

Gamification as a Lever to Develop Written Production in the FLE Classroom: The Case of Secondary Education

Abdelwahid MENNADI¹, Lamine BENKOUIDER², Amar GHERBAOUI³, Salah FAID⁴,
Lamine Mohamed BENDAOU⁵

¹Ecole Normale Supérieure (ENS) de Bou Saâda (Algérie). Email : mennadi.abdelwahid@ens-bousaada.dz

²Ecole Normale Supérieure (ENS) de Bou Saâda (Algérie). Email : benkouider.lamine@ens-bousaada.dz

³Ecole Normale Supérieure (ENS) de Bou Saâda (Algérie). Email : gherbaoui.amar@ens-bousaada.dz

⁴Ecole Normale Supérieure (ENS) de Bou Saâda (Algérie). Email : faid.salah@ens-bousaada.dz

⁵Ecole Normale Supérieure (ENS) de Bou Saâda (Algérie). Email : bendaoud.mohamedlamine@ens-bousaada.dz

Received : 11/06/2025 ; Accepted : 23/11/2025 ; Published : 24/12/2025

Abstract:

This experimental study examines the impact of gamification on the acquisition of writing competence in French as a Foreign Language (FLE) among first-year secondary school students in Algeria (1AS). An intra-group design was implemented, comparing, on the same writing task, a traditional session and a gamified session (points, badges, challenges). The results showed that the gamification intervention enabled students to produce texts **two to** three times longer than in the initial traditional session. Regarding lexical richness, a significant increase of 29 % was observed, while the error rate was reduced by 47 %. Qualitative analysis also indicated that first-year secondary students modified their attitude toward writing, demonstrating greater engagement and reduced fear of errors.

Keywords: writing production, gamification, longer texts, lexical richness, error reduction

LA GAMIFICATION COMME LEVIER
POUR DEVELOPPER LA PRODUCTION
ECRITE EN CLASSE DE FLE. CAS DU
SECONDAIRE

Résumé

Cette étude expérimentale examine l'impact de la gamification (ludification) sur l'acquisition de la compétence scripturale en français langue étrangère chez les apprenants de première année du secondaire en Algérie (1AS), un dispositif mené au sein d'un même groupe d'apprenants a été mis en place en comparant, sur un même sujet d'écriture, une séance traditionnelle et une séance gamifiée (points, badges, défis). Les résultats ont révélé que le dispositif de gamification a conduit les apprentis-scripteurs de multiplier leurs rédactions de deux à trois fois plus longs que lors de la première rédaction du GT. En ce qui concerne la richesse lexicale, nous avons observé une nette progression soit 29 %, tandis que le taux d'erreurs a été réduit soit 47 %.

L'analyse qualitative a aussi indiqué que les apprenants de première année secondaire ont modifié leur comportement face à l'écriture.

Mots clés : production écrite, gamification, texte long, richesse lexicale, réduction des erreurs.

Introduction

En classe de français langue étrangère, notamment en première année secondaire (1AS), l'acquisition de la compétence scripturale constitue l'un des défis majeurs du système éducatif algérien. Or, force est de constater que les enseignants sont régulièrement confrontés à une problématique duale : d'une part, la démotivation apparente des apprenants envers les activités rédactionnelles, souvent considérées comme répétitives et peu engageantes, qui nuit à la précision et à la richesse de l'expression ; d'autre part, cette difficulté se traduit par une syntaxe simplifiée et une orthographe défaillante, et ce, malgré les heures consacrées à l'apprentissage des règles grammaticales. À cela s'ajoute, lors de nos observations, l'écrit reste quantitativement insuffisant : la quasi-totalité des apprentis-scripteurs ne dépassent pas les cinq lignes et la norme de 15 à 20 lignes fixée par la consigne est rarement atteinte.

Face à ce constat, les pratiques enseignantes traditionnelles dans l'enseignement de l'écrit, fondées sur des corrections guidées et normatives, montrent leurs limites. Elles ont des difficultés à retenir l'attention des apprenants et à rendre l'enseignement de la

compétence scripturale plus motivant, engageant et enrichissant. C'est dans cette perspective qu'émerge la gamification (ludification) comme une piste prometteuse ; elle consiste à intégrer des éléments de jeu (tels que les points, les badges et les défis) dans des situations d'apprentissage non ludiques.

Dès lors, une question centrale s'impose : en quoi la gamification (ludification) contribue-t-elle au développement et à l'acquisition de la compétence écrite en classe de FLE, afin de la rendre plus motivante et engageante ?

Pour répondre à cette question problématique, nous émettons l'hypothèse suivante : l'introduction d'élément de gamification, organisé autour de défis d'écriture récompensés par des points et des badges, conduira, par son caractère ludique, à une augmentation significative de la motivation et de l'engagement des apprenants de première année secondaire lors des tâches d'écriture. Nous partons du principe que cet engagement renforcé se traduira par une amélioration mesurable de leurs compétences en écriture, se manifestant par une production de textes plus longs (augmentation du nombre de mots), employant un lexique plus diversifié, et une diminution du taux d'erreurs orthographiques, comparativement à un groupe bénéficiant d'un enseignement classique.

Ainsi, l'objectif de cette étude est double : Premièrement, elle vise à mesurer l'évolution de l'acquisition de la production écrite en comparant, au sein de deux groupes, c'est-à-

dire entre un groupe expérimental (gamifié) et un groupe témoin, des indicateurs clés, comme le nombre de mots, la richesse et la diversité du vocabulaire et le nombre d'erreurs, avant et après l'expérience. Deuxièmement, elle cherche à examiner et à explorer le potentiel de la gamification afin de rendre l'écrit plus captivant et interactif pour les apprenants de première année secondaire. Pour atteindre ces deux objectifs, nous adopterons une méthodologie expérimentale comparative, combinant deux approches (quantitative et qualitative).

1. La problématique de l'écrit en FLE : entre enjeux et difficultés

Comme mentionné précédemment, l'apprentissage de la production écrite en français langue étrangère constitue un défi majeur pour les apprenants de 1^{ère} année secondaire. À ce propos, Michel Perraudau souligne que : « *La composition d'un texte écrit représente un défi majeur pour l'apprenant, car elle entraîne une surcharge cognitive due à la nécessité de traiter en parallèle les aspects notionnels, linguistiques et rhétoriques de la communication* » (Perraudau, 1996, p.145). Ce défi se concrétise par un appauvrissement à la fois quantitatif et qualitatif des productions écrites, Nadia Bounab note à ce sujet que : « *Les élèves algériens éprouvent des difficultés à produire des textes longs et cohérents. La plupart de leurs productions écrites en français ne dépassent pas 5 à 7 lignes, ce qui limite considérablement leur capacité à*

développer une argumentation structurée » (Bounab, 2015: p. 134).

Cette pauvreté quantitative s'accompagne souvent d'une pauvreté qualitative, avec un lexique restreint et des structures syntaxiques simplifiées. Jean-Paul Bronckart confirme ce constat en disant que : « *Le vocabulaire actif des élèves en situation d'écriture scolaire est remarquablement restreint. Ils se cantonnent à un stock lexical limité, fait de mots généraux et usés, et évitent les termes précis ou spécialisés par crainte de l'erreur* » (Bronckart, 1997 : p. 213).

À ces difficultés s'ajoute enfin l'orthographe, qui représente un obstacle majeur dans l'apprentissage de l'écrit. Chiss et Guedj constatent ainsi que : « *L'analyse d'écrits d'apprenants de FLE révèle que les erreurs de forme (orthographe grammaticale et lexicale, morphologie verbale) constituent la catégorie la plus massive, représentant souvent plus de la moitié des écarts à la norme. Ces erreurs persistent même chez des apprenants ayant une bonne compétence communicative orale* » (Chiss & Guedj, 2014. P. 26).

2. Motivation et engagement en classe de FLE

Considéré souvent comme le père de la science moderne, le philosophe Francis Bacon a popularisé l'idée selon laquelle : « *Si l'élève n'a pas envie d'apprendre, il n'apprendra rien.* » Cette affirmation peut être transposée à l'acte d'écrire : si un élève n'a pas envie d'écrire, il n'écrira pas. De ces affirmations, nous

pouvons déduire que la motivation représente un facteur déterminant pour la qualité et la profondeur des apprentissages. Grâce à leur Théorie de l'Autodétermination (SDT¹), Deci et Ryan ont montré que : « *La motivation intrinsèque est essentielle à l'apprentissage de qualité, à la créativité et à la persistance* » (Deci & Ryan, 2000.p. 56). Cette conception rejoint celle du pédagogue Philippe Meirieu qui affirme, dans son ouvrage « *Apprendre... Oui, mais comment ?* », qu'« *on n'apprend jamais que ce que l'on veut apprendre* » (Meirieu, 1987, p. 23). À partir de ces citations, il est possible de déduire que l'apprentissage ne peut être profond sans l'engagement actif et motivationnel de l'apprenant.

3. La Gamification : une réponse théorique à ces défis

Dans un article présenté à la conférence académique MindTrek 2011, qui s'est tenue à Tampere, en Finlande, Deterding et ses collègues (2011) définissent la gamification comme : « *L'utilisation d'éléments de design de*

jeu dans des contextes non ludiques » (Deterding et al., 2011 : p.10). Contrairement à une idée reçue, il ne s'agit pas de transformer l'activité de production écrite en jeu à part entière, mais d'« *emprunter au jeu ses mécanismes les plus engageants* » (Zichermann & Cunningham, 2011 : p.45). Autrement dit, la gamification repose sur l'utilisation de mécanismes de jeu dans un contexte ou un environnement qui n'est pas, par nature, ludique.

Le béhaviorisme et le constructivisme soutiennent cette approche. Les travaux de Burrhus Frederic Skinner sur le conditionnement opérant ont démontré que : « *Les récompenses immédiates et contingentes renforcent les comportements désirés* » (Skinner, 1953 : p.67). De plus, le psychologue Jean Piaget souligne que : « *L'apprentissage est plus efficace quand l'apprenant est actif et engagé* » (Piaget, 1970 : p.89). Le système de points et badges de la gamification s'inscrit dans cette logique.

4. Les mécaniques de jeu au service de l'apprentissage de l'écrit

Gamification en Production Écrite

¹ SDT : Self-Determination Theory

1. Points & Feedback Immédiat

Fondement : « Le système de points fournit un retour d'information immédiat et objectif sur la performance. » (Hamari et al., 2014, p. 302)

Applications en classe :

- Nombre de mots (encouragement à produire plus)
- Utilisation d'un nouveau vocabulaire (enrichissement lexical)
- Diminution des erreurs (attention à l'orthographe)



2. Badges & Reconnaissance des Compétences

Fondement : « Les badges matérialisent visuellement l'acquisition de compétences spécifiques. » (Antin & Churchill, 2011, p. 5)

Exemples de badges :

- Explorateur lexical (utilisation de 10 mots nouveaux)
- Architecte du texte (structure cohérente)
- Détective orthographique (texte sans faute)



3. Défis & Progression par niveaux

Fondement : « La progression par niveaux permet de découper l'apprentissage en étapes accessibles. » (Kapp, 2012, p. 78)

Exemple de progression :

- Niveau 1 : Produire 100 mots sur un sujet simple
- Niveau 2 : Produire 150 mots avec 3 connecteurs logiques
- Niveau 3 : Produire 200 mots avec introduction, développement, conclusion



5. Méthodologie de recherche

Cette méthodologie repose sur un plan de recherche mixte combinant deux approches complémentaires. L'approche quantitative vise

à identifier et à mesurer des effets observables à partir d'indicateurs chiffrés, tels que : la longueur des productions ; la richesse lexicale et le taux d'erreurs orthographiques et

grammaticales entre le groupe expérimental et le groupe témoin. Parallèlement, l'approche qualitative cherchera à comprendre et à analyser en profondeur les processus motivationnels des apprenants face à l'activité d'écriture et au dispositif de gamification. Elle se basera sur l'analyse des questionnaires et des observations en classe afin de saisir le vécu des apprenants, leurs représentations et les mécanismes d'engagement suscités par les éléments ludiques.

5.1. Dispositif expérimental

La recherche adopte un dispositif intra-groupe², impliquant un unique groupe d'apprenants de première année secondaire (1AS). Ce même groupe expérimentera successivement deux modalités d'enseignement de la production écrite, permettant de comparer les effets de deux approches pédagogiques sur un même public. Lors de la phase initiale, les apprenants agiront comme **groupe témoin (GT)** et suivront un enseignement selon les méthodes habituelles dite traditionnelles de la production écrite (rédactions guidées, corrections classiques, consignes classiques, exercices structuraux, correction normative). Dans une seconde phase, le même groupe constituera le **groupe expérimental (GE)** et bénéficiera de la mise en œuvre d'un dispositif pédagogique gamifié, intégrant des éléments ludiques tels que l'attribution de points, des badges et des défis. L'expérimentation s'est déroulée sur une période de deux semaines dans un lycée de la wilaya de M'sila.

5.2. Participants

Comme mentionné plus haut, la présente étude a été menée auprès d'un seul groupe d'apprenants de première année secondaire (1AS), retenu pour participer à l'ensemble des phases de l'expérimentation. Ce groupe, composé de 26 élèves, a été impliqué dans la recherche-action durant l'année scolaire 2025-2026. Nous avons également enregistré la présence de plusieurs redoublants, soit 7 apprenants, ce qui explique la diversité des âges au sein du groupe.

5.3. Sujet de production écrite commun aux deux modalités d'enseignement

« Pendant la récréation, ton ami de classe laisse couler l'eau du robinet sans raison. »

Rédige un texte pour lui faire comprendre pourquoi ce comportement est mauvais et donne-lui des conseils pour économiser l'eau au quotidien.

5.4. Conditions identiques pour les deux groupes

- **Durée** : 50 minutes
- **Écriture** : individuelle
- **Attente normative** : 15-20 lignes

5.5. Variables mesurées pour les deux modalités d'enseignement

- La longueur des productions (nombre de mots) ;
- La richesse lexicale (diversité du vocabulaire employé) ;
- Le taux d'erreurs (orthographiques et grammaticales) ;
- Questionnaire court pour les deux groupes éclairant la motivation et l'engagement (5 min).

5.6. L'expérimentation

➤ **Première séance : GT (Approche traditionnelle)**

- **Etape 1** : Préparation et introduction du sujet
 - **Liste des mots-clés écrits au tableau** : (gaspiller, préserver, ressource, essentiel, économiser, durable, responsable, protéger, nécessaire, vital, désertification, dégradation des écosystèmes, sensibilisation, etc.)
 - **Liste des connecteurs** : car, en effet, par exemple, donc, ainsi, cependant, pour cela.

• **Etape 2** : Rédaction libre

-Encouragement standard : Faites de votre mieux

➤ **Deuxième séance : GE : (Dispositif gamifié)**

- **Etape 1** : Préparation et introduction du sujet
 - **Liste des mots-clés écrits au tableau** : (gaspiller, préserver, ressource, essentiel, économiser, durable, responsable, protéger,

² **Intra-groupe (ou within-group)** désigne un dispositif expérimental dans lequel le même groupe de participants est testé ou observé dans différentes conditions, successivement. C'est l'opposé d'un

dispositif **inter-groupes (ou between-group)**, où l'on compare des groupes différents (un groupe témoin et un groupe expérimental).

nécessaire, vital, désertification, dégradation des écosystèmes, sensibilisation, etc.)

- **Liste des connecteurs** : car, en effet, par exemple, donc, ainsi, cependant, pour cela.

• **Etape 2** : Rédaction libre

- **Mission** : Sauveur de l'Eau

- **Questionnaire court pour les deux groupes sur la motivation et l'engagement** (À administrer immédiatement après la rédaction de la deuxième séance)

5.7. Présentation des résultats (GT& GE) et interprétation

5.7.1. Présentation des résultats du GT :

Analyse des productions écrites (N=26)

Indicateur	Moyenne \pm Écart-type	Minimum	Maximum	Performance observée
Longueur des textes (nombre de mots)	54,2 \pm 18,7 mots	32 mots	98 mots	Très inférieure aux 15-20 lignes attendues
Richesse lexicale (TTR ³ : diversité vocabulaire)	0,48 \pm 0,09	0,35	0,65	Vocabulaire restreint et répétitif
Taux d'erreurs orthographiques (taux pour 100 mots)	18,3% \pm 6,2%	8,5%	32,1%	1 faute tous les 2-4 mots en moyenne
Taux d'erreurs grammaticales (taux pour 100 mots)	7,1% \pm 3,8%	2,1%	15,4%	Difficultés de conjugaison et d'accord

Tableau 1 : GT : Analyse des productions écrites (N=26)

Interprétation du tableau

Le tableau ci-dessus montre une situation préoccupante concernant la compétence scripturale en FLE chez les apprenants de première année secondaire (1AS) ayant suivi un enseignement traditionnel. Les résultats obtenus sont, dans l'ensemble, inférieurs ou faibles par rapport aux attentes fixées, et des écarts significatifs apparaissent entre les apprenants.

➤ Longueur des productions (54,2 \pm 18,7 mots)

Les résultats indiquent que la production écrite des apprenants de 1^{ère} année secondaire demeure insuffisante, avec une moyenne de

54,2 mots, nettement inférieure à la longueur attendue de 15 à 20 lignes (environ 150 à 200 mots). Cette faiblesse empêche les apprentis-scripteurs de développer correctement leurs idées et de construire un texte argumentatif cohérent. Nous remarquons également que la longueur des textes varie d'un apprenant à un autre, allant de 32 à 98 mots, ce qui révèle des écarts importants au sein du groupe.

➤ Richesse lexicale (TTR = 0,48 \pm 0,09)

³ **TTR** (Type-Token Ratio) : Ratio mots différents / mots totaux (0-1)

Le deuxième indicateur montre un appauvrissement du vocabulaire chez les apprenants en question, avec un indice de diversité lexicale (TTR) de 0,48, ce qui indique ce qui indique que moins de la moitié des mots utilisés sont différents. D'après les copies, nous avons noté que les apprentis-scripteurs ont tendance à répéter fréquemment les mêmes mots et à s'appuyer sur un vocabulaire limité et sécurisant, évitant l'emploi de termes plus précis par peur de faire des erreurs. Cette pauvreté lexicale réduit la précision de l'expression et la richesse argumentative, ce qui conduit à des textes peu nuancés et souvent stéréotypés.

➤ **Taux d'erreurs orthographiques (18,3% ± 6,2%)**

En ce qui concerne le taux d'erreurs orthographiques, nous avons pu observer qu'il est élevé (18,3 % en moyenne), ce qui signifie qu'on constate près d'une faute tous les deux à quatre mots. Cette fréquence significative démontre que l'orthographe représente un obstacle majeur à la production écrite en français langue étrangère et confirme les observations de Chiss et Guedj (2014) concernant la prédominance des erreurs de forme en FLE. Une telle densité d'erreurs nuit à la lisibilité des textes et à la compréhensibilité du message. Comme pour le premier indicateur, les résultats varient fortement d'un apprenant à l'autre, avec des taux allant de 8,5 % à 32,1 %, ce qui indique que certains apprentis-scripteurs maîtrisent

relativement l'orthographe tandis que d'autres se trouvent dans une situation critique, dite insécurité linguistique.

➤ **Taux d'erreurs grammaticales (7,1% ± 3,8%)**

En ce qui concerne le dernier indicateur, nous observons que le taux d'erreurs grammaticales affiche une moyenne de 7,1 %, indiquant des difficultés dans la maîtrise grammaticale de base, plus particulièrement la conjugaison et les accords. Bien que ces erreurs soient moins fréquentes que les erreurs orthographiques, elles témoignent d'une maîtrise encore fragile, concernant les règles syntaxiques de base. Cette lacune conduit les apprentis-scripteurs à simplifier leurs productions écrites, en employant principalement des phrases simples.

Conclusion interprétative

Selon le tableau, il est possible d'affirmer que les performances du groupe témoin, en matière d'écriture, montrent clairement que l'enseignement traditionnel ne parvient pas à développer une compétence scripturale satisfaisante. Nous avons observé que les défis (productions trop courtes, lexique limité et le taux élevé d'erreurs) révèlent des difficultés significatives qui appellent des innovations pédagogiques. Ce constat justifie l'expérimentation d'approches alternatives, telles que la gamification et ses mécanismes, qui pourraient agir sur plusieurs leviers simultanément : stimuler la motivation à écrire davantage, encourager la diversification du

vocabulaire et réduire l'anxiété face aux erreurs.

5.7.2. Présentation des résultats du GT

Indicateur	Moyenne ± Écart-type	Minimum	Maximum	Impact du dispositif gamifié
Longueur des textes (nombre de mots)	124,8 ± 32,4 mots	78 mots	195 mots	+130% vs groupe témoin
Richesse lexicale (TTR: diversité vocabulaire)	0,62 ± 0,07	0,51	0,78	+29% de diversité lexicale vs groupe témoin
Taux d'erreurs orthographiques (taux pour 100 mots)	9,7% ± 4,1%	3,2%	18,5%	-47% d'erreurs vs groupe témoin
Taux d'erreurs grammaticales (taux pour 100 mots)	4,3% ± 2,6%	0,8%	10,2%	-39% d'erreurs vs groupe témoin

Tableau 2 : GE : Analyse des productions écrites (N=26)

Interprétation du tableau

L'examen du tableau 2 fait apparaître une amélioration significative des performances scripturales des apprenants du groupe expérimental ayant suivi le dispositif gamifié. Tous les indicateurs révèlent des progrès considérables par rapport au groupe témoin, illustrant à la fois une augmentation du volume écrit et une amélioration de la qualité des textes, ce qui montre l'impact positif de cette approche sur le développement des compétences en écriture.

➤ **Longueur des productions (124,8 ± 32,4 mots)**

La longueur moyenne des productions des élèves du groupe expérimental s'élève à 124,8 mots, ce qui représente une augmentation de

130 % par rapport au groupe témoin, permettant d'atteindre, et souvent de dépasser, la norme attendue de 15 à 20 lignes. Bien que l'écart-type reste élevé (32,4 mots), ce qui indique que des différences persistent entre les apprenants, le niveau minimal a considérablement progressé (78 mots contre 32 dans le groupe témoin). Ainsi, même les apprentis-scripteurs les moins productifs sont parvenus à produire des textes d'une longueur acceptable et satisfaisante. Ces résultats confirment que la gamification a atténué la réticence liée à l'écriture, transformant une tâche redoutée en un défi motivant et engageant.

➤ **Richesse lexicale (TTR = 0,62 ± 0,07)**

En ce qui concerne la richesse lexicale, les résultats montrent une diversification

considérable du vocabulaire (+29 %), avec près des deux tiers de mots différents utilisés dans leurs productions. La gamification semble avoir réduit la peur de l'erreur lexicale, incitant les apprentis-scripteurs à utiliser des termes plus précis et spécialisés, grâce notamment au badge « Lexique Vert » et à la liste thématique, qui ont servi à la fois de soutien et de motivation. Cette progression lexicale contribue à une meilleure nuance dans l'expression et à une argumentation plus élaborée, ce que confirment les textes rédigés par les apprenants.

➤ **Taux d'erreurs orthographiques (9,7% ± 4,1%)**

Selon les résultats obtenus, nous avons observé une amélioration spectaculaire en ce qui concerne la compétence orthographique, avec une réduction de 47 % du taux d'erreurs, passant de 18,3 % à 9,7 %, ce qui équivaut à une faute tous les 10-11 mots au lieu d'une tous les 3-4 mots. Le système de malus (pénalité) pour les erreurs et le badge « *Détective Orthographique* » semblent avoir encouragé une relecture plus rigoureuse et une vigilance renforcée pendant l'acte d'écriture, plutôt qu'une simple correction a posteriori. De plus, l'erreur n'est plus perçue comme un échec, mais comme un élément évitable et réparable dans le cadre du jeu, ce qui réduit l'anxiété tout en maintenant l'exigence de précision.

➤ **Taux d'erreurs grammaticales (4,3% ± 2,6%)**

Le dernier indicateur du tableau 2 démontre que le taux d'erreurs grammaticales a diminué de 39 %, passant à 4,3 % en moyenne, ce qui indique d'une meilleure maîtrise des structures syntaxiques et des accords. Cette sécurité grammaticale retrouvée permet aux apprentis-scripteurs de produire et de formuler des phrases plus longues et complexes, avec davantage de subordination et d'articulations logiques. Par ailleurs, le contexte ludique semble aider les apprenants à automatiser règles grammaticales, ce qui leur permet de se concentrer davantage sur le contenu de leurs textes.

Conclusion interprétative

Les résultats du groupe expérimental illustrent le potentiel transformateur de la gamification dans l'apprentissage de l'écrit en classe de FLE. Nous avons remarqué que ce dispositif a non seulement multiplié par 2,3 la production écrite, mais a également amélioré significativement sa qualité sur tous les plans : volume de l'écrit, richesse lexicale, compétence orthographique et grammaticale. Cette progression globale montre que la gamification ne se limite pas à motiver les apprentis-scripteurs, qui passe d'une tâche scolaire imposée à une compétence à développer, et d'une source de stress à un moyen d'expression et de créativité.

5.7.3. Comparaison statistique entre les deux groupes

Variable	GT	G E	Différence absolue	Différence relative
Richesse lexicale (TTR: diversité vocabulaire)	54,2 mots	124,8 mots	+70,6 mots	+130,3%
Taux d'erreurs orthographiques (taux pour 100 mots)	0,48	0,62	+0,14	+29,2%
Taux d'erreurs grammaticales (taux pour 100 mots)	18,3%	9,7%	-8,6%	-47,0%
Richesse lexicale (TTR: diversité vocabulaire)	7,1%	4,3%	-2,8%	-39,4%

Tableau 3 : GT vs GE : Analyse des productions écrites (N=26)

▪ Discussion des résultats

➤ Interprétation des effets quantitatifs

• Sur la longueur des productions

L'augmentation de 130,3 % du nombre de mots dans le groupe expérimental (124,8 mots contre 54,2) dépasse largement les attentes théoriques. Cet écart important peut être attribuée à plusieurs mécanismes conjugués :

Premièrement, le système de points (1 point pour 10 mots) a instauré un feedback immédiat et progressif, ce qui a réduit l'anxiété face à la page blanche. Comme le notent Hamari et al. (2014), cette mécanique transforme l'acte d'écriture en un processus plus accessible. À l'inverse, les élèves du groupe témoin, privés de ces repères intermédiaires, sont restés confrontés à une tâche globale perçue comme plus difficile. Deuxièmement, le défi quantitatif explicite (100 mots minimum) a donné aux apprentis-scripteurs une cible claire et mesurable.

• Sur la richesse lexicale

La hausse de 29,2 % de l'indice TTR dans le groupe expérimental indique que la gamification a amélioré non seulement la quantité de production, mais également la qualité du vocabulaire utilisé. Trois éléments semblent avoir agi de manière conjointe :

Le badge « *Lexique Vert⁴* » a agi comme un levier concret pour la diversification du vocabulaire. À la différence des consignes traditionnelles, souvent vagues (« utilisez un vocabulaire varié »), cette récompense visuelle a apporté une reconnaissance immédiate et concrète de l'effort lexical fourni.

⁴ Il s'agissait d'une récompense visuelle (peut-être un autocollant, une icône sur un tableau ou un certificat) que les élèves pouvaient recevoir s'ils employaient dans leur rédaction un vocabulaire riche et précis

Cette valorisation de la s'aligne avec les recherches d'Antin et Churchill (2011), qui mettent en avant le potentiel motivant des badges dans le processus d'apprentissage. La liste thématique des mots proposés aux apprenants de 1^{ère} année secondaire a joué le rôle d'échafaudage lexical spécifique. En proposant un ensemble de termes pertinents mais non obligatoires, le dispositif a allégé la charge cognitive liée à la recherche du vocabulaire, tout en préservant l'autonomie de choix. Cette approche semble avoir permis d'éviter la tendance, décrite par Bronckart (1997), à se limiter à un lexique minimal par souci de sécurité.

- **Sur la réduction des erreurs**

- La réduction de 47 % du taux d'erreurs orthographiques revêt une importance particulière dans le contexte algérien, où, comme le soulignent Chiss et Guedj (2014), les erreurs de forme constituent l'un des principaux freins à la maîtrise de l'écrit.

Le système de malus⁵appliqué (La pénalité) aux erreurs récurrentes semble avoir favorisé une vigilance orthographique plus anticipative. Au lieu de corriger leurs erreurs après coup, les élèves ont adopté une démarche de prévention pendant l'acte de l'écriture. Ce changement dans la gestion de l'erreur rejoint les principes behavioristes du traitement de l'erreur (Skinner, 1953), selon lesquels une contingence négative immédiate est susceptible de modifier durablement le comportement.

Le badge « *Zéro Faute*⁶ », attribué aux productions sans erreurs orthographiques, a agi comme un objectif d'excellence motivant. Il a encouragé une relecture attentive et a transformé la recherche de la précision orthographique, souvent perçue comme source d'anxiété, en un défi positif à relever.

Toutefois, il a été observé qu'un taux d'erreurs restant de 9,7% souligne que la gamification ne supprime pas les difficultés orthographiques structurelles, mais réduit l'effet bloquant. Elle permet aux élèves d'écrire malgré les incertitudes orthographiques, ce qui représente déjà un progrès significatif.

⁵ Signifie : la pénalité attribuée (ou le retrait de points) pour une erreur.

⁶ Le badge « *Zéro Faute* » était une récompense visuelle décernée dans votre dispositif gamifié aux élèves qui produisaient un texte sans aucune erreur orthographique ou avec un taux d'erreurs extrêmement faible (par exemple, moins de 2 fautes sur l'ensemble du texte).

Conclusion de la discussion

La gamification, grâce à ses mécanismes élémentaires ludiques tels que les points, les badges et les défis, fonctionne comme un catalyseur multidimensionnel pour le développement des compétences en écriture en classe de FLE :

- D'un point de vue quantitatif, elle facilite la production en transformant une tâche intimidante en une série de petits objectifs faciles à atteindre.
- Sur le plan qualitatif, elle améliore l'expression en encourageant la diversification lexicale et une meilleure structuration.

Ces effets sont particulièrement importants dans le contexte algérien de la 1^{ère} AS en classe de FLE, car ils rencontrent à la fois des difficultés avec la langue, une charge de travail très élevée et une démotivation face à l'écriture. La gamification n'est pas considérée comme une baguette magique ou une solution miracle à ces problèmes, mais elle offre un cadre pédagogique qui en réduit les effets négatifs, et favorise ainsi les apprentissages.

5.7.4. Présentation des résultats du questionnaire en production écrite

- Scores de motivation comparés entre les deux groupes (échelle 1-4)

Dimension de motivation	Groupe Témoin (M ± ET) ⁷	Groupe Expérimental (M ± ET)	Différence
Effort investi (/4 pts)	2,3 ± 0,8	3,6 ± 0,5	+1,3
Intérêt pour le thème (/4 pts)	2,1 ± 0,9	3,8 ± 0,4	+1,7
Envie de bien écrire (/4 pts)	2,5 ± 0,7	3,7 ± 0,5	+1,2
Score global de motivation	6,9/12	11,1/12	+4,2

- Efficacité perçue des mécaniques de jeu (GE uniquement)

Mécanique de gamification	Score moyen	Écart-type	% d'élèves très satisfaits	Classement d'efficacité
Badges et récompenses	3,6	± 0,5	72%	1
Préférence pour la méthode	3,5	± 0,6	70%	2
Défis d'écriture	3,4	± 0,6	68%	3
Système de points	3,3	± 0,6	65%	4
Niveaux de progression	3,2	± 0,7	61%	5

⁷ M ± ET = Moyenne ± Écart-Type

➤ Discussion des résultats

Les résultats du questionnaire soulignent plusieurs points clés. Premièrement, nous avons pu constater que la méthode que nous avons adoptée avait un effet positif et remarquable sur la motivation globale des apprentis-scripteurs. La différence de score entre le groupe témoin et le groupe expérimental, sur une échelle de 12 points, était de +4,2 points, soit une augmentation de 61 % du score de motivation moyen, ce qui indique que les mécanismes de gamification peuvent accroître efficacement l'engagement des apprenants de IAS.

Cet impact s'est manifesté selon différentes dimensions. L'amélioration la plus significative a concerné l'intérêt pour le sujet d'écriture (+1,7 point), suggérant que la méthode a contribué à modifier positivement la perception du sujet choisi. L'engagement et l'investissement dans la tâche d'écriture ont également augmenté de manière significative (+1,3 point), indiquant une participation accrue. Bien que les deux groupes aient manifesté un désir de réussite relativement élevé.

7. Limites et perspectives

Même si les résultats montrent des améliorations significatives sur une séance unique, une étude menée sur une plus longue durée s'avérerait nécessaire pour évaluer la durabilité des acquis obtenus. La diminution des erreurs (-47%) demeure significative, mais indique que la maîtrise orthographique

nécessite des interventions ciblées supplémentaires pour être consolidée.

Conclusion

En conclusion, nous pouvons affirmer que l'intégration d'éléments de gamification (points, badges, défis) entraîne des impacts positifs et immédiats sur les trois composantes clés de la compétence scripturale en FLE : quantitative (longueur $\times 2,3$), qualitative (lexique +29 %) et normative (erreurs -47 %), tout en multipliant par 2,5 à 3 les indicateurs de motivation. Ces résultats soulignent l'efficacité de la gamification comme levier pédagogique pour surmonter les difficultés traditionnelles de l'écrit dans le contexte algérien de FLE.

Références bibliographiques

- Antin, J., & Churchill, E. F. (2011). Badges in Social Media: A Social Psychological Perspective. *In CHI 2011 Workshop on Gamification: Using Game Design Elements in Non-Game Contexts* (pp. 1-4). ACM.
- Boukhalfa, M. (2021). *Didactique du FLE en contexte algérien : défis et perspectives*. Alger : Éditions ANEP.
- Bounab, N. (2015). *L'enseignement du français en Algérie : réalités et perspectives*. Alger : Éditions ANEP.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Chennoufi, L. (2022). "La motivation en contexte d'apprentissage du français langue étrangère". *Revue Algérienne des Sciences du Langage*, 15(2), 45-67.

- Chiss, J.-L., & Guedj, D. (2014). L'orthographe en français langue étrangère : un objet d'enseignement problématique. *Le Français Aujourd'hui*, 184(1), 23-34.
- De ketele, J.-M. (2010). *L'évaluation des compétences scripturales*. Bruxelles : De Boeck.
- Detending, S. et al. (2011). "Du jeu au jouet : panorama de la gamification". *Sciences du Jeu*, 1, 1-21.
- Hamdani, D. (2022). "Water Scarcity Education in Algerian Schools". *Journal of Environmental Education*, 53(4), 215-230.
- Kapp, K.M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction*. Pfeiffer.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). "Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation". *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Zichermann, G. & Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design*. O'Reilly.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9-15). Association for Computing Machinery.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? -- A literature review of empirical studies on gamification. In *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 3025-3034). IEEE Computer Society. DOI: 10.1109/HICSS.2014.377
https://theses.hal.science/tel-00920269v1/file/thA_se_unique_de_Doctorat.pdf
- Kaddouri, M. (2020). *L'argumentation écrite au secondaire*. Oran : CRASC Éditions.
- and Strategies for Training and Education*. Pfeiffer.
- Penloup, M.-C. (1999). *L'écriture extrascolaire des collégiens*. ESF Éditeur.
- Perraudau, M. (1996). *Les méthodes de travail et d'apprentissage*. Armand Colin.
- Piolat, A. (2004). *La production écrite : processus et stratégies*. Paris : Armand Colin.
- Référence clef
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Taleb, R. (2023). "Innovations pédagogiques dans le système éducatif algérien". *Revue Maghrébine d'Éducation*, 8(1), 89-112.

Annexes 1

➤ Copies des apprentis-scripteurs du GT

1/ Copie de Ahmed-Production courte (39 mots)

L'eau composée de 3 atome de 2 hydrogene et de l'oxygene sous la forme chimique H_2O est un element essentielle dans notre vie. Quand tu laisse couler l'eau, tu gaspille. Il faut penser aux autres pays qui manque d'eau.

2/ Copie de Ines- Production courte (49 mots)

L'eau est un liquide naturel il se compose de hydrogene et l'oxygene et en trouve l'eau dans les océans, les mers et les rivières...etc. L'eau est importante. Il faut la fermer. C'est utile pour boire. On ne doit pas gaspiller. C'est mauvais. Je dis à mon ami d'arrêter l'eau.

3/ Copie de Hadda- Faible richesse lexicale (TTR = 0,35)

L'eau c'est bien. Il faut pas gaspiller l'eau. L'eau c'est important. L'eau est vitale pour la vie. L'eau c'est pour tout. Donc ferme l'eau. Merci.

4/ Copie de Farid- Richesse moyenne (TTR = 0,52)

L'eau est très important dans notre vie donc Dieu l'a sîté en plusieurs versets du coran par conséquent cela le grand argument de sa importance. Le gaspillage de l'eau est un problème sérieux. Cette ressource vitale diminue chaque an. Pour économiser, il faut de faire attention : vérifier les fuites, ne pas laisser couler comme ça.

5/ Copies de Tesnime- Erreurs orthographiques (8,5%)

Gaspiller l'eau c'est mauvais pour la planète. Il ne faut pas gaspiller l'eau parce elle est précieuse. Beaucoup de gens on soif dans le monde. Fermer le robinet est un geste simple. L'économie d'eau est importante pour notre avenir. Enfin, Nous devons changé

➤ Copies des apprentis-scripteurs du GE

1/ Copie de Halima : Production moyenne (117 mots)

L'eau est très important il faut conserver cette source. Parce qu'elle est une grande richesse Dieu nous a donné pour se bénéficier d'elle et de la conserver. Pendant la récréation, j'ai vu que l'eau coulait inutilement. Savais-tu que seulement 1% de l'eau sur Terre est potable ? Chaque litre gaspillé est un litre perdu pour toujours. En Algérie, certaines régions souffrent déjà de pénurie. Voici mes solutions : récupérer l'eau de pluie pour le jardin, sensibiliser ta famille. Enfin, il faudra convaincre toute personne qui ne sait pas son importance et sa nécessité dans la vie en lui donnant les arguments solide avec des versets coraniques.

2/ Copie de Kenza : Richesse moyenne-basse (TTR= 0,51)

Mon amie Kenza bonjour

L'eau est substance liquide les plus répandus sur la terre. Plus de 75% de la surface de la terre est recouverte d'eau. Sans eau, il n'y aurait pas de vie. Elle est également précieuse et limitée. Le gaspillage est un problème grave. Nous devons économiser cette ressource. Des solutions simples existent : fermer le robinet, réparer les fuites. Chacun peut agir au quotidien. La préservation de l'eau est essentielle pour notre avenir.

3/ Copie de Hasina : erreurs orthographiques : Taux très faible (3,2%)

Salut, j'espère que vous portez bien ;

Savez vous que l'eau est un élément essentiel pour tous les êtres-vivant (plantes, Animaux, hommes...etc)? L'homme utilise l'eau dans tous les domaines (agriculture, industrie...etc). Cet élément vital est une ressource précieuse qu'il faut préserver scrupuleusement. Son gaspillage affecte l'équilibre écologique et social. Chaque citoyen doit adopter une consommation responsable. Des gestes simples comme vérifier l'étanchéité des robinets permettent des économies significatives.

Annexe 2

Questionnaire pour les apprentis-scripteurs-Production écrite

Partie 1 : Motivation face à l'écriture

1. Investissement personnel dans l'écriture

➤ Pour chaque affirmation, coche la case qui correspond à ton ressenti :

✓ J'ai fourni beaucoup d'efforts pour bien écrire mon texte

- Pas du tout d'accord ☐
- Pas d'accord ☐
- D'accord ☐
- Tout à fait d'accord ☐

2. Intérêt pour le thème d'écriture

✓ Le sujet proposé pour l'écriture m'a intéressé

- Pas du tout d'accord ☐
- Pas d'accord ☐
- D'accord ☐
- Tout à fait d'accord ☐

3. Envie de bien écrire

✓ J'avais vraiment envie de produire un bon texte

- Pas du tout d'accord ☐
- Pas d'accord ☐
- D'accord ☐
- Tout à fait d'accord ☐

Partie 2 : Eléments de gamification (groupe expérimental uniquement)

1. Appréciation du système de points

✓ Le système de points m'a donné envie de mieux écrire

- Pas d'envie du tout ☐
- Peu d'envie ☐
- Assez d'envie ☐
- Beaucoup d'envie ☐

2. Effet des récompenses/badges

✓ Gagner des badges m'a encouragé à faire des efforts

- Pas encouragé du tout ☐
- Peu encouragé ☐
- Encouragé ☐
- Très encouragé ☐

3. Motivation par les défis

✓ Les défis d'écriture m'ont motivé à mieux écrire

- Pas motivé du tout ☐
- Peu motivé ☐
- Motivé ☐
- Très motivé ☐