



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ISCED – LUANDA

MESTRADO EM ENSINO DA LÍNGUA FRANCESA

3ª Edição do Mestrado

**PROPOSITION D'UNE MISE EN PLACE D'UN REFERENTIEL DES
COMPETENCES APLIQUÉE POUR LES FONCTIONNAIRES DE CAISSIERS
DE CRÉDIT BANCAIRE A LUANDA, (CAS DE MICRO CRÉDITO À LUANDA)**

Autor : Makaya Lizeth João Miguel

TUTOR : Prof. Doutor Bukusu Ndongala Hachim

TRABALHO APRESENTADO PARA A OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE
EM DIDÁCTICA DO FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

LUANDA/2019

DEDICACE

À Dieu qui m'a donné la santé à chaque jour, pour supporter toutes les contraintes de la vie et qui m'a pourvu des conditions pour soutenir une activité intellectuelle comme ça;

À mes Parents: Dombela João Miguel et Kisekoka Sanza Cecília (décédée), ma marate: Nzuzi Engracia Miguel.

À mes frères: João Dombela Miguel et son épouse Floriana Miguel, Luvengomoka Kiala et son époux Daniel Kiala, Nduka Nancy Miguel (décédée), Eurico Adilson Miguel, mes neveux et nièces: Maria Miguel, Omar Miguel, João Miguel, Mirian Miguel, Otniel Kiala et Oziel Kiala.

À mes oncles et tantes: Mbunga António et son épouse Makiese António, Nsanza Dominique, Katuzolo Nsanza Paulina et son époux Nsoki Vangaziala, Maria Ndongo et Luvengomoka Cristina.

À tous ces qui ont contribué de façon directe ou indirecte, dans cette recherche scientifique je les remercie.

REMERCIEMENTS

Avant tout, je tiens à remercier Dieu Tout Puissant pour m'avoir accordé la vie et la santé nécessaires pour la réalisation de ce projet de formation et à tout ce qu'il reste à venir:

À mon Tuteur de recherche scientifique et Professeur d'Ingenierie de Formation, Monsieur le Professeur Bukusu Ndongala Hachim, pour avoir accepté l'orientation de ma recherche de Master2 et l'élaboration de ce travail ; il a su me guider tant du point de vue théorique que de point de vue pratique ; il a su m'encadrer. J'espère qu'il trouvera dans ce travail, le témoignage de ma sincère reconnaissance par sa patience de m'aproxer à son amitié;

À tous les Professeurs de notre formation de Master2 en Ingenierie de formation et Didactique de FLE, spécialement: Phd Matondo K. Fernandes, Phd Dorys Nafilo, et Phd Massamuna Santiago, qui m'ont permis d'élargir mes connaissances et mes horizons;

Je remercie également les membres du jury d'avoir pris la peine de lire et de juger ce travail.

Ici, mes remerciements s'étendent à mes collègues de Master2 Group de Luanda: Gloria Afonso, Gloria Manuel, Julia Macanga, Kutuya Celestina, Patrick Kanu, Kilandamoko Teofilo, Tandu Teca, Bandukisa Kimbangi, Mireille Kieza, Daniel Vemba Junior, Matondo Yobel, João Situmonika, Fineza Ferraz.

À tous ces qui m'ont aidé d'une façon ou d'autre à mettre au point ce travail de recherche scientifique;

Un grand remerciement à ma famille notemment: Dombele João Miguel et Kisekoka Sanza Cecília (décédée), ma marate: Nzuzi Engracia Miguel.

À mes frères: João Dombele Miguel et son epouse Floriana Miguel, Luvengomoka Kiala et son epoux Daniel Kiala, Nduka Nancy Miguel (décédée), Eurico Adilson Miguel, mes neveux et nièces: Maria Miguel, Omar Miguel, João Miguel, Mirian Miguel, Otniel Kiala et Oziel Kiala.

À mes oncles et tantes: Mbunga António et son epouse Makiese António, Nsanza Dominique, Katuzolo Nsanza Paulina et son epoux Nsoki Vangaziala, Maria Ndongo et Luvengomoka Cristina.

À tous ces qui ont contribué de façon directe ou indirecte, dans cette recherche scientifique je les remercie.

Merci à tous et à toutes

RÉSUMÉ

Ce travail résulte d'une constatation dont les données sont des faits réels trouvés aux institutions bancaires et non bancaires, précisément dans le notre cas d'étude qui est le Micro Crédit, à partir des observations faites dans les fonctionnaires de caissières de crédit bancaire. L'absence d'un référentiel de compétence appliquée aux nécessités spécifiques de ces institutions. Le Micro Crédit, est une institution non bancaire, mais aux services de crédit bancaire. Dans cette institution, le français n'a pas de place, tout les outils pour servir les clients sont entier portugais. Cet outil d'une part porte un sens n'est pas aplausible pour servir les clients surtout non lusophone, ou résident au pays mais qui a le français comme langue première. Cette situation crée de difficultés dans l'interaction entre les fonctionnaires et les clients. C'est portant, que nous avons propose ce sujet: **PROPOSITION D'UNE MISE EN PLACE DE RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCE APPLIQUÉE POUR LE FONCTIONNAIRE DE CAISSIÈRE DE CRÉDIT BANCAIRE À LUANDA (CAS DE MICRO CRÉDITO S.A LUANDA).**

L'objectif fondamental de cette recherche scientifique est de proposer un référentiel de compétence appliquée en français qui soit utile aux fonctionnaires par rapport à son domaine de travail, qui est le crédit.

Notre activité professionnelle, en tant que fonctionnaire d'une institution de Micro Crédit, nous amène à une réflexion profonde sur les limitations sur l'interaction entre les fonctionnaires et clients, dans les services de crédit dans les institutions de Micro Crédit de notre pays.

À partir de cet constatation, nous avons appliqué l'instrument respectifs (l'observation) dont les résultats finals sont considérés comme le point de départ de cette proposition destiné aux fonctionnaires de caissières de crédit dans les institutions de Micro Crédit.

LISTE DE SIGLES

FLE – Français Langue Étrangère ;

FLP – Français Langue Professionnelle ;

FLS – Français Langue Seconde ;

FOS – Français sur Objectif Spécifique ;

FLM – Français langue Maternelle ;

INIDE – Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação

ISCED – Instituto Superior de Ciências da Educação;

RETEP – Reforma do Ensino Técnico Profissional;

DFLE - Didactique du FLE ;

DFOS - Didactique du FOS,

AC – Approche communicative ;

FVP - Français à visée professionnelle ;

AC - Activités communicatives;

S.A- Sociedade Anonima.

TABLE DE MATIÈRE

INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I- DEFINITION DE CONCEPTS ET CONTEXTE DE RECHERCHE	7
1.1. DEFINITION DE CONCEPTS ET CONTEXTE DE RECHERCHE	8
1.2. LANGUE:	8
1.3. LA LANGUE MATERNNELLE :.....	9
1.4. FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE:	9
1.5. LANGUE DE SPECIALITE :.....	10
1.6. PUBLIC SPECIALISE OU SPECIFIQUE:	12
1.7. A COMMUNICATION PROFESSIONNELLE:.....	12
1.7.1. REFERENTIEL	13
1.7.2. COMPETENCE	13
1.7.3. REFERENTIEL DE COMPETENCE	13
1.8. IMPORTANCE DE DIDACTIQUE DE LANGUE EN MICRO-FINANCE ET L'ETAPE DE L'EVOLUTION DE LA DIDACTIQUE DE LANGUE	14
1.8.1. METHODOLOGIE TRADITIONNELLE.....	14
1.8.2. MÉTHODE NATURELLE	15
1.8.3. METHODE DIRECTE.....	16
1.8.4. METHODOLOGIE ACTIVE	16
1.8.5. METHODOLOGIES AUDIO-ORALE	17
1.8.6. METHODOLOGIE AUDIO-VISUELLE (SGAV).....	17
1.8.7. L'APPROCHE COMMUNICATIVE.....	18
1.8.8. L'APPROCHE ACTIONNELLE.....	18
1.8.9. L'APPROCHE SYSTEMIQUE.....	19
CHAPITRE II- L'HISTOIRE DU FOS ET SON EVOLUTION	20
2.1. L'HISTOIRE DU FOS ET SON EVOLUTION	21
2.2. LE FRANÇAIS MILITAIRE	21
2.3. LE FRANÇAIS SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE	21
2.4. LE FRANÇAIS INSTRUMENTAL.....	21
2.5. LE FRANÇAIS FONCTIONNELLE.....	22
2.6. LE FRANÇAIS SUR OBJECTIFS SPECIFIQUES	23
2.7. LANGUE DE SPECIALITE:.....	23
2.8. PUBLIC SPECIALISE OU SPECIFIQUE:	24
2.9. LE FRANÇAIS LANGUE PROFESSIONNELLE.....	25
2.10. LE FRANÇAIS DE LA COMMUNICATION PROFESSIONNELLE ET LE FRANÇAIS A VISEE PROFESSIONNELLE:	26
2.11. FRANÇAIS A VISEE PROFESSIONNELLE	27

2.12.	CARACTERISTIQUES DU FOS:	28
2.13.	LES BESOINS SPECIFIQUES.	29
2.14.	LA CLASSIFICATION DES BESOINS	29
2.15.	LES COMPOSANTES DES BESOINS LANGAGIERS	30
2.16.	PLACE DE FLE DANS LA SPÉCIALITÉ DE L'ENVIRONNEMENT.	31
2.17.	DIMENSION PROFESSIONNELLE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE.	32
CHAPITRE III- PROPOSITION D'UN PROGRAMME DE FRANÇAIS SPÉCIFIQUE		
DEFORMATION GESTION DES ACTIVITÉS BANCAIRES		33
3.1.	PRÉSENTATION DU PROGRAMME	34
3.1.1.	<i>Problème de la discipline</i>	34
3.1.2.	<i>Objet d'étude de la discipline</i>	35
3.1.3.	<i>Objectifs généraux de la discipline</i>	35
3.1.4.	<i>Distribution de temps par trimestres et par semaines</i>	35
3.1.5.	<i>Élaboration du programme en unités d'enseignement</i>	36
3.1.6.	<i>Répartition du contenu de programme</i>	37
3.2.	DIFFÉRENCE ENTRE FOS / FLP	44
3.3.	TYPLOGIE DE TEXTES	46
3.4.	MÉTHODOLOGIE D'ÉVALUATION	48
3.5.	L'ÉVALUATION DE LA PRÉSENTATION ORALE.	51
3.6.	MODALITÉS D'ÉVALUATION	52
3.6.1.	<i>Objet d'évaluation</i>	53
3.6.2.	<i>Méthodologies proposées</i>	53
3.6.3.	<i>Stratégies d'enseignement</i>	54
3.7.	RÔLE DE L'APPRENANT	55
CONCLUSION GÉNÉRAL		56
RECOMMANDATIONS		57
BIBLIOGRAPHIE.....		58

INTRODUCTION

La langue et la culture sont étroitement liées. La langue porte en elle l'identité d'une société, les traditions et les traces culturelles. Elle est un moyen de découverte des peuples, et c'est grâce à la langue qu'on traduit la pensée.

Pour pouvoir transmettre un savoir, il est impératif de bien déterminer les besoins des apprenants, de même les outils didactiques dont dispose l'enseignement. Ces outils didactiques jouent un rôle crucial dans l'apprentissage d'une langue.

Point n'est besoin de rappeler que les institutions de Micro Crédit sont de plus en plus en réalité dans notre pays. Ces institutions introduisent un autre phénomène que nous considérons comme un scénario qui se développe avec beaucoup d'intérêt et qui est sans doute le crédit bancaire. Ce dernière permet à certains personnes voir certains organismes de se développer.

Malheureusement, étant dans un pays où la langue officiel est le portugais, celle- ce ne permet pas à tout le monde de bénéficier de ce crédit, faute de la maîtrise de la langue. Mais pour résoudre ce problème, nous avons pensé à trouver cette recherche, mettre au point un instrument pour ne pas dire un cadre qui permettra aux citoyens vivant dans le territoire Angolais surtout à Luanda, ayant comme langue première le français de pouvoir accéder au crédit bancaire s'ils veulent.

Cet instrument que nous avons pensé dans cette recherche scientifique, est que nous appelons Référentiel de Compétence pour les fonctionnaires de caissières de crédit qui travaillent dans institutions bancaire ou non bancaire mais service de crédit, de pouvoir permettre aux citoyens qui ont le français comme première langue pour résoudre leur problème dans la vie sociale.

Dans sa conception actuelle, l'impact de cette recherche est à la fois théorique et pratique. Théorique, car elle mettra en évidence le besoin de formation chez les professionnels bancaire ou non bancaire FOS dans le domaine des sciences financières, comme l'absence de ce programme dans les établissements d'enseignement du français langue étrangère. Pratique, car à partir de cette preuve on élaborera une proposition pour la mise en ouvre d'un programme FOS applicable au contexte.

JUSTIFICATION

L'enseignement des langues étrangères implique une réflexion constante sur les processus, les résultats et les besoins des fonctionnaires bancaires et non bancaire, qui sont de plus en plus spécifiques selon le domaine professionnel dans lequel ils travaillent.

Notre expérience en tant que professionnel de ce domaine de travail, nous a permis d'identifier de plus en plus souvent des fonctionnaires qui ont une bonne maîtrise des langues étrangères, mais qui ont besoin de l'approfondissement pour son application dans des domaines professionnels.

Cette exigence commence à être fournie par les enseignants et les établissements engagés dans l'enseignement des langues étrangères avec l'apparition de programmes de FOS (Français Sur Objectif Spécifique), dont l'objectif est axé sur la satisfaction des besoins réels de la langue des fonctionnaires à partir de la création des programmes spécifiques pour les différents domaines de connaissances notamment aux activités bancaires ou non bancaires, comme l'on a dit derrière.

Après avoir analysé les programmes mis en œuvre Français Sur Objectif Spécifiques en Angola, il est évident que dans le domaine de crédit n'a pas de tels programmes, ce qui empêche les personnes qui travaillent dans ces domaines, d'acquérir une formation en FOS. Cela génère des difficultés en ce qui concerne l'élargissement, l'échange et la dynamique de ce marché avec les pays non francophones.

Étant donné que l'économie Angolaise est basée, d'une partie des activités bancaires et non bancaires (Micro Crédit), les besoins de formation professionnelle ou spécifique dans ce domaine devront être en augmentation et exigent de leurs diplômés des niveaux élevés de compétitivité. Pour maîtriser une langue étrangère et avoir aussi une formation bancaire Fos, l'enseignement du français comme langue étrangère deviendra indispensable.

D'autre part, l'importance de proposer un programme FOS, puisse être appliqué à l'enseignement du français comme langue étrangère est renforcée par le fait que le nombre d'établissements d'enseignement pour la formation dans le domaine des sciences des finances augment chaque jour. Notre pays dispose

actuellement d'une seule institution (INIDE) qui traite des programmes liés à l'éducation en general dans ce cas notre proposition est lié aux sciences financières, en traitant des activités bancaires et non bancaire mais liée aux service de crédit.

RAISON DE CHOIX DU THÈME

Ce qui constitue la raison de choix de ce thème c'est l'absence totale d'un programme de français langue étrangère (langue d'option) adapté aux nécessités spécifiques des spécialités dans ces institutions bancaire et non bancaire. Il vise exactement à résoudre le problème identifié au niveau de l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère, à savoir tel que l'absence du lexique spécifique dans les contenus formation au niveau de travail.

PROBLEMATIQUE

Le service de crédit dans les institutions de Micro Crédit, est devenu de plus en plus une réalité vivante. La montée et l'avancée de la science et de la modernité pour développer un affaire, pousse les gens à s'appuyer à ces institutions financières, pour obtenir des crédits pour la réalisation ses aspirations.

Cette réalité ou phénomène comme on peut le constater, envahit le terrain et le système bancaire. Tout le monde sent le goût de bénéficier d'un crédit bancaire pour créer une entreprise. En plus, ce phénomène est plus remarquable dans le pays en voie de développement où les gens cherchent à sortir de la misère, à émerger pour un meilleur épanouissement.

Et pourtant, ce phénomène que nous pousons à être à la mode, ne va pas toujours comme on peut l'imaginer. Si dans les pays lusophones comme le notre (Angola), les individus qui ont pour langue le portugais accèdent facilement au crédit, il n'en est pas le cas pour ceux qui ne parlent pas ou qui ont de difficultés avec la langue portugaise. Celle- ce constitue pour le non lusophone un frain pour accéder au crédit. La communication par la langue portugaise vu comme défaut. Voilà la raison d'être de cette recherche.

Face à cette lacune constaté au terrain, c'est à dire dans nos institutions bancaire et non bancaire, que nous nous sommes posés la question suivante:

Quel le français à enseigner aux fonctionnaires de caissières de crédit des institutions de Micro Crédit, pour qu'ils puissent interagir facilement avec les clients non lusophones, mais qui ont comme langue le français?

Cette dernière se présente comme la réponse au vide qui se présente dans le terrain, concrètement, il s'agit de proposer un document, pour mieux dire un référentiel qui permettent aux institutions bancaires et non bancaire de répondre aux attentes et aux besoins de leur clients. Avoir ce document permettra au service crédit d'améliorer leur service et de fidéliser pour aussi dire les clients.

HYPOTHESE

Un travail scientifique exige, après avoir problématisé son sujet, que l'hypothèse soit identifiée. En réalité, l'hypothèse est une réponse donnée à l'avance sur un sujet identifié. Ce qui nous concerne, face à notre problématique celle qui est formulée plus haut, nous prenons l'hypothèse ce qui suit: ***Si on propose un référentiel en français contenant les compétences liées à leur métier des activités de Micro Crédit, cela permettra les fonctionnaires de ces institutions, ils pourront interagir facilement avec les clients non lusophones qui ont pour la langue française comme langue la communication usuelle, et faciliter aussi leurs opération pour accéder aux informations nécessaires.***

OBJET ET INTERET DU TRAVAIL

L'Object de notre recherche scientifique, est de pouvoir mettre en place un outil que nous appelons référentiel compétences pour les fonctionnaires de caissières de crédit des institutions de Micro Crédit en français, que permettra d'aligner la politique de ressource humaines sur la stratégie commercial de société, et qui est très nécessaire pour la bonne marche au quotidien de l'organisation et évaluer sa performance. Et l'objectif est de permettre aux clients francophones d'accéder aux informations nécessaires liées au crédit et permettre d'interagir facilement avec leur clients.

OBJECTIFS SPECIFIQUE

L'objectif spécifique, est identifier les qualités de compétence appliquées pour le métier des fonctionnaires de caissières de crédit pour évaluer leur performance.

Alors l'objectif fondamental pour fonctionnaires, est de pouvoir communiquer à l'écrit comme à l'oral en français dans le cadre de sa profession ou de sa spécialité et accomplir des tâches professionnelles dans un environnement francophone.

METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

La méthodologie dans un travail scientifique, comme nous le savons, constitue un chemin à suivre pour permettre au chercheur d'atteindre son objectif. Ainsi notre travail ne va pas à côté de cette règle. Et pour notre travail, nous pensons à utiliser deux méthodes pour la récolte de données: Observation et technique de question. La première est pour observer les réalités au terrain.

La deuxième est la dernière, permettra de pouvoir interroger les fonctionnaires de caissières de crédit pour avoir les plus amples informations sur le sujet. Au long de notre travail scientifique, nous n'allons pas mettre la bibliographie à côté, parce que cela que nous allons citer les auteurs qui parlent sur le sujet en cause. La bibliographie, pour nous donner les œuvres bibliographiques actualisées.

Pour montrer l'importance de l'enseignement du français spécifique, nous nous sommes basés sur le travail de Master1, élaborée par Nteka Miguel (1999), intitulé : «Amélioration de l'enseignement de français langue étrangère dans les Instituts Moyens de Santé en Angola» qui s'est terminé par l'élaboration d'une progression et du manuel didactique intitulé Premier Contact Avec le Français Médical, le travail élaboré par António Chinhama dos Santos (2015), dans sa thèse de doctorat en Linguistique Éducationnelle, intitulé : « Vers la conception d'un programme de formation en français destiné aux futurs professionnels de l'hôtellerie et du tourisme dans le contexte angolais ». Bien que le travail de

António Xavier, dont le thème est intitulé # Proposition d'un programme du français spécifique en 10^e année du cours de gestion de l'environnement à l'institut moyen polytechnique de ganda#, dans sa thèse de Master2 à l'ISCED de Luanda en 2019.

Pour atteindre les objectifs, notre travail comporte: trois chapitres. Le première, le cadre théorique, où nous expliquerons à la lumière de certains auteurs les concepts clés qui entourent notre sujet . Le deuxième: L'histoire de FOS et son evolution. Le troisième, qui est le dernier est pour présenter notre programme du français sur objectif spécifique, pour résoudre le problème posé à la problématique.

Dans la Conclusion générale on résume le développement de notre travail de recherche. Dans ce sens, nous espérons, qu'à la fin de tout, ça sera capable de résoudre les problèmes identifiés dans le processus d'enseignement/apprentissage de FLE dans les institutions bancaires et financières du notre pays.

CHAPITRE I- DEFINITION DE CONCEPTS ET CONTEXTE DE RECHERCHE

1.1. DEFINITION DE CONCEPTS ET CONTEXTE DE RECHERCHE

Pour ne pas susciter des doutes sur des termes que nous utilisons dans ce travail, ce chapitre donne toutes les significations des principaux concepts qui sont à la base du cadre théorique de ce travail. Nous commençons par un éclaircissement du concept langue dans son utilisation générale et nous l'aborderons ensuite dans une visée plus spécifique.

1.2. LANGUE:

D'après le dictionnaire HACHETTE encyclopédique (2001) c'est un ensemble de signes linguistique et de règles de combinaison de ces signes entre eux, qui constitue un instrument de communication d'une communauté donnée.

De même, selon le Dictionnaire du français Larousse (1994 :12), "une langue est un instrument de la communication. C'est un système de signes vocaux spécifiques aux membres d'une même communauté". À ce propos, le dictionnaire du français Le Robert, (2002:576) définit la langue comme : « un ensemble de mots et de règles que des peuples différents utilisent pour parler» Mais Ferdinand de Saussure considère la langue comme un système de rapports ou, plus précisément, comme un groupe de systèmes liés l'un l'autre, à qui les éléments (sons, noms, etc.) n'ont pas indépendamment toute valeur des rapports de l'équivalence et d'opposition que les lient.

D'après Petit Larousse (1975 :582) on considère la langue comme "un ensemble des unités du langage parlé ou écrit, propre à une communauté ; de même façon la langue est considéré comme un ensemble du vocabulaire et de la syntaxe propre à certaines époques et certains écrivains". Chaque langue présente son système grammatical implicite, commun au groupe des présentateurs de cette langue. C'est ce système que F. de Saussure dénomme effectivement la langue. (Du même auteur).

Nous sommes d'accord avec les définitions présentées par des dictionnaires et par Saussure, puisque pour communiquer, il faut utiliser une langue comme instrument fondamental.

1.3. LA LANGUE MATERNELLE :

Selon Vatomene Kukanda cité par Nteka Miguel dans son travail de Master¹ (1999), il dit que "le français langue maternelle c'est la première langue que l'enfant apprend dans le milieu familiale et/ou dans la société. Elle peut être appelée langue première (L1) lorsqu'on l'apprend de façon naturelle et consciente, par imitation des locuteurs qui constituent le moyen social plus proche de l'enfant".

En s'appuyant sur l'œuvre de Christine Taglante (2002 :6) intitulée : La Classe de langue, elle argumente que "langue maternelle c'est la langue dans laquelle on apprend à parler ; c'est la première langue de la socialisation.

1.4. FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE:

C'est une langue qui est apprise à l'école pour ceux qui ont une autre langue maternelle ou officielle. Pour Tagliante C. (2002 :6), "français langue étrangère c'est tout simplement le français d'apprentissage pour tous ceux qui ont une autre langue maternelle". Cette expression est apparue sous la plume d'André Roboullet en couverture de la revue intitulée 'Les Cahiers Pédagogiques 1957'. Alors le FLE est l'abréviation de l'expression "Français Langue Etrangère".

C'est un concept qu'on utilise pour désigner l'enseignement du français à des apprenants non francophones en dehors de la France ou même en France pour les non natifs. Cet enseignement se base sur le français standard et général. Jean pierreCuq (1991) définit le FLE comme suit: "toute langue non maternelle est une langue étrangère à partir du moment où elle représente, pour un individu ou un groupe, un savoir encore ignoré, une potentialité, un objet nouveau d'apprentissage".

Français Langue Etrangère désigne à l'origine l'enseignement apprentissage du français à l'étranger dans des contextes non francophones ou pour des étudiants de passage en France. Le français est alors appris dans un but

professionnel, culturel, touristique ou personnel. Par extension, on utilise fréquemment ce terme pour l'enseignement du français en France, pour des publics migrants. Un apprenant dit "FLE" est un étranger qui a besoin d'apprendre la langue française qui lui est étrangère.

1.5. LANGUE DE SPECIALITE:

En 1961, le français langue de spécialité est proposée par Gaultier. Ce modèle met l'accent sur trois catégories: les sciences exactes et naturelles (mathématiques, physique, chimie, etc.), les sciences humaines (le droit, l'économie, l'administration, etc.), les Arts et les Lettres (littérature, musique, l'art plastique, etc.). Selon ce modèle, l'enseignant prépare ses cours pour instruire ses apprenants aux langues spécialisées selon leurs domaines.

En générale cela représente l'étiquette qui recouvre la première tentative en vue de répondre de façon à la fois cohérente et relativement massive à l'existence de publics diversifiés. De ce fait elle peut être appréhendée de deux points de vue différents : institutionnel et méthodologique. Cette idée est défendue par Denis Lehmann quand il a parlé de français des affaires dans son œuvre " objectifs spécifiques en langue étrangère (1993 :89).

Le français de spécialité ou français langue de spécialité (Mourlhon-Dallies, 2008), un terme employé dans un premier temps dans les années soixante (Cuq & Gruca, 2005) et qui réapparaît dans les années 90, avait pour public des professionnels, étudiants et chercheurs (Carras et al, 2007). Dans les années soixante, la priorité était accordée au vocabulaire. Mais dans sa nouvelle version, l'attention s'est tournée vers la communication et la centration sur l'apprenant. Son application méthodologique a aussi vu le retour à la linguistique, en plus de l'analyse des discours, la pédagogie actionnelle (basée sur l'accomplissement des tâches) et l'évaluation de la compétence communicative (Carras et al., 2007). Le français de spécialité dans sa version plus récente vise une connaissance large du domaine, métiers et discours du domaine (Mourlhon-Dallies, 2008). L'une des problématiques de cette dénomination a porté sur l'appellation « Langue de spécialité ». Cette

appellation est vite rejetée pour plusieurs raisons. Pour certains auteurs, elle donne l'impression d'une langue à part (Lerat, 1995).

L'argument présenté est qu'une personne qui apprend la langue de spécialité doit être aussi capable de s'exprimer dans d'autres situations en dehors de sa spécialité en utilisant la même langue. Il fallait donc employer le terme «languespécialisée» qui est composé du système linguistique du français et des savoirs professionnels. En d'autres termes, la langue spécialisée est basée sur la langue naturelle. Il y a eu encore des arguments pour l'adoption de l'expression communication spécialisée car le terme «langue de spécialité» prend en compte seulement les aspects linguistiques alors que la communication «spécialisée» prend en compte, en plus, les discours spécialisés et leurs contextes de production et de réception (Mourlhon-Dallies, 2008). Il apparaît que l'appellation «français de spécialité» a gagné le débat. C'est donc cette appellation que nous allons retenir.

Le français de spécialité (quelle que soit l'appellation adoptée) était historiquement ancré dans une spécialité, un domaine professionnel tel que le tourisme ou la médecine (Mangiante & Parpette, 2004). Il en résulte des sous-domaines comme le français des affaires, le français commercial, le français de l'hôtellerie et du tourisme, le français scientifique et technique, le français juridique, le français des relations internationales, le français de médecine etc. (Mourlhon-Dallies, 2008). Souvent, ces formations sont offertes dans le cadre d'une institution (Mangiante & Parpette, 2004). Certains de ces sous-domaines se chevauchent il peut donc y avoir des domaines et même des sous-domaines qui se trouvent au carrefour des deux domaines (Mourlhon-Dallies, 2008). En français de spécialité, il n'y a pas de but particulier. Les groupes étant larges et divers, on peut presque tout enseigner dans le domaine

En s'appuyant à André Phal (1968), cité par A. Xavier (2019 :34), «il définit le français de spécialité comme ce qui montre une différence de contenu de spécialisation au niveau du lexique, tels que : les (définitions, terminologies, nomenclatures, vocabulaire spécifique de la science ou de la technique)». Selon les propos de Binon et Cornu, nous citons:«Nous caricaturons à peine en affirmant que les langues de spécialités ont souvent été réduites à une question de terminologie or ce n'est que la portion congrue du problème. «Nous croyons

avoir démontré qu'il n'existe pas de véritable dichotomie entre langue générale et de spécialités ou le FOS. Nous pourrions comparer ce rapport entre langue générale et de spécialités ou FOS à celui qui existe entre langue et parole, lexique et vocabulaire. Le système linguistique, le code est le même pour tout le monde mais chaque locuteur procède à un découpage différent d'après la situation de communication dans laquelle il se situe.»

1.6. PUBLIC SPECIALISE OU SPECIFIQUE:

Selon Denis Lehmann dans son œuvre " objectifs spécifiques en langue étrangère (1993 :41), il souligne que « public spécifique est une expression utilisée dans le magazine Reflet dans ses premières rubriques au sujet de l'enseignement de français au public adulte de plusieurs spécialités, dans les niveaux de la professionnalisation différents. Il intéresse surtout à un public dans la formation spécifique".

En parlant des institutions de Micro Crédit à Luanda, comme un objet d'investigation scientifique, le public qu'on trouve dans ces institutions, est constitué par les jeunes encadrés dans divers branche. Pour nous l'important c'est de parler de fonctionnaires de caissières de crédit (agens de crédit) dans laquelle on appelle attention.

Les méthodologues insistent sur la nécessité et faire pratiquer des activités communicatives tout au long de l'apprentissage, sans oublier toutefois de systématiser les acquis qu'ils ont découvert. On peut trouver plusieurs appellations pour designer l'enseignement du français dans le contexte professionnel.

1.7. A COMMUNICATION PROFESSIONNELLE:

Selon le dictionnaire encyclopédique (2004) il définit la communication comme action de transmettre quelque chose. Ou bien, c'est l'ensemble des moyens des techniques médiatiques utilisés pour diffuser des messages auprès d'un vaste public en vue d'informer, distraire, promouvoir une activité, entretenir une image. Donc, communication professionnelle c'est une communication centrée

dans l'usage de termes techniques, différente de la communication quotidienne. Dans cette communication les locuteurs emploient un lexique qui est totalement spécialisé, c'est-à-dire, ils utilisent un langage technique dans leur dialogue POUR TRANSMETTRE LES INFORMATIONS DU POINT DE VUE PROFESSIONNEL.

1.7.1. REFERENTIEL

D'une manière générale, est un ensemble structuré d'information ou encore un système de référence liée à un champ de connaissance, notamment, en vue d'une pratique ou d'une étude, et dans lequel se trouvent des éléments de définitions, de solutions de pratiques ou autres sujets relatifs de ces champs de connaissance. [Http//fr.wikipedia.org](http://fr.wikipedia.org)

1.7.2. COMPETENCE

La compétence est une qualification professionnelle, qui se décline en savoir (connaissance), en savoir faire (pratique) et savoir être (comportement relationnels) ainsi qu'en des aptitudes physiques.

D'après professeur Matondo Fernando, donne une définition simple sur la compétence, partant d'un exemple pratique de quelqu'un que voulait apprendre à conduire. Il dit qu'il faut combiner le savoir (la connaissance d'ordre théorique) et le savoir faire (la connaissance d'ordre pratique). [Http//matondo.e-monsite.com](http://matondo.e-monsite.com)

1.7.3. REFERENTIEL DE COMPETENCE

Le référentiel de compétence, recense l'ensemble des comportements, aptitudes et attitudes attendus du personnel pour une action commune plus efficace et il est divisée en trois parties :

- 1) Les valeurs fondamentales, qui sont les principes partagés par tous qui nous guident et nous unissent, et qui régissent la façon dont nous travaillons et nous comportons.

- 2) Les compétences fondamentales, qui sont l'ensemble de compétences et d'aptitude dont découlent les essentiel attendu des personnes travaillant pour l'organisation.
- 3) Les compétences managériales qui sont l'ensemble de compétences et d'aptitudes indispensable pour le personne avec des responsabilité de gestion de classe P-4 et classe supérieur.

Les référentiel de compétences, comportent la description des responsabilités, principales (techniques ou/et managériales) du métier, de l'activité ou de la mission, en terme de :

- Savoir faire (Compétences);
- Savoir (Connaissance);
- Savoir être (Comportements relationnels).

En général nous pouvons dire, qu'il constitue la clé du système de pilotage des ressources humaines et permet d'articuler l'étude des emplois et du potentiel humain de l'organisation. **Fr.unesco.org**

1.8. IMPORTANCE DE DIDACTIQUE DE LANGUE EN MICRO-CRÉDIT ET L'ETAPE DE L'EVOLUTION DE LA DIDACTIQUE DE LANGUE

L'évolution de la didactique de langue passe par l'apparition de plusieurs méthodologies de l'enseignement / apprentissage comme:

1.8.1. METHODOLOGIE TRADITIONNELLE

Apparut aux XIX^{ème} siècle, également appelée méthodologie classique ou méthodologie grammaire-traduction, où l'essentiel de cette méthode était la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère, ce qui plaçait l'oral au second plan.

La grammaire était enseignée de manière déductive (on présentait d'abord la règle, puis on l'appliquait à des cas particuliers sous forme de phrases). C'est à cette époque que s'est répandue l'utilisation d'un métalangage grammatical dans l'enseignement des langues.

Au XIX^{ème} siècle, on a pu constater une évolution de la méthodologie provoquée par l'introduction de la version-grammaire dont les pratiques consistaient à découper en parties un texte de la langue étrangère et le traduire mot à mot à la langue maternelle. Par conséquent, les points grammaticaux étaient abordés dans l'ordre de leur apparition dans les textes de base.

Etant donné le faible niveau d'intégration didactique que présentait cette méthodologie, le professeur n'avait pas besoin de manuel, il pouvait en effet choisir lui-même les textes en fonction de leur valeur littéraire (subjective, bien évidemment) sans tenir compte de leurs difficultés grammaticales et lexicales. La langue utilisée en classe était la langue maternelle et l'interaction se faisait toujours en sens unique du professeur vers les élèves.

Au milieu du XVIII^{ème} siècle, la demande sociale d'apprentissage des langues a évolué. On a besoin d'une connaissance plus pratique des langues étrangères. Dans ces cours, on remet en question la méthodologie grammaire-traduction et on prépare l'avènement de la méthodologie directe.

Remise en question, la méthodologie traditionnelle coexistera vers la fin du XIX^{ème} siècle avec la méthode naturelle.

1.8.2. MÉTHODE NATURELLE

La méthode naturelle se situe à la fin du XIX^{ème} siècle et a coexisté avec la méthodologie traditionnelle de grammaire-traduction bien qu'elle suppose une conception de l'apprentissage radicalement opposée aux idées précédentes.

Pour cette méthode, la nécessité d'apprendre des langues viendrait du besoin de l'homme de communiquer avec d'autres hommes et de franchir ainsi les barrières culturelles. C'est pourquoi il faut enseigner l'oral aussi bien que l'écrit, même si l'oral doit toujours précéder l'écrit dans le processus d'enseignement-apprentissage, il doit se faire à partir de la langue usuelle, quotidienne, si l'on prétend que cet apprentissage ressemble le plus possible à celui de la langue maternelle par l'enfant.

La langue étant essentiellement orale, l'oreille serait l'organe réceptif du langage, c'est pourquoi l'enfant devrait être placé en situation d'écoute prolongée en langue étrangère.

1.8.3. METHODE DIRECTE

En France l'expression "méthode directe" apparaît pour la première fois dans la Circulaire du 15 novembre 1901, qui l'opposait systématiquement à la méthodologie traditionnelle de grammaire-traduction en raison de son principe direct. Dans cette circulaire, on oblige pour la première fois tous les professeurs de langue étrangère à utiliser une méthodologie unique, ce qui n'a pas manqué d'engendrer une forte polémique entre partisans et opposants du nouveau système d'enseignement.

La méthodologie directe constituait une approche naturelle de l'apprentissage d'une langue étrangère fondée sur l'observation de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant. Elle se base sur l'utilisation de plusieurs méthodes: méthode directe, active et orale.

Le déclin de la méthodologie directe fut provoqué par des problèmes aussi bien internes qu'externes. Internes par l'incontrôlable inflation lexicale et l'intransigeance dans l'utilisation de la langue maternelle, externes on peut citer le refus par les enseignants d'une méthodologie qui leur a été imposée par une instruction officielle et l'ambition excessive de cette méthodologie qui exigeait des professeurs une excellente maîtrise de la langue orale sans pour autant offrir un recyclage massif des enseignants.

1.8.4. METHODOLOGIE ACTIVE

D'une manière généralisée, utilisée dans l'enseignement scolaire français des langues vivantes étrangères depuis les années 1920 jusqu'aux années 1960.

La méthodologie active représente un compromis entre le retour à certains procédés et techniques traditionnels et le maintien des grands principes de la méthodologie directe. C'est pourquoi on peut dire que la méthodologie active se veut une philosophie de l'équilibre.

Ils revendiquent un équilibre global entre les trois objectifs de l'enseignement-apprentissage: formatif, culturel et pratique. Ils permettaient aussi l'utilisation de la langue maternelle en classe.

On constate ainsi un assouplissement de la méthode orale qui rendait au texte écrit sa place comme support didactique. La phonétique était enseignée à la manière des manuels d'anglais de l'époque et c'est avec l'instruction de 1969 que s'est développée l'utilisation des auxiliaires audio-oraux (gramophone, radio, magnétophone).

1.8.5. METHODOLOGIES AUDIO-ORALE

Développé au cours de la deuxième guerre mondiale pour répondre aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais. C'est dans les années 1950 que des spécialistes de la linguistique appliquée comme Lado, Fries, etc, ont créé la méthode audio-orale (MAO), en s'inspirant des principes de la méthode de l'armée.

La MAO s'appuyait également sur la psychologie béhavioriste créée initialement par J. B. Watson et développée postérieurement par B. F. Skinner. Cette méthodologie a profité de manière intense de nouvelles technologies de l'époque telles enregistrements, les support audiovisuels, les laboratoires de langue dont l'objectif est faire répéter les structures linguistiques de façon systématique et intensive de sorte qu'elles s'en trouvent mémorisées et autonomisées.

Son objectif général étant la communication en langue cible, les quatre habiletés (compréhension orale et écrite, expression orale et écrite) sont visées en vue de la communication de tous les jours.

1.8.6. METHODOLOGIE AUDIO-VISUELLE (SGAV)

Pour cette méthodologie, la langue est avant tout un moyen d'expression et de communication orale dont l'apprentissage doit porter sur la compréhension du sens global de la structure, les éléments audio et visuel facilitant cet apprentissage.

En effet, à partir d'un dialogue enregistré et d'un film fixe où se déroulent des images situationnelles en rapport avec l'enregistrement, l'apprenant est amené à accéder de manière globale à une situation de communication.

Le SGAV, l'oral prend le devant sur l'écrit et ce n'est qu'après une soixantaine d'heures de cours qu'un passage à l'écrit est réalisé et ceci par l'intermédiaire de la dictée qui devient un nouveau prétexte revenir graphier aux sons, puisque on demande aux apprenants de lire à haute voix les phrases qu'ils viennent d'écrire.

1.8.7. L'APPROCHE COMMUNICATIVE

Développée au début des années 70 en réaction aux méthodologies précédentes, repose sur le principe selon lequel la langue est un instrument de communication, mais aussi d'interaction sociale.

Dans cette perspective, savoir communiquer signifierait être en mesure de produire des énoncés linguistiques conformes, d'une part, à l'interaction de communication et, d'autre part, à la situation de communication.

En ce qui concerne l'habileté d'expression écrite à travers l'approche communicative, elle prend de plus en plus d'importance étant donné que les besoins peuvent prendre des formes variées et nombreuses: comprendre des renseignements écrits, rédiger une note de service, donner des initiations par écrit, etc.

Néanmoins, il faudrait préciser que même si la communication ne concerne plus seulement l'oral mais l'écrit, même si l'écriture est réhabilitée, la production écrite demeure le parent pauvre de la débuts de l'approche communicative jusqu'à 1990, période à laquelle l'impact de la didactique de l'écrit se fera tout de même sentir.

1.8.8. L'APPROCHE ACTIONNELLE

L'approche actionnelle considérée avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et, un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou plusieurs) sujet qui y mobilisent

stratégiquement les compétences dont il dispose en vue de parvenir à un résultat déterminé.

La perspective actionnelle, prend en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'action sociale. La tâche devra être orientée vers un résultat concret et conçue de telle sorte que les élèves puissent mettre en œuvre un ensemble de compétences, notamment cette communication langagière.

1.8.9. L'APPROCHE SYSTEMIQUE.

Le modèle systémique d'analyse des besoins implique les opérations suivantes
L'identification des caractéristiques de l'apprenant.

L'identification des besoins de l'apprenant (ressources, objectifs, mode d'évaluation) par l'apprenant avant et pendant l'apprentissage.

L'identification des mêmes besoins de l'apprenant par l'institution de formation.

Identification des besoins de l'apprenant par l'institution d'utilisation (Richterich, 1985).

L'approche systémique offre l'avantage d'impliquer les institutions d'utilisation et d'accorder une place à l'apprenant. Les trois sources de données par rapport à l'analyse des besoins suivant l'approche systémique correspondent à trois publics: les apprenants eux-mêmes, l'institution de formation et l'institution d'utilisation.

Dans la logique de l'offre qui est le contexte de notre étude, il ne s'agit pas d'une institution d'utilisation particulière mais des établissements du secteur visé par l'enseignement en question, en l'occurrence, des institutions financières. La perspective des établissements du secteur visé sera identifiée par les professionnels du secteur. Ceux-ci peuvent être des employés ou des ex-étudiants travaillant dans la situation cible (Richterich & Chancerel, 1977). Les institutions de formation pour leur part seront représentées par les enseignants.

CHAPITRE II- L'HISTOIRE DU FOS ET SON EVOLUTION

2.1. L'HISTOIRE DU FOS ET SON EVOLUTION

Le FOS a connu plusieurs étapes de développement tout au long de son histoire. On peut les resumer dans les étapes suivantes:

2.2. LE FRANÇAIS MILITAIRE

L'histoire du FOS remonte aux années vingt du siècle précédent où une commission militaire était chargée d'élaborer un manuel du français militaire destiné aux soldats nom francophones combattant dans l'armée française. Ce manuel a vu le jour en 1927 sous le nom du règlement provisoire du 7 Juillet pour l'enseignement du français aux militaire indigènes.

2.3. LE FRANÇAIS SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE

A partir de 1960, on constaté l'émergence d'un nouvel enseignement du français qui est destiné à un public spécifique. A cette époque, le français en tant que langue étrangère connaît un recul à la scène internationale. Ce recul a poussé les responsables français au ministère des affaires étrangères à chercher de nouveaux plusieurs domaines.

2.4. LE FRANÇAIS INSTRUMENTAL

Au niveau historique, il fait sa parution dans les années soixante- dix au moment où le français scientifique et technique occupe le devant de la scène en France. L'idée principal, consiste à considérer la langue comme un instrument. Le français instrumental visait à permettre à des adultes étrangers d'avoir accès le plus rapidement possible à une compréhension de textes spécialises en français dans leur domaine propre. Cette approche, centrée uniquement sur la compréhension de textes spécifiques, a parfois pu recevoir ici ou là l'appellation de français fonctionnel.

2.5. LE FRANÇAIS FONCTIONNELLE

On assiste la naissance de français fonctionnelle, dont l'émergence est due à des évolutions politique et économique, touché de plein fouet par choc pétrolier. Il avait de répercussions négatives sur la diffusion du français à l'étranger.

Le terme français fonctionnel apparaît autour des années 1975, avec ambiguïté: fonction (function) renvoie en anglais à acte de parole, et l'expression pouvait sous l'influence anglo-saxonne renvoyer à l'approche communicative qui se faisait jour à cette époque. Il pouvait parfois renvoyer au «françaisinstrumental». En revanche quand on utilisait «français fonctionnel» dans les milieux du réseau français à l'étranger et au Ministère Des Affaires Étrangères de l'époque cette expression signifiait «offre de français adaptée à des scientifiques, techniciens juristes, médecins» etc.

Dès cette époque, pour nombre d'enseignants et de chercheurs en didactique du FLE, il n'existe pas de dichotomie entre français général et français de spécialité, de même qu'écouter des informations à la radio ou même suivre une conférence. Du point de vue de la didactique, la question des relations entre français de spécialité et français général devient dès lors une fausse question. Le système linguistique est le même, chaque locuteur procède à un découpage et une pragmatique différent d'après la situation de communication dans laquelle il se trouve et les opérations de communication qu'il souhaite réaliser.

Depuis les années 1980, la cause était entendue, et dépassait l'enseignement du français pour publics spécifiques, ou l'enseignement fonctionnel appliqué à des publics professionnels ou étudiants scientifiques. Cette problématique qui vise à acquérir le plus rapidement possible des savoirs, de savoir faire et des comportements qui rendent l'apprenant capable de faire face aux situations dans lesquelles il va effectivement se trouver, fait reposer l'apprentissage non pas sur une analyse de langue mais sur les besoins et les caractéristiques du public, c'est-à-dire sur l'identification des besoins et leur traduction en objectifs, contenus, actions et programmes (Richeterich., R 1985).

2.6. LE FRANÇAIS SUR OBJECTIFS SPECIFIQUES

Avec le FOS, on arrive à la dernière étape du développement de ce type de français qui garde cette appellation. Le FOS est marqué par sa centration sur l'apprenant qui est le point de départ de toute activité pédagogique. Ayant du temps assez limité pour suivre ses cours l'apprenant du FOS a besoin de réaliser ses objectifs le plus vite possible. <https://fospourtoi.wordpress.com>

A la fin du XXI^e siècle on a constaté que la mondialisation est une réalité qui veut que le monde soit un groupe où l'on puisse échanger des marchandises et des services à échelle internationale. Cette mondialisation n'est pas simplement économique mais aussi culturelle et technologique. Donc l'apprentissage d'une langue est un avantage puisque le monde change à chaque instant. Le but du FOS est d'avoir un apprentissage orienté à une formation spécialisée pour les échanges déjà nommés. Les apprenants du FOS sont généralement différents des apprenants du FLE car ils ont un besoin spécifique dans une période de temps réduit. Ils n'apprennent pas le français mais des français. Leur but est de pouvoir établir une conversation professionnelle dans une langue étrangère.

Malgré, les difficultés politique et didactique, les services culturels et le Ministère Des Affaires Etrangères propose des formations pour répondre aux besoins professionnels tels que FOS médecin, FOS relations internationales etc.

2.7. LANGUE DE SPECIALITE:

En 1961, le français langue de spécialité est proposée par Gaultier. Ce modèle met l'accent sur trois catégories: les sciences exactes et naturelles (mathématiques, physique, chimie, etc.), les sciences humaines (le droit, l'économie, l'administration, etc.), les Arts et les Lettres (littérature, musique, l'art plastique, etc.). Selon ce modèle, l'enseignant prépare ses cours pour instruire ses apprenants aux langues spécialisées selon leurs domaines.

En générale cela représente l'étiquette qui recouvre la première tentative en vue de répondre de façon à la fois cohérente et relativement massive à l'existence de publics diversifiés. De ce fait elle peut être appréhendée de deux

points de vue différents : institutionnel et méthodologique. Mais, quel que soit celui de ces angles sous lequel on les considère, apparaît le rôle moteur du Crédit dans le Micro Crédit. Cette idée est défendue par Denis Lehmann quand il a parlé de français des affaires dans son œuvre " objectifs spécifiques en langue étrangère (1993 :89).

2.8. PUBLIC SPECIALISE OU SPECIFIQUE:

Selon Denis Lehmann dans son œuvre " objectifs spécifiques en langue étrangère (1993 :41), il souligne que « public spécifique est une expression utilisée dans le magazine Reflet dans sa première rubrique au sujet de l'enseignement de français au public adulte de plusieurs spécialités, dans les niveaux de la professionnalisation différents. Il intéresse surtout à un public dans la formation spécifique".

Cette vision de Denis est très valable, puisqu'elle reflète la réalité du contexte visé. En renforçant cette idée, nous disons que le public spécialisé est un public tourné vers une formation spécifique pour s'appliquer dans la vie quotidienne en vue d'améliorer les conditions de vie en générale. C'est pourquoi, ce public doit apprendre un langage professionnel.

En parlant des institutions de Micro Crédit à Luanda, comme un objet d'investigation scientifique, le public qu'on trouve dans ces institutions, est constitué par les jeunes encadrés dans divers branches. Pour nous l'important c'est de parler de fonctionnaires de caissières de crédit (agents de crédit) dans laquelle on appelle attention.

Les méthodologues insistent sur la nécessité et faire pratiquer des activités communicatives tout au long de l'apprentissage, sans oublier toutefois de systématiser les acquis qu'ils ont découverts.

Les adultes en activités professionnelles ou à la recherche d'un emploi constituent ce que l'on appelle un public à forte motivation.

On peut trouver plusieurs appellations pour désigner l'enseignement du français dans le contexte professionnel.

Français fonctionnel, français de spécialité, français sur objectif spécifique, français professionnel, français spécialisé, français à visée professionnelle, français langue professionnelle.

2.9. LE FRANÇAIS LANGUE PROFESSIONNELLE.

Selon Mourlhon-Dallies, qui nous donne une définition récente du français langue professionnelle «Le FLP est une démarche d'enseignement du français à des fins professionnelles qui s'adresse à des personnes devant exercer leur profession entièrement en français. Pour les publics en question, le cadre d'exercice de la profession au complet est en français (pratique du métier, aspects juridiques et institutionnels, échanges avec les collègues et avec la hiérarchie) même si une partie de l'activité de travail peut être réalisée ponctuellement en anglais ou en d'autres langues (celles de clients, par exemple).

Selon Celine (2012) dans son animation de formation, le Français Langue Professionnelle vise à développer la maîtrise de la langue en milieu professionnel, s'adresse à des salariés déjà en poste, cela demande une analyse préalable des discours et des actions dans le cadre de l'entreprise (exemple, former une équipe de ménage aux produit).

Enseigner à un public en voie de professionnalisation implique une double exigence de formation, en français et dans le domaine professionnel. L'enseignement de la langue étrangère s'inscrit ici dans une logique professionnalisante. Cela suppose donc de faire cohabiter l'apprentissage d'outils linguistiques nécessaires à la communication professionnelle et les apprentissages propres au domaine de spécialité. Ainsi, comme le souligne F. Mourlhon-Dalliès (2008), pour concevoir une formation en Français Langue de Communication Professionnelle, «la dimension langagière ne suffit pas». Or, intégrer les objectifs de formation en langue dans l'optique plus large de la formation professionnelle suppose une collaboration étroite entre les enseignants de langue et les enseignants de spécialité; l'enseignant de langue ne peut donc pas travailler seul. Cette nécessaire collaboration des différents

enseignants, et plus généralement, de l'enseignant de langue avec le (futur) terrain d'exercice de la profession, est l'une des spécificités du FLP.

Les formations en français dans les filières professionnelles du secondaire se distinguent des formations dans les filières générales par plusieurs aspects:

- ✓ Les objectifs;
- ✓ Les thèmes abordés et les contenus;
- ✓ Les compétences visées;
- ✓ Le matériel pédagogique utilisé;
- ✓ La position de l'enseignant et l'évaluation.

En ce qui concerne les objectifs, dans les filières générales, l'objectif principal est la formation intellectuelle générale de l'apprenant, dont la compétence en langue fait partie. Dans les filières professionnelles, cet objectif de formation intellectuelle est aussi présent, on peut même affirmer qu'il y est aussi primordial, mais à celui-ci s'ajoute le but d'augmenter l'employabilité des futurs professionnels sur un marché du travail de plus en plus concurrentiel, où une compétence en langue peut constituer un différentiel.

Les thèmes abordés et les contenus, dans les filières générales, sont aussi variés que possible: cinéma, littérature, chansons, civilisation, etc., ceci afin de motiver les élèves et de rendre la classe plus vivante. Dans les filières professionnelles, si l'on veut que la formation en langue s'inscrive dans une logique professionnalisante, il conviendra d'orienter les thèmes abordés en classe vers le monde professionnel dans son ensemble, et vers le futur domaine d'activité des élèves en particulier.

2.10. LE FRANÇAIS DE LA COMMUNICATION PROFESSIONNELLE ET LE FRANÇAIS A VISEE PROFESSIONNELLE:

Ils recouvrent des approches transversales à différents domaines d'emploi et reposent sur la maîtrise de pré requis en français de toute prise de poste : savoir se présenter, passer un entretien, répondre au téléphone, converser au restaurant pour l'affaires, etc.. Enfin qu'arrive le français langue professionnelle en 2005.

Le FLP considère que le cadre d'exercice de la profession des publics auxquels il s'adresse est complètement en français (pratique de métier, aspects juridiques et institutionnels, échanges avec les collègues, et avec la hiérarchie) même si des portions de l'activité de travail peuvent être réalisées en une autre langue.

Le cas de l'Angola, le français professionnel est utilisé fréquemment dans les entreprises d'origine francophone où le français est considéré comme un outil de communication entre les individus de nationalités différentes.

2.11. FRANÇAIS A VISEE PROFESSIONNELLE

Depuis 1990, d'autres appellations sont survenues sur le champ de la didactique du français langue étrangère: le français à visée professionnelle, le français de la communication professionnelle, le français professionnel et le français langue professionnelle. Le français de la communication professionnelle (FCP), apparu vers 2000, visait des compétences transversales à toutes les professions. Le français à visée professionnelle (FVP) et le français langue professionnelle (FLP) sont issus de cette vague.

En français à visée professionnelle, développé entre 1990 et 2005, le public est hétérogène car la formation ne vise pas un domaine professionnel particulier mais traite des situations générales liées au monde du travail telles que le langage téléphonique ou la rédaction d'un CV (Carras et al., 2007). Il est peu spécialisé car il vise un public qui n'est pas encore entré dans la vie professionnelle. La méthodologie appliquée est l'approche communicative et l'exploitation des actes de parole transversaux. On repère une version de la communication professionnelle qui est plus proche du FOS que du français à visée professionnelle (Mourlhon-Dallies, 2008). Cette version, nommée dans un premier temps le «français professionnel», et plus tard «français langue professionnelle», est adoptée pour l'enseignement du français langue des métiers et, contrairement au français à visée professionnelle, sa méthodologie est centrée sur un domaine professionnel (Carras et al., 2007). Son public est composé de gens en complément de formation qui peuvent être des débutants

professionnels. Il s'agit donc d'un public qui apprend le français parallèlement à son métier (Carras et al., 2007).

L'appellation «français langue professionnelle» (2000-2005) (incorporant le mot «langue») est venue remplacer la dénomination « français professionnel » car elle permet de la situer avec les autres appellations (FLE, Français Langue Seconde et Français Langue Maternelle) qui prennent le mot « langue ». Comme le FOS, il répond aux demandes particulières et sur mesure. La priorité est la prise en compte des logiques d'une profession particulière. La méthodologie appliquée est l'approche post-communicative et d'autres méthodologies venant des autres disciplines en dehors de la didactique. La problématique du FLP est typiquement française car les publics en question se trouvent en France et comptent exercer leur profession en France et entièrement en français (Mourlhon-Dallies, 2008).

Dans une réalité fonctionnelle vise les objectifs suivants:

- Permettre de mieux appréhender le monde du travail ;
- Comprendre et s'exprimer dans les situations communes de la vie socio-professionnelle ;
- Réaliser des actes de communication professionnelle simples ;
- Acquérir de l'aisance et de l'efficacité à l'oral au téléphone ;
- S'engager dans des démarches de recherche d'insertion professionnelle.

2.12. CARACTERISTIQUES DU FOS:

Le français sur objectif spécifique possède les caractéristiques suivantes :

- Il est conçu dans le but de répondre aux besoins spécifiques des apprenants, qui sont généralement des adultes qui travaillent déjà;
- Il met en application des méthodologies et activités au service des disciplines en question;
- Il vise l'appropriation linguistique de ces activités.

Dans les domaines de spécialité, le langage est souvent intimement lié à l'action paroles qui accompagnent l'activité comme dans le bâtiment et les travaux publics.*in Cle International et FIPE 2004.*

2.13. LES BESOINS SPECIFIQUES.

La présence des publics du FOS est liée toujours à la prise en considération de leurs besoins spécifiques qui constituent la particularité principale de ces apprenants. C'est grâce à ces besoins spécifiques que les publics du FOS se distinguent par rapport aux autres publics du FLE qui veulent avant tout apprendre DU français et non pas LE français. Cet apprentissage a pour fonction de réaliser des buts précis dans des contextes donnés. Vu cette relation étroite entre les publics du FOS et ses besoins, on les appelle parfois «publics des besoins spécifiques». On s'intéresse à mettre en relief les éléments suivants:

2.14. LA CLASSIFICATION DES BESOINS

Pour mieux comprendre les besoins langagiers, beaucoup de didacticiens, à l'instar de R. Richterich, ont proposé plusieurs classifications. Chaque classification met l'accent sur une caractéristique particulière du besoin langagier. A travers les classifications proposées, les didacticiens soulignent la différence entre plusieurs types des besoins. On en cite:

- Les besoins individuels/ sociaux.
- Les besoins subjectifs/objectifs.
- Les besoins prévisibles/imprévisibles.
- Les besoins concrets/figurés.

Dans ces différentes classifications, on constate l'opposition entre les différents types de besoins, soit (individuels/sociaux, subjectifs/objectifs et prévisibles /imprévisible, etc.). Mais cette opposition n'est que superficielle. Prenons l'exemple de la première classification des besoins (individuels/sociaux). Si un apprenant du FOS a des besoins langagiers individuels (par exemple: maîtriser le français de finance), ces besoins apparemment individuels ne se réalisent que dans un contexte social, certainement professionnel. Précisons également que ce besoin dit individuel trouve ses origines dans les besoins sociaux qui créent chez l'apprenant du FOS non seulement le besoin mais aussi la volonté

de suivre une formation dans un domaine donné. Certes, il y a des besoins purement individuels mais ils sont d'une part rares et d'autre part ils peuvent se réaliser à long terme dans un contexte social ou professionnel.

2.15. LES COMPOSANTES DES BESOINS LANGAGIERS

Le besoin langagier se compose de trois composantes principales:

a) La composante psychoaffective Il s'agit de ce sentiment d'insécurité qu'éprouve l'apprenant au début de son apprentissage vis-à-vis d'une langue étrangère. Ce sentiment se manifeste souvent au début de l'apprentissage. L'apprenant se demande s'il peut suivre cet apprentissage jusqu'au bout. Incapable de vaincre ce sentiment d'insécurité linguistique, l'apprenant finit parfois par abandonner l'apprentissage du FOS. Pour faire face à cette difficulté, il s'avère important de souligner le rôle de l'enseignant qui doit aider l'apprenant à surmonter ce sentiment. Il peut encourager l'apprenant à suivre sa formation en lui indiquant les avantages qu'il pourra avoir au terme de cet apprentissage.

b) La composante langagière Cette composante couvre trois domaines différents. D'abord, la communication en classe qui se fait en langue étrangère non en langue maternelle des apprenants. L'enseignant donne de temps en temps des consignes en français aux apprenants. Au début de l'apprentissage, les apprenants ont du mal à comprendre ces consignes. C'est pourquoi, il est conseillé à l'enseignant de commencer par des consignes faciles à retenir en les répétant plusieurs fois au cours de la formation. Le deuxième domaine concerne cette différence entre la communication apprise en classe et celle en situation réelle. Dans le cadre du FOS, le concepteur doit utiliser des documents authentiques lors de la formation. Ces documents authentiques jouent un rôle de premier plan, d'un côté, ils rendent les apprenants plus motivés à suivre cette formation et d'un autre côté ils les préparent à mieux affronter les situations cibles aux milieux professionnel ou universitaire. Quant au troisième domaine, il s'agit de l'apprentissage lui-même et ses

représentations chez l'apprenant en tant que valeur d'échange. Ces représentations peuvent soit faciliter ou freiner l'apprentissage.

2.16. PLACE DE FLE DANS LA SPÉCIALITÉ DE FINANCE.

Selon António Xavier (2019 :47), L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés, en se pliant à des différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières qui permettent de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences.

www.fos.com.fr. 20/05/2009.

A propos, dans l'activité de micro crédit, le FLE est un outil de communication du point de vue professionnelle, c'est-à-dire il est utilisé pour transmettre les informations concernant à des activités professionnelles de l'activités de micro crédit, tels que, la communication directe avec les collègues, avec la presse afin de publier les nouveaux produits, avec le chef et à fin, avec la communauté francophone le cas de la coopération.

D'après Santos, dans son travail de maîtrise intitulé cité par A. Xavier : Proposta do programa da disciplina de francês de opção com base nas necessidades específicas dos estudantes do 1º ano do curso de Geografia do ISCED/BENGUELA, (2009 :15), il souligne que le système éducatif angolais offre de nombreuses possibilités de formation technique-professionnel, soit dans ou hors du pays. A ce propos, les langues sont aujourd'hui les moyens essentiels pour que telle formation se fasse en contribuant au développement socio économique et culturel du pays.

2.17. DIMENSION PROFESSIONNELLE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE.

Les compétences professionnelles exigent beaucoup plus des savoirs.

Selon Philippe Perrenoud, cité par A. Xavier, (2019 :47) « il est important comprendre l'articulation de divers types de savoirs dans une pratique professionnelle et il n'est pas inutile de proposer des classifications des savoirs. Manifester des compétences professionnelles, c'est donc, de façon générale, face à une situation complexe, dans ce cas le public en question doit être capable :

- D'identifier les obstacles à surmonter ou les problèmes à résoudre pour réaliser un projet ou satisfaire un besoin ;
- De coopérer avec d'autres professionnels chaque fois que c'est nécessaire, ou simplement plus efficace ou équitable :
- D'envisager diverses stratégies réaliste (du point de vue du temps, des ressources, des informations disponibles) ;

Au besoin de réévaluer la situation et de changer radicalement de stratégie ».

**CHAPITRE III- PROPOSITION D'UN PROGRAMME DE
FRANÇAIS SPÉCIFIQUE DEFORMATION GESTION DES
ACTIVITÉS BANCAIRE**

3.1. PRÉSENTATION DU PROGRAMME

Le programme que nous proposons veut répondre aux besoins des apprenants et des enseignants dans l'enseignement/ apprentissage de FLE au service de crédit, en tant qu'une institution financière.

Ce programme présente les catégories suivantes:

- Le problème de la discipline;
- L'objet de l'étude;
- Les objectifs généraux;
- Le contenu de la discipline, en tenant compte d'une vision interdisciplinaire.

La structure de ce programme renferme les éléments suivants:

- Préliminaires des données dans lesquels est déterminé le nom de la discipline, le nombre d'heures et les respectifs trimestres;
- Récital théorique du programme de la discipline de Français dans le professionnel de formation de bancaire;
- Les objectifs généraux de la discipline;
- Les contenus qui visent développer dans la fonction des compétences et
- Les indications méthodologiques et d'organisation du processus de l'enseignement / apprentissage de FLE aux activités bancaires;
- Le système d'évaluation;
- La bibliograp.

3.1.1. Problème de la discipline

Le français, en systématisation logique de cette discipline. en tant que discipline importante, établit dans le besoin de communiquer, en décrivant, en comparant et analysant les phénomènes techniques différent comme forme d'agrandir le champ de la recherche scientifique pour la solution de situations professionnelles.

3.1.2. Objet d'étude de la discipline

L'objet d'étude de cette discipline est le traitement, en langue française, de tels phénomènes techniques différents comme: les traitements des clients dans une institution de micro crédit, les effets de crédit bancaire ainsi que les instruments utilisés dans les diverses situations des opérations bancaires, etc.

3.1.3. Objectifs généraux de la discipline

a) Objectifs fonctionnels:

Que les apprenants soient capables de:

- Produire des textes oraux et écrits pour la présentation et identification de pièces et objets de la profession.
- Décrire les phénomènes des activités de micro crédit différentes, en français, et identifier les éléments dans le monde financière.
- Comprendre les différents textes et constructions grammaticales.

3.1.4. Distribution de temps par trimestres et par semaines

Discipline : Français langue étrangère

Année : Formation spécifique des fonctionnaires

Spécialité : Administration et Finances.

Trimestre : Du premier au troisième trimestre.

Heures par semaine : 3 heures.

Heures par trimestre : 30 heures.

Heures par an : 90 heures.

Heures par cours et trimestres						Total	
I Trimestre		II Trimestre		III Trimestre			
12 semaines Scolaire		12 semaines Scolaire		12 semaines scolaire			
Cours	Heures	Cours	Heures	Cours	Heures	Cours	Heures
30	30	30	30	30	30	90	90

Tableau 3.1-1 Heures par cours et par trimestres

Trimestriellement les temps scolaires doivent être divisés en:

30 sessions, desquelles 24 sessions régulières, 2 consacrées à la révision et 4 à l'évaluation.

Généralement, de façon éventuelle, certains éléments situationnels du processus peuvent empêcher cette planification, à cause de fêtes, de décès, des maladies, des autres conditions scolaires etc.

L'enseignant doit réaliser une adéquation avec la capacité mentale, le mode de penser, les formes d'aptitudes qui se modifient avec l'âge. On peut donc parler d'un enseignement progressif.

Il convient d'établir une distribution correcte des matières à travers les étapes de la maturation, de façon que chaque enseignement vient à son heure pour faciliter la réception et la compréhension des matières du point de vue linguistique et communicative.

3.1.5. Élaboration du programme en unités d'enseignement

D'après António Chinchama dos Santos (2015 :141), cité par A. Xavier, pour la conception du programme d'enseignement, il faut tenir en considération les trois dimensions: la dimension pragmatique, la dimension affective et la dimension cognitive. Il est à signaler que les contenus linguistiques et culturels se rapportent à chacune de ces dimensions. En fait, dans l'élaboration d'un programme d'enseignement, la dimension pragmatique nous amène à préciser des activités qui ont pour but de développer l'aptitude de communication chez l'apprenant dans la vie quotidienne; la dimension affective vise à amener les apprenants à se familiariser avec les plusieurs comportements du peuple dont ils apprennent la langue. La dimension cognitive apporte à l'apprenant, d'une manière systématique et générale, des connaissances culturelles variées et immédiates. Ces trois dimensions étroitement liées contribuent effectivement dans la formation des compétences linguistiques et culturelles et par conséquent la formation de la compétence de communication.

3.1.6. Répartition du contenu de programme

Selon A. Xavier (2019) la répartition du contenu de programme étant supposés d'accord avec les exigences sociales. De nombreux travaux de pédagogie expérimentale ont été entrepris relativement à cette question. En effet, il ne suffit pas d'imposer un programme mais il faut savoir à quel moment ou à quel l'âge un apprenant est en mesure d'en assimiler les éléments, dont la difficulté n'est pas égale. Les contenus du programme doivent répondre aux nécessités réelles du pays, à court terme et à long terme, tout en tenant compte des possibilités concrètes et de l'ordre d'urgence, tel est problème essentiel. Trabalho preparatório do Estatuto da Educação Nacional Portuguesa. (1966 :126). Dans ce cas les contenus du programme sont divisés en deux catégories: Contenus thématiques et contenus morphosyntaxiques.

a) Contenus thématiques

Nous attendons que les apprenants acquièrent les connaissances à partir des thèmes et sous thèmes proposés dans le tableau sous dessus:

Nº	Thèmes	Sous thèmes
1	Vie Sociale	- Prendre contact, Se présenter, - La vie au travail
2	Vie professionnelle	- L'emploi. - S'exprimer techniquement. - Les repérages dans une exercice des fonctions publiques.
3	Relations humaines dans une entreprise (à la Micro Crédit)	- Interagir avec un collègue - Le fonctionnement de certains instruments de l'institution de micro crédit.
4	Comment l'homme doit faire la gestion financière d'une façon intelligent?	- Les origines de principales contraintes financières - Environnement et ressources financières - Les risques de crédit bancaire - Les ressources financières.

Tableau 3.1-2-Thèmes et sous thèmes.

b) Contenus morphosyntaxiques

Dans ces contenus on trouve les noms, les adjectifs, les déterminants, les articles définis et indéfinis, les pronoms, les verbes, les adverbes. Conjonctions et les prépositions. Cahier d'exercices individuels « En avant » (2009).

Temps	Thèmes	Objectifs		Matériel	Évaluation
		Linguistique	Communicatifs	Didactique	
20hrs	Thème 1 : VIE SOCIALE	- Verbes « être, avoir, s'appeler et habiter » au présent de l'indicatif. - Pronoms « je, tu, il/elle, nous, moi, toi, vous ». - Compter de 1 jusqu'à 100. - Articles (définis et indéfinis) Adjectifs qualificatifs, épithète, attribut Le complément du nom Encore, ne plus, ne...pas possessifs Partitifs Pronom personnel cod, coi Verbe Prendre-vivre	- Saluer - Se présenter. - Identifier, présenter quelqu'un. - Parler des matériels utilisés dans les opérations bancaires. Décrire un objet. Demander de faire Offrir quelque chose Accepter, refuser Inviter à.. Exprimer la possession Demander une opinion sur le crédit bancaire.	Texte d'appui ; carte de visite, badge, prospectus d'un matériel, Dépliant, message de la banque, cahier d'exercices, etc.	Diagnostic Formative Sommatrice

Tableau 3.1-3 : Contenus morphosyntaxiques.

Temps	Thèmes	Objectifs		Matériel didactique	Évaluation
		Linguistique	Communicatifs		
30hrs	Thème 2: VIE PROFES- SIONNELLE	En – y Présent continu, passé récent, futur proche Qui, que Pourquoi ?- cause, but Futur Vouloir, pouvoir, avoir besoin de adjectifs (genre et nombre) substantifs, noms de profession (genre et nombre) négation interrogation (est-ce que, quel, qu'est-ce que) passé-composé, imparfait	-Identifier les outils de travail. -S'exprimer techniquement -expliquer les origines des accidents de travail et maladies professionnelles. -exprimer un besoin, une nécessités techniques. -Parler des progrès techniques et conditions de travail. Définir un projet Exprimer la satisfaction, le mécontentement Contredire Exprimer l'intention, la préférence. Argumenter sur les normes de conservation des outils bancaire, etc	.Manuel,Cahier d'exercices . Plan du cours . Frottoirs . Quelques texte d'appuie	Formative Soumative

Tableau 3.1-4: Contenus morphosyntaxiques.

Temps	Thèmes	Objectifs		Matériel didactique	Évaluation
		Linguistiques	Communicatifs		
20hrs	Thème 3 : RELATIONS HUMAINES DANS UNE ENTREPRISE	Passé – composé des verbes pronominaux noms des aspects environnementaux. Compter de 1 jusqu'à 100. Impératif interrogation les articles (déf. et indéfinis)	Demander une opinion - Demander un produit de crédit, des informations sur un produit. Accepter-refuser de faire quelque chose sur le monde des affaire avec l' institution et les clients bancaires ; Caractériser quelque aspect sur la responsabilité bancaire; Exprimer l'obligation; Suggérer; Demander une aide, un secours les normes pour remplir un document de responsabilité de Crédit bancaire.	Texte d'appuie, cahier d'exercices, etc.	-diagnostique -formative -sommativ

Tableau 3.1-5: Contenus morphosyntaxiques.

Temps	Thèmes	Objectifs		Matériel didactique	Évaluation
		Linguistiques	Communicatifs		
20hrs	Thème 4 : Interaction environnement - homme - démographie Croissance démographique de l'humanité Instruments de mesures utilisés dans l'environnement.	présent de l'indicatif les verbes « produire consommer, chercher, voir». Pronoms toniques Comparaison Complément direct. Que relatif Les adverbes Les numéraux ordinaux Expression de la qualité Impératif Où –relatif Quelqu'un/quelque chose/personne/rien Les indéfinis	- donner- demander des informations à quelqu'un. - Identifier un produit de crédit, un matériel. Décrire un matériel ou un Produit. Expliquer le fonctionnement d'une machine Conseiller-mettre en garde	Texte d'appuie, documents qui accompagne une machine, un matériel	diagnostique formative sommation

Tableau 3.1-6: Progression thématique de matière

TITRE DE LEÇONS	OBJECTIFS COMMUNICATIFS	PHONÉTIQUE	VOCABULAIRE	GRAMMAIRE
José Carlos Spécialiste de Crédit bancaire	Se présenter		-les noms de profession. - Les nombres	- Adjectifs masc./fém. - Verbes indic. présent (1re et 3re pers.)
Bonjour, monsieur Makonda.	-saluer quelqu'un ou répondre à un salut. - Demander un crédit bancaire - Accepter...		- L'argent. -Crédit Bancaire -l'Education Financière	- Verbes : chercher, être, attendre et pouvoir

Tableau 3.1-7: Les titres de leçons et leurs objectifs.

Le vocabulaire

Dans le vocabulaire, on utilise les expressions représentées dans le tableau suivant qui constitue le contenu lexical:

Les noms des professions	Les nombres
Comptable, mécanicien, Informaticien, Médecin, pianiste, dentiste, architecte....	Un, deux, trois,... dix,... Vingt,... cinquante....

Tableau 3.1-8: sur les noms des professions et les nombres.

La grammaire

Selon le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (1998 :496) la grammaire scolaire est fréquemment nommée «traditionnelle» pour distinguer des études provenant de la linguistique ; son enseignement commence dès aux débuts du cycle élémentaire et s'étude tout au long du tronc commun.

Comme le souligne Cuq et Grouca, cités par António Chinhama dos Santos (2015 :135), la grammaire est au service de développement de compétence de communication comprenant la compréhension, l'expression orales et écrites. Ainsi, la grammaire ne constitue pas un objectif en soi, mais un instrument à

l'aide duquel et sans oublier les autres savoirs, les apprenants peuvent communiquer en français.

Elle se compose de deux sections : la Morphologie et la syntaxe.

La première traite de la répartition des mots dans les catégories du discours (le nom, le verbe et leur variation);

La seconde traite de la combinaison des mots dans la phrase, de leurs fonctions.

Donc la grammaire scolaire poursuit l'objectif fondamental de:

Faire découvrir aux élèves le fonctionnement de la langue et leur faire acquérir les règles du bon usage. Alors la grammaire constitue le contenu morphosyntaxique, dont la progression qu'on peut suivre doit être structurée de façon suivante:

La grammaire où les apprenants apprennent les adjectifs, les articles et les verbes.

GRAMMAIRE				
Adjectifs		Les articles		Les verbes
Féminin	Masculin	Définis	Indéfinis	Les temps employés
Ex : électricienne	Ex : électricien	Le, la, les l'	Un, une, des	Présent, futur simple, passé composé, imparfait, l'infinitif, etc.

Tableau 3.1-9: la grammaire.

Ce programme intègre les contenus spécifiques pour le cours de la Gestion financière, il offre aux étudiants l'occasion du contact avec les réalités linguistiques de sa spécialité, dans le but d'assurer le développement automatisé des compétences communicatives et socioculturelles, basées sur les capacités, les attitudes, les valeurs qui encouragent la réalisation professionnelle dans leurs lieux de travail.

Nom	Adjectifs	Déterminants	Articles	Pronoms	Verbes	Adverbes	Conjonctions
Flexion en Genre Et Nombre	Genre nombre	Articles partitifs Numéraux Cardinaux et ordinaux.	définis et indéfinis	Personnels compléments indirects	Les temps présent de l'indicatif, imparfait, futur, passé composé conditionnel Les auxiliaires avoir et être	De temps, lieu, et manière	Les plus fréquents : condition, cause, fin.

Tableau 3.1-10:

Ces modèles sont basés dans un programme de français langue étrangère de l'ISCED/ Benguela, élaboré par les profs Anabela Livulo et António Chinhama dos Santos, (2004/2005) Cités par António Xavier dans son travail du Master2 en 2019 à l'ISCED de Luanda.

3.2. DIFFÉRENCE ENTRE FOS / FLP

Comme certaines caractéristiques les différencient, nous avons donc jugé utile de faire la distinction entre les deux, permettant ainsi à notre recherche de s'inscrire dans un axe parfaitement clair.

FOS	FLP
Le FOS répond aux besoins langagiers d'employés dotés d'une certaine qualification.	Le FLP concerne même des personnes qui occupent des postes de «basniveau» sans diplômes particuliers (vu leur manque de qualification).

Le FOS se situe uniquement dans le champ du FLE en s'intéressant à un public bien précis qui maîtrise plus ou moins la langue.	Le FLP peut traiter dans un même groupe des natifs et des non natifs qui pratiquent le français comme langue étrangère, et s'applique aussi à des enseignements en français langue maternelle (FLM), français langue seconde (FLS) et français langue étrangère (FLE) (il prend en charge toute sorte de public y compris les débutants).
Le FOS s'intéresse à un public bien précis.	Le FLP peut traiter de différents métiers d'un même domaine en regroupant dans un même cours plusieurs métiers.
Le FOS se préoccupe du côté institutionnel (académique) ainsi que du côté professionnel.	Le FLP ne prend en charge que le côté professionnel. Il se soucie de l'acquisition de compétences langagières associées à la communication sur / dans le métier et à certaines compétences spécifiques à la profession elle-même.

Tableau 3.2-1:

3.3. Typologie de textes

Pour Jean Pierre Cuq (2003 :236) la notion de texte s'est éloignée de son sens quotidien pour devenir centrale en psychologie du langage et en psycholinguistique où elle désigne l'ensemble des énoncés oraux et écrits produits par un sujet dans le but de constituer une unité de communication. Cette notion a connu une vague particulière avec ce qu'on appelle, d'une manière un peu métaphorique, les grammaires de texte.

Il existe 5 types de discours (ou textes): narratif, descriptif, argumentatif, explicatif, injonctif.

Le texte narratif est une narration (orale ou écrite) d'une histoire (réelle ou fictive).

Derrière l'appellation texte narratif on trouve des textes différents:

- Le roman;
- La nouvelle;
- Le conte;
- Le conte de fées;
- La fable;
- La légende;
- La chronique;
- Le mythe, etc.

Le texte descriptif montre un lieu, un objet, un personnage que le lecteur ne voit pas. Dans un écrit documentaire (par exemple un guide touristique) ce type de texte évoque une image fidèle d'un objet réel. Dans un récit de fiction (par exemple un récit de voyage) il peut créer une atmosphère, donner des indices sur la suite du récit, donner au texte une valeur esthétique, ou développer le symbolisme:

- Le guide touristique
- Le récit de voyage
- Le roman
- Texte documentaire, etc.

Le texte argumentatif a pour objectif de persuader, convaincre le destinataire (celui à qui le texte s'adresse). Le texte argumentatif défend une position en développant un raisonnement structuré et logique. Le texte exprime l'opinion et le jugement, l'essai, le pamphlet, l'article, etc.

Le texte explicatif cherche à donner une explication, à apporter une information. Il modifie les connaissances du destinataire. Dans un récit de fiction, le texte explicatif peut instruire le lecteur, retarder l'action, donner des détails qui aident à comprendre l'intrigue, montrer la cohérence du personnage et de son comportement, etc.

L'article de dictionnaire le manuel scolaire l'article de presse, etc.

Le texte injonctif veut conseiller ou ordonner un comportement à un destinataire.

TEXTE 1

BONJOUR, MONSIEUR MUTANGA.

(Un Client veut demander de crédit bancaire. Il parle à monsieur Mutanga, le fonctionnaire de Micro- crédit).

Valentino : - Bonjour, monsieur.

Fonctionnaire : - Bonjour, monsieur. Ça va ?

Valentino : - Oui, Ça va bien.

Fonctionnaire : - Qu'est-ce que vous voulez ?

Valentino : - Je voudrais les informations sur le crédit.

Fonctionnaire : - Nous avons deux types de crédit. Individuelle et solidaire.

Valentino : - Quel est le montant pour le crédit individuelle ?

Fonctionnaire : - 300.000 Kz à 1.000.000 Kz

Valentino : - Oh! C'est bon et le taux d'intérêt ?

Fonctionnaire : - 2.5%

Valentino : - Pour combien de temps ?

Fonctionnaire : 1 ans.

Valentino : Quel est la forme de remboursement ?

Fonctionnaire : par mois.

Valentino : Quel sont les documents nécessaires ?

Fonctionnaire : Carte d'identité et les documents de commerce.

Valentino: Comment je peux faire?

Fonctionnaire: Voici le formulaire à remplir.

Valentino: Merci et au revoir.

Fonctionnaire: Au revoir.

EXECICE 1

Repondez aux questions suivants en lisant le texte:

1- Qu'est ce que le monsieur Valentino veut faire?

R:

2- Quel type de crédit il veut faire?

R:

3- Quel est le taux d'intérêt?

R:

4- Quel est le montant?

R:

5- Quel est la durée de crédit?

R:

LES ACTIVITES BANCAIRES

Il existe aujourd'hui de nombreuses activités dans "l'industrie bancaire", mais si l'on tient compte des types de clientèle et des natures d'activité, on peut distinguer les grandes catégories :

- les activités de la banque de détail;
- les activités de la banque de financement et d'investissement.

Collecte de dépôts, distribution de crédits et gestion de moyens de paiement sont les principales activités de la banque de détail. Des services et produits d'une autre nature (assurance, téléphonie, services à la personne, immobilier...) sont de plus en plus souvent proposés.

3.4. Méthodologie d'évaluation

L'un des objectifs de cours de Français de spécialité ou le français spécialisé est d'aider les apprenants à acquérir les compétences communicatives professionnelles. Il existe déjà une évaluation des devoirs, des travaux, et des

productions des apprenants sous forme d'examen partiel et des examens à la fin du trimestre d'une certaine manière. Mais, il sera nécessaire d'ajouter l'évaluation orale pour tester leur compétence communicative au cours de laquelle l'enseignant serait un guide et un facilitateur.

En s'appuyant sur la didactique des langues pour demain d'Edicef (2000 :140), la formation continue doit être associée à des procédés d'évaluation continue. Lié à cet aspect dynamique, un tel procédé d'évaluation, ça veut dire que l'évaluation doit être un outil de meilleure prise en compte des apprentissages induits ainsi qu'une action de développer l'autonomie.

D'après A. Chinhama dos Santos (2015 :) Processus amenant à formuler un jugement sur une action. Ce jugement peut être qualitatif ou quantitatif sur la valeur d'un processus. À travers l'évaluation on obtient des données nécessaires pour prendre des décisions dans la poursuite d'objectifs. Dans le processus d'enseignement/apprentissage, l'évaluation vise à vérifier le degré d'atteinte des objectifs fixés au début des apprentissages ainsi que la pertinence et l'efficacité des ressources mobilisés. Il appartient à la didactique de développer les savoirs et savoir-faire et les assurer à travers les différents types d'évaluation.

L'évaluation c'est donc un processus qui consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables et à examiner le degré d'acquisition entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats à l'objectif fixé, en vue de prendre une décision.

Pour Jean Pierre Cuq (2003 : 90), l'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ. On peut distinguer quatre étapes d'évaluation : l'intention, la mesure, le jugement et la décision.

L'intention détermine les buts de l'évaluation et la modalité de la démarche, les moments d'évaluation et le type de décision à prendre;

la mesure comprend le recueil de données par le biais d'observations, appréciation des résultats de mesure, l'organisation, l'analyse et l'interprétation en vue de tirer des significations pertinentes.

Le jugement permet d'apprécier toutes les informations recueillies et de juger de la situation d'un élève en certain domaine de son développement. Cette étape permet aussi de déterminer la valeur des instruments de mesure utilisés ou des observations.

La décision vise exactement à rétroagir quant au cheminement ultérieur des élevés et à la progression des apprentissages. Il peut aussi s'agir de passer à une autre séquence d'apprentissage si tous les élèves ont réussi les apprentissages visés.

L'évaluation aura lieu pour l'appréciation du travail des apprenants dans les plusieurs tâches qui s'effectuent dans la classe et il se passe sur: travaux pratiques indépendants et en groupes dans la salle de classe ou hors d'elle, signes oraux et écrit, parcelle des épreuves dehors et dernier.

Le système d'enseignement angolais se rapporte en trois types d'Évaluation : l'évaluation diagnostique, l'évaluation continue ou formative et l'évaluation sommative. L'évaluation diagnostique aura lieu au début du trimestre ou au début de chaque unité et comprendra:

- L'analyse de pré requis en utilisant une grille d'évaluation, des tests oraux et écrits.
- Des tests interactifs pour la consolidation des acquis, autoévaluation à la fin de trois unités et évaluation à la fin de cinq unités.

En parlant de l'évaluation continue ou formative, elle constitue l'instrument de l'enseignant sur les progrès des apprenants. Alors, ce type d'évaluation aura lieu tout au long de la formation en français et s'effectuera pendant les cours.

Elle s'appuiera sur:

- Des micro-tests oraux et écrits;
- La réalisation de jeux de rôle pour vérifier le progrès de l'apprenant;
- L'observation de la performance individuelle et du groupe-classe;
- Exercices variés et proposés pour chaque unité;
- Évaluation des simulations;
- Évaluation des déliants;
- Des portfolios;
- Évaluation des activités en compréhension écrite et en production écrite.

Par rapport à l'évaluation sommative, celle-ci se réalisera selon le calendrier de l'école ou du centre de formation professionnelle. Ce type d'évaluation s'effectuera à la fin de trois unités sous forme d'une grille d'autoévaluation. De plus, ce type d'évaluation se réalisera aussi à la fin d'un trimestre et de l'année scolaire et se basera sur:

- Une grille d'évaluation et d'autoévaluation
- Des tests oraux et écrits basés sur des supports et des exercices variés.

3.5. L'EVALUATION DE LA PRESENTATION ORALE.

L'évaluation sera diagnostique avec l'objectif de mesurer les conditions préalables des apprenants; on utilise l'évaluation formative pour mesurer le niveau des connaissances acquises pendant le processus et sommative qui consiste, selon "Valter Lemos et les autres", cités par CHINHAMA dos Santos (2015 :139), à faire un bilan de ce que l'apprenant a appris, dans un jugement global sur le développement des connaissances, compétences, capacités et attitudes de l'apprenant. Lorsqu'elle répond à une nécessité sociale, l'évaluation sommative permet prendre décisions sur la classification finale (progression ou certification) de l'apprenant. L'évaluation sommative a aussi un caractère périodique permettant de vérifier le rythme d'apprentissage pendant une période déterminée.

Pour chaque trimestre, deux épreuves seront accomplies, en faisant six épreuves pendant l'année scolaire et un dernier examen global. Comme les instruments d'évaluation, ils devraient être utilisés des questionnaires.

Par rapport aux questions ou aux exercices oraux et écrits devrait être diversifié dans le sens d'autoriser la formation et le développement de capacités et l'autonomie des apprenants. Pour l'effet, il devrait être fait la ressource de la réponse énigme, le complètement question, questions de vrai ou faux, l'association question ou de correspondance, questions de choix multiple, l'arrangement question, questions de composition étendue, la transformation question et questions de l'ordre.

L'évaluation proposée dans ce programme-ci devrait avoir un rapport avec les objectifs à atteindre.

Dans l'intention de vérifier et savoir les niveaux de progrès des acteurs du processus, aussi bien que d'évaluer l'efficacité des méthodes et moyens, on doit utiliser l'exécution et porter des objectifs définis dans le programme, ils règlent les suivantes modalités d'évaluation: l'évaluation diagnostique ou clinique que les professeurs devraient porter au début hors d'un cycle de l'érudition ou au début d'un thème, d'un sous thème, d'un trimestre, de l'année scolaire. Ce type d'évaluation a comme objectif pour savoir les conditions préalables que les apprenants possèdent, avant de traiter un certain thème; l'évaluation continue qu'il devrait être accompli dans s'écouler de la classe.

3.6. Modalités d'évaluation

Les modalités d'évaluation correspondent aux différents critères utilisés par les enseignants pour recueillir des données pertinente pour prendre une décision sur les apprentissages. Elles reposent sur des exercices de différents types et d'autres travaux pratiques tant à l'oral qu'à l'écrit.

Types	Fonction pédagogique	Moments d'utilisation	Instruments
Evaluation diagnostique	Mesurer les conditions préalables des apprenants	Au début de l'année scolaire.	L'interview individuelle ou collective, épreuves ouvertes et observation.
Évaluation formative	La recueille d'informations. La régulation méthodologique L'analyse et interprétation des erreurs des apprenants	Durant l'apprentissage.	- L'observation - L'interview - Les épreuves - L'auto évaluation -L'analyse d'erreurs

Évaluation sommativ	Constatation d'éloignement par rapport à norme	À la fin d'apprentissage	L'épreuve individuelle au temps limité (examen)
------------------------	--	-----------------------------	---

Tableau 3.6-1: **Résumé de modalités d'évaluation**

3.6.1. Objet d'évaluation

Doivent être évalués les aspects suivants :

Niveau de compréhension des aspects abordés (grammaticaux, lexicaux, etc.)

La capacité d'application des connaissances acquises.

La capacité d'interprétation des phénomènes des risques des crédits bancaires.

3.6.2. Méthodologies proposées

Selon A. Chinhama (2015 :257) Méthodologie d'enseignement est un ensemble de procédés, de techniques et de méthodes utilisés dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue. Elle repose sur les objectifs, les contenus linguistiques et culturels, les stratégies, les activités et l'évaluation.

Par rapport aux méthodes d'enseignement/apprentissage de français langue d'option dans l'ampleur des programmes présents, quelques sources sont prises comme critère pour sa sélection. Comme cette existence, la méthode problématique et les méthodes orales sont définies, basés sur la description, et exposition. Les faits référencient les méthodes qui seront concentrées dans l'activité de caractère oral comme le dialogue, les jeux de rôles et la représentation de papiers, les pièces, aussi bien dans les activités écrites le mieux pour consolider le contenu appris.

Être pris soin des fonctionnaires de Micro Crédit, les méthodes audiovisuelles devraient être utilisées dans leur formation de français. Telles méthodes devraient avoir comme base le travail avec les images concernant aux travaux de Micro Crédit et ses Instruments de mesure en utilisant un langage technique. Le caractère pratique et participatif des classes de Français est de mettre les fonctionnaires à parler et communiquer avec les autres. Comme cette

existence, les méthodes pratiques et participatives trouvent un espace privilégié dans ce programme, depuis que ces méthodes contiennent les exercices oraux et écrits, l'élaboration de travaux individuels et en groupe.

Ils seront appliqués aussi les méthodes d'élaboration conjointe où la conversation est prédominante, la méthode de travail indépendant est caractérisée par plusieurs travaux formulés dans la spécialité des apprenants et les travaux en groupe. Il y aura le plus grand temps dédié aux classes pratiques dans la formation de capacités pour permettre le développement du processus d'un enseignement de FLE en adaptant à la réalité et spécificités de la région de la formation.

L'enseignement/apprentissage de la langue étrangère française dans les institutions non bancaire (Micro Crédit), il devrait inciter l'esprit d'apprendre à apprendre dans beaucoup plus des activités et plus cohérent, dans le chemin de faciliter l'acquisition d'habitudes de l'étude et d'habiletés du point de vue professionnelle.

3.6.3. Stratégies d'enseignement

Il est difficile de concevoir la meilleure stratégie d'enseignement puisque tout le monde a un style d'apprentissage différent. D'après LEÓN ADRIANA et les autres (2010 :13), ce qu'il faut faire est d'emprunter aux différentes approches plusieurs stratégies pour favoriser tous les apprenants, l'acquisition et l'exploitation de leurs compétences langagières, comprises comme le but de l'apprentissage.

L'enseignement et l'apprentissage sont deux outils très importants dans la salle de classe. L'une fait référence aux stratégies pour transmettre les connaissances alors que la deuxième a un rapport avec les stratégies pour intérioriser ces connaissances. Tous les deux ont été évalués et revus dans tout type de discipline, ainsi que les rôles de l'enseignant et de l'apprenant pour atteindre un apprentissage significatif.

3.7. Rôle de l'apprenant

Selon (Reeves, 1994) cite par LEÓN ADRIANA (2010 :12) l'apprenant doit écouter attentivement, retenir l'information, suivre les indications, investir dans le travail personnel, mobiliser les connaissances, être créatif. Alors l'apprenant doit être responsable avec le processus d'apprentissage; c'est-à-dire, il doit comprendre que l'enseignant est un guide pour l'aider à apprendre, mais c'est l'apprenant qui doit faire les efforts pour obtenir un bon niveau dans la langue étrangère spécifique, en réalisant un apprentissage autonome s'il veut atteindre l'objectif final.

CONCLUSION GÉNÉRAL

Sur la place de FLE dans la spécialité les activités de Crédit, on dit qu'il (FLE) est un outil de communication du point vue professionnelle, c'est-à-dire, il est utilisé pour transmettre des informations concernant à des activités professionnelles dans le domaine financière.

De même, l'élaboration du programme de la discipline de Français Langue Étrangère pour développer les compétences communicatives dans ce domaine, doit être basée fondamentalement sur les besoins spécifiques des apprenants bien identifiés, ce qui peut favoriser l'apprentissage de français sur objectif spécifique caractérisé par son lexique.

Alors le programme présent montre un esprit novateur des connaissances et une appréciation qui peut contribuer à l'amélioration du processus d'enseignement/apprentissage dans les institutions de formation professionnelle d'une façon générale.

Le programme proposé, contient le problème de la discipline, l'objet d'étude, les objectifs fonctionnel et pédagogique, le contenu de l'enseignement, la Méthodologie à suivre dans l'enseignement/apprentissage et le système d'évaluation.

L'absence de l'articulation communicative entre les fonctionnaires et leurs clients qui n'ont pas un domaine en portugais, pour avoir la langue française comme langue de naissance, constitue une grande difficulté, chez les fonctionnaires et les clients, car cela faciliterait la compréhension efficace des informations, et permettrait l'acquisition d'un vocabulaire spécifique.

RECOMMANDATIONS

Auprès de ce travail qui nous a volé notre précieux sommeil, qui nous a maintient loin de nos familiers et, en tenant compte les diverses difficultés par lesquelles les apprenants et les enseignants se penchent et pour minimiser ses difficultés, nous recommandons :

- Il est urgent la publication de ce travail et son implementation;
- Ce référentiel des compétences doit être aussi appliqué à toutes les institutions de formation professionnelle du pays.

En justifiant ça, nous nous assurons dans les phrases suivantes, selon Denis (1993) cité par Xavier A. (2019) qui disait : les langues de spécialité représentent l'étiquette recouvrant la première tentative en vue de répondre de façon à la fois cohérente et relativement massive à l'existence de publics diversifiés.

Nous espérons que les autres chercheurs au futur dans ce domaine puissent améliorer ce travail, cela veut dire c'est une œuvre qui n'est terminé.

BIBLIOGRAPHIE

- Anabela L. et António S., (2004), Programa de francês I – Língua de Opção, Benguela;
- ADRIANA, V. MABEL et S JOSÉ (2010) Proposition d'activités communicatives et culturelles pour l'enseignement du fle aux adolescents du niveau a1 d'après le cecr à la fundación alianza social educativa;
- ANTÓNIO S. (2009), Proposta de programa da disciplina de francês de opção, com base nas necessidades específicas dos estudantes do 1º Ano do curso de Geografia do ISCED / Benguela;
- ANTÓNIO S. (2015), Vers la conception d'un programme de formation en français destiné aux futurs professionnels de l'hôtellerie et du tourisme dans le contexte angolais;
- ARAÚJO, A., (1965), Boletim de Instituto de Orientação Profissional, Lisboa.
- Alves, M. da Piedade (2016). Metodologia Científica, Escolar Editor, Lisboa.
- BESSE, H. (1974): Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2, dans VOIX et IMAGES du Crédif, 2, 38-44;
- BESSE, H. (1977): Epistémologie grammaticale et exercices grammaticaux dans MOIRAND, S., PORQUIER, R. (dir), Apprentissage et enseignement de la grammaire d'une Langue non maternelle;
- BESSE, H., PORQUIER, R., (1991), Grammaires et didactiques des langues». Hatier Didier;
- BAILLY, D. (1989): L'accès à l'autonomie dans l'appropriation d'une langue dans André B (dir), Autonomie et enseignement/apprentissage des langues étrangères. Paris, Hatier Didier, coll. Alliance Française, 73-85;
- BARBOBOSA MENDES M. C., (2008), Didáctica Geral», Benguela, Kat Lda.
- BOGGAARS, P., (1991), Aptitude et affectivité dans l'apprentissage de langues étrangères, Paris, Didier, Cadre européen commun de référence pour les langue , éd. Didier, 2000;
- Citron, S. (1987); Manual de conjugação de verbos de Francês, Chambers Harrap, Editora Presença, Lisboa (2001);
- CUQ, J-P., (2003) Dictionnaire Didactique, Paris;

Dye, M. (2009), L'utilisation du film dans l'enseignement du français langue étrangère au niveau débutant à l'Université du KwaZulu-Natal, Pietermaritzburg: une étude de cas ;

SINGLY, F., (1992), L'enquête et ses méthodes : Le questionnaire, Paris, éd. Nathan;

Dissengomoka, S.A- Guia práctico do Docente, 2001;

FRANCOIS, B.- Evaluer les apprentissages. Le français dans le Monde, n° 275.;

GERMAIN, Claude. Évolution De L'Enseignement Des Langues: 5000 ans D'Histoire. CLE International;

HOLTZER G. (2004). Du Français fonctionnel au français sur Objectifs spécifiques: Histoire des notions et des pratiques, in Recherches et Applications, Français sur Objectifs spécifiques: de la langue aux métiers, CLE, janvier;

Jacques BETHMONT, (1974), «Géographique Économique», Paris, éd. Bordas. Journal de l'année, juillet 1973 – Larousse, Paris;

LANDSHEERE, G. DE, (1976), Introduction à la recherche en éducation, 4ème édition, Armand Colin, Bourrelier, Paris, (s/d);

LEHMANN, D. (1993), Objectifs Spécifiques en Langue Étrangère, Paris, éd. Hachette;

LEHMANN, D., (1993), Objectifs spécifiques en langue étrangère, Paris, Hachette livre, pag.112-113;

LEHMANN, D., (1990), Publics spécifiques et communication spécialisée, in <http://www.yahoo.fr> (20/05/2007);

J. MASSELIN, (1971), Le français scientifique et technique, tronc commun technologie- physique, chimie, Paris, Hatier;

MIGUEL, NTECA (2003). Avec du contact premier lit médical du français. Benguela: petit;

MOURLHON, Dallies, F: "Quand faire, c'est dire. Évolutions du travail, révolutions didactiques ", Le français dans le monde, Recherches et applications, n° 42, FIPF et Clé international, 2007 p. 12-31;

Paulina de S., M. et Bragança Santos, B., (1994) ALLEZ LES GOSSES. 3;

PENDANX, M.: Les activités d'apprentissage en classe de langue Éd. Hachette;

PERRENOUD, PH., (1999), Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude, Paris, éd. ESF-éditeur, 2è édition;

PICOCHÉ J. Didactique du Vocabulaire français , Édition Nathan, Paris 1996;

RAMOS, D. et BAPTISTA, L., (1993), Rendez-vous, éd. Contraponto, Porto.

René Richterich et Jean Louis (1998) "Identification des besoins des adultes apprenant une langue vivante" Paris, éd. Clé International.

RICHTERICH, R., CHANCEREL, J. L., (1998), L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère, Paris, Hatier/Didier.

RICHTERICH, RENE, SCHERER, NICHOLAS. Communication orale et apprentissage des langues. Paris, Hachette;

SOREZ, H. Prendre la parole- Profil 307, Hatier;

Trabalho preparatório do Estatuto da Educação Nacional Portuguesa, Lisboa, (1966).

Tangliante, Christina (1994) classe de langue. 1a. Paris: Clé international.

VERDELHAN-BOURGADE, M., et DOMINIQUE, PH., (1982), Sans Frontières 1, Paris, éd. Clé International;

WEISS, FRANÇOIS: Jeux et activités communicatives dans la classe de langue. Paris, Hachette, 1983;

Xavier A. et Tchiwaya F. PROPOSITION D'UN PROGRAMME SPÉCIFIQUE FLE EN 10è ANNÉE D'ÉLECTRICITÉ À L'IMIB/BENGUELA;

Xavier A, (2019) PROPOSITION D'UN PROGRAMME DU FRANÇAIS SPÉCIFIQUE EN 10è ANNÉE DU COURS DE GESTION DE L'ENVIRONNEMENT À L'INSTITUT MOYEN POLYTECHNIQUE DE GANDA. ISCED/Luanda.