ALTRALANG Journal
e-ISSN: 2710-8619 p-ISSN: 2710-7922
Volume 8 Issue 2 / October 2026 pp. 391-416

Formation en anglais de spécialité (ESP), insertion professionnelle et entrepreneuriat : analyse des besoins des étudiants de master de l'EHEC d'Alger à l'aune des exigences du marché du travail

Mohamed Walid Bouanani*
University of Sidi Bel Abbès Djillali Liabes, Algeria
walidbouanani2227@yahoo.fr

Received: 30/06/2026, **Accepted:** 24/09/2026, **Published:** 31/10/2026

English for Specific Purposes (ESP) Training, Professional Integration and Entrepreneurship: A Needs Analysis of Master's Students at the EHEC of Algiers in Light of Labour Market Requirements

ABSTRACT: *This article examines the English for Specific Purposes (ESP) training provided at the École des Hautes Études Commerciales (EHEC) of Algiers, with particular attention to the links between language instruction, employability, and entrepreneurship. It starts from the observation that, even within highly selective elite institutions, the quality of language training remains closely dependent on teachers' specialization. The central research question seeks to assess the extent to which English instruction at EHEC aligns with the principles of ESP and responds to students' linguistic, professional, and entrepreneurial needs, as well as to the expectations of the world of work. The hypotheses put forward suggest that the content would be predominantly oriented toward Business English, that students would perceive English proficiency as a decisive asset for their professional future, and that they would prioritize the development of oral and communication skills at the expense of mastery of specialized vocabulary.*

KEYWORDS: ESP, EHEC, business, entrepreneurship, trade.

RÉSUMÉ : *Cet article examine la formation en anglais de spécialité (ESP) dispensée à l'École des Hautes Études Commerciales (EHEC) d'Alger, en s'intéressant particulièrement aux liens entre enseignement linguistique, insertion professionnelle et entrepreneuriat. Il part du constat que même au sein des établissements d'élite à fort niveau de sélectivité, la qualité de la formation linguistique demeure étroitement tributaire de la spécialisation des enseignants. La problématique centrale vise à évaluer dans quelle mesure l'enseignement de l'anglais dispensé à l'EHEC s'aligne sur les principes de l'ESP et répond aux besoins linguistiques, professionnels et entrepreneuriaux des étudiants et aux attentes du monde du travail. Les hypothèses formulées suggèrent que les contenus seraient majoritairement orientés vers l'anglais des affaires, que les étudiants percevraient la maîtrise de l'anglais comme un atout déterminant pour leur avenir professionnel, et qu'ils privilégieraient le développement des compétences orales et communicationnelles aux dépens de la maîtrise du vocabulaire spécialisé.*

MOTS-CLÉS : ESP, EHEC, entreprise, entrepreneuriat, affaires.

* Corresponding author
ALTRALANG Journal / © 2026 The Author(s). Published by the University of Oran 2 Mohamed Ben Ahmed, Algeria.
This is an open access article under the CC BY license (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

ALTRALANG Journal
Volume 8 Issue 2 / October 2026

Introduction

Dans le monde globalisé dans lequel nous vivons, marqué par le développement des technologies de l'information et de la communication, l'intensification des échanges économiques et commerciaux internationaux et surtout l'essor de l'entrepreneuriat et le multinationalisme économique, les interactions professionnelles dépassent désormais largement les frontières nationales. Elles mettent en relation des partenaires, clients, fournisseurs et collaborateurs issus d'horizons linguistiques et culturels différents, ce qui génère d'importants besoins linguistiques chez ces acteurs (Lauginie et al, 2004 ; Millot, 2012 ; Saulière, 2014 a). Cette réalité conduit inévitablement les entreprises à réfléchir à leurs besoins en compétences linguistiques, lesquelles constituent un levier primordial pour favoriser la mobilité internationale et renforcer la compétitivité de ces organisations sur les marchés mondiaux (Davignon, 2008 ; Currivand et Truchot 2010 ; Grin et Sfreddo, 2011).

Afin de répondre à ces enjeux, les entreprises mettent en œuvre des stratégies de gestion des langues (language management) adaptées à leurs besoins spécifiques (Welch et al, 1997 ; Feely et Harzing 2003 ; Lancereau-Forster et Martinez, 2022). Cette démarche englobe l'ensemble des opérations et des dispositifs mis en œuvre par une organisation en matière linguistique tels que la formation linguistique des employés ou le recours à la traduction et à l'interprétation. Toutefois, dans une logique de rentabilité et de maîtrise des coûts, de nombreuses entreprises privilégient le recrutement de collaborateurs disposant déjà de compétences avérées en langues étrangères, évitant ainsi des dépenses supplémentaires (Grin et Sfreddo, 2011 ; Saulière, 2014 b).

Malgré l'importance de la diversité linguistique et la nécessité du plurilinguisme dans le monde de l'entreprise (Cremer et Willes, 1991 ; Heller et Boutet, 2006 ; Lüdi et Heiniger, 2007 ; Duchêne, 2009), l'anglais s'est progressivement imposé comme la principale langue de communication internationale et comme la langue de travail privilégiée au sein de nombreuses organisations économiques (Louhiala-Salminen, 2005 ; Le Lièvre, 2011 ; Neeley 2012). Son statut de lingua franca (House 2003 ; Rogerson-Revell, 2008 ; Millot, 2012) lui confère un rôle central dans les échanges professionnels, commerciaux et économiques à l'échelle mondiale, facilitant les interactions entre acteurs de nationalités, langues et cultures variées. Ces derniers ne se cantonnent plus aujourd'hui aux seuls membres de la direction générale, mais englobent l'ensemble des strates organisationnelles et des niveaux de responsabilité que compte l'entreprise (Le Lièvre, 2011).

Cet état des lieux soulève nécessairement la question de la conformité entre les formations linguistiques dispensées aux étudiants dans l'enseignement supérieur et les besoins réels du marché du travail. Cette problématique revêt une importance particulière pour les étudiants en sciences commerciales, économiques et de gestion (Davesne et Dubois, 2012 ; Saulière, 2014 b ; Wagner, 2022), dont les futures activités professionnelles ou entrepreneuriales sont de plus en plus inscrites dans un environnement internationalisé et multiculturel.

Toutefois, la capacité des établissements d'enseignement supérieur à répondre à ces exigences dépend en grande partie de la qualité de la formation linguistique offerte, laquelle est étroitement liée à la préparation et à la spécialisation des enseignants en anglais de spécialité (Mémet, 1995). En effet, l'enseignement de l'anglais à visée professionnelle ne se limite pas à la maîtrise de la langue générale ; il suppose également une connaissance approfondie des discours, des pratiques communicationnelles et des savoirs propres aux domaines concernés.

Pour cette catégorie d'étudiants, la maîtrise de l'anglais des affaires ainsi que d'une forme d'anglais simplifiée destinée à la communication internationale, que Jean-Paul Nerrière désigne sous le terme de Globish ou Global English (2006 : 6), constitue un atout majeur. Cette forme, fondée sur un lexique restreint et des structures linguistiques accessibles, est considérée comme la plus adaptée aux besoins de communication des entreprises et aux exigences de la coopération internationale qui privilégient l'efficacité, la clarté et la rapidité des interactions (Firth, 1996 ; Knapp et Meierkord, 2002 ; Rogerson-Revell, 2007), plutôt que la maîtrise d'un niveau d'anglais académique ou natif. Cette évolution s'inscrit dans une conception plus large de l'anglais comme langue internationale, selon laquelle les usages autrefois perçus comme déviants par rapport à la norme

ne sont plus considérés comme des formes déficitaires. Ils constituent désormais des pratiques linguistiques légitimes, formant *« une variété à part entière »* (Seidlhofer, 2003 : 8).

Dans cette perspective, la présente étude s'inscrit dans le prolongement de nombreuses recherches portant sur les liens entre formation linguistique en anglais et insertion professionnelle en Algérie (Kies, 2011 ; Ouyed-Lahdir, 2015 ; Mahi, 2024). Toutefois, alors que ces travaux se sont principalement attachés à évaluer l'adéquation de la formation en anglais dispensée aux étudiants des filières des sciences commerciales, des sciences de gestion et des sciences économiques au sein des universités algériennes aux exigences linguistiques du marché du travail contemporain, la présente recherche se distingue par son intérêt porté aux étudiants de l'École des Hautes Études Commerciales (EHEC) d'Alger. Le choix de cet établissement n'est pas fortuit. Reconnue pour l'excellence de sa formation et son rayonnement académique tant au niveau national qu'international, l'EHEC d'Alger figure parmi les institutions d'enseignement supérieur les plus prestigieuses du pays. Elle accueille chaque année des étudiants présentant un niveau scolaire particulièrement élevé, attesté par des moyennes d'accès au baccalauréat généralement supérieures à 15/20. Cette sélectivité constitue un indicateur pertinent de la qualité du public étudiant et confère à cette recherche un intérêt particulier.

Par ce choix, notre étude vise à déterminer dans quelle mesure les contenus enseignés, les pratiques pédagogiques mises en œuvre et les compétences linguistiques développées au sein des grandes écoles de commerce, à l'instar de l'EHEC d'Alger, s'inscrivent dans les principes de l'anglais de spécialité (English for Specific Purposes – ESP). Elle cherche également à examiner leur adéquation aux situations de communication professionnelles auxquelles les futurs diplômés seront confrontés dans les domaines du commerce, de l'économie et de la gestion. Il s'agit notamment d'évaluer dans quelle mesure cette formation prépare les étudiants à utiliser l'anglais de manière efficace, qu'ils choisissent de développer leurs propres projets entrepreneuriaux ou d'intégrer des entreprises en tant que salariés dans un environnement professionnel et entrepreneurial marqué par l'internationalisation des échanges économiques, la mobilité professionnelle et l'importance croissante de l'anglais comme langue de communication des affaires.

Dès lors, cette réflexion conduit à formuler la problématique suivante :

Dans quelle mesure l'enseignement de l'anglais dispensé à l'EHEC d'Alger s'inscrit-il dans les principes de l'anglais de spécialité (ESP) ? Et dans quelle mesure répond-il aux besoins linguistiques, professionnels et entrepreneuriaux des étudiants ainsi qu'aux exigences du marché du travail national et international ?

Afin de répondre à ces questions, les hypothèses suivantes sont formulées :

1. Les contenus d'enseignement de l'anglais proposés à l'EHEC d'Alger seraient majoritairement orientés vers l'anglais des affaires et correspondraient aux besoins linguistiques spécifiques des étudiants.

2. Les étudiants percevraient la maîtrise de l'anglais acquise à l'EHEC d'Alger comme un atout favorisant leur insertion professionnelle et leurs projets entrepreneuriaux dans un contexte économique internationalisé.

3. Les étudiants de l'EHEC d'Alger exprimeraient des besoins linguistiques en anglais principalement orientés vers la communication professionnelle internationale et l'anglais des affaires.

4. Ces mêmes étudiants accorderaient une importance particulière au développement des compétences orales et communicationnelles telles que les présentations professionnelles, la négociation ou la communication entrepreneuriale plutôt qu'à la maîtrise du vocabulaire spécialisé.

1. L'anglais comme langue de l'économie internationale et approche ESP : quels enjeux pour la formation à l'EHEC d'Alger ?

1.1. L'anglais comme langue dominante de l'économie et des affaires : entre héritage intellectuel et plasticité linguistique

L'hégémonie de l'anglais dans l'économie et les affaires trouve son origine dans la pensée économique et les pratiques commerciales britanniques dès la fin du XVIII^{e} siècle. C'est en Grande-Bretagne qu'émerge une pensée économique novatrice avec Adam Smith, dont *Théorie des sentiments moraux* (1759) *et Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations* (1776) fondent l'économie politique classique et lui valent le titre de « père de l'économie moderne » (Sen, 2009). David Ricardo prolonge cette réflexion, et même Karl

Marx, principal critique du capitalisme, développe l'essentiel de son œuvre en Angleterre en s'appuyant sur les classiques britanniques. Pendant ce temps, les économistes français se contentent surtout de traduire ces théories, faute d'un développement industriel comparable.

À cette suprématie intellectuelle, s'ajoute, de 1815 à 1913, une domination économique sans partage de Grande-Bretagne de l'économie mondiale, portée par son commerce, sa finance et son empire colonial (Matouk, 2017). Cette précocité a naturellement imposé l'anglais comme langue de référence des échanges économiques. Après 1945, le déclin britannique et l'ascension des États-Unis renforcent encore cette domination linguistique. Dès lors, l'anglais ne se présente plus seulement comme l'héritage de la suprématie britannique, mais également comme la langue de la puissance américaine, du développement économique, de l'innovation, de l'ouverture sur le monde et de la modernité s'imposant progressivement dans les domaines de la finance, du commerce, de la technologie, du management et des organisations internationales. Cette emprise se manifeste de manière particulièrement éloquente au sein même de l'entreprise, où, comme le souligne Françoise Le Lièvre, l'anglais endosse désormais des fonctions spécifiques : *« il est devenu une langue exclusivement orientée vers la performance, le véhicule privilégié de valeurs tournées vers la productivité et le rendement maximaux »* (2011 :316).

Par ailleurs, au-delà de ces raisons historiques, l'anglais doit également sa prédominance dans le domaine économique à ce que Jean Matouk qualifie de plasticité linguistique (2017 :96). Pour lui : *« Les Anglais sont, plus inventifs que [les français] pour dire en une ou deux syllabes quelque chose de compliqué qui devient simple et courant.»*. (Ibid). Il dresse à cet égard une liste éloquente de termes pour lesquels il serait très difficile de trouver des équivalents aussi concis en français : « marketing » condense ainsi l'expression « agir sur le marché » ; « interest rate swap » ou « currency swap » remplacent respectivement « contrat d'échange de taux d'intérêt » et « contrat d'échange de devises » ; « CDS — Credit Default Swap » se substitue à « contrat d'échange d'assurance crédit » ; ou encore « cap » et « floor » pour désigner un « contrat de plafonnement » et un « contrat de plancher ». Cette capacité de condensation fait de l'anglais la langue idéale pour les opérations financières, qui se jouent souvent en quelques minutes et exigent une communication rapide, précise et sans ambiguïté.

1.2. L'anglais de spécialité (English for Specific Purposes – ESP) : une nécessité d'adaptation aux besoins spécifiques des apprenants

L'anglais de spécialité ou English for Specific Purposes (ESP) est né au début des années 1960, période marquée par l'essor économique sans précédent à l'échelle internationale expliqué plus haut, ainsi que par une profonde transformation scientifique et technologique issue du monde anglophone. Cet élan fulgurant de la recherche et du commerce mondial a remis en question l'enseignement traditionnel de l'anglais général, qui ne répondait plus aux besoins d'un public de plus en plus diversifié, dont les exigences linguistiques étaient étroitement liées à des domaines d'études et à des activités professionnelles spécifiques. Cette situation a été à l'origine d'une véritable révolution linguistique dans les années 1960 et 1970, déplaçant l'attention des chercheurs vers l'analyse des usages réels de la langue. À cela s'est ajouté le développement des approches centrées sur l'apprenant, lesquelles postulent que les objectifs d'apprentissage doivent être définis en fonction des besoins et des motivations des utilisateurs de la langue.

C'est dans ce contexte de mutation que l'ESP s'est progressivement imposé comme une réponse didactique adaptée aux exigences de l'époque et comme l'un des domaines les plus complexes et les plus dynamiques de la didactique des langues. Sa définition même demeure difficile à cerner, comme en témoigne Peter Strevens : *« produire une définition simple de l'ESP n'est pas une tâche aisée »* (1987 : 109).

Au fil du temps, de nombreux spécialistes ont tenté de cerner cette notion à travers des définitions variées. Les premiers à s'y être attelés sont Ronald Mackay et Alan Mountford, qui définissent l'ESP comme *« l'enseignement de l'anglais dans un but clairement utilitaire »* (1978 : 2). Autrement dit, l'anglais doit être enseigné en vue d'atteindre des compétences langagières spécifiques, à travers des situations réelles, de manière à permettre aux apprenants de l'utiliser dans leur future profession ou de comprendre des discours liés à leur domaine de spécialité.

Tom Hutchinson et Alan Waters (1987 : 19) vont plus loin en affirmant que *« l'anglais de spécialité (ESP) doit véritablement être considéré non pas comme un produit linguistique particulier, mais comme une approche de l'enseignement des langues dans laquelle toutes les décisions relatives au contenu et aux méthodes sont fondées sur les raisons qui motivent l'apprenant à apprendre »* (1987 : 19). Cette conception a profondément renouvelé les pratiques pédagogiques en plaçant les besoins réels des apprenants au centre du processus d'enseignement-apprentissage.

Dans le même ordre d'idées, Pauline Robinson souligne que les étudiants apprennent généralement l'anglais *« non pas parce qu'ils s'intéressent à la langue ou à la culture anglaise en tant que telles, mais parce qu'ils ont besoin de l'anglais à des fins d'études ou de travail »* (1991 : 2). Jack C. Richards et Theodore S. Rodgers le perçoivent, quant à eux, comme *« un mouvement cherchant à répondre aux besoins langagiers des apprenants qui ont besoin de l'anglais pour exercer des rôles spécifiques — tels qu'étudiant, ingénieur ou infirmier — et qui doivent acquérir des contenus et des compétences ancrés dans le monde réel par le biais de cette langue, plutôt que de la maîtriser pour elle-même »* (2001 : 107).

Laurence Anthony, pour sa part, fait observer que *« certains décrivent l'ESP comme simplement l'enseignement de l'anglais pour tout objectif pouvant être précisé, tandis que d'autres, plus rigoureux, le définissent comme l'enseignement de l'anglais utilisé dans les études académiques, ou encore l'enseignement de l'anglais à des fins professionnelles ou vocationnelles »* (1997 : 9-10). Cette diversité des points de vue a conduit Tony Dudley-Evans et Maggie St John (1998 : 6) à proposer une classification structurée de l'ESP, distinguant notamment l'anglais à visée académique (English for Academic Purposes – EAP) et l'anglais à visée professionnelle (English for Occupational Purposes – EOP). Ces deux branches répondent à des besoins différents mais complémentaires : l'EAP prépare les étudiants à lire des textes spécialisés, rédiger des travaux universitaires et participer à des activités de recherche, tandis que l'EOP vise à développer les compétences linguistiques nécessaires à l'exercice d'une profession.

C'est Helen Basturkmen qui offre, en définitive, la synthèse la plus aboutie en affirmant que dans le cadre de l'ESP, *« la langue est apprise non pour elle-même ni dans le but d'acquérir une culture générale, mais pour faciliter l'accès ou améliorer l'efficacité linguistique dans des environnements académiques, professionnels ou de travail »* (2006:18). Dans cette perspective, la langue n'est plus étudiée comme un objet abstrait, mais comme un outil permettant de réaliser des tâches précises dans des contextes académiques ou professionnels déterminés. L'objectif principal consiste donc à développer des compétences directement mobilisables dans les situations auxquelles les apprenants seront confrontés.

Cette richesse définitionnelle reflète, en réalité, la complexité intrinsèque du domaine lui-même. Comme le rappelle Nicos Sifakis, l'ESP *« se caractérise en effet par une grande diversité, qui touche aussi bien les apprenants que les classes, les besoins, les programmes d'enseignement et les enseignants »* (2003 : 195- 196). Loin d'être une faiblesse, cette diversité est pleinement reconnue et prise en compte par la communauté de recherche dans son ensemble, enseignants et étudiants y compris, ce qui témoigne de la capacité du champ à s'adapter aux multiples réalités des contextes d'apprentissage.

Au-delà des débats définitionnels, l'analyse des besoins constitue l'autre grande préoccupation théorique et méthodologique des spécialistes de l'ESP. Elle en représente le socle fondateur, dans la mesure où c'est elle qui oriente l'ensemble des décisions pédagogiques : choix des contenus, sélection des méthodes, conception des supports et modalités d'évaluation. Sans une identification préalable et rigoureuse des besoins des apprenants, aucun cours d'ESP ne saurait atteindre les objectifs communicatifs et professionnels qu'il se fixe.

John H. Munby (1978) fut l'un des premiers chercheurs à proposer, dans son ouvrage *Communicative Syllabus Design*, un modèle systématique d'identification des besoins linguistiques. Il constitue à ce titre la première référence majeure dans la littérature linguistique et universitaire consacrée à l'ESP, dans la mesure où il pose les fondements de l'analyse des besoins de communication (Target Situation Analysis) en vue de concevoir des cours d'anglais adaptés aux exigences des métiers et des disciplines scientifiques. Son approche repose sur l'analyse détaillée des situations de communication auxquelles les apprenants sont susceptibles d'être confrontés dans leur contexte professionnel ou académique. Depuis lors, de nombreux travaux ont enrichi cette

perspective en y intégrant des dimensions psychologiques, sociales et institutionnelles, élargissant ainsi le champ de l'analyse des besoins bien au-delà de sa conception initiale.

Tom Hutchinson et Alan Waters (1987) furent parmi les premiers à élargir les idées de Munby en introduisant une distinction fondamentale entre les « besoins cibles » (target needs) et les « besoins d'apprentissage » (learning needs) (1987: 54). Les besoins cibles correspondent aux compétences que l'apprenant doit maîtriser pour fonctionner efficacement dans sa profession ou son domaine d'activité, tandis que les besoins d'apprentissage désignent les moyens et les conditions nécessaires à l'acquisition de ces compétences. Cette distinction a constitué une avancée décisive dans la conceptualisation de l'analyse des besoins, en déplaçant le regard non seulement vers ce que l'apprenant doit savoir faire, mais également vers la manière dont il peut y parvenir.

Pour leur part, Tony Dudley-Evans et Maggie St John (1998 : 125) identifient plusieurs catégories de besoins :

- les nécessités (necessities), c'est-à-dire les compétences que requiert la situation cible ;
- les lacunes (lacks), qui correspondent à l'écart entre les compétences requises et les compétences réellement maîtrisées ;
- les attentes ou désirs (wants), qui renvoient aux perceptions et aux aspirations des apprenants eux-mêmes.

Cette distinction est particulièrement importante dans le contexte universitaire où les étudiants peuvent avoir des représentations différentes de leurs besoins réels. Une analyse rigoureuse permet alors d'élaborer des programmes plus pertinents et plus efficaces.

1.3. L'EHEC d'Alger face aux exigences du monde des affaires : quelle place pour l'anglais de spécialité dans la formation des cadres ?

À l'École des Hautes Études Commerciales d'Alger (EHEC), établissement d'élite dédié à la formation des futurs cadres du monde des affaires, de l'économie et de la gestion, l'anglais occupe une place stratégique de premier plan et constitue une matière obligatoire tout au long du parcours universitaire. Cette réalité témoigne de la volonté institutionnelle affirmée de cet établissement de renforcer la place de cette langue dans sa politique de formation, bien que d'autres langues étrangères soient également enseignées, notamment le français, l'espagnol et le chinois.

Cette orientation s'inscrit dans une dynamique plus large observée au sein de l'enseignement supérieur algérien, où les universités accordent une importance croissante à l'apprentissage de l'anglais dans leurs cursus, et ce, quelle que soit la spécialité concernée. Cette stratégie répond à plusieurs objectifs complémentaires : améliorer la qualité et la visibilité de la recherche scientifique produite par l'établissement, accroître son rayonnement à l'échelle internationale, favoriser la mobilité académique des étudiants et des enseignants, et préparer les diplômés aux exigences d'un marché du travail en constante mondialisation.

Toutefois, au sein de cet établissement, l'anglais n'est pas enseigné comme une langue étrangère ordinaire ou générale, mais comme un outil de communication professionnelle et académique, directement articulé aux besoins spécifiques des étudiants en sciences commerciales, en sciences de gestion et en sciences économiques ainsi qu'aux besoins du marché du travail. Cette orientation s'inscrit pleinement dans la politique de l'école et répond aux objectifs de l'anglais de spécialité (ESP). Dans ce cadre, l'enseignement de l'anglais à l'EHEC est conçu sous la forme de l'anglais des affaires (Business English), centré sur les principales notions économiques, commerciales et financières. Il vise ainsi à doter les étudiants des compétences linguistiques et communicationnelles nécessaires à leur future insertion dans des environnements professionnels nationaux et internationaux.

Au premier cycle, correspondant aux classes préparatoires — deux années d'études sans spécialisation —, l'anglais est enseigné sous sa dénomination générale, sans qu'aucune orientation de spécialité ne soit explicitement mentionnée dans l'intitulé de la matière. Néanmoins, les intentions communicatives et les contenus dispensés témoignent d'une intention de contextualisation disciplinaire : les cours visent l'acquisition du vocabulaire fondamental de l'économie et de la gestion, à travers des thématiques introductives telles que les systèmes économiques (Economic Systems) et les différentes formes juridiques d'entreprises (Basic Forms of

Ownership). Cette phase joue ainsi un rôle charnière dans le parcours linguistique de l'étudiant de l'EHEC, en constituant un socle lexical et communicatif de base, indispensable à l'accès à un enseignement de l'anglais plus spécialisé et plus exigeant dans les cycles ultérieurs.

Au niveau du deuxième cycle, celui du master, dont l'accès se fait par voie de concours, l'enseignement s'étend sur trois années : une année de tronc commun suivie de deux années de spécialisation (2e et 3e année). Ce cycle a pour vocation de consolider et d'approfondir les connaissances acquises durant les classes préparatoires, tout en préparant les étudiants à une insertion professionnelle qualifiée dans les domaines du commerce, du management et des affaires internationales.

L'année de tronc commun, placée sous la tutelle du Département des Sciences Commerciales, permet aux étudiants d'acquérir un socle de compétences communes dans les disciplines fondamentales de la gestion et du commerce. C'est précisément à ce stade que l'intention de spécialisation de l'anglais se manifeste explicitement. La matière cesse en effet d'être désignée sous l'appellation générique d'« anglais » pour prendre le nom d'« anglais commercial » (S1 et S2), signalant ainsi une orientation délibérée vers les usages professionnels et spécifiques de la langue. Ce changement de dénomination n'est pas anodin ; il traduit une volonté institutionnelle d'ancrer l'enseignement linguistique dans le champ de l'anglais de spécialité (ESP), en l'articulant étroitement aux contenus disciplinaires propres aux sciences commerciales et aux besoins langagiers des futurs professionnels du commerce et de la gestion.

À partir de la deuxième année du cycle du master, les étudiants s'orientent vers l'un des trois départements de spécialisation : le Département de Management, le Département de Marketing et le Département des Affaires Internationales.

Le Département de Management propose quatre spécialités : Finance, Banques et Assurances ; Management et Entrepreneuriat ; Management pour Ingénieurs ; et Comptabilité et Audit. Ces formations visent à développer des compétences avancées en gestion financière, en management stratégique, en entrepreneuriat et en contrôle des organisations.

Le Département de Marketing offre également quatre spécialités : Marketing Digital ; Marketing Management ; Distribution et Commerce Connecté ; et Management de la Chaîne Logistique. Ces parcours répondent aux évolutions des pratiques commerciales contemporaines et aux exigences croissantes de la transformation numérique des entreprises.

Le Département des Affaires Internationales propose, pour sa part, la spécialité Commerce International, qui prépare les étudiants à évoluer dans un environnement économique mondialisé, en leur permettant d'acquérir des compétences liées aux échanges internationaux, à la négociation commerciale et au développement des activités à l'export.

Cette diversité de parcours illustre la volonté de l'EHEC d'Alger d'offrir une formation spécialisée, professionnalisante et en adéquation avec les besoins du marché du travail, tout en favorisant l'ouverture internationale de ses futurs diplômés.

La spécialisation des parcours de Master va de pair avec les intitulés attribués à la matière d'anglais qui y est associée, et reflète une volonté institutionnelle affirmée d'adapter l'enseignement de cette langue aux exigences spécifiques de chaque domaine de formation. Cette différenciation, observable à partir du troisième semestre — moment charnière correspondant à l'entrée effective dans les parcours spécialisés —, constitue un indicateur concret de l'ancrage de l'enseignement de l'anglais dans une logique d'anglais de spécialité (ESP).

En effet, à partir du troisième semestre du master, les intitulés se différencient en fonction de la filière de rattachement. Les spécialités Commerce International, Marketing Digital et Marketing Management maintiennent la dénomination « Anglais Commercial » du tronc commun, ce qui traduit une progression cumulative au sein d'un même champ sémantique. En revanche, les spécialités Distribution et Commerce Connecté et Management de la Chaîne Logistique opèrent, dès le troisième semestre, une rupture dénominative notable. La première adopte l'intitulé « Anglais du e-commerce » (S3, S4 et S5), tandis que la seconde recourt à l'appellation « Anglais de la logistique » (S3, S4 et S5). Ce glissement terminologique témoigne d'une spécialisation sectorielle assumée, pleinement cohérente avec les principes de l'ESP.

Au sein du département de Management, la différenciation est encore plus marquée. La spécialité Management pour Ingénieurs recourt à l'appellation « Anglais du Management » (S3, 4 et 5), reflétant une orientation vers les usages managériaux de la langue. La spécialité Comptabilité et Audit se distingue quant à elle par une singularité notable puisque l'intitulé de la matière y est formulé directement en anglais — English for Audit and Accounting (S3, 4 et 5) —, ce qui constitue, au sein du dispositif pédagogique de l'établissement, un cas unique témoignant d'une intégration particulièrement affirmée de la langue anglaise dans la formation disciplinaire.

Enfin, les spécialités Finance, Banques et Assurances et Management et Entrepreneuriat retiennent l'intitulé générique « Anglais », sans marqueur de spécialisation explicite, bien que les contenus dispensés s'inscrivent nécessairement dans des contextes professionnels spécifiques.

Le cycle du doctorat, quant à lui, témoigne de la volonté de l'EHEC d'Alger de renforcer la dimension académique et scientifique de la formation linguistique en organisant un test de positionnement en anglais (English Placement Test) ainsi que des séminaires intensifs d'anglais scientifique. Ces dispositifs visent à accompagner les doctorants dans la rédaction, la publication et la diffusion internationale de leurs thèses et articles de recherche.

Par ailleurs, dans une perspective de diffusion plus large de la langue anglaise et d'installation d'une véritable culture de son usage au sein de l'établissement, l'EHEC d'Alger propose aux étudiants certaines matières de spécialité dont les contenus sont dispensés en anglais, et met à leur disposition, via la plateforme numérique Moodle, des ressources pédagogiques intégrant des supports entièrement anglophones.

En ce qui concerne le corps enseignant, l'établissement a mis en place des dispositifs d'accompagnement spécifiques, comprenant des opérations de recensement des compétences linguistiques du personnel académique ainsi que des formations internes en langue anglaise, financées par l'institution elle-même. Ces initiatives visent à favoriser à terme la capacité des enseignants à dispenser certains cours directement en anglais, s'inscrivant ainsi dans la dynamique nationale de généralisation progressive de l'enseignement en langue anglaise au sein de l'enseignement supérieur algérien.

Ainsi, l'EHEC d'Alger encourage l'excellence académique de ses étudiants à travers la délivrance d'un diplôme distinctif, dit « 5 Étoiles », véritable label d'excellence décerné aux étudiants se distinguant par leurs performances académiques, leur degré d'insertion dans le monde professionnel et leur maîtrise des langues étrangères, l'anglais essentiellement. L'école accompagne également ses étudiants dans leurs candidatures à des programmes de mobilité et à des bourses prestigieuses, telles que le programme Fulbright, ou encore dans leur participation à des programmes de coopération et de formation internationale, à l'image de ceux proposés dans le cadre de l'ITEC (Indian Technical and Economic Cooperation Programme). Dans cette perspective, l'établissement prépare activement ses étudiants aux tests de certification internationale reconnus, notamment le TOEIC (Test of English for International Communication) et l'IELTS (International English Language Testing System).

Des dispositifs spécifiques sont mis en place par l'établissement afin d'accompagner les étudiants dans la réussite de cette étape, parmi lesquels des cours de soutien ciblés et des Speaking Clubs, espaces d'expression orale en anglais destinés à renforcer la confiance des étudiants et à optimiser leurs performances aux examens de certification. Ces initiatives pédagogiques complémentaires témoignent d'une approche globale et cohérente de la formation linguistique, qui ne se limite pas au cadre strictement académique, mais s'étend à des pratiques communicatives proches des situations professionnelles réelles.

2. Analyse empirique de l'adéquation de l'enseignement de l'anglais à l'EHEC d'Alger aux besoins des étudiants et aux exigences du marché du travail

2.1. Méthodologie : échantillonnage de la population étudiée et instruments de collecte des données

Dans le cadre de cette étude, qui vise à analyser l'enseignement de l'anglais de spécialité (ESP) à l'École des Hautes Études Commerciales (EHEC) d'Alger, en évaluant l'adéquation des contenus enseignés aux besoins professionnels et entrepreneuriaux des étudiants ainsi qu'aux exigences du marché du travail, nous avons retenu

l'approche de l'étude de cas. Cette recherche a été menée au cours de l'année universitaire 2025/2026 auprès des étudiants de 2e année et de 3e année du cycle du master, relevant des trois départements de spécialisation de l'EHEC : le département de Management, le département de Marketing et le département des Affaires Internationales.

La population étudiée regroupe ainsi 245 étudiants de 2e année de master et de 270 étudiants de 3e année de master, soit un effectif global de 515 étudiants. Les étudiants de 2e année du cycle de master sont répartis entre neuf spécialités : Commerce international (28 étudiants), Comptabilité et audit (28), Distribution et commerce connecté (28), Finance, banques et assurances (28), Management et entrepreneuriat (27), Marketing digital (26), Marketing et management (28), Management et ressources humaines (24) et Management et chaîne logistique (28).

Quant aux étudiants de 3e année de ce même cycle, ils sont inscrits dans huit parcours : Commerce international (53 étudiants), Comptabilité et audit (27), Distribution et commerce connecté (29), Finance, banques et assurances (28), Management et entrepreneuriat (50), Marketing digital (27), Marketing et management (27) et Management et chaîne logistique (29).

Le choix de ce public est délibéré et repose sur la volonté de confronter les représentations de deux cohortes situées à des niveaux différents du cursus. Les étudiants de 2e année de master, encore engagés dans leur formation, sont en mesure de porter un jugement sur l'enseignement de l'anglais de spécialité (ESP) tel qu'il est dispensé au cours de leur cursus. Les étudiants de 3e année de master, en revanche, se trouvent à un stade plus proche de l'insertion professionnelle. Leur parcours quasi achevé, leurs stages plus longs et plus immersifs — généralement associés au mémoire de fin d'études réalisé au semestre 6 — ainsi que leur confrontation à des études de cas concrets et aux premières démarches liées à l'insertion professionnelle peuvent contribuer à affiner leur perception de l'importance de l'ESP et à leur conférer un regard davantage rétrospectif et ancré dans les réalités du marché du travail.

La mise en regard de ces deux groupes au sein d'un même échantillon ne vise donc pas à mesurer une évolution individuelle au cours du cursus, mais à mettre en évidence d'éventuelles divergences de perception entre les étudiants de deux niveaux distincts. Cette diversité de positionnement au sein du cursus permet dès lors de croiser deux perspectives complémentaires sur la formation en ESP et d'enrichir la triangulation des points de vue.

Afin de tenir compte de cette différence de niveau d'étude, les réponses des deux groupes seront, le cas échéant, croisées avec la variable « niveau d'étude » lors de l'analyse des résultats, de manière à vérifier l'existence d'éventuelles divergences de perception entre les deux niveaux d'étude.

Enfin, la diversité des spécialisations représentées dans l'échantillon permet de prendre en compte une pluralité de besoins linguistiques liés aux différents domaines de la gestion, du management, du marketing, de la finance et du commerce international, offrant ainsi une vision plus complète de l'adéquation entre la formation en anglais de spécialité dispensée à l'EHEC d'Alger et les exigences du marché du travail.

Face à cette population, un échantillon de cent (100) étudiants a été constitué selon une procédure d'échantillonnage de convenance ou accidentel : cinquante (50) étudiants de 2e année de master et cinquante (50) étudiants de 3e année de master. Ce choix méthodologique s'explique par plusieurs contraintes pratiques inhérentes aux enquêtes sur terrain, à savoir la disponibilité effective des étudiants au moment de la collecte des données, leur accessibilité dans le cadre des emplois du temps et des séances de cours, ainsi que leur volonté de participer volontairement à l'étude.

Les étudiants ont ainsi été sollicités en fonction de leur présence lors des séances où l'enquête a été administrée, ce qui a permis de constituer un échantillon accessible dans des délais raisonnables, tout en veillant à préserver une représentation équilibrée entre les niveaux d'étude (2e année et 3e année de master) ainsi qu'entre les différentes spécialités et départements de l'EHEC. Bien que cette méthode ne garantisse pas une représentativité au sens probabiliste du terme, elle permet néanmoins d'obtenir des données suffisamment riches et diversifiées pour répondre aux objectifs exploratoires de la présente étude.

La répartition des répondants par spécialité se présente comme suit : Finance, banques et assurances (5 étudiants en 2e année de master / 6 étudiants en 3e année de master) ; Management et entrepreneuriat (7/7) ; Comptabilité et audit (5/6) ; Marketing digital (5/5) ; Marketing et management (5/6) ; Distribution et commerce connecté (5/6) ; Management de la chaîne logistique (5/6) ; Commerce international (8/8) ; et Management et ressources humaines (5 en 2e année de master tout en sachant que cette spécialité n'existe pas en 3e année de master pour l'année universitaire 2025/2026).

Dans le but d'obtenir une vision aussi complète que possible de la situation étudiée, plusieurs instruments de collecte de données ont été mobilisés. Les principaux instruments utilisés dans cette recherche sont le questionnaire administré aux étudiants et l'entretien semi-directif adressé à sept enseignants de l'ESP à l'EHEC d'Alger.

Le questionnaire ainsi que le guide d'entretien ont fait l'objet d'une procédure de validation en trois étapes. Dans un premier temps, les items ont été élaborés sur la base du cadre théorique retenu pour cette recherche, notamment le modèle d'analyse des besoins de Munby (1978) et celui proposé par Hutchinson et Waters (1987), ce qui a permis d'assurer une validité de contenu en rapport direct avec les objectifs de l'étude. Dans un second temps, une version préliminaire des deux outils a été soumise à trois enseignants d'ESP hors de l'EHEC d'Alger, dont les remarques ont conduit à en ajuster le contenu : reformulation de certains items, suppression de questions redondantes, clarification des consignes, etc. Enfin, le questionnaire a été administré à titre de pré-test auprès de six étudiants non retenus dans l'échantillon final, ce qui a permis de vérifier la clarté des formulations, la durée de passation et la compréhension des items, avant l'administration définitive à l'échantillon de cent (100) étudiants retenus pour cette étude.

Le questionnaire des étudiants était structuré en quatre sections principales. La première portait sur le profil sociodémographique et académique des participants. Elle visait à identifier leur niveau d'études, leur spécialité, leurs projets professionnels (salariat, carrière internationale, entrepreneuriat ou poursuite d'études), ainsi que leurs expériences antérieures en matière d'immersion en entreprise, de projets entrepreneuriaux ou de formations professionnelles.

La deuxième section était consacrée à l'auto-évaluation des compétences linguistiques en anglais général et en anglais de spécialité (ESP). Les étudiants étaient invités à évaluer leur niveau global, à le préciser si possible selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), à indiquer l'éventuelle possession d'une certification internationale, et à apprécier leurs compétences de compréhension et de production écrites et orales en langue anglaise dans des contextes professionnels.

La troisième section avait pour objectif d'identifier les besoins linguistiques réels du marché du travail et de l'entrepreneuriat. Les répondants devaient préciser les situations professionnelles dans lesquelles l'usage de l'anglais s'avère nécessaire, notamment la rédaction de documents professionnels, les négociations commerciales, les réunions internationales, la communication avec des partenaires étrangers, l'utilisation de logiciels spécialisés ou encore la gestion d'activités liées au commerce international. Cette partie explorait également la perception de l'importance de l'anglais dans l'employabilité, l'évolution professionnelle et le développement entrepreneurial, ainsi que les composantes jugées essentielles à la maîtrise de l'anglais des affaires.

Enfin, la quatrième section portait sur l'évaluation de la formation universitaire en anglais de spécialité dispensée à l'EHEC d'Alger. Elle visait à mesurer le degré d'adéquation des contenus enseignés avec les exigences du marché du travail, à évaluer la préparation des étudiants à différentes tâches professionnelles et entrepreneuriales (rédaction de business plans, négociation, communication internationale, etc.), et à recueillir leurs recommandations concernant les contenus à renforcer, les faiblesses du programme actuel et les approches pédagogiques les plus susceptibles de favoriser le transfert des compétences linguistiques vers le monde professionnel.

La combinaison de questions fermées, permettant une exploitation statistique des données, et de questions ouvertes, offrant aux répondants la possibilité de justifier leurs réponses et de formuler des recommandations personnelles, a permis de recueillir des informations à la fois mesurables et riches sur les attentes linguistiques

des étudiants et leur perception de la pertinence de la formation en anglais de spécialité dans leur parcours académique et professionnel.

Afin de compléter et de trianguler les données recueillies auprès des étudiants par questionnaire, un entretien semi-directif a été réalisé avec les enseignants chargés du module d'anglais à l'EHEC d'Alger. Le recours à cette technique d'enquête se justifie par sa capacité à fournir des informations approfondies sur les pratiques pédagogiques, les choix didactiques, ainsi que les représentations et perceptions de l'enseignant concernant l'enseignement de l'anglais de spécialité.

L'entretien semi-directif constitue un outil privilégié dans les recherches en sciences de l'éducation et en didactique des langues, dans la mesure où il permet de recueillir un discours riche et nuancé tout en conservant une certaine souplesse dans l'échange. Contrairement aux questionnaires standardisés, il offre la possibilité d'explorer plus en profondeur certains aspects évoqués par l'interviewé, de solliciter des clarifications et d'accéder aux motivations qui sous-tendent ses pratiques professionnelles.

Un guide d'entretien a été élaboré autour de plusieurs axes thématiques directement liés aux objectifs de la recherche. Le premier portait sur les finalités et les objectifs assignés au module d'anglais au sein de la formation. Il s'agissait notamment de comprendre la place accordée à l'anglais de spécialité dans le cursus, ainsi que les compétences linguistiques, communicationnelles et professionnelles que l'enseignant cherche à développer chez les étudiants.

Le deuxième axe concernait les contenus pédagogiques enseignés. L'entretien a permis d'identifier les thèmes abordés, les domaines de spécialité privilégiés, les compétences visées ainsi que les supports pédagogiques exploités. Une attention particulière a été accordée à la question de l'adéquation de ces contenus avec les exigences actuelles du marché du travail, les évolutions du monde économique et les besoins spécifiques des futurs cadres et entrepreneurs.

Le troisième axe s'intéressait aux approches et méthodes pédagogiques mobilisées dans l'enseignement de l'anglais de spécialité. Les questions portaient notamment sur les consignes données en classe, le recours aux études de cas, aux simulations professionnelles, aux projets, aux présentations orales de pitchs, ou encore aux outils numériques susceptibles de favoriser l'acquisition de compétences directement transférables au contexte professionnel.

L'entretien a également permis d'explorer les principales difficultés rencontrées par les étudiants dans l'apprentissage de l'anglais. L'enseignant a été invité à s'exprimer sur les insuffisances linguistiques les plus fréquentes, les obstacles liés à la compréhension et à la production orales et écrites, ainsi que sur les écarts observés entre le niveau attendu et le niveau réel des apprenants.

Par ailleurs, un autre volet de l'entretien a porté sur les contraintes institutionnelles et organisationnelles susceptibles d'influencer la qualité de la formation. Les questions concernaient notamment le volume horaire consacré à l'anglais, les effectifs des groupes, les ressources pédagogiques disponibles, les modalités d'évaluation, ainsi que la place accordée à l'anglais dans le cursus global de formation.

Enfin, les enseignants ont été interrogés sur les besoins linguistiques qu'ils observent chez les étudiants au regard de leurs futures activités professionnelles et entrepreneuriales. Cette réflexion a permis d'identifier les compétences qui mériteraient d'être davantage développées, ainsi que les améliorations susceptibles de renforcer l'efficacité du programme actuel. Les recommandations formulées ont porté aussi bien sur les contenus à enseigner que sur les méthodes pédagogiques à privilégier, afin d'assurer une meilleure adéquation entre la formation universitaire et les exigences du marché de l'emploi et de l'entrepreneuriat.

L'entretien semi-directif réalisé auprès des enseignants interrogés a été traité selon une démarche d'analyse thématique. L'entretien avec les enseignants a fait l'objet d'un enregistrement audio, puis d'une retranscription intégrale, c'est-à-dire mot à mot, afin de conserver la fidélité des propos recueillis. Les transcriptions ont ensuite été relues et vérifiées par rapport aux enregistrements pour en assurer l'exactitude. Une première lecture a permis de repérer les unités de sens relatives aux objectifs de la formation, aux contenus enseignés, aux compétences linguistiques, aux difficultés des étudiants, aux contraintes institutionnelles et aux besoins du marché du travail. Ces unités ont été regroupées en catégories thématiques correspondant aux axes du guide d'entretien. Le codage

a été effectué manuellement à partir d'une grille de catégories élaborée en fonction de la problématique et enrichie au cours de la lecture des transcriptions. Les réponses ont enfin été comparées afin d'identifier les convergences, les divergences et les récurrences dans les discours des enseignants. Les pourcentages présentés correspondent à la fréquence des modalités déclarées au sein de ce groupe restreint de sept participants et ont une fonction strictement descriptive.

Ainsi, les données recueillies lors de cet entretien ont fait l'objet d'une analyse thématique qualitative, complétée, lorsque cela était pertinent, par des comptages descriptifs des occurrences de certaines catégories. Cette opération a permis d'enrichir l'interprétation des résultats du questionnaire administré aux étudiants en apportant le point de vue des enseignants sur les besoins réels des étudiants, les limites du dispositif de formation actuel et les perspectives d'amélioration envisageables. Cette complémentarité entre données quantitatives et qualitatives a contribué à renforcer la validité et la fiabilité des résultats de la recherche.

2.2. Résultats de la recherche

2.2.1. Résultats du questionnaire administré aux étudiants

Sur le plan du profil des étudiants (Section 1), l'échantillon présente une répartition équilibrée entre les deux niveaux d'étude (50/50), avec des profils contrastés sur le plan de l'expérience professionnelle. À la question « Avez-vous réellement effectué des activités pratiques en entreprise ? », 43 % des étudiants de 2e année de master répondent par l'affirmative, contre 97 % des étudiants de 3e année.

Cette distinction se confirme à la lecture des réponses obtenues à la question ouverte « Expliquez » qui suit. En effet, bien que les étudiants de la 2e année de master bénéficient d'un stage de spécialisation de courte durée, les témoignages recueillis révèlent que cette expérience vise avant tout la découverte de la spécialité et se limite, dans de nombreux cas, à une posture d'observation passive, les étudiants se contentant de suivre les activités de l'entreprise et de prendre des notes, sans être réellement associés à l'exécution de tâches opérationnelles. Il convient toutefois de souligner que, parmi les 43 % d'étudiants ayant déclaré avoir effectué des activités pratiques, certains nuancent ce constat en indiquant que l'attribution de missions plus substantielles reste conditionnée au contexte organisationnel de l'entreprise d'accueil, ce qui suggère une hétérogénéité des pratiques d'encadrement selon les structures.

À l'inverse, les étudiants de 3e année de master bénéficient de stage pratique de fin d'étude d'une durée plus longue, directement articulés à la réalisation du mémoire de fin d'études, lequel exige une immersion pratique effective sur le terrain. Ce stage revêt en outre une dimension stratégique dans la mesure où il est susceptible de déboucher sur une opportunité d'embauche, s'inscrivant ainsi dans une logique de stage pré-emploi. Cette configuration traduit une véritable stratégie de recrutement de la part des entreprises dans la mesure où le stage de la 3e année de master constitue une période d'évaluation mutuelle au cours de laquelle l'entreprise apprécie les compétences et le potentiel du stagiaire, tandis que ce dernier évalue en retour son adéquation avec le poste et la culture organisationnelle de la structure d'accueil.

Par ailleurs, comme le montre le tableau de la figure -1-, l'analyse comparative entre les intentions professionnelles des étudiants de 2e année de master (n=50) et ceux de 3e année de master (n=50) révèle des écarts notables des aspirations professionnelles entre les deux cohortes. La préférence pour l'intégration d'une entreprise nationale est nettement moins marquée chez les étudiants de 3e année de master (20 %) que chez les étudiants de 2e année de master (36 %), soit un écart de -16 points, suggérant que cette option, souvent perçue comme un choix « par défaut » pour les étudiants de 2e année, perd de son attrait chez ceux de 3e année qui affinent leur projet professionnel. À l'inverse, l'intérêt pour une carrière à l'international ou au sein d'une multinationale est plus élevé chez les étudiants de 3e année de master (36 %) que chez ceux de 2e année de master (30 %), soit un écart de 6 points, ce qui traduit une ambition internationale plus affirmée au sein de la cohorte de 3e année, sans qu'il soit possible, à partir du dispositif comparatif retenu, d'en déterminer précisément les facteurs explicatifs.

La voie entrepreneuriale est également davantage représentée chez les étudiants de 3e année de master (24 %) que chez ceux de 2e année de master (18 %), soit un écart de 6 points. Cette différence témoigne d'un intérêt plus marqué pour l'entrepreneuriat au sein de la cohorte de 3e année. Elle peut être mise en relation avec les

caractéristiques respectives des deux groupes, notamment leur position dans le cursus et leur exposition différenciée aux contenus et aux expériences professionnalisantes, sans toutefois permettre d'établir une relation causale entre ces facteurs et les aspirations exprimées.

Proposition	2e année de master (n=50)	3e année de master (n=50)	% 2e année de master	% 3e année de master
Entreprise nationale (publique ou privée)	18	10	36%	20%
Multinationale / entreprise internationale	15	18	30%	36%
Créer sa propre entreprise / start-up	9	12	18%	24%
Études doctorales / académiques	8	10	16%	20%

Figure -1- Les intentions professionnelles des étudiants

Les motivations exprimées par les étudiants des deux niveaux pour justifier leur choix varient selon la voie envisagée. Pour la carrière nationale, ils avancent : stabilité, proximité familiale, ancrage local, sécurité de l'emploi, contribution au pays. Pour le travail au sein de multinationales, ils évoquent : rémunération, évolution de carrière internationale, prestige, formation, mobilité, environnement multiculturel. Pour l'entrepreneuriat, les étudiants mentionnent : autonomie, liberté, passion, opportunité, innovation, valorisation d'une idée, indépendance financière. Pour la poursuite d'études doctorales/académiques, ils citent : curiosité intellectuelle, recherche scientifique, spécialisation, amour pour l'enseignement, encadrement, reconnaissance académique.

Sur le plan de l'auto-évaluation des compétences linguistiques en anglais général et en ESP (Section 2), le tableau de la figure -2- compare le niveau d'anglais auto-déclaré par les étudiants de 2e année de master et de 3e année de master, selon cinq indicateurs. Sur le plan du niveau général et de l'anglais des affaires (échelle 1-4), les étudiants de 3e année de master affichent des scores moyens systématiquement plus élevés que ceux de 2e année de master : 2,78 contre 2,36 en anglais général, et 2,42 contre 2,00 en anglais des affaires ou ESP, ce qui traduit un niveau auto-déclaré globalement supérieur au sein de la cohorte de 3e année.

Un point intéressant attire l'attention : l'écart entre anglais général et anglais des affaires demeure exactement le même dans les deux groupes (0,36 point chez les étudiants de 2e année comme chez ceux de 3e année). Autrement dit, bien que le niveau global auto-déclaré diffère entre les deux cohortes — aussi bien en anglais général qu'en anglais de spécialité — le déficit relatif en anglais des affaires par rapport à l'anglais général reste constant dans les deux groupes ; la cohorte de 3e année ne se distingue donc pas de celle de 2e année par une réduction de ce déficit spécifique, malgré un niveau général plus élevé.

Sur le plan du niveau CECRL, celui-ci s'établit à 3,06 (proche du B1) chez les étudiants de 2e année de master, contre 3,82 (proche du B2) chez ceux de 3e année de master, soit un écart d'environ un demi-niveau sur l'échelle européenne entre les deux cohortes.

Concernant les certifications, les deux derniers indicateurs montrent une meilleure formalisation du niveau chez les étudiants de 3e année de master : la proportion d'étudiants sans certification officielle est plus faible en 3e année qu'en 2e année (52 % contre 68 %), tandis que la proportion de titulaires du TOEIC est près de deux fois plus élevée chez les étudiants de 3e année que chez ceux de 2e année (34 % contre 16 %). Cet écart pourrait s'expliquer en partie par une forte compétitivité interne à l'école. L'obtention du diplôme « 5 Étoiles » ainsi que l'accès à des programmes prestigieux — tels que le programme Fulbright ou les programmes de coopération et de formation internationale à l'image de l'ITEC (Indian Technical and Economic Cooperation Programme) — exigent souvent un niveau d'anglais certifié, ce qui pousse une partie non négligeable des étudiants à passer des examens de certification. De même, l'ambition d'intégrer une entreprise multinationale ou de poursuivre une carrière à l'étranger constitue une motivation supplémentaire pour formaliser son niveau linguistique au moyen d'une certification reconnue. Cette dynamique de compétitivité, vraisemblablement plus présente et plus concrète chez les étudiants proches de la fin de leur cursus, contribue ainsi à expliquer pourquoi la proportion

de titulaires du TOEIC est nettement plus élevée chez les étudiants de 3e année de master que chez ceux de 2e année.

Au final, le tableau dessine un écart réel et mesurable du niveau d'anglais entre les cohortes de 2e année de master et de 3e année de master, à la fois en auto-évaluation et en certification. Mais cet écart reste proportionnellement le même entre anglais général et anglais de spécialité, ce qui indique que le niveau plus élevé observé chez les étudiants de 3e année ne se traduit pas par une réduction de l'écart spécifique à l'anglais des affaires. Le taux de certification plus élevé chez les étudiants de 3e année reflète moins un effet mécanique du temps que l'intensification d'une logique compétitive et internationale — accès aux distinctions de l'école, aux programmes d'échange et de coopération, et aux débouchés professionnels à l'international — qui pousse les étudiants de cette cohorte à objectiver davantage leur niveau d'anglais par une certification reconnue.

Indicateur	2e année de master	3e année de master
Niveau en anglais général (échelle 1-4)	2,36	2,78
Niveau en anglais des affaires / ESP (échelle 1-4)	2,00	2,42
Niveau CECRL moyen (1=A1 … 6=C2)	3,06 (~B1)	3,82 (~B2)
Sans certification officielle	68 %	52 %
Titulaires du TOEIC	16 %	34 %

Figure -2- L'auto-évaluation des compétences linguistiques en anglais général et en ESP

Sur le plan de la perception du risque professionnel lié au niveau d'anglais et des attentes du monde du travail (Section 3) et comme le montre le tableau de la figure -3-, la proportion d'étudiants estimant que leur niveau d'anglais pourrait « beaucoup » ou « tout à fait » limiter leurs opportunités professionnelles ou entrepreneuriales est nettement plus élevée chez les étudiants de 3e année de master que chez ceux de 2e année de master (70 % contre 54 %). Cet écart pourrait être lié, entre autres facteurs, à une proximité accrue des étudiants de 3e année de master avec le marché du travail. En effet, les stages longs et immersifs réalisés au cours de leur formation pourraient les confronter plus directement aux réalités professionnelles et aux exigences linguistiques des entreprises. Cette exposition plus importante aux situations professionnelles semble être associée, chez les étudiants de 3eannée, à une prise de conscience du rôle stratégique de l'anglais dans les activités professionnelles, notamment dans la communication avec des partenaires étrangers, l'accès à l'information spécialisée, les négociations commerciales et les perspectives de carrière à l'international. Les étudiants de 3e année de master affichent ainsi une perception plus réaliste des compétences linguistiques attendues par les employeurs et identifient plus clairement l'écart entre leur niveau actuel et les exigences du monde professionnel, comparativement à leurs homologues de 2e année de master.

La disparité la plus marquée entre les deux niveaux de formation concerne les situations professionnelles requérant la maîtrise de l'anglais : ainsi, 64 % des étudiants de 3e année de master estiment que la rédaction de business plans et de rapports financiers constitue une compétence essentielle, contre seulement 38 % des étudiants de 2e année de master, soit un écart de 26 points. Cette différence pourrait être liée à la plus grande familiarité des étudiants de 3e année de master avec les activités de gestion de projets, l'analyse financière et les démarches de préparation à l'insertion professionnelle. À ce stade du cursus, ils perçoivent plus clairement l'importance de la rédaction de documents stratégiques en anglais, notamment dans les entreprises opérant dans un environnement international.

De même, la négociation commerciale internationale est citée par 58 % des étudiants de 3e année de master contre seulement 30 % des étudiants de 2e année de master, ce qui représente l'écart le plus élevé observé (+28 points). Ce résultat met en évidence une différence de perception entre les deux cohortes quant au rôle de l'anglais dans les échanges commerciaux internationaux. Cette différence peut être rapprochée, à titre interprétatif, des expériences et caractéristiques propres aux deux groupes, notamment des stages immersifs et

longs ainsi que les situations professionnalisantes auxquels les étudiants de 3e année sont davantage exposés, sans qu'un lien causal puisse être établi.

L'écart observé concernant la collaboration avec des équipes multiculturelles (44 % pour les étudiants de 3e année de master contre 28 % pour ceux de la 2e année de master, soit +16 points) reflète également cette différence de représentations entre les deux cohortes. Les étudiants de 3e année de master semblent davantage sensibilisés aux réalités de la mondialisation économique et aux formes contemporaines de travail collaboratif, où les interactions avec des partenaires de différentes nationalités sont devenues fréquentes et où les langues et les cultures sont amenées à se croiser. Cette sensibilisation pourrait être associée à une exposition plus importante, en tant que cohorte, aux environnements professionnels à travers les stages immersifs et prolongés, les études de cas et les projets de groupe.

Enfin, les présentations orales de rapports ou de plans marketing sont considérées comme importantes par 46 % des étudiants de 3e année de master contre 33 % des étudiants de 2e année de master (+13 points). Cette différence suggère que les étudiants de 3e année de master identifient davantage la dimension communicationnelle de leurs futures fonctions professionnelles. Au stade de l'insertion professionnelle, les étudiants de 3e année semblent comprendre que la maîtrise de l'anglais ne se limite pas à la compréhension écrite ou à l'acquisition de vocabulaire spécialisé, mais implique également la capacité à présenter des projets, convaincre des partenaires et défendre des idées dans des contextes professionnels internationaux.

Dans l'ensemble, ces résultats montrent que les étudiants de 3e année de master présentent une perception réaliste et opérationnelle des usages professionnels de l'anglais. Alors que les étudiants de 2e année de master associent encore majoritairement l'anglais à un outil académique ou à l'acquisition de connaissances linguistiques générales, les étudiants de 3e année l'envisagent comme une compétence stratégique indispensable à leur future carrière professionnelle et entrepreneuriale.

Les scores attribués à l'importance de l'anglais dans les perspectives professionnelles et entrepreneuriales confirment l'existence d'une différence marquée dans les représentations entre les étudiants de 2e année de master et ceux de 3e année. Ainsi, l'importance accordée à la maîtrise de l'anglais pour l'obtention d'un emploi qualifié est de 2,9/4 chez les étudiants de 2e année contre 3,5/4 chez ceux de 3e année.

Un écart similaire est observé pour l'évolution de carrière (3,0 contre 3,6), la création d'entreprise (2,6 contre 3,1), le développement d'une start-up à l'international (2,8 contre 3,4) ainsi que la recherche de partenaires étrangers (2,7 contre 3,3). Ces résultats traduisent, chez les étudiants de 3e année de master, une prise de conscience plus marquée du caractère stratégique de l'anglais dans les parcours professionnels contemporains. Plus proches de leur insertion sur le marché du travail, ces étudiants semblent davantage percevoir l'anglais comme un levier de compétitivité, d'accès à des opportunités professionnelles diversifiées et d'intégration dans des réseaux économiques internationaux. Cette différence de perception pourrait également être associée à leurs expériences de stages pratiques approfondis et à leur confrontation plus directe aux exigences linguistiques du monde professionnel.

L'écart entre les deux niveaux apparaît également dans la perception de la dimension interculturelle de l'anglais de spécialité. Alors que 68 % des étudiants de 2e année de master considèrent que la maîtrise de l'ESP implique également la compréhension de la culture professionnelle, cette proportion atteint 84 % chez les étudiants de 3e année, soit un écart de 16 points. Ce résultat suggère que les étudiants de 3e année de master se distinguent par une conception élaborée de la compétence communicative en contexte professionnel. Ils semblent conscients que l'efficacité des interactions dans le monde des affaires ne dépend pas uniquement de la maîtrise du vocabulaire spécialisé ou des structures linguistiques, mais aussi de la compréhension des normes comportementales, des pratiques organisationnelles et des codes socioculturels propres aux environnements professionnels internationaux. Cette sensibilité accrue à la dimension interculturelle pourrait être interprétée comme le reflet d'une posture professionnelle affirmée chez les étudiants de 3e année de master, favorisée par les expériences immersives en entreprise, les projets académiques et une meilleure connaissance des réalités du marché du travail mondialisé.

Enfin, concernant l'utilisation de l'anglais par secteur économique, les étudiants de 3e année de master associent davantage la maîtrise de l'anglais aux secteurs les plus internationalisés de l'économie. Le commerce international et l'import-export apparaissent comme le domaine où l'anglais est jugé le plus indispensable, avec 70 % des citations chez les étudiants de 3e année contre 52 % chez les étudiants de 2e année, soit un écart de 18 points. Cette différence pourrait s'expliquer par une meilleure compréhension, chez les étudiants de fin de cursus, du rôle de l'anglais dans les transactions commerciales internationales, les négociations et la gestion des relations avec les partenaires étrangers.

Des écarts importants sont également observés dans les technologies de l'information et les startups numériques (62 % contre 48 %) ainsi que dans le secteur des services (58 % contre 44 %). Les étudiants de 3e année semblent davantage conscients du fait que ces secteurs évoluent dans un environnement fortement mondialisé où l'anglais constitue un outil de travail quotidien.

L'écart observé dans le secteur de l'énergie et des hydrocarbures (36 % contre 22 %) est particulièrement intéressant. Les étudiants de 3e année perçoivent mieux le caractère international de cette industrie, notamment à travers les partenariats avec les multinationales, l'utilisation de documentation technique en anglais et les opportunités de carrière offertes par les groupes internationaux.

À l'inverse, le tourisme et l'hôtellerie sont davantage cités par les étudiants de 2e année de master (35 %) que par ceux de 3e année (28 %). Cette différence suggère que les étudiants de 2e année de master associent principalement l'anglais aux secteurs traditionnellement perçus comme nécessitant une communication avec des étrangers, tandis que les étudiants de 3e année affichent une vision plus large de son utilité dans les domaines du management, de la finance, du commerce international et de l'entrepreneuriat.

Dans l'ensemble, ces résultats montrent que les étudiants de 3e année de master possèdent une représentation plus diversifiée et plus proche des réalités économiques contemporaines. Leur perception reflète une meilleure compréhension des secteurs où l'anglais constitue un véritable avantage compétitif, ce qui pourrait s'expliquer par plusieurs facteurs conjoints liés à leur avancement dans le cursus, à leurs expériences de stage immersif et à leur proximité avec le marché du travail.

Ces résultats montrent que les étudiants de 3e année de master présentent une perception plus précise et plus professionnelle de l'anglais de spécialité, alors que les étudiants de 2e année demeurent davantage focalisés sur les aspects linguistiques généraux.

Catégorie	Indicateur	2e année	3e année	Écart
Risque professionnel	Niveau d'anglais pouvant « beaucoup »/« tout à fait » limiter les opportunités	54%	70%	+16 pts
Compétences professionnelles requises	Rédaction de business plans et rapports financiers	38%	64%	+26 pts
	Négociation commerciale internationale	30%	58%	+28 pts
	Collaboration avec des équipes multiculturelles	28%	44%	+16 pts
	Présentations orales (rapports, plans marketing)	33%	46%	+13 pts
Importance de l'anglais (score /4)	Obtention d'un emploi qualifié	2,9	3,5	+0,6
	Évolution de carrière	3,0	3,6	+0,6
	Création d'entreprise	2,6	3,1	+0,5
	Développement d'une start-up à l'international	2,8	3,4	+0,6
	Recherche de partenaires étrangers	2,7	3,3	+0,6
Dimension interculturelle	L'ESP implique la compréhension de la culture professionnelle	68%	84%	+16 pts
Secteurs économiques	Commerce international / import-export	52%	70%	+18 pts
	Technologies de l'information / startups numériques	48%	62%	+14 pts
	Services	44%	58%	+14 pts
	Énergie et hydrocarbures	22%	36%	+14 pts
	Tourisme et hôtellerie	35%	28%	-7 pts

Figure -3- Perception du risque professionnel et attentes du monde du travail

Sur le plan de l'évaluation de la formation universitaire en ESP (Section 4), les résultats présentés dans le tableau de la figure -4- révèlent une appréciation globalement mitigée de la formation en anglais de spécialité par les étudiants des deux niveaux. Les scores obtenus se situent majoritairement entre 2,4 et 3,3 sur 5, ce qui

traduit une satisfaction moyenne et suggère l'existence de marges d'amélioration importantes dans la préparation linguistique et professionnelle offerte par l'EHEC d'Alger.

L'un des premiers constats concerne la différence globale entre les deux groupes. L'indice global de satisfaction est de 2,95/5 chez les étudiants de 2e année de master, contre 2,76/5 chez ceux de 3e année, soit un écart de 0,19 point. Bien que relativement faible, cette différence indique que les étudiants de 3e année portent un jugement plus critique sur la formation reçue. Cette tendance pourrait être mise en relation avec plusieurs facteurs propres aux étudiants de fin de cursus tels que la proximité avec le marché du travail, les stages intensifs effectués et leur confrontation plus directe aux compétences réellement exigées dans le monde professionnel.

Concernant l'adéquation des cours aux exigences du marché du travail, les étudiants de 2e année de master attribuent une note moyenne de 3,30/5, contre 3,00/5 pour les étudiants de 3e année. L'écart de 0,30 point suggère que les étudiants les plus avancés dans leur cursus perçoivent davantage les limites du programme face aux réalités professionnelles. À mesure qu'ils se rapprochent de l'insertion professionnelle, ils semblent prendre conscience que certaines compétences demandées par les employeurs ne sont pas suffisamment développées dans le cadre des enseignements actuels.

Une tendance similaire apparaît concernant le lien entre les contenus enseignés et la spécialité des étudiants. Les étudiants de 2e année de master accordent une note de 3,24/5, contre 3,04/5 pour les étudiants de 3e année. Cet écart peut traduire une attente croissante de contenus davantage contextualisés et directement liés aux pratiques professionnelles du commerce, de la gestion et de l'entrepreneuriat.

Les scores relatifs à la préparation aux compétences professionnelles spécifiques sont particulièrement révélateurs. La préparation à la rédaction d'un business plan obtient les meilleures évaluations dans les deux groupes (3,30/5 chez les étudiants de 2e année et 3,28/5 chez ceux de 3e année), ce qui indique que cette compétence est relativement bien prise en charge par la formation. L'écart entre les deux niveaux est ici presque nul, témoignant d'une perception relativement convergente de cet aspect du programme.

En revanche, les compétences liées à l'entrepreneuriat et à la communication professionnelle internationale reçoivent des évaluations plus faibles. La préparation au pitch entrepreneurial est évaluée à 2,82/5 par les étudiants de 2e année de master contre 2,62/5 par ceux de 3e année, tandis que la préparation à la négociation commerciale obtient un score de 2,70/5 chez les étudiants de 2e année contre 2,50/5 chez ceux de 3e année. Ces résultats montrent que les étudiants de 3e année de master, davantage sensibilisés aux réalités entrepreneuriales et commerciales, estiment que la formation ne leur permet pas d'acquérir pleinement ces compétences pourtant essentielles dans le monde des affaires.

L'écart le plus important concerne la préparation à la communication avec des partenaires étrangers. Alors que les étudiants de 2e année de master attribuent un score de 2,80/5, celui-ci s'établit à 2,40/5 chez les étudiants de 3e année, soit une différence de 0,40 point, la plus élevée observée dans le tableau. Ce résultat est particulièrement révélateur car il met en évidence une insuffisance perçue dans le développement des compétences communicationnelles internationales, pourtant au cœur des besoins exprimés dans la section consacrée au marché du travail. Il semble ainsi exister un décalage entre l'importance accordée à cette compétence et la préparation effectivement reçue.

Seule exception à cette tendance, la préparation à la participation à des salons internationaux obtient un score légèrement supérieur chez les étudiants de 3e année de master (2,50/5) par rapport à ceux de 2e année (2,48/5). Toutefois, les deux scores demeurent faibles et témoignent d'une préparation jugée insuffisante dans ce domaine.

Dans l'ensemble, ces résultats mettent en évidence un phénomène intéressant. Alors que les étudiants de 3e année de master reconnaissent davantage l'importance de l'anglais dans leur future carrière professionnelle, ils se montrent simultanément plus critiques à l'égard de la formation reçue. Cette divergence pourrait suggérer que l'expérience acquise au cours du cursus, notamment à travers les stages immersifs et la confrontation aux réalités du marché du travail, leur permet d'identifier plus clairement les compétences qui restent insuffisamment développées. Les principaux besoins concernent la communication avec des partenaires étrangers, la négociation commerciale, le pitch entrepreneurial et, plus largement, les situations professionnelles

authentiques mobilisant l'anglais dans un contexte international. Ces résultats plaident ainsi en faveur d'un renforcement de la dimension professionnalisante de l'enseignement de l'anglais de spécialité à l'EHEC d'Alger, notamment à travers des simulations, des projets entrepreneuriaux et des activités de communication authentique.

Indicateur	2e année de master	3e année de master
Adéquation des cours aux exigences du marché (4.1)	3,30	3,00
Lien entre contenus enseignés et spécialité (4.2)	3,24	3,04
Préparation à la rédaction d'un Business Plan	3,30	3,28
Préparation au pitch entrepreneurial	2,82	2,62
Préparation à la négociation commerciale	2,70	2,50
Préparation à la communication avec partenaires étrangers	2,80	2,40
Préparation aux salons internationaux	2,48	2,50
Indice global de satisfaction	**2,95 / 5**	**2,76 / 5**

Figure -4- L'évaluation de la formation universitaire en ESP

Enfin, les deux tableaux superposés de la figure -5- représentent respectivement les réponses concernant l'approche pédagogique et le profil d'enseignant souhaités pour l'enseignement de l'anglais de spécialité (ESP).

Les résultats de la première question montrent que les étudiants des deux niveaux privilégient les approches pédagogiques actives, avec toutefois une préférence plus marquée chez les étudiants de 3e année de master. L'apprentissage par projet (Project-Based Learning ou PBL) constitue l'approche la plus appréciée, étant sélectionnée par 39 % des étudiants de 3e année contre 31 % des étudiants de 2e année. Cette préférence s'explique probablement par le caractère concret des projets, qui permettent aux étudiants de mobiliser simultanément des compétences linguistiques, professionnelles et entrepreneuriales dans des situations proches de celles rencontrées en entreprise.

L'approche par les tâches (Task-Based Learning) bénéficie également d'un niveau élevé d'adhésion, notamment chez les étudiants de 3e année de master (35 % contre 27 % chez les étudiants de 2e année). Cette différence suggère que les étudiants les plus avancés dans leur cursus perçoivent davantage l'intérêt des simulations professionnelles, telles que les négociations commerciales, les réunions d'affaires ou la rédaction de courriels professionnels.

L'approche par utilisation de plateformes e-learning complémentaires recueille une adhésion modérée, particulièrement chez les étudiants de 2e année de master (18 % contre 10 % en 3e année de master). Cet écart pourrait s'expliquer par le fait que les étudiants de 2e année recherchent davantage des outils autonomes leur permettant de consolider leurs acquis linguistiques à leur propre rythme, alors que les étudiants de 3e année, plus proches de l'insertion professionnelle, privilégient des dispositifs pédagogiques directement connectés à des situations de travail concrètes.

À l'inverse, les approches plus traditionnelles sont moins valorisées. L'enseignement intensif du vocabulaire commercial est davantage apprécié par les étudiants de 2e année de master (15 %) que par ceux de 3e année (8 %), ce qui traduit une préoccupation plus forte pour l'acquisition des bases linguistiques en début de cursus. De même, la traduction de textes économiques demeure l'approche la moins privilégiée dans les deux groupes.

Ces résultats suggèrent que les étudiants de 3e année de master, plus proches de leur insertion professionnelle, accordent une importance particulière aux dispositifs pédagogiques favorisant l'action, la résolution de problèmes et la mise en pratique de compétences professionnelles dans des contextes authentiques.

Les résultats de la deuxième question révèlent, quant à eux, une nette préférence pour un modèle associant expertise académique et expérience professionnelle. La combinaison d'un enseignant titulaire et d'un intervenant professionnel est privilégiée par 44 % des étudiants de 3e année de master contre 32 % des étudiants de 2e année. Cet écart de 12 points montre que les étudiants les plus proches du marché du travail ressentent

davantage le besoin d'être exposés à des situations professionnelles authentiques et à des témoignages issus du monde de l'entreprise.

L'enseignant disposant d'une double compétence en anglais et en commerce/management constitue le deuxième profil le plus apprécié, avec 31 % des réponses chez les étudiants de 3e année de master et 28 % chez ceux de 2e année. Les répondants semblent considérer que la maîtrise simultanée des contenus disciplinaires et linguistiques représente un atout important pour l'enseignement de l'anglais de spécialité.

À l'inverse, la préférence pour un enseignant spécialisé exclusivement en linguistique ou en didactique de l'anglais est nettement moins marquée chez les étudiants de 3e année de master (8 %) que chez ceux de 2e année (20 %). Ce résultat suggère que les étudiants de 3e année accordent davantage d'importance à la pertinence professionnelle des contenus qu'à la seule expertise linguistique.

Enfin, le profil du locuteur natif de l'anglais est le moins valorisé dans les deux groupes (8 % chez les étudiants de 2e année et 3 % chez ceux de 3e année), ce qui indique que les étudiants privilégient davantage la connaissance des réalités du monde des affaires et des pratiques professionnelles que le simple critère de la langue maternelle.

Dans l'ensemble, ces résultats traduisent une orientation plus marquée chez les étudiants de 3e année de master vers une conception professionnalisante de l'enseignement de l'ESP. Les étudiants de 3e année ne privilégient davantage que ceux de 2eannée des approches pédagogiques expérientielles et des profils d'enseignants capables d'établir un lien concret entre les apprentissages linguistiques et les exigences du monde professionnel.

Exemples de justifications des étudiants

2e année de master :

« Les projets permettent d'apprendre du vocabulaire spécialisé tout en travaillant sur des situations concrètes liées au commerce. »

« Un enseignant d'anglais ayant des connaissances en management comprend mieux nos besoins académiques et professionnels. »

3e année de master :

« Les stages nous ont montré que les compétences de communication et de négociation sont plus importantes que la simple maîtrise du vocabulaire. Les simulations professionnelles sont donc plus utiles. »

« La présence d'intervenants professionnels permet de mieux comprendre les réalités du marché du travail et les compétences réellement recherchées par les employeurs. »

« Un enseignant qui maîtrise à la fois l'anglais et le management peut mieux relier les contenus linguistiques aux situations rencontrées en entreprise. »

	2e année de master (%)	3e année de master (%)
Apprentissage par projet (Project-Based Learning – PBL)	31%	39%
Approche par les tâches (Task-Based Learning)	27%	35%
Utilisation de plateformes e-learning complémentaires	18%	10%
Enseignement explicite du vocabulaire commercial	15%	8%
Traduction systématique de textes économiques	9%	8%
Total	**100%**	**100%**

	2e année de master (%)	3e année de master (%)
Enseignant universitaire spécialisé en linguistique ou didactique	20%	8%
Enseignant à double compétence (anglais + commerce/management)	28%	31%
Professionnel du monde des affaires (vacataire ou conférencier)	12%	14%
Locuteur natif de l'anglais, quelle que soit sa spécialité	8%	3%
Combinaison enseignant titulaire + intervenant professionnel	32%	44%
Total	**100%**	**100%**

Figure -5- L'approche pédagogique et le profil d'enseignant souhaités pour l'enseignement de l'ESP

2.2.2. Résultats des entretiens semi-directifs menés auprès des enseignants

L'analyse des entretiens menés auprès des sept enseignants d'anglais de l'EHEC d'Alger met en évidence une appréciation globalement positive du dispositif d'enseignement de l'anglais de spécialité (ESP). Les résultats révèlent à la fois la pertinence de la formation dispensée et certaines limites liées à l'évolution des exigences professionnelles et entrepreneuriales.

Concernant le niveau linguistique des étudiants de l'EHEC, la majorité des enseignants (71,4 %) le qualifient de moyen, tandis que 28,6 % l'estiment bon. Aucun enseignant ne considère ce niveau comme faible. Ces résultats suggèrent que les étudiants disposent d'une base linguistique relativement satisfaisante leur permettant de suivre les enseignements d'anglais de spécialité, tout en nécessitant un accompagnement pédagogique visant à consolider leurs compétences communicatives et professionnelles.

L'évaluation de l'atteinte des objectifs pédagogiques du programme est également favorable. En effet, cinq enseignants sur sept (71,4 %) considèrent que les objectifs fixés sont globalement atteints, alors que deux enseignants (28,6 %) estiment qu'ils ne le sont que partiellement. Cette appréciation témoigne d'une cohérence entre les contenus enseignés et les finalités de la formation en sciences commerciales et de gestion.

L'analyse de l'adéquation des contenus aux besoins du marché du travail algérien confirme cette tendance positive. Une majorité d'enseignants (71,4 %) considère que les contenus actuels répondent de manière satisfaisante aux exigences du marché du travail national. Les compétences développées permettraient ainsi aux étudiants d'interagir dans des situations professionnelles courantes liées au management, au commerce et à la gestion. Cette adéquation perçue pourrait également s'expliquer par les spécificités du contexte professionnel algérien, où l'usage de l'anglais au sein des entreprises nationales demeure relativement ponctuel et ne requiert pas nécessairement une maîtrise linguistique avancée. Dans ce cadre, une formation privilégiant des compétences fonctionnelles et directement applicables semblerait ainsi suffire à répondre aux besoins communicationnels effectifs des futurs professionnels.

Toutefois, cette perception devient plus nuancée lorsqu'il s'agit d'évaluer la préparation des étudiants aux exigences des entreprises multinationales. La majorité des enseignants (57,1 %) estime que le programme ne répond pas pleinement aux compétences linguistiques et communicationnelles requises dans les environnements professionnels fortement internationalisés. En effet, ce type de contexte multiplie les occasions d'interaction en anglais des affaires et suppose une maîtrise courante de la langue, tant à l'oral qu'à l'écrit, pour répondre aux exigences de communication propres aux échanges internationaux. Seuls 42,9 % considèrent que la formation prépare adéquatement les étudiants à ce type de contexte. Cette observation met en évidence un écart entre les

besoins du marché national et ceux d'un marché globalisé où l'anglais constitue un outil central de communication professionnelle.

Une tendance similaire apparaît concernant la préparation aux compétences entrepreneuriales. Plus de la moitié des enseignants (57,1 %) jugent cette préparation insuffisante, contre 42,9 % qui la considèrent satisfaisante. Les répondants soulignent notamment le besoin d'intégrer davantage d'activités centrées sur la négociation, la présentation de projets, le marketing international, la communication d'entreprise et la gestion de situations professionnelles authentiques.

Les conditions organisationnelles de l'enseignement constituent également un point de vigilance. Ainsi, 71,4 % des enseignants estiment que le volume horaire consacré à l'anglais (22h30 par semestre à raison de 1h30 par semaine) demeure insuffisant pour atteindre pleinement les objectifs de formation. De même, 57,1 % considèrent que les effectifs des groupes sont trop importants (une moyenne de 28 étudiants par groupe), ce qui limite les possibilités d'interaction orale, de suivi individualisé et de mise en œuvre d'approches pédagogiques actives.

Malgré ces contraintes, l'efficacité globale du dispositif est largement reconnue. En effet, 71,4 % des enseignants qualifient l'enseignement de l'ESP d'efficace, tandis que 28,6 % le considèrent comme moyennement efficace. Aucun répondant ne le juge inefficace. Cette appréciation positive confirme que la formation contribue au développement des compétences linguistiques nécessaires aux études et à l'insertion professionnelle des étudiants.

Sur le plan qualitatif, les enseignants soulignent que les étudiants développent des compétences satisfaisantes en compréhension écrite, en communication professionnelle et en maîtrise du vocabulaire spécialisé. Ils considèrent également que les contenus proposés sont cohérents avec les objectifs institutionnels de l'EHEC. Néanmoins, ils insistent sur la nécessité d'adapter davantage le programme aux transformations du monde économique contemporain. Les principales recommandations formulées concernent l'augmentation du volume horaire, le renforcement des compétences orales, l'intégration de simulations professionnelles, le recours plus fréquent à des documents authentiques issus du monde des affaires ainsi que le développement de projets orientés vers l'entrepreneuriat.

Dans l'ensemble, les résultats montrent que l'enseignement de l'anglais de spécialité à l'EHEC d'Alger est perçu comme globalement performant et adapté aux besoins de formation actuels. Toutefois, afin de répondre plus efficacement aux exigences croissantes des entreprises multinationales et aux nouveaux défis de l'entrepreneuriat, les enseignants préconisent un renforcement du dispositif pédagogique et une ouverture accrue vers les pratiques professionnelles internationales.

2.3. Bilan général du questionnaire et de l'entretien semi-directif réalisés auprès des étudiants et des enseignants d'anglais de spécialité à l'EHEC d'Alger

L'analyse des réponses au questionnaire administré aux étudiants de 2e année de master et de 3e année de master de l'EHEC d'Alger met en évidence une prise de conscience largement partagée de l'importance stratégique de l'anglais dans les domaines du commerce, de la gestion et de l'entrepreneuriat. Les résultats montrent que les étudiants considèrent majoritairement l'anglais comme une compétence essentielle pour leur insertion professionnelle, leur évolution de carrière et leur capacité à évoluer dans un environnement économique de plus en plus mondialisé.

Les données révèlent toutefois un écart notable entre les étudiants de 2e année de master et ceux de 3e année de ce cycle. Alors que les étudiants de 2e année perçoivent principalement l'anglais comme un moyen d'acquérir un vocabulaire spécialisé et de renforcer leurs connaissances linguistiques, les étudiants de 3e année affichent une vision plus professionnelle et plus opérationnelle de cette langue. Ils associent davantage la maîtrise de l'anglais à des compétences concrètes telles que la négociation commerciale internationale, la communication avec des partenaires étrangers, la rédaction de documents professionnels, la présentation de projets et la gestion de relations d'affaires dans des contextes multiculturels.

Ces différences de représentations semblent associées au niveau d'avancement dans le cursus universitaire et aux expériences de stage immersif réalisées par les étudiants de 3e année de master. Ces derniers apparaissent

plus conscients des exigences linguistiques du marché du travail et plus sensibles aux conséquences qu'un niveau insuffisant en anglais pourrait avoir sur leur employabilité et leurs perspectives entrepreneuriales. Les résultats montrent ainsi que la proximité avec l'insertion professionnelle favorise une perception plus réaliste des compétences linguistiques requises dans le monde des affaires.

L'étude met également en évidence une forte association entre la maîtrise de l'anglais et les secteurs économiques les plus internationalisés. Les étudiants identifient principalement le commerce international, les services financiers, les technologies numériques, les startups et les activités liées à l'import-export comme les domaines où l'anglais constitue un avantage concurrentiel déterminant. Cette perception confirme que les répondants considèrent l'anglais non seulement comme un outil de communication, mais également comme un facteur d'accès aux opportunités économiques et professionnelles.

Par ailleurs, l'évaluation de la formation en anglais de spécialité révèle un niveau de satisfaction globalement moyen. Bien que les étudiants reconnaissent l'utilité des enseignements de l'ESP dispensés à l'EHEC, les scores obtenus montrent que plusieurs dimensions demeurent insuffisamment développées. Les principales limites identifiées concernent la préparation à la communication avec des partenaires étrangers, la négociation commerciale et les situations professionnelles authentiques nécessitant l'utilisation de l'anglais. Ces insuffisances sont davantage soulignées par les étudiants de 3e année de master, dont les attentes apparaissent plus élevées en raison de leur proximité avec le marché du travail.

Les résultats montrent également que les étudiants souhaitent une évolution des pratiques pédagogiques vers des approches davantage centrées sur l'action et la professionnalisation. L'apprentissage par projet (Project-Based Learning) et l'approche par les tâches (Task-Based Learning) sont perçus comme les méthodes les plus aptes à favoriser le transfert des acquis universitaires vers les situations professionnelles réelles. Les étudiants expriment ainsi une préférence marquée pour les activités de simulation, les études de cas, les projets entrepreneuriaux et les tâches reproduisant les pratiques de communication du monde des affaires.

Enfin, les répondants privilégient des profils d'enseignants capables d'articuler compétences linguistiques et expertise professionnelle. La combinaison d'un enseignant universitaire et d'un intervenant issu du monde de l'entreprise apparaît comme la solution la plus adaptée à leurs besoins. Cette préférence traduit une volonté de rapprocher davantage l'enseignement de l'anglais des réalités du terrain professionnel et des attentes des employeurs.

Dans l'ensemble, les résultats du questionnaire mettent en évidence un décalage partiel entre les besoins linguistiques perçus par les étudiants et les compétences actuellement développées dans le cadre de la formation. Si l'enseignement de l'anglais de spécialité à l'EHEC d'Alger est jugé utile et pertinent, les étudiants estiment qu'il gagnerait à être davantage orienté vers les situations professionnelles authentiques, les compétences entrepreneuriales, la communication internationale et les exigences concrètes du marché du travail. Ces constats plaident en faveur d'un renforcement de la dimension professionnalisante de l'ESP afin de mieux préparer les futurs diplômés aux défis d'une économie globalisée.

L'analyse des entretiens menés auprès des sept enseignants d'anglais de spécialité de l'EHEC d'Alger, quant à elle, met en évidence une appréciation globalement positive de la formation dispensée, tout en révélant certaines limites qui empêchent le programme de répondre pleinement aux exigences actuelles du marché du travail et de l'entrepreneuriat. Les résultats obtenus témoignent d'un consensus relatif quant à la qualité générale de l'enseignement proposé, mais également quant à la nécessité de renforcer certains aspects afin d'améliorer son efficacité et son adéquation aux réalités professionnelles contemporaines.

En premier lieu, les enseignants interrogés portent un regard plutôt favorable sur le niveau des étudiants. La majorité d'entre eux considère que les apprenants possèdent un niveau moyen en anglais, tandis qu'une proportion non négligeable estime que ce niveau est bon. Aucun enseignant n'a qualifié le niveau initial de faible. Cette appréciation suggère que les étudiants disposent d'un socle linguistique suffisant pour suivre une formation en anglais de spécialité et pour assimiler progressivement le vocabulaire et les compétences communicationnelles propres aux domaines du management, du commerce, du marketing ou de l'entrepreneuriat.

Les résultats montrent également que les enseignants jugent l'enseignement de l'anglais de spécialité globalement efficace. Selon eux, les étudiants acquièrent des compétences appréciables en compréhension écrite, en compréhension orale et en communication professionnelle. Les contenus abordés permettent aux apprenants de se familiariser avec le lexique spécialisé des affaires ainsi qu'avec les principaux concepts liés à l'économie, au management et à la gestion.

Toutefois, cette appréciation positive ne signifie pas que le dispositif actuel soit pleinement satisfaisant. Les entretiens révèlent en effet une distinction importante entre l'efficacité pédagogique du programme et son adéquation aux nouvelles exigences du marché du travail mondialisé. Si les contenus enseignés répondent relativement bien aux besoins du marché national, plusieurs enseignants estiment qu'ils demeurent insuffisamment orientés vers les compétences recherchées par les entreprises multinationales et les organisations internationales.

Les enseignants soulignent notamment que certaines compétences essentielles sont partiellement développées. C'est particulièrement le cas de l'expression orale professionnelle, de la participation à des réunions en anglais, de la négociation commerciale, de la présentation de projets entrepreneuriaux et de la rédaction de documents professionnels complexes.

L'analyse des réponses met également en lumière l'importance accordée à l'entrepreneuriat. Les enseignants considèrent unanimement que l'anglais représente désormais un outil indispensable non seulement pour l'accès à l'emploi, mais également pour la création et le développement d'entreprises.

Par ailleurs, les résultats montrent que certaines contraintes institutionnelles limitent l'efficacité du dispositif. La majorité des enseignants considère que le volume horaire consacré à l'anglais demeure insuffisant pour atteindre pleinement les objectifs visés. De même, plusieurs enseignants soulignent que les effectifs relativement élevés des groupes réduisent les possibilités d'interaction et rendent plus difficile la mise en œuvre d'approches pédagogiques centrées sur l'apprenant.

De surcroît, l'étude met en évidence une évolution des représentations pédagogiques des enseignants. Ces derniers se montrent largement favorables à l'intégration de méthodes actives telles que l'apprentissage par projet (Project-Based Learning), l'approche par les tâches (Task-Based Learning), les études de cas, les simulations professionnelles et les présentations orales.

Enfin, les enseignants insistent sur la nécessité d'adapter continuellement les contenus aux mutations du contexte économique mondial. L'émergence de l'intelligence artificielle, la transformation numérique des entreprises et l'internationalisation croissante des activités économiques modifient profondément les besoins linguistiques des futurs diplômés.

En définitive, l'entretien réalisé révèle que l'enseignement de l'anglais de spécialité à l'EHEC d'Alger repose sur des bases solides et bénéficie d'une appréciation globalement positive de la part des enseignants. Néanmoins, l'évolution rapide du marché du travail et l'importance croissante de l'entrepreneuriat imposent un renforcement du dispositif actuel, visant non pas à corriger une situation déficitaire, mais à optimiser une formation déjà efficace afin de mieux préparer les étudiants aux défis d'un environnement économique de plus en plus internationalisé. Dans un contexte économique en mutation constante, où les exigences professionnelles et linguistiques évoluent au rythme des transformations du marché mondial, il devient essentiel que la formation puisse s'adapter continuellement afin de garantir aux étudiants une employabilité durable et une insertion professionnelle réussie.

Conclusion

Cette étude avait pour objectif d'identifier les besoins en anglais de spécialité des étudiants de Master de l'EHEC d'Alger et d'évaluer dans quelle mesure l'enseignement actuel répond aux exigences du marché du travail et de l'entrepreneuriat. Les résultats obtenus à partir du questionnaire administré aux étudiants et de l'entretien réalisé avec les enseignants mettent en évidence l'importance croissante accordée à la maîtrise de l'anglais dans les domaines du commerce, du management et des affaires.

L'analyse des données révèle que les étudiants sont pleinement conscients du rôle déterminant de l'anglais dans leur future insertion professionnelle. Cette prise de conscience apparaît particulièrement marquée chez les étudiants de 3e année de master, dont les expériences de stage immersifs et de longue durée ainsi que la proximité avec le marché du travail pourraient contribuer, parmi d'autres facteurs liés à l'avancement dans le cursus, à une perception plus réaliste des compétences linguistiques attendues par les employeurs. Les résultats montrent ainsi que les besoins des étudiants dépassent largement la simple acquisition d'un vocabulaire spécialisé pour englober des compétences plus complexes telles que la communication professionnelle, la négociation commerciale, la rédaction de documents d'affaires, la présentation de projets et la collaboration dans des environnements multiculturels.

L'étude met également en évidence un léger décalage entre les attentes des étudiants et les compétences développées dans le cadre de la formation actuelle. Bien que l'enseignement de l'anglais de spécialité soit globalement perçu comme utile et relativement efficace, plusieurs domaines apparaissent insuffisamment exploités, notamment la communication avec des partenaires étrangers, les simulations professionnelles, les activités entrepreneuriales et les situations authentiques de communication propres au monde des affaires. Cette perception est confirmée par les enseignants, qui soulignent eux aussi la nécessité d'adapter davantage les contenus aux évolutions du contexte économique international.

Les résultats montrent par ailleurs que les étudiants privilégient des approches pédagogiques actives, telles que l'apprentissage par projet et l'approche par les tâches, qui favorisent le transfert des acquis vers des situations professionnelles réelles. Ils expriment également une préférence pour des profils d'enseignants capables d'associer expertise linguistique et connaissance du monde de l'entreprise, afin de renforcer la pertinence professionnelle des enseignements dispensés.

Au regard de ces constats, il apparaît nécessaire de poursuivre l'évolution de l'enseignement de l'anglais de spécialité à l'EHEC d'Alger vers une approche davantage professionnalisante. Cela implique notamment le renforcement des activités de simulation, l'intégration de projets entrepreneuriaux, l'utilisation accrue de documents authentiques, le développement des compétences orales et davantage d'ouverture vers des partenariats avec des professionnels du secteur économique. Une telle orientation permettrait de mieux répondre aux attentes des étudiants tout en favorisant leur employabilité dans un environnement économique caractérisé par l'internationalisation des échanges et la place croissante de l'anglais comme langue des affaires.

En définitive, cette recherche confirme que l'anglais de spécialité constitue aujourd'hui un levier essentiel de professionnalisation pour les étudiants de l'EHEC d'Alger. Son enseignement ne doit plus être envisagé uniquement comme un apprentissage linguistique, mais comme un outil stratégique permettant aux futurs diplômés de s'intégrer efficacement dans le monde du travail, de développer leurs projets entrepreneuriaux et de relever les défis d'une économie mondialisée.

Ces résultats permettent également de revenir sur les hypothèses formulées en introduction. Les deuxième et troisième hypothèses, relatives respectivement à la perception de l'anglais comme atout pour l'insertion professionnelle et l'entrepreneuriat, et à des besoins linguistiques orientés vers la communication professionnelle internationale et l'anglais des affaires, se trouvent confirmées par les données recueillies. La première hypothèse, portant sur une orientation majoritaire des contenus enseignés vers l'anglais des affaires, n'est que partiellement confirmée : le dispositif institutionnel bien que conçu comme du Business English, son adéquation aux besoins spécifiques des étudiants demeure perfectible. Enfin, la quatrième hypothèse, relative à une priorité accordée aux compétences orales et communicationnelles par rapport à la maîtrise du vocabulaire spécialisé, se trouve partiellement confirmée par les données recueillies. Les résultats montrent en effet que les étudiants de 3e année de master, plus proches de l'insertion professionnelle, valorisent davantage les compétences orales et communicationnelles telles que la négociation ou la présentation de projets, alors que les étudiants de 2e année associent encore majoritairement la maîtrise de l'anglais à l'acquisition d'un vocabulaire spécialisé. Cette hypothèse ne repose toutefois pas sur un item de comparaison directe entre ces deux dimensions au sein du dispositif de collecte de données, si bien que cette confirmation demeure fondée sur des indices convergents plutôt que sur une mesure univoque, ce qui constitue une limite de la présente étude.

Par ailleurs, il convient de souligner d'autres limites inhérentes à cette étude. En effet, la présente recherche repose uniquement sur les perceptions des acteurs académiques, à savoir les étudiants et les enseignants, et non sur une analyse directe des besoins réels des employeurs. Une telle approche, bien qu'elle permette de saisir finement les représentations internes au dispositif de formation, ne rend pas compte des attentes effectives des entreprises et des recruteurs. Ces limites ouvrent ainsi la voie à de nouvelles pistes de recherche, qui pourraient consister à interroger directement les employeurs et les professionnels du secteur, par le biais d'entretiens ou de questionnaires, afin de confronter les représentations internes au dispositif de formation aux attentes réelles du monde de l'entreprise. Une telle démarche permettrait, à terme, d'affiner et de valider les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche.

Références bibliographiques:

Anthony, L. (1997). Preaching to Cannibals: A Look at Academic Writing in Engineering. The Japan Conference on English for Specific Purposes Proceedings, pp. 9-10.

Basturkmen, H. (2006). *Ideas and options in English for specific purposes*. Lawrence Erlbaum Associates.

Cremer, Rolf, Willes, Mary, 1991, « Stock in trade: The role of English in international trade proceedings » in Journal of Asian Pacific Communication, 2, n° 1, pp. 103-116.

Currivand, T., et Truchot, C. (2010). « Du traitement des langues aux politiques linguistiques dans l'entreprise ». In *Le journal de l'École de Paris du management, L'âme des troupes*, N° 81(1), pp. 17-24.

Davesne, C et Dubois, P. « Internationalisation et stratification professionnelle dans les business schools : le cas des professeurs de langues et cultures ». In Gérer & Comprendre, n° 108, juin 2012, pp.39-54.

Davignon, E., & al. (2008). *Languages mean business. Companies work better with languages*. Rapport du Forum des entreprises pour le multilinguisme, Commission européenne.

Duchêne, A. « Marketing, Management and Performance: Multilingualism as Commodity in a Tourism Call Centre ». *In Language Policy*, vol. 8, 2009, pp. 27-50.

Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach.* Cambridge University Press.

Feely, A. J. & Harzing, A-W. « Language Management in Multinational Companies ». In *Cross Cultural Management: An International Journal*, vol. 10, n° 2, 2003, pp. 37-52.

Firth, A. 1996. "The Discursive Accomplishment of Normality: On 'Lingua Franca' English and Conversation Analysis." *In Journal of Pragmatics*, 26(2), pp.237–259.

Grin, F., et Sfreddo, C. (2011). « Besoins linguistiques et stratégie de recrutement des entreprises. ». In *Langue, économie, entreprise : Gérer les échanges*, Behr I et al (Dir).Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, pp.19-40.

Heller, Monica et Josiane Boutet. « Vers de nouvelles formes de pouvoir langagier ? Langue(s) et économie dans la nouvelle économie ». in *Langage & société*, n° 118, 2006, pp. 5-16.

House, J. « English as a Lingua Franca: A Threat to Multilingualism? ». In *Journal of Sociolinguistics*, vol. 7, n° 4, 2003, pp. 556-578.

Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). English for specific purposes. Cambridge, Cambridge University Press.

Kies, M. « L'enseignement de l'anglais dans les filières des sciences économiques : besoins langagiers et pratiques pédagogiques ». In *Taalīmiyya*, vol. 1, n° 1, 2011, pp. 29–35.

Knapp, K, & Meierkord, C. (2002). *Lingua Franca Communication*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Lancereau-Forster, N et Martinez, J. « Aspects de la gestion des langues dans les entreprises ». In *Études en didactique des langues*, n° 38, 2022, « Les langues au travail / Languages at Work », pp. 7-25.

Lauginie, P., et al. (2004). *Besoins linguistiques des entreprises et formation*. Chambre de commerce et d'industrie de Paris (CCIP).

Le Lièvre, F. (2011). « Le traitement de l'anglais dans certaines entreprises françaises : un globish ou des globishes ? ». In *Scolia*, (25), pp.139-158.

Louhiala-Salminen, L, & Mirjaliisa, C et Kankaanranta, A. (2005). « English as a Lingua Franca in Nordic Corporate Mergers: Two Case Companies ». In *English for Specific Purposes*, vol. 24, n° 4, pp. 401-421.

Lüdi, G & Heiniger, M. (2007). « Sprachpolitik und Sprachverhalten in einer zweisprachigen Regionalbank in der Schweiz ». In Shinichi Kameyama et Bernd Meyer (dir.), *Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz*, Francfort-sur-le-Main, Peter Lang, 2007, pp. 73-86.

Mackay, R. & Mountford, A. (1978). English for Specific Purposes: A Case Study Approach. London: Longman.

Mahi, A. « Vers une prédominance de l'anglais : l'évolution de son implantation dans le contexte universitaire algérien ». In *Langues & Cultures*, vol. 5, n° 1, 2024, pp. 355–361.

Matouk, J. (2017). « Pourquoi l'anglais est-il la langue de l'économie ? ». In Les langues savantes, Lafon X (Dir.), Paris, Éditions du Comité des travaux historiques et scientifiques, pp. 94-97.

Mémet, M. « La recherche et la formation des enseignants en anglais de spécialité en France ». In *Cahiers de l'APLIUT*, vol. 14, n° 3, 1995. La Production orale. pp. 83-96.

Millot, C. (2012). *Caractérisation de l'anglais comme lingua franca professionnelle à travers une analyse de corpus de courriels échangés en entreprise : une étude de registre*. Thèse de doctorat, Université de Nantes.

Munby, J. H. (1978). *Communicative syllabus design. Cambridge*, Cambridge University Press.

Neeley, Tsedal. « Global Business Speaks English: Why You Need a Language Strategy Now ». Harvard Business Review, vol. 90, no 5, mai 2012, pp. 116-124.

Nerrière, J.-P. (2006). *Parlez globish! Don't speak English*. Paris, Eyrolles.

Ouyed-Lahdir, S. « Enseignement/apprentissage de l'anglais de spécialité au Centre d'enseignement intensif des langues de l'USTHB : état des lieux et perspectives ». In *LANCOMNET,* vol. 3, n° 3, 2015, pp. 84–94.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2e éd.). Cambridge, Cambridge University Press.

Robinson, P. (1991). *ESP today*. Prentice Hall International.

Rogerson-Revell, P. 2007. "Using English for International Business: A European Case Study". In *English for Specific Purposes*, 26(1), pp.103-120.

Rogerson-Revell, P. « Participation and Performance in International Business Meetings ». In *English for Specific Purposes*, vol. 27, n° 3, 2008, pp. 338-360.

Saulière, J. (2014 a). « La gestion des langues dans l'entreprise ». In *Gérer & Comprendre*, n° 116, pp.54-63.

Saulière, J. (2014 b). « L'anglicisation, un défi pour les organisations : Regards croisés sur l'entreprise et l'enseignement supérieur », in *Annales des Mines - Gérer et comprendre* 2014/2 N° 116, ESKA, pp.54-63.

Seidlhofer, B. (2003). A concept of "International English" and related issues: From "real English" to "realistic English"? Strasbourg : Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, pp.1-28.

Sen, A. K. (2009). *The Idea of Justice*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.

Sifakis, N. C. (2003). "Applying the adult education framework to ESP curriculum development: An integrative model". In *English for Specific Purposes*, 22(2), 195-211.

Strevens, P. (1987). "The Learner and the Teacher of ESP*". In ESP in the classroom: Practice and evaluation*. Chamberlain and Baumgardener. vol. 6; pp 39-44.

Wagner, A.C, « Les usages de l'anglais dans la concurrence entre business schools françaises ». In Savoir/Agir 2022/2-3 N° 61-62, Éditions du Croquant, pp. 81-87.

Welch, D. E, Marschan-Piekkari, R, & Lawrence S. Welch. « Language: The Forgotten Factor in Multinational Management ». In *European Management Journal*, vol. 15, n° 5, 1997, p. 591-598.