

Ludifier l'apprentissage de l'Anglais Langue Étrangère

Des voies numériques pour l'engagement des apprenants

Gamifying the Learning of English as a Foreign Language

Digital Pathways to Learner Engagement

Noureddine DAHOU

Auteur correspondant, Lab. SEPRADIS – Université de Biskra, Centre Universitaire de Barika (Algérie), Route de M'doukal, 05001, noureddine.dahou@cu-barika.dz

Dre Khadidja Samira ZITOUNI

Lab. SODIDLEM – CU Barika, Centre Universitaire de Barika (Algérie), Route de M'doukal, 05001, khadidja.zitouni@cu-barika.dz

Soumission : 14.04.2026 – Acceptation : 17.04.2026 – Publication : 01.05.2026

Résumé — Dans le cadre de sa politique de promotion des langues étrangères à l'ère du numérique, l'Enseignement Supérieur algérien cherche à développer des stratégies pédagogiques adaptées conjointement à son environnement socio-économique et socio-culturel. En réponse aux attentes institutionnelles, des enseignants-chercheurs et des éducateurs d'horizons divers se sont proposé d'explorer les potentialités de la ludification comme stratégie d'engagement des apprenants susceptible d'asseoir une pratique pédagogique innovante conduisant à leur véritable autonomie. Dans cette perspective, notre recherche ambitionne d'examiner l'impact réel de la ludification sur l'engagement des apprenants dans l'enseignement des langues étrangères, en particulier de l'anglais moderne, à travers une revue systématique de la littérature. Pour ce faire, la méthodologie préconisée repose sur une analyse en deux étapes (titres-résumés puis textes complets) d'un corpus de cent études à évaluer selon des critères d'éligibilité liés à la problématique : *la ludification constitue-t-elle une simple approche pédagogique innovante ou un outil numérique efficace d'engagement ?* Les données codées seront synthétisées de manière narrative, complétées par des statistiques descriptives et des supports visuels. Les premiers résultats attendus devraient contribuer à la fois à une meilleure compréhension théorique de la ludification et à son application pratique dans des classes de langues étrangères durables au sein de l'Enseignement Supérieur algérien. Le présent texte compose les prolégomènes à toute cette recherche en cours.

Mots-clés : *ludification, engagement des apprenants, approche didactique, innovation didactique, instrument technopédagogique.*

Abstract — Within the framework of its policy to promote foreign languages in the digital era, Algerian Higher Education seeks to develop pedagogical strategies that are jointly adapted to its socio-economic and socio-cultural

environment. In response to institutional expectations, researchers and educators from diverse backgrounds have undertaken to explore the potential of gamification as a learner engagement strategy, one that may establish innovative pedagogical practices leading to genuine autonomy. In this perspective, our study aims to examine the actual impact of gamification on learner engagement in foreign language education, with a particular focus on modern English, through a systematic review of the literature. The proposed methodology relies on a two-step analysis (titles-abstracts followed by full texts) of a corpus of one hundred studies, assessed according to eligibility criteria related to the research question: *does gamification represent merely an innovative pedagogical approach, or an effective digital tool for engagement?* The coded data will be synthesized narratively, complemented by descriptive statistics and visual supports. The expected preliminary results should contribute both to a deeper theoretical understanding of gamification and to its practical application in sustainable foreign language classrooms within Algerian Higher Education. This text constitutes the prolegomena to all this ongoing research.

Keywords: *Gamification, Learner Engagement, Didactic Approach, Pedagogical Innovation, Technopedagogical Instrument.*

“That’s what games are, in the end. Teachers. Fun is just another word for learning” (Raph Koster, 2005, p. 46 – trad. « C’est ce que sont les jeux, au fond. Des enseignants. Le plaisir n’est qu’un autre mot pour désigner l’apprentissage. »)

“It seems to me that next to *Homo Faber*, and perhaps on the same level as *Homo Sapiens*, *Homo Ludens*, Man the Player, deserves a place in our nomenclature.” (Johan Huizinga, 1950 – trad. « Il me semble qu’à côté de *Homo Faber*, et peut-être au même niveau que *Homo Sapiens*, *Homo Ludens*, l’Homme joueur, mérite une place dans notre nomenclature. »)

“Poets do not go mad; but chess-players do.” (Gilbert Keith Chesterton, 1908 – trad. « Ce ne sont pas les poètes qui deviennent fous. Ce sont les joueurs d’échecs. »)

Introduction

Par le biais de ce modeste écrit¹, nous tentons de fournir ici un cadre théorique et pratique approprié à débattre objectivement de la notion de *jeu* envisagée dans la perspective de l’enseignement-apprentissage d’une langue étrangère telle que l’anglais moderne à

¹ Il s’agit en l’occurrence des *prolégomènes* d’une étude (en cours) plus poussée dont les résultats donneront lieu à un texte enrichi et qui sera publié en version anglaise.

l'Université. Cette question du *jeu* appelle en effet à une réflexion préalable sur les enjeux éthiques de son adoption progressive, sous l'influence immédiate du numérique, par les principaux acteurs de l'Enseignement Supérieur en Algérie, à savoir les enseignants-chercheurs, doctorants et post-doctorants, convaincus d'innovation pédagogique – plus précisément, comme praticiens réflexifs, ces enseignants-chercheurs sont confrontés à un dilemme auquel ils tentent de répondre de manière objective, en confrontant leurs convictions personnelles à la réalité du terrain à la lumière d'une « *culture de l'évaluation* » (Hadji, 1997, p. 08) :

— **la ludification constitue-t-elle une simple approche pédagogique innovante ou un outil numérique efficace d'engagement ?**

Il est entendu ici que les deux principaux pendants de la question – à savoir *l'approche pédagogique et l'engagement*² – ont pour point de rencontre la motivation³ ou, autrement dit, cet ensemble de « [...] *mécanismes subtils et complexes qui animent notre désir d'agir* »⁴ (*Digital/Digest*, 2026) lorsque nous sommes confrontés à des situations, à des opportunités dans lesquelles nous devons nous démarquer avantageusement ; à l'image du *jeu* qui nous permet de dépasser nos propres limites et de nous initier sûrement aux « *valeurs de la coopération* »⁵ (Martin, dans Howden & Martin, 1997).

À ce point précis de notre développement, nous sommes pleinement conscients que le jeu couvre un nombre considérable de thématiques principalement en lien direct avec ❶ *la langue* (Silva, 2008 ; Yaguello, 1981), ❷ *la pédagogie contemporaine* (Sanchez, 2023), ❸ *le développement cognitif* (Piaget, 1945 ; Vygotski, 1978) et ❹ *la culture* (Caillois, 1958 ; Brougère, 1995). Pourtant, préalablement, il nous importe de savoir que

« dans le domaine de la didactique des langues étrangères, le jeu constitue un

² « Dans une société en rapide évolution, il est crucial d'utiliser des stratégies d'enseignement qui facilitent l'engagement de l'élève dans ses apprentissages sociaux et scolaires. Pensons, notamment, à la diversité ethnique et culturelle, de plus en plus présente dans les communautés [...], qui nous rappelle l'importance de former les élèves aux valeurs de tolérance et de respect des différences individuelles » (Howden & Martin, 1997, p. 02).

³ « La motivation, cette construction psychologique "inventée" pour décrire le mécanisme par lequel les individus et les groupes choisissent un comportement particulier et persistent dans celui-ci, a une histoire qui remonte à des millénaires dans toutes les cultures. Les cultures grecques, romaines, égyptiennes, indiennes, chinoises et indigènes de tous les continents ont développé des astuces sur la préparation mentale et sur le comportement à motivation positive, généralement sous le couvert du comportement éthique et de la moralité » (Tevarin, 2024).

⁴ <https://digitaldigest.info/fr/9-cles-scientifiques-pour-decrypter-la-motivation/>

⁵ « Le travail d'équipe est en lui-même une source d'apprentissage, mais il exige de ses membres l'utilisation de comportements sociaux et scolaires appropriés. Des habiletés cognitives (liées à la tâche) et sociales (liées aux relations humaines) sont impliquées dans la réalisation d'une tâche d'équipe. [...] L'apprentissage coopératif est une stratégie d'enseignement et d'apprentissage qui met précisément l'accent sur le travail en groupe restreint dans lequel des élèves de capacités et de talents différents ont chacun une tâche précise et travaillent ensemble pour atteindre le même but » (Howden & Martin, 1997, p. 01).

outil séduisant et assez bien accepté à l'ère de l'éclectisme. Néanmoins, il est toujours aussi controversé et relativement méconnu. De nombreux enseignants désireux d'enrichir leur sac à malices hésitent à s'engager pleinement sur la voie du ludique, qui semble prometteuse mais reste encore mal balisée. Or, pour tirer le plus grand profit des nombreux avantages du jeu sans tomber dans le piège de ses possibles inconvénients, il importe sans nul doute de mieux le connaître pour mieux l'utiliser » (Silva, 2008, p. 07).

C'est pourquoi dans le souci de traiter objectivement des aspects clés de la question, et écrivant pour une revue essentiellement francophone, il nous a fallu procéder à un choix terminologique judicieux. Par conséquent, le choix du vocabulaire adopté dans ce travail s'inscrit dans une perspective de rigueur scientifique et de contextualisation disciplinaire. Les termes retenus – *ludification, engagement des apprenants, approche didactique, innovation didactique, instruments technopédagogiques* – visent à traduire avec précision les concepts anglophones – *Gamification, Engagement, Pedagogical Approach, Change, Digital Tool* – tout en respectant les usages académiques francophones.

- **Ludification** est désormais consacrée dans la littérature francophone pour désigner *la gamification*, et permet de situer le concept dans le champ des sciences de l'éducation et de la didactique des langues.
- **Engagement des apprenants** précise *la dimension cognitive, affective et comportementale*, en cohérence avec les recherches sur la motivation et l'implication dans l'apprentissage.
- **Approche didactique** est préférée à *approche pédagogique* car elle renvoie directement aux méthodes et dispositifs d'enseignement-apprentissage des langues, champ spécifique des sciences du langage.
- **Innovation didactique** remplace le terme générique *changement*, afin de souligner la dimension méthodologique et la transformation des pratiques éducatives dans un contexte donné ; notamment celui des classes de langue des 1^{er} et 2nd cycles du système LMD en Algérie.
- **Instrument technopédagogique** traduit *Digital Tool* en insistant sur l'intégration des technologies numériques dans la pratique éducative, en cohérence avec les politiques de performance linguistique et de modernisation de l'Enseignement Supérieur algérien.

Ce choix terminologique permet d'assurer **une double** lisibilité (*locale et internationale*) conformément à un schéma conceptuel articulante *ludification et didactique des langues* (étrangères) :

1. **Locale**, en s'inscrivant dans les politiques éducatives algériennes et leur volonté d'adapter les pratiques⁶ courantes et émergentes des institutions d'enseignement et de formation aux réalités socio-économiques et socio-

⁶ « Il est d'usage aujourd'hui de considérer que les démarches d'analyse des pratiques constituent une approche pertinente pour toute institution de formation qui souhaite soutenir et promouvoir un processus de professionnalisation » (Maubant, 2007, p. 39).

culturelles du pays afin d'en saisir les véritables enjeux et les retombées technologiques par une analyse⁷ éclairée.

2. **Internationale**, en offrant des équivalents bilingues clairs et contextualisés, facilitant la circulation des travaux scientifiques dans un espace académique global⁸ qu'imprègne le comparatisme didactique.

1. Le jeu : idéal terrain d'exploration pour une exploitation raisonnée

Certaines épigraphes (*in supra*) sont révélatrices d'un état d'esprit dont la singularité du propos interpelle irrémédiablement qui s'y arrête un moment ; le temps d'une réflexion sur les aléas de certains objets symboliques dont il importe de saisir toute la dimension culturelle et la véritable portée technopédagogique : **le jeu**, en fait partie – « *une activité en laquelle se mêlent les deux faits psychiques qui dominent dans l'enfance, les sensations et les mouvements* » (Challaye, 1838), et dans laquelle *la motivation* n'est absolument pas désintéressée – dans la mesure où, justement, « *la motivation est un état de dissociation et de tension qui met en mouvement l'organisme jusqu'à ce qu'il ait réduit la tension et recouvré son unité (principe de constance⁹). [... de fait, la motivation] se manifeste sous deux formes principales, les besoins¹⁰ et les émotions¹¹* » (Lagache, 1955, p. 39-40). **Le jeu** les canalise tous deux précisément en permettant de capter tout le « génie » de l'individualité¹² et de la personnalité¹³ de l'être humain –

⁷ « La spécificité des analyses de pratiques est aperçue dans leur capacité à problématiser les expériences par une exposition, une élaboration, une transformation, une communication à autrui » (Chami, 2020, p. 11).

⁸ Une transition linguistique significative en Algérie : l'usage de l'anglais comme langue d'enseignement et de communication dans divers secteurs dont notamment le secteur de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (dès septembre 2025) – Ouafa Ouarniki (2023). Exploring Teachers' Perspectives On the Implementation of English as a Medium of Instruction (EMI) in Algerian Higher Education Institutions: Challenges and Opportunities. *Afak for Sciences Journal*, Vol. 08, N° 03, p. 176-192. <https://asjp.cerist.dz/en/article/223062>

⁹ « Le principe de constance ou principe de Nirvanah (Barbara Low) désigne la tendance de l'organisme à réduire les tensions en les ramenant à un niveau aussi bas, tout au moins, aussi constant que possible. [...] Il rend compte des processus de décharge s'accompagnant de la satisfaction et des processus de défense contre les dangers et les tensions excessives ou désagréables : donc des phénomènes d'expression autant que des phénomènes de répression » (Lagache, 1957, p. 81) – *le jeu obéit-il à une telle logique ?*

¹⁰ « Le terme "besoin" indique l'existence d'une tendance naturelle de l'être à vouloir satisfaire quelque chose. [...] Les besoins fondamentaux fonctionnent ainsi comme des fonctions vitales [...] de véritables tremplins qui nous poussent à l'action. Ils sont naturellement déterminants en termes de communication » (Leroutier, 2022, p. 29).

¹¹ « Nos émotions sont [...] mises en mouvement [...] Principalement par nos besoins et nos valeurs » (Besson, 2024, p. 90).

¹² « [...] individualité : la forme que prennent en moi les éléments qui y figurent m'appartient en propre et me distingue des autres. Parler de la personnalité humaine, c'est dire, en somme, que chaque homme est *un* et qu'il est *unique* » (Berger, 1954, p. 02).

¹³ « [...] la personnalité est la configuration unique que prend au cours de l'histoire d'un individu l'ensemble des systèmes responsables de sa conduite » (Filloux, 1986, p. 10).

une manière très adroite, fine et subtile de discipliner l'homme et d'orienter son action. Winnicott l'affirmait déjà sans ambages :

“It is in playing and only in playing that the individual child or adult is able to be creative and to use the whole personality, and it is only in being creative that the individual discovers the self” (1971, p. 72-73).

— trad. « C'est en jouant, et seulement en jouant, que l'individu, enfant ou adulte, est capable d'être créatif et d'utiliser sa personnalité tout entière. C'est en étant créatif que l'individu découvre le soi » (1975, p. 76).

Cela étant, dans son acception la plus large, le jeu capitalise une somme d'expériences dont il convient de tenir compte sciemment afin de donner son plein sens à notre agir – tout en sachant pertinemment comme le souligne remarquablement Aldous Huxley que

“Experience is not what happens to you; it is what you do with what happens to you” (1958).

— trad. « l'expérience n'est pas ce qui nous arrive. C'est ce que nous faisons de ce qui nous arrive » (1958) – avec l'idée que la valeur de nos expériences dépend de notre interprétation et de nos actions face aux événements.

Cela est d'autant plus vrai que, dans toutes activités d'apprentissage, l'expérience se révèle capitale puisqu'elle soutient avec justesse deux compétences fondamentales et complémentaires dans la sphère de l'éducation et de la formation : *la communication* et *la transmission* – comme « *maîtrise de l'espace* » et « *domestication du temps* » (Debray, 2009). Ces deux compétences nous permettent de comprendre la combinaison valeur-portée de l'expérience dans le sens où celle-ci ne se limite pas aux faits vécus, mais à leur transformation intérieure qu'imprègne fortement la temporalité. Par ailleurs, l'expérience se construisant dans le temps, par l'action et la réflexion de l'individu, celui-ci se retrouve dès lors responsable de la manière dont il réagit et tire parti des événements – il est intéressant à ce point de revenir à la *théorie des besoins de Maslow* pour laquelle l'expérience touche au niveau supérieur de la *Pyramide*, à savoir : *l'accomplissement personnel* que suscite et maintient *la motivation*¹⁴. Suivant cette logique d'exposition et de la littérature portant sur le sujet, en didactique des langues, *le jeu pédagogique*¹⁵ se révèle être stratégique sous cinq aspects susceptibles de construire progressivement *une pensée ludifiée* tournée vers l'action et l'interaction – conduisant ainsi à des attitudes psychologiques particulières.

En pratique, le jeu engageant émotionnellement et cognitivement les apprenants, leur **1** *motivation* est *accrue*. Par sa mise en **2** *contextualisation*, le jeu permet de la sorte de simuler des situations authentiques de communication, d'où une **3** *flexibilité cognitive* plus

¹⁴ « La motivation désigne les forces qui agissent sur une personne ou à l'intérieur d'elle pour la pousser à se conduire d'une manière spécifique, orientée vers un objectif. [...] Toute motivation est orientée vers un but, c'est à dire un résultat auquel l'individu veut parvenir » (Louart, 2002, p. 03).

¹⁵ Lire avec fruit : Natacha Dubois (s.d.). *La ludification d'un contenu pédagogique, un nouveau mode d'apprentissage*. <https://pedagogie.ac-toulouse.fr/documentation/la-ludification-d-un-contenu-pedagogique-un-nouveau-mode-d-apprentissage>

importante sachant que, menés correctement et en collaboration, les jeux favorisent la prise de risque linguistique et la créativité en situation d'éducation, d'enseignement et de formation – dans ce cadre spécifique, une **évaluation implicite** se met en place dans la mesure où les enseignants peuvent effectivement observer les compétences de leurs apprenants-joueurs sans pression formelle. À long terme, une véritable *interaction sociale* s'installe du fait que les jeux renforceraient (selon la revue de la littérature) concrètement les compétences collaboratives et interculturelles au bénéfice d'une socialisation à venir grâce à une durabilité des pratiques (**fig. 01**).

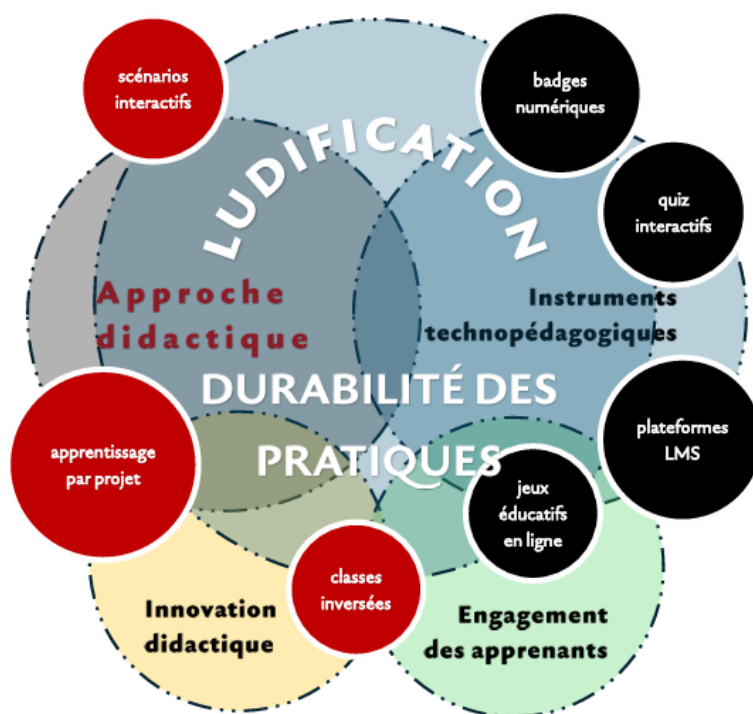


Figure 1 – Schéma conceptuel : articulation de la ludification et de la didactique des langues (étrangères)

Une lecture attentive – néanmoins de surface – du schéma (**fig. 01**) permettra de comprendre que *la ludification* étant le concept central, elle peut être envisagée comme *une approche didactique* sur un double plan méthodologique et pédagogique ; aspect utile qui lui garantira de s'inscrire dès lors dans une dynamique d'innovation didactique, visant essentiellement à transformer les pratiques. De manière progressive, l'exercice réfléchi de la ludification rendra ainsi possible de mobiliser effectivement *des instruments technopédagogiques* (autrement dit *des outils numériques intégrés*) qui favorisent directement *l'engagement des apprenants*. À terme, mené correctement, l'ensemble contribuera à *la durabilité des pratiques d'enseignement-apprentissage* tel que escompté dans l'Enseignement Supérieur – avec **une triple finalité** : ❶ une **pérennité** dans l'Enseignement Supérieur, ❷ un **alignement** étudié

avec les politiques linguistiques en vigueur, ❸ une **intégration** dans les curricula en application *actuellement*.

Dans le détail, se déclinant en *approche didactique* (méthodes d'enseignement-apprentissage), la ludification génère une innovation didactique assurée, sous forme : ❶ de scénarios interactifs, ❷ d'apprentissage par projet, ❸ de classes inversées – explicitement au moyen de la *mobilisation des instruments technopédagogiques*, tels que : ❶ des badges numériques, ❷ des quiz interactifs, ❸ des plateformes LMS (*Learning Management Systems*), ❹ des jeux éducatifs en ligne.

De fait, la ludification apparaît ainsi non seulement comme une stratégie ponctuelle d'animation, mais comme un levier structurant pour l'évolution des politiques linguistiques et la pérennisation des dispositifs d'enseignement-apprentissage, notamment dans les domaines de l'enseignement, de l'éducation et de la formation.

2. Le jeu : avatars du ludique en classe de langue

Notre recherche ambitionnant d'examiner l'impact réel de la ludification sur l'engagement des apprenants dans l'enseignement des langues étrangères, en particulier de l'anglais moderne en Algérie, nous avons cherché assidûment un point d'entrée à notre problématique à travers un inventaire d'expressions idiomatiques et de qualificatifs supposés traduire la diversité des positionnements auctoriaux, et partant, institutionnels. Une multitude de questions s'est alors présentée à notre esprit toujours dans un souci d'applicabilité institutionnelle conforme à la réalité de terrain algérienne :

1. Quel statut l'Enseignement Supérieur algérien actuel donne-t-il au jeu dans l'acte tripartite éducatif, pédagogique et didactique ? – et plus justement dans l'activité d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, tel que l'anglais moderne.
2. Le jeu contribue-t-il de fait, concrètement, à la construction cognitive autonome des apprenants des 1^{er} et 2nd Cycles du système LMD ?
3. Dans quelle mesure, à ce titre, le jeu peut-il être envisagé et considéré comme un véritable tremplin d'apprentissage par la pédagogie universitaire algérienne ?
4. Le jeu assure-t-il effectivement cette connexion au langage supposée approfondir la compréhension¹⁶ chez les apprenants de langues étrangères ?

À y regarder de plus près, cette connexion au langage s'avère continûment « *incontournable* » ; en effet, selon Ricoeur,

« [...] la compréhension apporte une composante spécifique — sous la forme soit de la compréhension des signes dans la **théorie des textes**, soit de la compréhension

¹⁶ « La compréhension est plutôt le moment non méthodique qui, dans les sciences de l'interprétation, se compose avec le moment méthodique de l'explication. Ce moment précède, accompagne, clôture et ainsi *enveloppe* l'explication. En retour, l'explication *développe* analytiquement la compréhension » (Ricoeur, 1986, p. 181).

des intentions et des motifs dans la **théorie de l'action**, soit de la compétence à suivre un récit dans la **théorie de l'histoire** [...]» (1986, p. 181).

Afin de répondre objectivement à ce questionnement (*in supra*), nous avons entrepris de nous intéresser de près, dans un premier temps, aux expressions contenant le terme de « **jeu** » ; dans un second temps, aux adjectifs qui y sont associés surtout dans la production scientifique (articles et ouvrages publiés).

2.1. Le jeu : richesse des expressions idiomatiques

Beaucoup d'expressions jouent sur une ambiguïté certaine du terme « **jeu** », ce qui en fait un mot riche en nuances en raison de son caractère extrêmement polysémique (**fig. 02**). Aussi bien, le vocable peut-il désigner ❶ *le divertissement*, ❷ *la mécanique* (jeu d'une pièce), ❸ *la Stratégie*, ou encore ❹ *la mise en danger* – plus spécifiquement rangés sous quatre étiquette : ❶ le langage, ❷ le divertissement, ❸ le théâtre et ❹ le risque (**fig. 02**).

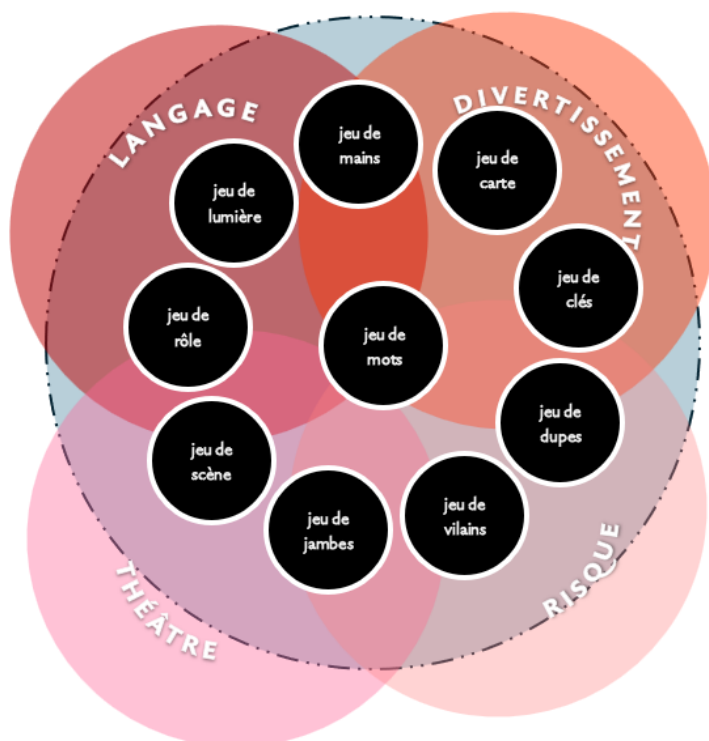


Figure 2 – Polysémie du jeu suivant les expressions idiomatiques

La **figure 02** pourrait éventuellement « *étonner* » par sa circularité – pourtant c'est la forme géométrique la plus accomplie car elle renferme dans ses limites potentiellement la grande majorité des autres formes qui s'y inscrivent en raison de la symétrie et de l'équilibre qu'il permet et qu'il suggère. Cette figure donne par ailleurs à voir l'interpénétration des formes et des concepts dont le langage constitue l'espace commun.

Nous avons ainsi :

- **Langage** : • Jeu de mots ; etc.
- **Divertissement** : • Jeu de société, • Jeu de jambes, • Jeu de clés, • jeu de cartes ; etc.
- **Risque** : • Mettre en jeu, • Jeu de mains, • jeu de vilains, • Jeu de dupes, • Jeu dangereux ; etc.
- **Théâtre** : • Entrer en jeu, • Jeu de rôle, • Jeu de scène, • Jeu de lumière ; etc.

Dans certains cas extraordinairement délicats, le mot « **jeu** » évoque une idée de *stratégie*, de *calcul* ou de *manœuvre* dans des expressions riches qui traduisent souvent des *dynamiques de pouvoir*, d'*influence* ou de *tactique*, parfois de *manipulation* où le langage prédomine car il compose la principale et nécessaire ressource du **jeu**. Ces expressions renferment pour ce faire des verbes (*dans leur modalité participiale, active, passive ou pronominale*) qui montrent toute la diversité des situations et des événements dans lesquelles se retrouvent les principaux « *protagonistes* » et auxquels ils sont irrémédiablement confrontés. Il en va ainsi des expressions suivantes :

- **Faire le jeu de quelqu'un** : agir (souvent involontairement) dans l'intérêt d'un autre.
- **Tirer son épingle du jeu** : s'en sortir habilement d'une situation complexe ou risquée.
- **Se prendre au jeu** : se laisser entraîner dans une dynamique, parfois manipulée.
- **Pris à son propre jeu** : être victime de sa propre stratégie ou manipulation.
- **Voir clair dans le jeu de quelqu'un** : déceler les intentions cachées ou les manœuvres d'un interlocuteur.
- **Jouer le jeu** : respecter les règles implicites d'une situation stratégique.
- **Jouer carte sur table** : agir avec transparence, révéler ses intentions ou sa stratégie.
- **Changer de jeu** : modifier sa stratégie ou ses alliances.
- **D'entrée de jeu** : dès le début d'une action ou d'une négociation.
- **Jeu de dupes** : situation où l'un des acteurs est manipulé ou trompé.
- **Jeu politique / jeu diplomatique** : ensemble de tactiques et d'alliances dans un cadre institutionnel ou géopolitique.

Quelle que soit la stratégie, tout se résume finalement à une question de modalité (*épistémique, appréciative, déontique*) et de communication (5 **W**¹⁷, 7 **C**¹⁸) qui met en évidence l'engagement de l'énonciateur dans son discours, dans sa parole – dans notre cas, il s'agira de l'apprenant-joueur.

¹⁷ Soit le modèle de Lasswell (1902-1978, chercheur américain en communication de masse) : **W**hat, **W**ho, **W**hy, **W**here, **W**hen? – trad. : *Quoi, Qui, Pourquoi, Où, Quand?*

¹⁸ Soit : Clair, Concis, Concret, Correct, Cohérent, Complet et Courtois.

2.2. Le jeu : projection et perspective

Dans les domaines de la pédagogie, de la didactique et de l'enseignement des langues, le mot « **jeu** » désigne souvent une *stratégie d'apprentissage active, motivante et structurée*. Il ne s'agit pas seulement de *divertissement*, mais d'un levier didactique puissant qui conforte l'idée que le **jeu** est vraiment stratégique en didactique des langues (**fig. 03**) – voir *in supra* : *motivation accrue, contextualisation, flexibilité cognitive, évaluation implicite et interaction sociale*.

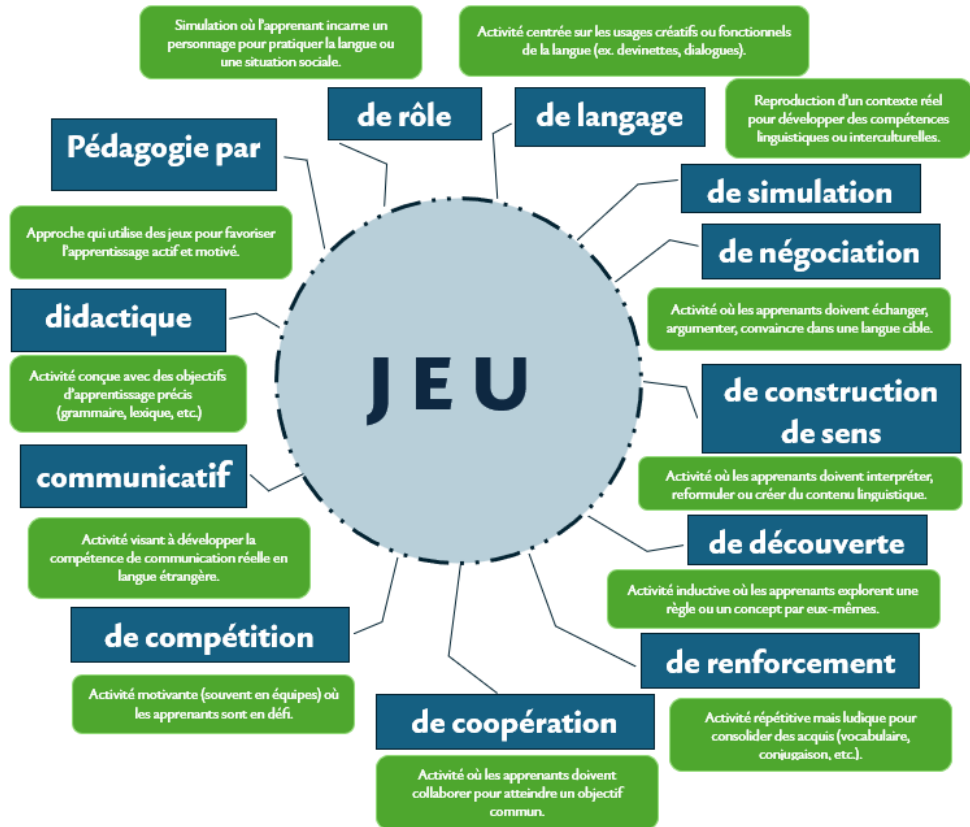


Figure 3 – Expressions pédagogiques où le « jeu » correspond à de la stratégie en contexte éducatif

Comme nous pouvons le constater aisément, la **figure 03** fait ressortir les principales déclinaisons du jeu en *activité* (09 occurrences), *approche* (01 occurrence), *simulation* (01 occurrence) et *reproduction* (01 occurrence). Ces occurrences permettent de cartographier les usages du jeu selon trois perspectives essentielles : ① *théoriques*, ② *pratiques* et ③ *institutionnelles* ; conformes à des catégories de valeurs distribuées en *symbolique*, *sérieuse*, *pédagogique*, *éducative*, *linguistique* et *dramatique* – ce qui permet de distinguer nettement les apports conceptuels et les ressources opérationnelles.

- **Jeu pédagogique** : utilisé comme outil structurant pour l'enseignement des langues et des disciplines scolaires – soit procéder à l'analyse de l'impact du jeu comme outil d'apprentissage scolaire.
- **Jeu symbolique** : concept central (chez Piaget), lié au développement cognitif et à la construction du langage – en d'autres termes, nous nous intéressons ici explicitement aux fondements théoriques sur le rôle du jeu dans la construction de la pensée.
- **Jeu sérieux** : notion moderne, intégrée dans la formation et l'Enseignement Supérieur pour développer autonomie et créativité – ce qualificatif autorise ainsi une réflexion contemporaine sur les jeux numériques et leur intégration pédagogique.
- **Jeu dramatique** : exploité dans les pédagogies artistiques pour favoriser l'expression et la coopération – une autre manière agréable d'assurer l'utilisation du jeu théâtral pour développer compétences sociales et langagières.
- **Jeu linguistique** : étudié dans la didactique des langues pour stimuler la créativité verbale et la réflexion métalinguistique – autrement dit entreprendre volontiers des études sur le jeu de langage et ses implications didactiques.

Conclusion

“**You can't stop the waves, but you can learn to surf**” (Jon Kabat-Zinn, 1994, p. 30). – trad. « On ne peut arrêter les vagues, mais on peut apprendre à surfer » (John Kabat-Zinn, 1996, p. 47).

De même, si on ne peut arrêter ni le progrès, ni l'évolution, il nous revient de nous y adapter et non simplement de l'adopter sans réagir ; sans préserver notre singularité essentielle qui nous caractérise et succomber à la singularité technologique¹⁹ dont *le jeu pourrait être l'une des manifestations la plus éloquente et l'expression la plus directe et la plus « innocente » en apparence* – Good (1965) nous donne déjà une vision anticipée de la question.

« **Let an ultraintelligent machine be defined as a machine that can far surpass all the intellectual activities of any man however clever.** Since the design of machines is one of these intellectual activities, an ultraintelligent machine could design even better machines; there would then unquestionably be an “intelligence explosion,” and the intelligence of man would be left far behind [...]. Thus the first ultraintelligent machine is the last invention that man need ever make, provided that the machine is docile enough to tell us how to keep it under control. It is curious that this point is made so seldom outside of science fiction. It is sometimes worthwhile to take science fiction seriously » (Good, 1965, p. 33).
– trad. « Définissons une machine ultra-intelligente comme une machine capable de

¹⁹ « Le terme **singularité technologique** fait référence au point où l'IA surpasse l'intelligence humaine et peut s'améliorer mieux que les humains. [...] *Google DeepMind* a développé *AlphaZero*, une IA capable de surpasser n'importe quel humain aux échecs, au *shogi* (échecs japonais) et au *Go* (un jeu de société stratégique). [...] Dans les domaines où l'IA dépasse déjà manifestement les capacités humaines — comme les jeux de société, le repliement des protéines, la traduction et la synthèse — les modèles sont passés instantanément de performances humaines à surhumaines » (Mike Sexton, 2025).

surpasser de loin toutes les activités intellectuelles de n'importe quel homme, aussi brillant soit-il. Puisque la conception de machines est l'une de ces activités intellectuelles, une machine ultra-intelligente pourrait concevoir des machines encore meilleures ; il y aurait alors incontestablement une "explosion d'intelligence", et l'intelligence humaine serait largement dépassée [...]. Ainsi, la première machine ultra-intelligente est la dernière invention que l'homme aura jamais besoin de réaliser, à condition qu'elle soit suffisamment docile pour nous indiquer comment la contrôler. Il est curieux que ce point soit si rarement soulevé en dehors de la science-fiction. Il est parfois judicieux de prendre la science-fiction au sérieux ».

Au terme de notre développement idéal, il nous importe de retenir un certain nombre de points saillants que la littérature met en évidence :

- Dans notre volonté institutionnelle de ludicisation des pratiques en instrumentalisant les « *jeux sérieux* » à l'Université, il convient de mener des réformes pédagogiques (Brougère, 1995 ; Sanchez, 2023) propres à garantir l'intégration effective des jeux numériques et sérieux dans les curricula de l'Enseignement Supérieur algérien. Dans cette perspective, le jeu est appréhendé comme véritable levier d'autonomie, de créativité mais aussi de confiance.
- La confiance s'avère fondamentale sachant que, considéré sous l'angle des protocoles pédagogiques existants ou à mettre en place, le jeu doit être clairement perçu comme un outil de différenciation et d'inclusion au service de la pédagogie universitaire.
- Conformément à un cadre sociologique et anthropologique bien arrêté constituant les fondements théoriques (Caillois, 1958 ; Piaget, 1945 ; Vygotsky, 1978) pour définir le rôle du jeu dans la société éducative, il importe de veiller à l'articulation entre culture ludique et apprentissage formel dans la mesure où le jeu sera envisagé doublement ; d'une part, comme véritable pratique culturelle et éducative, et d'autre part, comme médiation sociale et cognitive.

En conséquence, correctement appréhendée, la ludification, définie comme l'intégration des mécaniques de jeu dans des contextes éducatifs, s'impose aujourd'hui comme une stratégie pédagogique innovante, à une ère où tout est « *connexion* ». Elle ne se limite pas, en effet, à rendre l'enseignement plus attrayant : *elle transforme réellement la relation des apprenants au savoir*, en mobilisant plaisir (Koster, 2005), conditionnement cognitif (Gage, 2013) et motivation comportementale (Waal, 2009). La ludification apparaît donc comme une triple dynamique pédagogique dont les trois dimensions (*plaisir, cognition et motivation*) convergent vers une finalité commune ; à savoir : *rendre l'éducation plus engageante, plus efficace et plus durable*. La ludification n'est donc pas un simple outil ludique ou gadget, mais une véritable stratégie de transformation pédagogique capable de redonner sens et énergie à nos pratiques éducatives et universitaires. Trois verbes à l'infinitif présent et trois gérondifs pourraient, sous forme de slogan, rendre compte de la valeur et de la portée de la ludification :

- « **Ludification : apprendre en jouant, progresser en s'engageant, réussir en persévérant** ».

Références

- ALT, Franz L. & RUBINOFF, Morris (Eds.) (1965). *Advances In Computers*. Vol. 6. New York/ London: Academic Press. <https://vdoc.pub/download/advances-in-computers-vol-6-5gifcbvfrbo>
- BARRETT, Richard (2014). *The Values-Driven Organization: Unleashing Human Potential for Performance and Profit*. New-York: Routledge.
- BERGER, Gaston (1954). *Caractère et Personnalité*. PUF, Coll. « Initiation philosophique ».
- BESSON, Laura (2024). 7. *Les émotions et les besoins : Les guides de votre sérénité*, p. 87-98. Dans BESSON Laura (2024). *Transforme ta vie d'entrepreneur!* Paris : Vuibert. <https://shs.cairn.info/transforme-ta-vie-d-entrepreneur--9782311627176-page-87?lang=fr>.
- BOULTIF, Amal ; CRETENAND-PECORINI, Béatrice ; LABELLE, Patrick R. (2025). « Ludification de l'enseignement-apprentissage du français (FL1/FLS) : une revue de la portée ». *Alsic – Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, Vol. 28, n° 2 – consulté le 24 février 2026. <http://journals.openedition.org/alsic/8045>
- BROUGÈRES, Gilles (2005). *Jouer/apprendre*. Paris : Anthropos Economica, Éducation.
- BROUGÈRES, Gilles (1995). *Le jeu, l'enfant et l'éducation*. Paris : L'Harmattan.
- BURKHARD, Tanja, & ESPOSITO, Jennifer (2026). Educators in popular culture: Educational settings as sites of intersectional struggle. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, Vol. 48, N° 1, p. 1-4. <https://doi.org/10.1080/10714413.2026.2620882>
- CAILLOIS, Roger (1958). *Les Jeux et Les hommes (Le masque et le vertige)*. Paris : NRF-Gallimard, 5^e éd.
- CAILLOIS, Roger (2001). *Man, Play, and Games*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- CARRÉ, Philippe ; FENOUILLET, Fabien (dir.) (2009). *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod, Coll. « Psycho Sup ».
- CHALLAYE, Félicien (1838). *Psychologie et Métaphysique*. Paris : Fernand Nathan, 6e éd.
- CHAMI, Jean (2020). L'analyse des pratiques professionnelles : quelques repères. *Savoirs*, n° 53 (2), p. 11-47. Éditions L'Harmattan. <https://shs.cairn.info/revue-savoirs-2020-2-page-11?lang=fr>.
- CHESTERTON, Gilbert Keith (1908). *Orthodoxy*. London: John Lane, The Bodley Head.
- CHESTERTON, Gilbert Keith (1909). *Orthodoxie* (trad. Maurice de Gandillac). Paris : Éditions du Seuil.
- CHOU, Yu-Kai (2015). *Actionable Gamification : Beyond Points, Badges, and Leaderboards*. United States: CreateSpace Independent Publishing Platform.
- DANIEL, Diane (2005). *Enfant automate ou enfant autonome ?* Montréal : Éditions de l'Homme, coll. « Parents aujourd'hui ».
- DEBRAY, Régis (2009). *Les Cahiers de médiologie – Une anthologie*. Paris : CNRS Éditions.
- FILLOUX, Jean-Claude (1986). *La Personnalité*. PUF, Coll. « Que sais-je ? », n° 758, 11^e éd.

- GAGE, Randy (2013). *Risky is the new safe: The rules have changed*. Wiley.
- GOOD, Irving John (1965). "Speculations Concerning the First Ultrainelligent Machine". *Advances in Computers*, vol. 6, p. 31-88.
- HADJI, Charles (1997). *L'évaluation démythifiée : Mettre l'évaluation scolaire au service des apprentissages*. Paris : ESF Éditeur, Coll. « Pratiques & enjeux pédagogiques.
- HENRIOT, Jacques (1989). *Sous couleur de jouer. La Métaphore ludique*. Paris : J. Corti.
- HOWDEN, Jim ; MARTIN, Huguette (1997). *La coopération au fil des jours : Des outils pour apprendre à coopérer*. Montréal : Éditions de la Chenelière.
- HUIZINGA, Johan ([1938]1950). *Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture*. Boston: The Beacon Press.
- HUIZINGA, Johan (1951). *Homo Ludens : essai sur la fonction sociale du jeu* (trad. Cécile Seresia). Paris : NRF-Gallimard.
- HUXLEY, Aldous (1932). *Brave New World*. New York and Evanston: Harper & Row, Publishers.
- HUXLEY, Aldous (1958). *Brave New World Revisited*. USA: Harper & Brothers/UK: Chatto & Windus.
- KABAT-ZINN, Jon (1994). *Wherever You Go, There You Are: Mindfulness Meditation in Everyday Life*. New York: Hyperion.
- KABAT-ZINN, Jon (1996). *Où tu vas, tu es : Apprendre à méditer en tous lieux et en toutes circonstances*. Paris : J.-C. Lattès, Coll. « L'âme et le corps ».
- KING, R. B., MCINERNEY, D. M., & PITLIYA, R. J. (2018). Envisioning a culturally imaginative educational psychology. *Educational Psychology Review*, Vol. 30, N° 3, p. 1031-1065. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9440-z>
- KOSTER, Raph (2005). *A Theory of Fun for Game Design*. United States of America : Paraglyph Press, 1 edition.
- LAGACHE, Daniel (1955). *La Psychanalyse*. PUF, Coll. « Que sais-je ? », n° 660.
- LAGACHE, Daniel (1957). Initiation à la psychanalyse. *Bulletin de psychologie*, tome 11, n° 139, p. 76-91. https://www.persee.fr/doc/bupsy_0007-4403_1957_num_11_139_7738
- LAPLANCHE, Jean and PONTALIS, Jean-Bertand (1973). *The Language of Psycho-Analysis*. London (England): The International Psycho-Analytical Library, no. 94.
- LEROUTIER, Guillaume (2010). *Communiquer efficacement : Pour comprendre les autres et se faire comprendre*. Paris : GERESO Édition, Coll. « Développement personnel et efficacité professionnelle ».
- LEROUTIER, Guillaume (2022). *Mieux communiquer pour mieux vivre : Comprendre les autres et se faire comprendre*. Paris : GERESO Édition, Coll. « Développement personnel et efficacité professionnelle », 3^e éd.
- LOUART, Pierre (2002). Maslow, Herzberg et les théories du contenu motivationnel, p. 01-18. *Les Cahiers de la Recherche – CLAREE* (Centre Lillois d'Analyse et de Recherche sur l'Évolution des Entreprises). CLAREE, IAE-USTL. http://alain.battandier.free.fr/IMG/pdf/CLAREE-Maslow_Herzberg.pdf

- MAUBANT, Philippe (2007). Sens et usages de l'analyse des pratiques d'enseignement : entre conseil et accompagnement réflexif des enseignants en formation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 18 – L'évaluation-conseil en éducation et formation, p. 39-48. https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2007_num_18_1_1110
- NAUDIN, Mathias (2013). « Les théories de la motivation » (chapitre 7 section 4, p. 146-156). Dans BARABEL, Michel ; MEIER, Olivier ; TBOUL, Thierry (2013, mai). *Les fondamentaux du management*. Paris : Dunod.
- OUARNIKI, Ouafa (2023). Exploring Teachers' Perspectives On the Implementation of English as a Medium of Instruction (Emi) in Algerian Higher Education Institutions: Challenges and Opportunities. *Afak for Sciences Journal*, Vol. 08, N° 03, p. 176-192. <https://asjp.cerist.dz/en/article/223062>
- PIAGET, Jean (1945). *La formation du symbole chez l'enfant*. Paris : PUF.
- RICOEUR, Paul (1986). *Du texte à l'action : Essais d'herméneutique II*. Paris : Éditions du Seuil, Coll. « Esprit ».
- ROSENBERG, Marshall B. (2003). *Non Violent Communication: A Language of Life*. 2nd Edition. PuddleDancer Press.
- ROSENBERG, Marshall B. (2005). *Les mots sont des fenêtres (ou bien des murs) : Introduction à la communication non violente*. Genève, St-Julien : Éditions Jouvence.
- SANCHEZ, Éric (2023). *Enseigner et former avec le jeu*. Paris : Retz.
- SEXTON, Mike (2025, 30 mai). What is the Artificial Intelligence Singularity? *Third Way*. <https://www.thirdway.org/memo/what-is-the-artificial-intelligence-singularity.pdf>
- SILVA, Haydée (2008). *Le jeu en classe de langue*. Paris : CLE international, Coll. « Techniques et pratiques de classe ».
- SILVA, Haydée ; LOISEAU, Mathieu (coord.) (2016, janv.). Jeu(x) et langue(s) : avatars du ludique dans l'enseignement/apprentissage des langues *Recherches et Applications : Le Français dans le Monde*, n° 59. CLE International/FIPF.
- TEVARIN Willy (2024, 7 nov.). La motivation : d'où vient-elle et qu'en dit la science ! *Echosciences Bretagne*. <https://www.echosciences-bretagne.bzh/articles/la-motivation-d-ou-vient-elle-et-qu-en-dit-la-science>
- VAILLANCOURT, Yves (2021). *Jouer sa vie en jouant aux échecs : Essai sur la symbolique du jeu d'échecs dans la littérature, l'art, la poésie et le cinéma*. Canada : À Propos, Les Presses de l'Université Laval.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. United States of America: Harvard University Press.
- WAAL, Frans de (2009). *The age of empathy: Nature's lessons for a kinder society*. Toronto : McClelland & Stewart.
- WINNICOTT, Donald Woods (1975). *Jeu et réalité : L'espace potentiel*. Paris : Gallimard, coll. « Connaissance de l'inconscient ».
- WINNICOTT, Donald Woods (1971). *Playing and Reality*. London and New York: Tavistock Publications/Routledge Classics.

YAGUELLO, Marina (1981). *Alice au pays du langage : pour comprendre la linguistique*. Paris : Éditions du Seuil.

Pour citer cet article

Noureddine DAHOU, Khadidja Samira ZITOUNI, « Ludifier l'apprentissage de l'Anglais Langue Étrangère : Des voies numériques pour l'engagement des apprenants », *Paradigmes*, vol. IX, n° 02, mai 2026, p. 221-237.