Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2003) Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Doise, W. (1985), Les représentations sociales : définition d'un concept, *Connexions*, 45, p. 243-253.
- El Mistari, H., (2013) « L'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie : ne nouvelle méthodologie pour quelles pratiques de classe ? » *Synergies Algérie*, pp : 39-51.
- Fonseca, J. (1986) Quelques considérations sur l'enseignement des langues de spécialité, [en ligne] : [letras.up.pt/uploads/ficheiros/2552.pdf](http://letras.up.pt/uploads/ficheiros/2552.pdf), Consulté le 25.10.2012.
- Gaultier, M.-T. (Décembre 1968) « Quand le professeur de français doit jouer à l'apprenti-sorcier », in *Le français dans le monde* n°61, pp : 20-26.
- Holtzer, G. (janvier 2004) « Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques : histoire des notions et pratiques » In *Le Français dans le monde, Recherches et applications : De la langue aux métiers*, 8-24, Paris, Clé International et FIPF.
- Hilgert, E. (2009) « Quand le FOS vire au FOU (français sur objectifs universitaires), *Terres de FLE* n° 2, pp : 49-61.

Jodelet D., (1989), *Les représentations sociales. Problèmes et perspectives.* Paris, Presses Universitaires de France.

Lehmann, D. (1993) *Objectifs spécifiques en langue étrangère : les programmes en question,*

Lerat, P. (1995) *Les langues spécialisées,* Paris, PUF.

Moscovici, S.,(1986), « L'ère des représentations sociales », dans Doise, Willem et Palmonari, Augusto, *L'étude des représentations sociales.* Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 34-77.

Porquier, R. et Py, B. (2013) *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours,* Paris, Didier.

---

1 Lerat utilise langue spécialisée au lieu de langue de spécialité car c'est plus pragmatique : « C'est une langue naturelle considérée en tant que vecteur de connaissances spécialisées » (Lerat1995 : 20).

2 Le FOU comme le FOS est né d'un souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures.

3 Rappelons que l'étude du lexique serait alors celle des mots dans le système de la langue étudiée. Quant à l'étude du vocabulaire, elle se penche sur le fonctionnement discursif des mots.