

BIBLIOGRAPHIE

Élaboration du programme d'études /Acquisition de vocabulaire

Bachman F.L. et A.S. Palmer, *Language Testing in Practice*, Oxford, Oxford University Press, 1996.

Bond, J. et T. Kenel, *Goals, Objectives and Setting Learning Outcomes*, CWP/TBE, document de cours, 1997.

Citoyenneté et Immigration, *Standards linguistiques canadiens*, document de travail, 1996. (On trouvera à l'adresse <http://www.language.ca> des renseignements à jour sur les publications touchant les niveaux de compétence linguistique au Canada.)

Ellis, R., « Factors in the Incidental Acquisition of Second Language Vocabulary from Oral Input: A Review Essay », *Language Learning*, 5 (1996), pp. 1-23.

Foley, J., « A Psycholinguistic Framework for Task-based Approaches to Language Teaching », *Applied Linguistics*, 12 (1991), pp. 52-75.

Kumaravadielvelu, B., « The Name of the Task and the Task of Naming: Methodological Aspects of Task-based Pedagogy », *Tasks in a Pedagogical Context: Integrating Theory and Practice*, sous la direction de G. Crookes et S.M. Gass, Clevedon, Multilingual Matters, 1993.

Lynch, B., *Language Program Evaluation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996.

Metropolitan Separate School Board, *Adult ESL Curriculum Guide*, édition revue, 1996.

Nunan, D., « Task-based Syllabus Design: Selecting, Grading and Sequencing Tasks », *Tasks in a Pedagogical Context: Integrating Theory and Practice*, sous la direction de G. Crookes et S.M. Gass, Clevedon, Multilingual Matters, 1993.

Oxford, R. et D. Crookall, « Vocabulary Learning: A Critical Analysis of Techniques », *TESL Canada Journal*, 7 (1990), pp. 9-28.

Ontario, ministère des Affaires civiques,, *TESL Talk*, vol. 17, n° 1, 1987. Numéro consacré à la prononciation

Skehan, P. « A Framework for the Implementation of Task-based Instruction. » *Applied Linguistics* 17 (1996): 38-62.

TESL TALK: ESL in the Changing World of Work, sous la direction de E. Podoliak, 21 (1993).

Ward, S., *Competencies: The Foundation for PLA by Occupational Certifying Bodies*, Forum national sur la reconnaissance des acquis, Ottawa, 1995.

Wong, A.T., *Portfolio Development as a Tool for Language and Career Development Among Immigrant Professionals*, Forum national sur la reconnaissance des acquis, Ottawa, 1995.

Zimmerman, C.B., « Do Reading and Interactive Vocabulary Instruction Make a Difference? An Empirical Study », *TESOL Quarterly*, 31 (1997), pp. 121-140.

Comptabilité

Costinett, S. (1977), *The Language of Accounting in English*, Inglewood Cliffs, Prentice Hall Regents.

D'Amico, V. et J. Magnan (1991), *Accounting – An Introduction*, Mississauga, Copp Clark Pitman Ltd.

De Coster, D.T., E.L. Schafer et M.T. Ziebell (1989), *Management Accounting: A Decision Emphasis*, New York, John Wiley and Sons.

Delvca, M.J. (1989), *Best Answers to the 201 Most Frequently Asked Interview Questions*, Chicago, McGraw Hill.

Fournier, C.A. (1990), *Open for Business: Communication Activities for Students of English*, Boston, Heinle and Heinle Publishing.

Fisher, Deanne (1997), Research Summary for Overview and Orientation Workshop: Accounting, projet STIC

Hollett, V., R. Carter, L. Lyon et E. Tarner (1991), *In At the Deep End: Speaking Activities for Professional People*, Oxford, Oxford University.

Laroque, G., M. Maclean et W. Marshall (1988), *Administrative Writing: Memos and Letters*, Ottawa, Commission de la fonction publique du Canada.

Kougler, R. (1990), *Introductory Accounting*, Toronto, John Wiley and Son Canada Ltd.

Livingstone, A. (1977), *Janus Job Interview Guide*, Hayward, Janus Book Publishers.

Lynham, S. et B. Brown (1991), *Interviews*, Hilton Keynes, The Chalkface Project.

Meigs, W.B., R.F. Heigs et W.P. Lam (1985), *Accounting: The Basis for Business Decisions*, Toronto, John Deyell Co.

Morningreen, C.T. et G.L. Sundem (1990), *Introduction to Management Accounting*, Inglewood Cliffs, Prentice-Hall.

Mueller, G.G., H. Gernon et G. Meek (1991), *Accounting: An International Perspective*, Boston, Irwin Co.

O'Grady, C. et M. Millen (1994), *Finding Common Ground Cross-Cultural Communication Strategies for Job Seekers*, Sydney, National Centre for English Language Teaching and Research.

St. Clair College of Applied Arts (1995), *PLA for Professional Certification: Access to CGA for non-Ontario trained Accountants Final Report/Guide*.

Wiley, T.S. et M.S. Wrigley (1987), *Communicating in the Real World Developing Communication Skills for Business and the Professions*, New Jersey, Prentice Hall Inc.

Autres ressources

Certified General Accountants of Ontario (1997), [ABC's of Accounting: Accounting Definitions.](#)

Certified General Accountants of Ontario, [Program of Professional Studies 2003/04.](#)

Certified Management Accountants (1997), [Direct Yourself Towards Management Success](#) (brochure).

Certified Management Accountants of Ontario, [The CMA Accreditation Process 2003/04.](#)

Conference Board du Canada, Conseil d'entreprises sur l'enseignement, [Employability Skills 2000+: The Critical Skills Required of the Canadian Workforce.](#)

Institut des comptables agréés de l'Ontario (ICAO), ministère de la Formation et des Collèges et Universités, Accès aux formations et aux métiers, [document d'information à l'intention des comptables agréés.](#)

Annonces publiées dans la section « carrières et professions » du [Toronto Star](#) et du [Globe and Mail.](#)

Provincial Institutes of Chartered Accountants in Canada and Bermuda, [Syllabus for Entry to the Chartered Accountancy Profession.](#)

Skills for Change (1997), [Information Package for Foreign-Trained Accountants and Book Keeping.](#)

Skills for Change (1997), [Interview Questions for Mid Level Accounting.](#)

ANNEXE A

**LIGNES DIRECTRICES SUR LA
FORMATION DES ANIMATEURS**

Lignes directrices sur la formation des animateurs

(La définition des termes en **caractères gras** se trouve dans le Glossaire.)

Chaque atelier sur la terminologie professionnelle constitue un programme complet qui comprend des plans de leçons, des documents de cours pour les participants, et des notes détaillées destinées aux animateurs pour chaque leçon. Chaque atelier comporte trois **modules** et chaque module, de deux à cinq leçons d'une durée de trois heures. Chaque leçon a été organisée en fonction des **niveaux de compétence linguistique canadiens** du point de vue des compétences linguistiques, des domaines de compétence et des compétences. La méthode retenue se fonde sur une **approche secondaire de formation basée sur les tâches** qui s'appuie sur des **pré-tâches**, des **tâches** et des **post-tâches**. Chaque genre de tâche renforce des compétences linguistiques de différentes manières.

Les tâches ont été définies comme des actes de communication réels qui sont semblables à ceux auxquels les participants prendront part dans leur poursuite d'un emploi dans le cadre de leur occupation. Les résultats d'apprentissage prévus sont décrits au début de chaque leçon.

Bien que chaque leçon soit complète sous l'angle des exigences et de la méthode de préparation des animateurs, les lignes directrices suivantes peuvent être utiles pour fournir les renseignements de base dont l'animateur a besoin en termes de théorie, de contenu et d'approche fondée sur l'apprentissage de la langue. Les lignes directrices font également connaître à l'animateur le format des leçons. Les lignes directrices peuvent être utilisées indépendamment pour aider l'animateur à se préparer à offrir le programme. Elles peuvent également être utilisées comme cadre d'élaboration d'un programme de formation de l'animateur. Il convient de prendre note que le programme et les notes de l'animateur présument qu'un moniteur d'ALS chevronné donnera l'atelier. De plus, des connaissances en comptabilité sont nécessaires.

Apprentissage des langues par l'approche communicative

L'animateur doit connaître les méthodes d'apprentissage linguistique de base et les méthodes d'enseignement. Par exemple, on présume que l'animateur connaît les méthodes de communication de l'apprentissage des langues. Bien qu'il ne se dégage pas de consensus absolu relativement à la théorie et à la recherche en matière d'acquisition d'une langue seconde, toutes les méthodes de communication favorisent l'importance d'apprendre et d'acquérir une langue par la pratique significative dans des contextes pertinents. Dans l'atelier sur la terminologie, la négociation de vive voix de la terminologie représente un volet crucial du vocabulaire et de l'apprentissage de la langue.

Le rôle de l'animateur consiste à aider les participants à exprimer plus clairement leurs propres idées. Il s'agit d'un principe fondamental qui régit l'élaboration de ce programme. Les professionnels formés à l'étranger qui participent à l'atelier de terminologie ont une connaissance exhaustive de leur domaine; il importe que l'animateur reconnaisse cette compétence tout au long de l'atelier. De fait, c'est le partage par les participants de leurs connaissances et de leurs compétences entre eux qui fait la réussite de l'atelier.

La question de la correction des erreurs dans les méthodes d'apprentissage des langues par l'approche communicative revêt de l'importance. Les documents de recherche laissent croire que la correction des erreurs de grammaire au cours des tâches fait obstacle à l'acquisition de la langue parlée. Au cours des ateliers de terminologie, nous proposons que la correction des erreurs ait lieu essentiellement pendant les pré-tâches et les post-tâches. Durant les tâches, les participants devraient se concentrer sur l'exécution maîtrisée des activités linguistiques du monde réel.

Nous proposons que l'animateur ait recours à différentes activités, y compris les activités en paires et en petits groupes, afin d'offrir un maximum d'occasions de pratiques de la communication. En outre, des stratégies d'apprentissage en collaboration comme l'affectation de rôles à des membres du groupe (p. ex. l'idéateur, le preneur de notes, l'intervenant) incitent tous les participants à contribuer. Le travail de groupe ou d'équipe constitue une exigence dans le milieu du travail d'aujourd'hui et ces activités qui se déroulent dans la salle de cours reflètent les exigences en matière de communication du milieu du travail.

Les animateurs devraient être réceptifs aux expériences antérieures des participants et à leurs attentes en matière d'apprentissage d'une nouvelle terminologie. Dans certains cas, une justification de l'approche peut être nécessaire. Le document de cours introductif du participant, inclus dans la première leçon, explique la méthode d'apprentissage du vocabulaire de l'atelier.

L'animateur devrait être prêt à élargir le concept qui consiste à « connaître un mot » en donnant des exemples. Ce concept est expliqué davantage ci-après.

Acquisition du vocabulaire

Le programme de l'atelier de terminologie s'appuie sur des principes d'apprentissage d'une langue seconde et d'acquisition de vocabulaire. Les chercheurs en matière d'ALS s'entendent généralement pour dire que le vocabulaire est appris graduellement et que la meilleure manière de l'apprendre réside dans une exposition répétée à divers contextes et médias. La distinction entre la connaissance **quantitative** et **qualitative** du vocabulaire revêt de l'importance. La connaissance quantitative du vocabulaire désigne le nombre de mots qu'une personne connaît, tandis que la connaissance qualitative comprend ce que nous connaissons au sujet de ces mots. Bien que nous présumions que nous « connaissons » un mot, il se peut que cette connaissance soit seulement superficielle ou partielle. Par exemple, nous pourrions déduire avec succès la signification d'un terme lorsque nous l'entendons ou le lisons dans un contexte particulier, mais nous pourrions être incapables de nous en servir nous-même dans un discours ou par écrit. Ellis (1996) décrit six compétences qui caractérisent une connaissance approfondie du vocabulaire, ayant trait à des compétences linguistiques **réceptives** (lecture et écoute) et **productives** (écriture et expression orale). Les apprenants devraient être en mesure :

1. d'utiliser le mot oralement et par écrit
2. de comprendre la référence dénotative du mot
3. de comprendre la signification connotative du mot
4. de savoir dans quels schèmes grammaticaux le mot peut être utilisé
5. de savoir quels sont les cooccurrents du mot
6. de savoir avec quels autres mots il est généralement associé

La meilleure façon d'acquérir cette connaissance approfondie du vocabulaire réside dans la tenue d'activités d'apprentissage **intentionnel** et **parallèle**. Dans le cadre de l'apprentissage intentionnel, l'objectif principal est axé sur la forme et les caractéristiques intrinsèques des mots (p. ex. les parties du discours, la prononciation, etc.). Par ailleurs, dans l'apprentissage parallèle, l'acquisition du vocabulaire est un résultat secondaire de la réalisation réussie d'une tâche. Ce programme a recours à des activités d'apprentissage à la fois intentionnel et parallèle qui se renforcent mutuellement dans le processus de l'acquisition du vocabulaire. (Pour lire davantage concernant l'acquisition du vocabulaire, veuillez vous reporter à la bibliographie).

Prononciation et terminologie professionnelle

L'enseignement de la prononciation est tout aussi nécessaire que l'enseignement de toute autre compétence linguistique. Les orateurs ayant une mauvaise prononciation peuvent être mal compris ou peuvent être jugés incompetents dans leur langue seconde. Les personnes qui possèdent par ailleurs d'excellentes compétences professionnelles peuvent se voir refuser un emploi en raison d'une mauvaise prononciation. Peu importe leur niveau, la plupart des apprenants d'ALS pourraient parvenir à prononcer de manière plus naturelle en anglais s'ils bénéficiaient d'un enseignement théorique explicite et d'exercices pratiques ciblés en prononciation. Par conséquent, la prononciation devrait être considérée comme une partie intégrante de la formation linguistique.

L'animateur peut inclure des exercices pratiques en prononciation dans la prestation du programme de terminologie professionnelle, au besoin. Certains groupes de langue maternelle peuvent avoir des difficultés caractéristiques et pourraient profiter d'un enseignement ciblé portant sur certaines facettes de la prononciation comme les phonèmes (sons de voyelles et de consonnes individuelles), groupes de consonnes, suffixes, etc. D'autres apprenants peuvent tirer profit d'exercices sur le soulignement de phrases et l'intonation. La prononciation peut être incluse dans une leçon dans le cadre d'activités pré-tâches. Une fois que les apprenants ont exercé une facette de la prononciation de façon ciblée, ils peuvent être encouragés à la mettre en pratique dans la tâche qui suit.

L'animateur peut se reporter au tableau ci-après qui comporte une liste de domaines proposés relatifs à l'enseignement et à l'exercice de la prononciation.

Domaines proposés relatifs à l'enseignement et à l'exercice de la prononciation

Phonèmes – voyelles	
phonèmes – consonnes	
consonnes finales non relâchées	
groupes de consonnes	
combinaisons de consonnes en phrases	
coup de glotte / battement de la glotte / contractions négatives	
syllabes accentuées / inaccentuées	
accent de phrase	
phrase ciblée	
désinences	
suffixes	
réductions / assimilations / ellipses / schwa	
enchaînement	
voisement / dévoisement	
rythme – mots lexicaux et mots fonctionnels	
intonation montante / descendante	
hauteur	
AUTRE :	

(Source : TCSB Adult ESL Curriculum Guidelines, 1996)

Composantes d'un programme fondé sur les tâches

Pour intégrer les théories d'acquisition du vocabulaire à un programme pratique d'apprentissage d'une langue seconde, cet atelier sur la terminologie s'appuie sur une **approche secondaire de programme fondé sur les tâches**. On présente aux participants à l'atelier des occasions d'étudier la terminologie du point de vue de la forme et de la signification et dans divers contextes, ce qui ferait augmenter le niveau de profondeur de leur connaissance des mots. Les pré-tâches ou **tâches pédagogiques** sont explicitement (ou intentionnellement) orientées vers les composantes de la langue qui permettent aux participants d'accomplir les tâches. Les pré-tâches sont suivies des **tâches du monde réel**, dans le cadre desquelles les participants utilisent la terminologie nouvellement acquise dans le contexte des tâches liées à l'attribution de licences, à la recherche d'emploi et à la communication en milieu de travail. Les post-tâches visent à s'assurer que l'apprentissage a eu lieu grâce à l'analyse, à la répétition ou à l'évaluation de pré-tâches et de tâches.

La recherche effectuée récemment laisse croire fortement que la négociation de vive voix du nouveau vocabulaire augmente et renforce la connaissance des mots. Par conséquent, tous les types de tâche dans ce document sont structurés de façon à ce que l'apprentissage en groupe ou par paire constitue une partie intégrante de la procédure en salle de cours. (Pour lire davantage concernant l'apprentissage fondé sur les tâches, veuillez vous reporter à la bibliographie).

Présentation du programme et niveaux de compétence linguistique canadiens

Le programme est divisé en trois modules : l'attribution de licences, la recherche d'emploi et à la communication en milieu de travail et la terminologie. Chaque module comprend de deux à cinq leçons. Au début de chaque leçon, les résultats de l'apprentissage, y compris les résultats en matière de terminologie, sont identifiés. Un tableau résumant les activités et les tâches dans les domaines de la langue et du vocabulaire donne un aperçu de la leçon. Ce tableau intègre le cadre des niveaux de compétence linguistique canadiens sur le plan des aptitudes, des secteurs de compétence et des compétences. Pour chacun des douze niveaux de compétence linguistique, les NCLC établissent les quatre secteurs de compétence ayant été choisis pour chaque domaine de compétence (voir ci-après). Dans ces domaines de compétence, d'autres compétences qui sont circonscrites permettent de cerner les aptitudes linguistiques rattachées à ce niveau de compétence.

- | | |
|----------------------|---|
| Écoute/Parole | A. suivre et donner des directives |
| | B. interaction sociale |
| | C. échange d'information |
| | D. persuasion (savoir faire travailler) |
| Lecture | A. lire les directives |
| | B. lire les textes structurés |
| | C. lire les textes non structurés |
| | D. lire les textes informatifs – analyse et évaluation |
| Écriture | A. information – copier, reproduire |
| | B. texte structuré – compléter/élaborer |
| | C. texte non structuré – décrire |
| | D. exprimer des idées – transmettre des messages, analyse, évaluation, persuasion |

(source : *Canadian Language Benchmarks*, p.1)

Préparation de l'animateur

Les notes de l'animateur qui se trouvent au début de chaque leçon renferment un volet de préparation du contenu et de la prestation de la leçon. Il est très important que l'animateur soit prêt à donner la leçon efficacement pour respecter la période qui lui est impartie pour chaque volet de la leçon.

A. Contenu

Il est possible de se préparer à offrir ce programme en se servant uniquement des notes de l'animateur pour chaque leçon. Toutefois, il est fortement recommandé que les formateurs cherchent à obtenir des ressources supplémentaires. De nombreux documents sont accessibles sur le Web et auprès de certains organismes de réglementation.

B. Livraison

Sous cet en-tête, les notes de l'animateur dressent la liste des documents de cours, des transparents et des autres documents requis pour la leçon. Tout document qui doit être préparé d'avance par le formateur est également mentionné ici.

Méthodologie

Le volet de la méthodologie des notes de l'animateur comporte des directives détaillées sur l'animation des quatre composantes de chaque leçon : l'introduction, les pré-tâches, les tâches et les post-tâches. L'introduction met généralement à contribution l'expérience et les connaissances qu'ont les participants du sujet. Les pré-tâches préparent les participants aux tâches, dans le cadre desquelles ils se serviront de leur connaissance productive et réceptive de la terminologie apprise au cours des pré-tâches. Les post-tâches servent à renforcer des éléments de la leçon. Chaque leçon est minutée pour aider l'animateur à veiller à la réalisation des tâches et au bon rythme de la leçon. La plupart des leçons se conforment à ce cadre. Cependant, il y a quelques exceptions, et quelques leçons élargissent ce cadre à plusieurs leçons.

Documents de cours et notes de l'animateur / barème de correction

Des documents de cours des participants sont inclus pour toutes les tâches dans chaque leçon. Des transparents sont également inclus. Ils doivent être photocopiés sur des diapositives pour être utilisés avec un rétroprojecteur. La plupart des documents de cours sont accompagnés du barème de correction de l'animateur. On incite les animateurs à effectuer les activités eux-mêmes, et à ne pas se fier uniquement au barème de correction. Il s'agit d'une partie importante de la préparation de l'animateur.

Il importe d'actualiser régulièrement le contenu de ce programme, en particulier les documents authentiques comme les offres d'emploi et l'information provenant d'organismes de réglementation.

Les animateurs devraient savoir que l'atelier de terminologie professionnelle s'inscrit dans un modèle de formation exhaustif rattaché à une occupation en particulier et destiné à des professionnels formés à l'étranger. Une connaissance du contenu de l'atelier d'orientation et de survol, du logiciel d'établissement de profils et du plan d'action sur les carrières améliorera la prestation de l'atelier sur la terminologie.

Christina Yurchuk, chef d'équipe du projet
Brian Morgan, conseiller au programme

ANNEXE B
ÉVALUATION

Conception de l'évaluation

L'évaluation du programme linguistique a pour objet de fournir des renseignements exacts ou une mesure précise des effets de la conception et de la mise en œuvre d'un programme. Le choix des instruments d'évaluation devrait refléter les besoins des divers intervenants. Il peut s'agir de produire des données statistiques à l'intention d'organismes de financement ou de fournir de la rétroaction aux participants à l'intention des concepteurs de programmes, ce qui peut servir à améliorer le programme de façon suivie.

Compte tenu de l'ampleur et de la conception du projet de terminologie professionnelle, nous estimons qu'une combinaison d'outils d'évaluation quantitative et qualitative peut constituer la meilleure option disponible. L'absence de facteurs de contrôle comme un vaste échantillonnage de participants, la sélection non aléatoire des participants et un groupe d'étude comparative restreint nécessairement les genres de demandes de validité qui peuvent être présentées sur la base des données quantitatives produites au moyen de l'analyse. Ces outils d'évaluation sont essentiellement sommatifs ou axés sur le produit, en ce sens qu'ils mesurent le résultat final, mais fournissent peu de renseignements au sujet des mécanismes de salle de cours utilisés dans le cadre de l'exécution de programmes. Pour contourner ces restrictions, les étudiants et les animateurs peuvent être consultés au moyen de questionnaires de programme conçus pour produire des données qualitatives portant sur les forces et les faiblesses des documents et des méthodes mis en œuvre.

Nous proposons les instruments d'évaluation suivants pour le projet de terminologie sur le milieu de travail :

1. Un questionnaire du participant a été élaboré pour évaluer les activités et pour recueillir des observations générales à la fin de chaque module ou leçon. De plus, des suggestions d'amélioration de programme peuvent être demandées. Un deuxième questionnaire du participant a été mis au point pour l'évaluation globale du programme, ce questionnaire devant être rempli par les participants à la fin de l'atelier sur la terminologie.
2. Un questionnaire de l'animateur semblable au questionnaire des participants portant sur le module/la leçon a été conçu.

Les données recueillies grâce à ces instruments d'évaluation peuvent fournir des renseignements utiles pour analyser et interpréter les effets du programme sur les participants.

Questionnaires d'évaluation du participant

Il existe deux questionnaires d'évaluation du participant. Les participants doivent remplir le premier à la fin de chaque leçon ou module. Le deuxième constitue une évaluation générale de programme, que les participants doivent effectuer à la fin de l'atelier sur la terminologie. Les participants devraient disposer d'au moins 30 minutes pour remplir ces questionnaires.

(Source : Lynch, K. Brian. Language Program Evaluation, Cambridge University Press, 1996. fig 7.10, Questionnaire destiné aux étudiants de UCLA élaboré par A. Kahn et B. Lynch.)

Questionnaire d'évaluation par le participant – Fin de la leçon/du module

- A. Prière de répondre de la manière la plus exhaustive possible aux questions suivantes qui portent sur la leçon ou le module.
1. Décrivez une ou deux activités que vous avez jugées utiles et expliquez pourquoi elles sont utiles.

 2. Décrivez une ou deux activités qui, selon vous, sont moins utiles et expliquez pourquoi elles sont moins utiles.

 3. À votre avis, que devrait-on ajouter à la leçon ou au module?

 4. À votre avis, que devrait-on retrancher de la leçon ou du module?

Questionnaire d'évaluation par le participant

B. Observations générales

Veillez formuler des observations plus complètes sur l'un ou l'autre des énoncés qui précède ou sur toute autre facette de l'atelier de terminologie comptable dans l'espace qui suit. Vos observations et vos suggestions nous sont très utiles pour évaluer et pour modifier l'atelier.

**Évaluation de la terminologie
professionnelle**

Session et année :			
Profession :	<input type="checkbox"/> Comptabilité	<input type="checkbox"/> Génie	<input type="checkbox"/> Soins de santé
Animateur :			

1. L'atelier m'a aidé à poser les bonnes questions concernant l'organisme de réglementation chargé de ma profession (PEO, OACETT, ICAO, CGA, CMA, ou Collèges des sage-femmes, des infirmières, des physiothérapeutes, des pharmaciens, etc).
- Tout à fait d'accord
 D'accord
 En désaccord
 Pas du tout d'accord

Si vous êtes en désaccord, veuillez expliquer pourquoi.

2. Les exercices de recherche d'emploi m'ont aidé à comprendre les termes utilisés dans les offres d'emplois qui paraissent dans les journaux.
- Tout à fait d'accord
 D'accord
 En désaccord
 Pas du tout d'accord

Si vous êtes en désaccord, veuillez expliquer pourquoi.

3. J'ai fait suffisamment d'exercices pratiques qui correspondent à mes habiletés et à mon expérience en anglais.
- Tout à fait d'accord
 D'accord
 En désaccord
 Pas du tout d'accord
-
-

4. J'ai appris de la terminologie anglaise qui m'aidera dans mon milieu de travail.
- Tout à fait d'accord
 D'accord
 En désaccord
 Pas du tout d'accord
-
-

5. Ce que j'ai préféré au sujet de mon cours de terminologie professionnelle....

6. Ce que j'ai le moins aimé au sujet de mon cours de terminologie professionnelle...

Merci d'avoir effectué cette évaluation. Vos commentaires nous aideront à améliorer la qualité de l'atelier de terminologie comptable.

Questionnaire visant à recueillir les commentaires de l'animateur

Le présent questionnaire représente un volet de l'évaluation de programme et peut être rempli par l'animateur à la fin de chaque leçon ou module.

A. Prière de répondre de la manière la plus exhaustive possible aux questions suivantes qui portent sur la leçon ou le module.

1. Décrivez une ou deux activités que vous avez jugées utiles et expliquez pourquoi elles sont utiles.

2. Décrivez une ou deux activités qui, selon vous, sont moins utiles et expliquez pourquoi elles sont moins utiles.

3. À votre avis, que devrait-on ajouter à la leçon ou au module?

4. À votre avis, que devrait-on retrancher de la leçon ou du module?

Questionnaire visant à recueillir les commentaires de l'animateur

A. Observations générales

Veillez formuler des observations plus complètes sur l'un ou l'autre des énoncés qui précède. De plus, veuillez commenter les difficultés auxquelles vous vous êtes buté lorsque vous avez offert le programme d'après le contexte particulier de votre milieu de travail et les expériences des participants.

GLOSSAIRE

Glossaire

apprentissage intentionnel – dans le présent document, l'apprentissage intentionnel désigne l'acquisition de vocabulaire qui survient lorsque l'orientation principale tend vers la forme et (ou) les propriétés intrinsèques des mots.

apprentissage parallèle – dans le présent document, l'apprentissage parallèle désigne l'acquisition de vocabulaire qui représente un résultat secondaire de l'exécution d'une tâche.

approche principale du programme fondé sur les tâches – dans ce genre de programme, la fonction reliée aux tâches est la caractéristique principale d'organisation de l'enseignement, et tout l'enseignement est centré sur son exécution réussie. En ce qui a trait au vocabulaire, cela signifierait que la seule exécution de la tâche donne suffisamment d'exposition pour approfondir la connaissance des mots décrite par Ellis (1996). L'acquisition du vocabulaire est considérée comme accessoire et comme un résultat indirect des activités axées sur la signification. Cette formulation est conforme à la définition que donne Nunan de la tâche : [traduction] « Nous apprenons à communiquer en communiquant; nous ne pouvons établir si facilement une distinction entre l'objectif et la façon de l'atteindre. » (Voir **approche secondaire du programme fondé sur les tâches.**)

approche secondaire du programme fondé sur les tâches – dans le cadre de cette approche de formation basée sur les tâches, les tâches représentent l'élément crucial de l'enseignement des langues, mais elles sont intégrées à un contexte pédagogique plus complexe : en effet, elles sont précédées d'un enseignement ciblé (pré-tâches) et suivies d'activités de suivi (ou post-tâches). En termes de vocabulaire, cette approche permet d'accorder une plus grande attention aux mots dans les activités pré-tâches. Par exemple, l'enseignement explicite est axé sur les qualités intrinsèques du mot (sens dénotatif, prononciation, formes de la racine). Une telle approche constitue une contribution enrichie qui non seulement accroît le niveau de connaissance du vocabulaire, mais rehausse également l'exécution des tâches. (Voir **approche principale du programme fondé sur les tâches.**)

compétences – tel qu'il est défini par les NCLC, les compétences correspondent à ce que peut faire une personne et indiquent l'éventail des aptitudes linguistiques d'une personne.

connaissance productive du vocabulaire – désigne généralement la connaissance de la façon d'utiliser un mot dans le discours et dans l'écrit.

connaissance qualitative du vocabulaire – désigne le niveau de connaissance du vocabulaire tel qu'il est décrit par Ellis (1996).

connaissance quantitative du vocabulaire – désigne le nombre ou la quantité de mots qu'une personne connaît.

connaissance réceptive du vocabulaire – désigne généralement la connaissance d'un mot entendu ou lu dans le contexte de l'écoute ou de la lecture.

contexte – le contexte est défini comme le milieu socio-culturel dans lequel un acte de communication (une tâche) est effectué. L'identification du contexte d'une tâche influence le choix de vocabulaire et prend en compte l'objet de la communication, le support et les rapports entre les rôles des orateurs/rédacteurs-lecteurs.

domaine de compétence – tel qu'il est défini par les NCLC, il s'agit d'un énoncé général du résultat d'apprentissage souhaité, qui peut être réparti en compétences plus précises.

expert du secteur – personne possédant une connaissance d'expert d'un secteur en particulier ayant été consultée pendant l'élaboration du programme pour mieux comprendre les tendances du marché, les besoins en communication, les exigences des employeurs, etc. Les professionnels formés à l'étranger qui sont récemment arrivés et qui sont en chômage peuvent également être des experts du secteur.

habileté – tel qu'il est défini par les NCLC, les habiletés comptent parmi l'une ou l'autre des quatre suivantes : l'expression orale, l'écoute, la lecture et l'écriture.

module – la division du programme qui traite de l'utilisation de la langue selon divers contextes. Les trois modules sont la communication et la terminologie du milieu de travail, de l'attribution de permis et de la recherche applicable au travail.

Niveaux de compétence linguistique canadiens (NCLC) – NCLC est une initiative de Citoyenneté et Immigration Canada visant à établir des niveaux de compétence linguistique nationaux applicables à l'anglais comme langue seconde. Il s'agit d'une échelle descriptive fondée sur les tâches de la compétence linguistique en ALS, exprimée en compétences de communication sous forme de douze niveaux de compétence (ou points de repère). Depuis 1996, le Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens a entrepris toute une gamme de projets, y compris la série des publications des Standards linguistiques canadiens 2000. Pour plus de renseignements, visiter le site <http://www.language.ca>.

post-tâche – dans le présent document, les post-tâches constituent un renforcement des apprentissages précédents et peuvent prendre la forme de l'exécution, de l'analyse et (ou) de l'examen.

pré-tâche – dans le présent document, les pré-tâches ont trait à des tâches (voir ci-après) : l'enseignement est centré sur certaines caractéristiques et propriétés de la langue pertinentes à l'exécution d'une tâche.

secteur, sous-secteur – un secteur est un domaine général, une profession ou un métier. Les sous-secteurs sont des domaines plus spécialisés au sein des secteurs (p. ex., dans le secteur du génie, le génie chimique est un sous-secteur).

tâche – aux fins du présent programme, la tâche se définit en termes généraux comme l'utilisation de la langue pour accomplir une fin particulière dans un contexte social précis. Dans la documentation, de nombreux chercheurs ont établi une distinction entre deux types de tâches principaux : les tâches pédagogiques et les tâches du monde réel. Les tâches pédagogiques sont propres à l'enseignement et à l'apprentissage de la langue. À l'opposé, les tâches du monde réel sont centrées sur la communication réelle à l'extérieur de la salle de cours. Dans ce programme, cela signifie que les tâches pédagogiques se concentrent expressément sur les caractéristiques du vocabulaire (p. ex. la prononciation, le sens dénotatif, les associations, etc.) requis pour l'exécution d'une tâche dans un contexte donné (p. ex. l'attribution d'une licence ou la quête d'un emploi.) Dans les tâches du monde réel, les activités en salle de cours sont conçues pour refléter les types particuliers

de situations linguistiques que vivront les participants dans leur vie professionnelle.

tâche du monde réel – voir **tâche**.

tâche pédagogique – voir **tâche**.

texte non structuré – texte dont la fonction et la signification principales ne sont pas déduites de leur présentation ou de leur organisation.

texte structuré – d'après les NCLC, les textes écrits sont uniformisés sous une forme reconnaissable. Dans le présent document, les textes dont la signification ou les fonctions principales peuvent être facilement déduites de leur présentation visuelle ou de leur structure (p. ex. des notes de service, des curriculum vitae, des menus) sont considérés comme des textes structurés.