



La formation axiologique par la littérature à l'ère des MOOC

Hamza Saidy¹, Chafik Azirar², Ibrahim Belmir³

1. Université Abdelmalek Esaâdi, ENS Tétouan, Laboratoire Humanités et Education
2. Université Abdelmalek Esaâdi, ENS Tétouan, Laboratoire Humanités et Education
3. Université Abdelmalek Esaâdi, ENSA Tétouan, Laboratoire Humanités et Education

Résumé: Le présent travail explorera l'intégration des MOOC comme dispositif pédagogique pour l'enseignement des valeurs à travers le texte littéraire. Ce que nous proposons est de démontrer que la lecture littéraire constitue un espace axiologique fertile permettant aux apprenants de forger leur jugement éthique et leur esprit critique qui représentent le socle de la formation du citoyen moderne. Grâce aux divers outils que nous fournissent les MOOC (capsules vidéo, podcasts audio et forums), et malgré leur caractère massif, ces dispositifs numériques favorisent une certaine proximité et encouragent la réflexion personnelle tout au long de la formation à tout moment et en tout lieu contribuant ainsi à la construction sociale et à la médiation culturelle. Nos réflexions interrogent la manière dont la technologie peut soutenir une formation humaniste en rendant les enjeux moraux et esthétiques accessibles à un large public.

Mots-clés : MOOC ; MOOC littéraire ; Formation axiologique ; Valeurs et littérature

Digital Object Identifier (DOI): <https://doi.org/10.5281/zenodo.19002697>

1 Introduction

La notion « MOOC » introduite par Downes (2008), utilisée pour décrire un dispositif de cours en ligne permettant un accès massif à des ressources éducatives par le biais d'un réseau internet (Zawacki-Richter et al., 2018). Ces plateformes offrent divers outils tels que des cours magistraux sous forme de capsules vidéo, des podcasts audio et des forums de discussions (Hao et al., 2025). Elles favorisent l'apprentissage collaboratif par le biais de l'interaction entre les participants permettant ainsi une réingénierie et une reconfiguration du paysage de l'enseignement en ligne (Herath et Herath, 2020).

Les MOOC représentent des dispositifs qui permettent une formation avec un accès ouvert que l'on peut adapter selon les besoins de nos apprenants en s'appuyant généralement sur des vidéos enregistrées précédemment permettant ainsi de conceptualiser un contenu pédagogique qu'on vise à d'enseigner en se basant sur différents outils très efficaces que nous fournissent ces dispositifs en ligne (Köhler et al., 2024).

Lors de l'usage de ces dispositifs numériques dans l'enseignement de la littérature, grâce aux divers outils qu'ils fournissent comme les capsules vidéo, les podcasts audio et les forums, ils permettent une interaction très riche



grâce à l'intégration des notes critiques et explicatives (Chioma, 2025), ce qui permet une facilitation de l'interprétation du contenu ainsi qu'un enrichissement de la compréhension.

En cas de formation d'un personnel professionnel, dans notre cas la formation de formateurs, les MOOC en tant que dispositifs de formations peuvent jouer un rôle crucial dans l'approfondissement des connaissances de nos futurs enseignants dans n'importe quel discipline (Moore et Blackmon, 2022 ; Sallam et al., 2022)

Dans le domaine éducatif, l'étude des valeurs a une grande importance car elle représente le socle de la construction des futurs citoyens. Par exemple, dans le système éducatif marocain, on trouve que l'ensemble des documents officiels (La Charte Nationale de l'éducation et de la formation 1999, la Vision Stratégique 2015-2030, le Livre Blanc...etc.) ont accordé une place insigne à l'entrée par les valeurs. A l'échelle internationale, cela rejoint les recommandations du CECRL dans son volume complémentaire publié en 2018 qui placent la médiation et les valeurs sociétales au cœur du développement des compétences plurilingue et pluriculturelle (Avornicesă, 2025).

La problématique de notre article est donc la suivante : comment les MOOC en tant que dispositif numérique, par leur nature massive et ouverte, peuvent-ils supporter une formation éthique et esthétique basée sur la dimension axiologique qui repose traditionnellement sur l'intimité de la lecture et le dialogue en classe ?

Pour répondre à cette problématique, notre article analyse le potentiel des MOOC comme médiateurs de la formation axiologique, en explorant comment leurs outils transforment et soutiennent l'expérience de la lecture littéraire. Tout d'abord, nous nous appuyons sur un cadre théorique définissant la littérature comme un « laboratoire de valeurs » où le sujet lecteur construit son identité éthique et esthétique à travers un engagement empathique. Puis nous passons aux outils que nous fournissent les MOOC comme les capsules vidéo, les podcasts audio et les forums, qui nous permettent une personnalisation de la formation et qui représentent des espaces de socialisation et de co-construction du sens.

En articulant ces outils numériques qui favorisent une approche connectiviste, et avec les exigences de la didactique de la littérature, nous visons à démontrer que le MOOC peut répondre à l'urgence éducative contemporaine de la formation des citoyens capables de naviguer avec discernement dans une société marquée par l'hétérogénéité et la diversité culturelle.

1. Le cadre théorique : L'axiologie littéraire en éducation

1.1 La littérature comme laboratoire de valeurs

La dimension axiologique ou la philosophie de la valeur représente la réflexion philosophique sur les valeurs (Tozzi, 2008). Et comme son nom l'indique, la philosophie de la valeur représente un système de pensée centré sur la valeur (Langlois, 1954). Cet aspect renvoie au socle éthique et socioculturel d'une communauté visée lesquelles s'imbriquent étroitement avec les aspects linguistiques de l'apprentissage (Avornicesă, 2025).

Selon Langlois (1954), l'axiologie n'est pas un phénomène isolé des autres approches, elle s'inscrit dans une évolution continue historique suivant l'aboutissement logique d'une trajectoire qui a commencé avec l'humanisme classique passant par la Renaissance jusqu'à l'existentialisme contemporain.

A la suite de notre lecture des documents officiels que nous avons cités sur l'introduction de ce travail, et celle des travaux de Boissinot et Delvaux (2021), dans leur essai de définition des valeurs, on peut dire que celles-ci sont plus qu'une simple transmission des savoirs et des savoir-faire, elles se représentent comme une ligne qui guide les élèves dans leurs propres expériences, qui les positionnent face à eux-mêmes et au monde qui les entourent (Boissinot et Delvaux, 2021).

En ce qui concerne le texte littéraire, il représente un espace fertile pour l'étude et l'exploration des valeurs. Selon les recherches réalisées par Paul Ricoeur sur « l'identité narrative », il a pu montrer que le récit littéraire représente un espace pour les valeurs si bien qu'il permet au lecteur de réfléchir et de poser des questions éthiques :

Dans l'enceinte irréelle de la fiction, nous ne laissons pas d'explorer de nouvelle manière d'évaluer actions et personnages. Les expériences de pensée que nous conduisons dans le grand laboratoire de l'imaginaire sont aussi des explorations menées dans le royaume du bien et du mal (Ricoeur, 1990).

Jadis et naguère, les recherches en didactique (Dufays, 1994 ; Canvat, 1999 ; Rouvière, 2018), affirmaient que la lecture littéraire intégrerait trois dimensions : une dimension culturelle, une dimension interprétative et une dimension axiologique. Celle que nous étudions est la troisième. La dimension axiologique a pour but d'évaluer le texte sur diverses facettes dont le point de vue émotionnel, esthétique, éthique etc., ce qui permet une exploration étrange de celle de la réalité du lecteur et donne la possibilité de vivre des expériences dans un univers de fiction

(Sorin, 2003). Cette dimension pousse le lecteur à dépasser le relativisme pur tout en reconnaissant la portée existentielle du rapport aux valeurs.

Néanmoins le sens d'un livre n'est pas figé, le lecteur participe lui-même à la construction du sens à travers sa propre lecture (Servoise, 2011). Parmi les composantes proposées par Nicolas Rouvière dans la définition de la lecture axiologique on trouve la composante de l'engagement empathique et éthique'' (Rouvière, 2018). Dans les travaux de Dehaene (2011) sur l'empathie, la lecture littéraire empathique permet au lecteur de développer une posture réflexive dont lui-même devient le sujet de réflexion. Et quelque soit la nature du texte littéraire étudié, avec la diversité de caractéristiques possibles soit au niveau textuel, linguistique, sémiotique ou pragmatique, il garantit un engagement au gré des tâtonnements de l'interprétation pour le lecteur (Godard, 2005).

Au sein de nos classes, nos apprenants doivent apprendre à accepter l'hétérogénéité linguistique et culturelle qui constitue une caractéristique inhérente d'abord au genre humain et aussi à notre société. En effet, les êtres humains sont par nature différents et porteurs de cultures spécifiques différentes. Nous apprenons de manière particulière et nous communiquons dans des langues ou des dialectes tout aussi particuliers qui dénotent notre filiation et notre appartenance à un groupe historique et sociale ayant des valeurs particulières. C'est pourquoi la question des valeurs reste un champ vaste et fertile pour l'exploitation sociale et pédagogique.

1.1 La formation du sujet lecteur

Comme le souligne Ricœur (1990), « il n'est pas de récit éthiquement neutre. La littérature est un vaste laboratoire où sont essayés des estimations, des évaluations et des jugements d'approbation et de condamnation » (p.139). L'enseignement de la littérature en classe adopte implicitement une dimension éthique avec une double facette : d'une part, l'élève se trouve face à un usage et une exploitation de ses propres valeurs personnelles qui le guident à la compréhension du texte littéraire, d'autre part, la confrontation des opinions au sein de la classe qui suscite une réflexion profonde sur la morale (Louichon et Sauvaire, 2018). Cependant, les études littéraires qui prennent place au sein des classes à travers des conversations en favorisant une gestion collective des croyances et des affects transforment le processus d'enseignement-apprentissage en un lieu réel de négociation et de co-construction d'une société traversée par l'incertitude et l'hétérogénéité axiologique (Citton, 2017).

Du point de vue pédagogique, selon Leleux (2014), de son côté l'enseignant en jouant son rôle lors du processus d'enseignement-apprentissage, il aide les apprenants à hiérarchiser leurs valeurs implicitement sachant qu'il ne doit pas recourir à une nécessité de justification auprès des pairs au sein de la classe illustrant par là la maxime antique « Connais-toi toi-même ». Et comme l'enseignant ne pourra pas influencer d'une manière directe les choix de ces élèves, il peut néanmoins les guider par le biais d'une discussion argumentée pour qu'ils puissent adopter une posture plutôt qu'une autre selon leurs propres choix (Leleux, 2024). Donc l'enseignant se présente comme un médiateur du savoir (Tozzi, 2008). Cette perspective montre le rôle fondamental de l'enseignant pour ses élèves au sein de la classe et justifie l'importance de « la discussion argumentée » comme approche pédagogique efficace pour le développement des compétences axiologiques des apprenants.

Néanmoins, la lecture littéraire axiologique permet d'ouvrir chez l'élève en tant que lecteur un sens de curiosité sur les choix pris par les antagonistes, en réfléchissant sur toute décision prise au sein du texte et s'il adoptera la même perspective précisément dans la présence d'un conflit de valeurs ou d'une question éthique (Rouvière, 2018).

Dans les travaux de Vincent Jouve (2001), et en citant le titre de son ouvrage ''Poétique des valeurs'', le critique expose que la lecture des textes littéraires produit des effets chez le lecteur et qu'elle va au-delà d'une simple lecture. Elle représente une expérience esthétique où le lecteur se trouve face à un engagement imprévu (Godard, 2005).

Comme le souligne Georges Nonnemacher dans le cadre du colloque sur ''l'expérience de lecture'' publié dans l'ouvrage collectif sous la direction de Jouve (2005), l'appropriation des valeurs ne peut se réduire à une simple transmission descendante, elle relève plutôt de ce qu'il nomme l'*endotextualité* (p. 411) : un processus par lequel le sujet lecteur s'approprie l'œuvre par des bribes, faisant résonner des fragments du texte avec sa propre ''intertextualité immense et complexe'', façonnée par la singularité de son espace intérieur.

Pour Nicolas Rouvière et à travers sa définition de la lecture axiologique qui se base sur six composantes nécessaires (Rouvière, 2018), toutes les valeurs qu'on peut dégager d'un texte peuvent induire le lecteur à une introspection éthique sur soi-même ainsi que vers un besoin d'examiner les valeurs qu'on mobilise à travers la lecture (Louichon et Sauvaire, 2018).

On a aussi la lecture de participation, développée par Dufays et ses co-auteurs. Elle repose sur l'engagement psycho-affectif de l'élève en l'invitant à s'impliquer affectivement dans le récit et en mettant en question son propre système de valeurs face à celui des personnages de l'œuvre (Dufays et al., 2015). Dans la même perspective, on cite le « débat esthétique » nommé par Rochlitz (1998) qui se présente comme un outil de construction progressive du jugement critique en se nourrissant des arguments présentés lors de la discussion.

Parmi les contraintes auxquelles il faut faire face, c'est la manière avec laquelle dont ces valeurs vont être transmises. Plusieurs auteurs affirment qu'une valeur ne peut être transmise que si elle est désirée (Ehrenfels, 1897 ; Ribot, 1905). Comme l'allègue Christian Von Ehrenfels dans son ouvrage "Système de la théorie de la valeur" : « *La valeur des choses étant leur aptitude à provoquer les désirs, et la valeur étant proportionnelle à la force du désir, on doit admettre que la notion de la valeur est subjective essentiellement* ». Prairat va dans la même perspective en affirmant la seule manière d'enseigner une valeur et de sortir de la morale imposée au sein de la classe c'est de rendre la valeur désirée pour que l'élève lui-même la choisisse librement (Prairat, 2019).

Ce constat nous amène à nous demander : face à l'usage fulgurant des dispositifs d'apprentissage en ligne à notre ère, cela favoriserait-il la transmission de ces valeurs dans un cadre de respect de la subjectivité axiologique présente chez un public massif de différentes cultures et perspectives ?

1.2 L'enseignement des valeurs : une nécessité contemporaine

Bien évidemment que les valeurs sont présentes dans les textes littéraires, à ce moment vient la question la plus importante : Pourquoi enseigner ces valeurs ?

En se demandant pourquoi nous devons enseigner les valeurs, on pense directement à la nature de la société contemporaine. Aujourd'hui face à l'hétérogénéité que connaissent toutes les sociétés, l'apprenant se trouve face à un groupe social multiculturel, alors il doit maîtriser les savoirs et adopter les savoir-faire nécessaires lors de son quotidien. Cependant, face à cette multiculturalité la littérature représente un espace de rencontre et un lieu d'échange, elle permet d'explorer l'Autre et surtout elle donne la parole et l'opportunité aux masses marginalisées de s'exprimer (Marzloff, 2009).

Dans le contexte marocain, parmi les documents officiels qui organisent le système éducatif on trouve la charte nationale de l'éducation et de la formation publiée en 1999. Dans le premier article, les directives portant sur les valeurs morales affirment que le programme scolaire enseigné a pour but la construction et la formation d'un citoyen de rectitude qui adopte un ensemble de valeurs dont la dignité, l'assiduité, l'honnêteté ainsi que d'autres valeurs qui représentent la nature de la société marocaine.

Les études réalisées en 2010 par Daunais montrent que la question des valeurs occupe une place cruciale dans les études littéraires (Daunais, 2010). Dans la même perspective, Yves Citton (2007) à travers la notion de « lecture actualisante » défend l'idée que les textes littéraires du passé sont des outils pour comprendre la société contemporaine.

Par opposition à ce que Castoriadis appelle la crise de l'autoreprésentation où il affirme que la société moderne trouve beaucoup de difficulté et peine à se définir, Yves Citton voit que dans et à travers la littérature les élèves au sein des classes apprennent à construire leurs propres valeurs et à devenir des citoyens capables de réfléchir d'une manière critique (Marzloff, 2009).

Un autre enjeu développé par Martha Nussbaum (2011) stipule que l'on est face à une grande crise mondiale de l'éducation qui nécessite « le soutien de citoyens convenablement éduqués » qui peuvent présenter une réflexion critique, capables de penser par eux-mêmes, et en développant la notion d'une éducation tournée vers la démocratie (« *education for democracy* ») on peut développer chez nos élèves une aptitude à comprendre et à respecter les attitudes des autres. Cela rejoint les perspectives de beaucoup de pays qui visent le développement des compétences sociales et civiques des élèves qui représentent les futurs citoyens.

Prairat (2019) de son côté rejoint l'idée que l'enseignement des valeurs aujourd'hui permet d'instaurer les conditions d'une libre autodétermination de l'élève qui est le « nouveau venu » formé à travers l'école en se basant lui aussi sur la finalité kantienne où l'individu est reconnu pour lui-même. Donc l'école se présente comme un levier qui fournira aux élèves, les futurs citoyens, les compétences nécessaires pour leur propre autonomie, garantissant une continuité de la société.

Bien que l'enseignement des valeurs aujourd'hui représente le pilier de la construction morale et civique de nos apprenants, ainsi qu'un développement des compétences critiques et réflexives des futurs citoyens de tous pays, la confrontation des élèves à un environnement mondialisé à une diversité culturelle et linguistique, nous impose en tant que formateurs de repenser cette éducation non plus comme l'imposition d'un socle monolithique, mais comme une véritable pédagogie de l'altérité. Et aujourd'hui, face au relativisme qu'engendre le flux numérique,

la formation axiologique représente un outil efficace pour transformer cette diversité en une richesse réflexive et non plus comme un facteur de fragmentation sociale.

2. Le dispositif MOOC : Entre démocratisation et standardisation

2.1 Genèse et typologie :

Après leur apparition, les cours en ligne ouverts et massifs, connus sous l'acronyme MOOC, ont participé à une grande transformation du côté de l'éducation. Au fur et à mesure que les technologies prennent place au sein du quotidien enseignant, leur popularité a explosé (Daradoumis et al., 2013), ce qui a offert un accès public mondial à une diversité et à beaucoup de ressources et d'opportunités pédagogiques.

Comme leur nom l'indique, les MOOC représentent des cours en ligne (nécessité d'une connexion internet), gratuits. Le "M" dans leur acronyme qui signifie "massif" reflète leur objectif principal d'atteindre un large public (Siemens, 2013). La cause principale du succès inattendu de ces dispositifs est leur capacité de garantir une éducation aux personnes même qui n'auraient jamais accès à une éducation traditionnelle. Pour la deuxième caractéristique qui est "Open", signifie que les MOOC sont ouverts à tout le monde sans nécessité d'avoir des prérequis ou bien un statut professionnel en termes d'inscription universitaire (Pomerol, 2014).

L'usage des MOOC a donné naissance à deux types principaux : les XMOOCs (eXtended MOOCs) et les CMOOCs (Connectivist MOOCs).

Les CMOOCs visent principalement l'autonomie, et l'ouverture en s'alignant avec les mêmes principes originaux des MOOCs (Bates, 2015 ; Daniel, 2012 ; Knox, 2013 ; Peters, 2016). En contraste, les XMOOCs souvent proposés par des plateformes de formation en ligne comme Coursera et Udacity mettant l'accent davantage sur un enseignement encadré par des experts du domaine enseigné (Tourou University, 2013). Ce type propose généralement un format plus traditionnel de l'enseignement sous forme de conférences vidéo préenregistrées et pour l'évaluation des quiz et des tests (Bates, 2014).

Les XMOOC permettent aux apprenants de recevoir un soutien pédagogique centré sur le formateur avec un apprentissage clair et structuré. En revanche, les CMOOC favorisent une approche plus dynamique et collaborative qui encourage les apprenants à présenter un engagement actif à travers les outils que proposent ces dispositifs dont les discussions en ligne et la co-création des savoirs (Mak, 2013).

En 2013, Armando Fox a introduit le terme Small Private Online Course sous l'acronyme (SPOC) pour désigner une version réduite des MOOCs dédiée aux environnements interentreprises considérés en tant que contextes plus spécifiques pour la formation (Fox, 2013). Les SPOC jouent un rôle complémentaire pour l'enseignement en présentiel (FTF) en permettant de créer une synergie entre les modalités d'apprentissage numériques et physiques (Mutawa, 2017). Pour accéder à ces cours il est nécessaire d'être inscrit officiellement, et pour gérer l'apprentissage au sein des SPOC, le système de gestion de l'apprentissage (LMS) se présente comme une clé efficace pour la gestion des formations et des cours (Vaysse et al., 2018).

2.2 Caractéristique pédagogique

Parlons des principes pédagogiques des MOOC, à travers leurs recherches, divers auteurs comme Garrison, McAuley en collaboration avec leurs co-auteurs affirment que ces outils fournissent des contenus pédagogiques diversifiés comme des activités, des ressources et même des mécanismes de validation et d'évaluation, et encore plus, des technologies de l'information et de la communication pour soutenir l'apprentissage (Garrison et al., 2014 ; McAuley et al., 2010). Ces dispositifs permettent l'accès à un contenu pédagogique de très haute qualité sans tenir compte de la zone géographique ou le niveau d'études de l'apprenant.

Par le biais de quelques outils comme la webconférence, les forums, le chat, le téléphone et l'email, les apprenants peuvent avoir un accès total entièrement à distance aux cours programmés (Gasevic et al., 2014). A l'aide des MOOC, tous les obstacles qu'ont connu les styles d'apprentissage classique, tels que les obstacles géographiques, temporels et financiers peuvent être surmontés (Downes, 2012 ; Kop et Fournier, 2011).

Les MOOC ont pu rendre l'accès à des informations de haute qualité accessibles à toutes les personnes dans le monde entier ce qui a transformé le domaine de l'éducation (Kaplan et Haenlein, 2016). D'une part, parmi les approches pédagogiques qu'on peut intégrer à travers les MOOC figure la classe inversée (Len-Urritia et al., 2018). D'autre part, pour un usage efficace des MOOC, il est nécessaire que les apprenants inscrits dans le cours adoptent une auto-motivation et une capacité d'auto-gestion de l'apprentissage modifiant ainsi l'approche éducative classique et remettant en question le rôle de l'enseignant (Weinhardt et Sitzmann, 2019).

Aussi en cas de pandémie comme celle de la COVID-19, la flexibilité des MOOC a permis d'apporter une solution importante pour la continuité de la formation. Un pourcentage significatif des universités a adopté le recours aux MOOC en tant que plateformes d'e-learning (Moustakas et Robrade, 2022).

Dans la même perspective, les SPOC, contrairement aux cours en présentiel, présentent une commodité et une flexibilité accrues pour les apprenants avec un accès à tout moment et de n'importe quel emplacement (Kaplan et Haenlein, 2016).

Face à ces avantages les MOOC posent des défis majeurs : Les formateurs ne peuvent pas garantir la qualité de l'enseignement et l'implication active des élèves dans un environnement virtuel (Blyznyuk et al., 2021 ; Schreiber, 2022). Aussi, lors des formations à travers les MOOC, certains apprenants affirment la nécessité d'une interaction physique entre eux et leurs formateurs pour éviter une perte d'attention et d'engagement (Bowen et Watson, 2017).

3. Les MOOC comme outils d'enseignement des valeurs

Comme nous venons de le mentionner, les caractéristiques pédagogiques et les opportunités que fournissent les MOOC, dont la massivité et l'ouverture à grande échelle, permettent à notre ère, l'ère de l'e-learning et de l'apprentissage hybride, les adopter en tant que dispositifs efficaces qui peuvent être utilisés comme des facilitateurs et des transmetteurs dans l'enseignement de la littérature et des valeurs transmises à travers le texte littéraire.

3.1 Les capsules vidéo

Le premier outil que nous fournit les MOOC est les capsules vidéo qui peuvent être sous format de cours magistraux déjà enregistrés d'une durée de 2 à 3 minutes, aujourd'hui généralement moins de 10 minutes, où elles présentent soit un enseignant filmé lors de la présentation du cours ou bien un enseignant qui commente un contenu qui est présenté dans un tableau électronique (Hansch et al., 2015 ; Depover, 2014 ; Peraya, 2017 ; Peraya et Poellhuber, 2016), ou comme des cours principaux mais ces capsules vidéo peuvent être utilisées aussi comme des ressources pédagogiques complémentaires au sein du MOOC (Depover, 2014).

Cependant, lors de l'apprentissage à travers les capsules vidéo présentes dans les MOOC, d'après les enquêtes menées par Adams et ses co-auteurs sur les étudiants intervenant afin de savoir quels sentiments se produisent chez eux face à l'absence d'une interaction physique avec leurs enseignants, dans une ère où les écrans sont présents au quotidien (Télévision, cinéma, téléphone, ordinateur), les résultats affirment que ces étudiants se trouvent face à un sentiment de proximité envers leurs enseignants surtout lorsqu'ils présentent un engagement sérieux lors de la réalisation de leurs tâches hebdomadaires, pour eux c'est comme une sorte d'accompagnement personnel au sein d'un environnement éducatif massif (Adams et al., 2014).

Donc, en se basant sur l'apprentissage à travers ces capsules vidéo fournies par les MOOC, l'apprenant lors du processus d'enseignement-apprentissage peut développer sa motivation et sa perception positive de l'enseignement (Adams et al., 2014) grâce à une médiation relationnelle (Peraya, 2010) et posturale (Peraya et Peltier, 2012) ce qui procure à l'apprenant un fort sentiment de proximité. Et en mettant l'intérêt sur l'influence des MOOC en tant que dispositif d'apprentissage sur les élèves qui l'utilisent, Peraya et Poellhuber (2016) avancent que plusieurs recherches ont affirmé qu'on est principalement face à une influence de nature psychologique dont la motivation, les attentes, l'autorégulation...etc.

3.2 Les podcasts audio

Le deuxième outil qui est très efficace pour la didactisation du texte littéraire permettant la transmission des valeurs et disponible par le biais des MOOC, ce sont les enregistrements audio. Dernièrement, face à la digitalisation et la numérisation des contenus enseignés au sein de nos classes, l'usage des podcasts dans l'enseignement supérieur est devenu très fréquent (Merhi, 2015 ; McGarr, 2009 ; McNamara et Drew, 2019).

Dans ce cadre, beaucoup de recherches en domaine éducatif affirment que l'usage du format audio a montré un effet positif surtout en ce qui concerne la motivation et l'engagement des étudiants (Carle et al., 2009 ; Nataatmadja et Dyson, 2008). Dans la même perspective, aujourd'hui on est face à une nouvelle forme d'œuvres littéraires : le format audio (Gendron et Gervais, 2010).

Les podcasts audio sont de même nature que les émissions de radio et se caractérisent par les mêmes critères, la seule différence existante c'est le fait que les podcasts audio sont dédiés à un public spécifique pour des intérêts bien déterminés et l'accès est disponible pour une large durée (Celma et Raimond, 2008 ; Ogata et al., 2007).

Ce qui est très intéressant lors de l'usage de ces podcasts audio au sein des MOOC, c'est que l'élève lors de son apprentissage peut contrôler le rythme, la fréquence de l'écoute, faire une répétition ou même retourner en arrière

permettant un apprentissage personnalisé selon les besoins de chaque élève (Carvalho et al., 2009 ; McNamara et Drew, 2019 ; Hew, 2009).

D'autres avantages qu'apporte l'usage de cet outil dans l'enseignement supérieur c'est que les étudiants qui profitent de cette expérience réussissent mieux en ce qui concerne les tests et surtout en ce qui concerne les questions à choix multiples (Griffin et al., 2009). Aussi différentes recherches ont-elles affirmé que l'usage des podcast audios dans l'enseignement supérieur a de multiples bénéfices sur les étudiants relatifs à la motivation, l'engagement, l'anxiété et même la satisfaction (Roland et Emplit, 2015). En outre, la diversité d'approches adoptées lors de ces podcasts audio favorise l'engagement des apprenants ainsi qu'une amélioration de la perception du cours (Guàrdia et al., 2013 ; Celaya et al., 2019).

3.3 Le Forum

Afin de favoriser la construction des connaissances lors de la formation à travers les MOOC, et en plus des capsules vidéo et des podcasts audio, ces dispositifs mettent à la disposition des élèves des espaces de discussion tels que les forums et les Wiki (Kordoni et Belli, 2018). Ces forums représentent, selon Ollivier et Jeanneau (2023) un espace favorable tant à la construction et à la co-construction qu'au développement de liens sociaux issus de l'activité humaine : « *On estime, en effet, que l'action des personnes est largement déterminée par l'interaction avec et dans ces communautés* » (Ollivier et Jeanneau, 2023, p. 19)

Dans leurs travaux sur la conception et l'animation d'un Spoc pour l'apprentissage du FLE, Kordoni et Béord (2024) ont montré que 41,5% des étudiants enquêtés affirment être « tout à fait d'accord » que les discussions dans les forums ont aidé leur apprentissage. Cependant, les forums avec leur nature, permettent aux enseignants d'entamer et d'animer des discussions enrichissantes au sein du MOOC, favorisant une interaction entre les enseignants et les étudiants créant une communauté d'apprentissage (Kordoni et Belli, 2018). Aussi la participation dans ces forums joue-t-elle le rôle d'une « humanisation » de l'apprentissage (Li et al., 2022), limitant ainsi le sentiment d'isolation lors d'une formation en ligne.

Dans la même perspective, selon Wenger (2005), ces outils de communication jouent un rôle très important dans la socialisation des apprenants et entre les pairs favorisant un esprit d'apprentissage collectif. L'objectif principal de ces espaces, permettant aux utilisateurs du MOOC de les utiliser en temps réel de la formation pour poser des questions aux formateurs (Kordoni et Belli, 2018). Ainsi que l'adoption de cet outil lors de l'apprentissage, les élèves passent d'un apprentissage traditionnel vers un apprentissage plus dynamique et plus actif renforçant leur motivation et leur intérêt de l'étude de la littérature (Chioma, 2025).

Conclusion

L'intégration des MOOC dans l'enseignement de la littérature constitue une opportunité crédible pour l'enseignement de la littérature et un levier majeur pour la formation axiologique. A travers les outils que nous fournissent les MOOC, et loin d'être un obstacle à l'intimité de la lecture, la nature massive de ces dispositifs de formation offre des prolongements très efficaces pour le développement de valeurs dont le texte littéraire représente un espace fertile.

L'analyse de ces outils révèle que, tout d'abord les capsules vidéo favorisent une médiation relationnelle ainsi qu'un sentiment de proximité pédagogique très important malgré la distance qu'implique la formation à distance. De plus, les podcasts audio, en permettant un contrôle personnalisé du rythme et de la fréquence de l'apprentissage selon les besoins de chaque élève soutiennent l'engagement psycho-affectif qui est très nécessaire, notamment l'appropriation des valeurs. Par ailleurs, les forums s'imposent comme des espaces de socialisation et de négociation du sens en temps réel lors de l'apprentissage permettant d'« humaniser » le parcours numérique favorisant une construction collaborative des savoirs entre pairs.

Toutefois, le succès d'un tel dispositif repose nécessairement sur l'auto-motivation des apprenants participant à la formation, et sur la posture du formateur agissant comme un médiateur du savoir. L'enjeu est de garantir que les valeurs soient librement choisies et rendues désirables plutôt qu'imposées par l'enseignant. Nous avons comme perspective dans les prochaines recherches d'approfondir la façon dont la scénarisation pédagogique d'un MOOC, en se basant sur une dimension axiologique à travers le texte littéraire, peut transformer la massivité numérique en une richesse réflexive partagée.

Références bibliographiques :

- [1] Adams, C., Yin, Y., Vargas Madriz, L. F., & Mullen, C. S. (2014). A phenomenology of learning large: The tutorial sphere of xMOOC video lectures. *Distance education*, 35(2), 202-216. <https://doi.org/10.1080/01587919.2014.917701>
- [2] Avornicesă, S. N. (2025). La dimension axiologique de l'éducation linguistique: attitudes et valeurs dans la perspective du cecrl. In *Educația multilingvă și interdisciplinară în axiologia postmodernității* (pp. 129-134).
- [3] Bates, A. (2014). Comparing xMOOCs and cMOOCs: philosophy and practice. Récupéré le 17 Juillet 2023, from <https://www.tonybates.ca/2014/10/13/comparing-xmoocs-and-cmoocs-philosophy-and-practice/>
- [4] Bates, A. W. (2015). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. BCcampus. <https://openlibrary-repo.ecampusontario.ca/jspui/handle/123456789/276>
- [5] Blyznyiuk, T., Budnyk, O., & Качак, Т. (2021). Boom in distance learning during the coronavirus pandemic: challenges and possibilities. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, 8(1), 90-98. <https://doi.org/10.15330/jpnu.8.1.90-98>
- [6] Boissinot, A., & Delvaux, B. (2021). Les valeurs dans l'éducation. *Lectures, Publications reçues*.
- [7] Bowen, J. A., & Watson, C. E. (2017). *Teaching naked techniques: A practical guide to designing better classes*. John Wiley & Sons.
- [8] Canvat, K. (1999). Enseigner la littérature par les genres: pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire. De Boeck Supérieur.
- [9] Carle, A. C., Jaffee, D., & Miller, D. (2009). Engaging college science students and changing academic achievement with technology: A quasi-experimental preliminary investigation. *Computers & Education*, 52(2), 376-380.
- [10] Carvalho, A. A., Aguiar, C., Santos, H., Oliveira, L., Marques, A., & Maciel, R. (2009, July). Podcasts in higher education: students' and lecturers' perspectives. In *IFIP World Conference on Computers in Education* (pp. 417-426). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- [11] Celaya, I., Ramírez-Montoya, MS, Naval, C. et Arbués, E. (octobre 2019). Le potentiel éducatif du podcast : un média de communication émergent pour l'éducation hors des salles de classe. Dans : *Actes de la septième Conférence internationale sur les écosystèmes technologiques pour le renforcement du multiculturalisme* (p. 1040-1045).
- [12] Celma, Ò., & Raimond, Y. (2008). Zempod : une approche sémantique du web pour le podcasting. *Journal of Web Semantics*, 6 (2), 162-169.
- [13] Chioma, U. G. (2025). Explorer l'Intégration des Plateformes Numeriques pour l'Enseignement des Litteratures Françaises et Francophones. *Cascades, Journal of the Department of French & International Studies*, 3(1), 26-32.
- [14] Citton, Y. (2017). *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires?*. Éditions Amsterdam.
- [15] Daniel, J. (2012). Making sense of MOOCs: Musings in a maze of myth, paradox and possibility. <https://doi.org/10.5334/2012-18>
- [16] Daradoumis, T., Bassi, R., Xhafa, F., & Caballé, S. (2013, October). A review on massive e-learning (MOOC) design, delivery and assessment. In 2013 eighth international conference on P2P, parallel, grid, cloud and internet computing (pp. 208-213). IEEE.
- [17] Daunais, I. (2010). Éthique et littérature: à la recherche d'un monde protégé. *Études françaises*, 46(1), 63-75. <https://id.erudit.org/iderudit/039817ar>
- [18] Dehaene, S. (2011). *Apprendre à lire: des sciences cognitives à la salle de classe*. Odile Jacob.
- [19] Depover, C. (2014). Quels modèles économiques et pédagogiques pour les MOOC?. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 2(5).
- [20] Downes, S. (2008). Places to go: Connectivism & connective knowledge. *Innovate: Journal of Online Education*, 5(1), 6.

- [21] Downes, S. (2012). Connectivism and connective knowledge: Essays on meaning and learning networks.
- [22] Dufays, J. L. (2006). La lecture littéraire, des «pratiques du terrain» aux modèles théoriques. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (33), 79-101. <https://doi.org/10.4000/lidil.60>
- [23] Fox, A. (2013). From moocs to spocs. *Communications of the ACM*, 56(12), 38-40.
- [24] Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2010). The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective. *The internet and higher education*, 13(1-2), 5-9. <https://doi.org/10.1016/j.iheeduc.2009.10.003>
- [25] Gašević, D., Kovanović, V., Joksimović, S., & Siemens, G. (2014). Where is research on massive open online courses headed? A data analysis of the MOOC Research Initiative. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(5), 134-176. <https://id.erudit.org/iderudit/1065540ar>
- [26] Gendron, G., & Gervais, B. (2010). Quand lire, c'est écouter. Le livre sonore et ses enjeux lecturaux. *Mémoires du livre*, 1(2). <https://id.erudit.org/iderudit/044208ar>
- [27] Godard, A. (2005). De l'acte à l'expérience: la lecture comme effet. *Acta fabula*, 6(3).
- [28] Griffin, D. K., Mitchell, D., & Thompson, S. J. (2009). Podcasting en synchronisant PowerPoint et voix : quels sont les avantages pédagogiques ? *Informatique et Éducation*, 53(2), 532-539.
- [29] Guàrdia, L., Sangrà, A., & Maina, M. F. (2013). MOOC Design Principles. A Pedagogical Approach from the Learner's Perspective.
- [30] Hansch, A., Hillers, L., McConachie, K., Newman, C., Schildhauer, T., & Schmidt, JP (2015). Vidéo et apprentissage en ligne : réflexions critiques et résultats de terrain.
- [31] Hao, W. J., & Tasir, Z. (2025). Designing an Online Learning Environment That Integrates MOOCs and Gamification to Support Higher Order Thinking. *Brock Education: A Journal of Educational Research and Practice*, 34(2), 44-72.
- [32] Herath, T., & Herath, H. S. (2020). Coping with the new normal imposed by the COVID-19 pandemic: Lessons for technology management and governance. *Information Systems Management*, 37(4), 277-283. <https://doi.org/10.1080/10580530.2020.1818902>
- [33] Hew, K. F. (2009). Use of audio podcast in K-12 and higher education: A review of research topics and methodologies. *Educational Technology Research and Development*, 57(3), 333-357.
- [34] Jouve, V (éd) (2002). *L'Expérience de la lecture* (acte du colloque de Reims)
- [35] Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2016). Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster. *Business horizons*, 59(4), 441-450. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2016.03.008>
- [36] Knox, J. (2013). Five critiques of the open educational resources movement. *Teaching in Higher Education*, 18(8), 821-832. <https://doi.org/10.1080/13562517.2013.774354>
- [37] Köhler, D., Serth, S. et Meinel, C. (juin 2024). Promouvoir la variété des contenus dans les MOOC : améliorer les résultats d'apprentissage grâce aux podcasts. Dans *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1339-142). Frontiers Media SA.
- [38] Fournier, H. (2011). New dimensions to self-directed learning in an open networked learning environment. *International Journal of Self-Directed Learning*.
- [39] Kordoni, A., & Béord, T. (2024). Concevoir et animer un Spoc pour l'apprentissage du FLE: perceptions, enjeux et défis. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 27(2). <https://doi.org/10.4000/12qof>
- [40] Kordoni, A., & Belli, C. (2018). Apprendre le français langue étrangère via un MOOC: une question de motivation et d'autonomie?. *Méthodal*, (2), 39-48.
- [41] Langlois, J. (1954). Aperçu sur «la philosophie des valeurs».
- [42] Leleux, C. (2024). De la théorie éthique à la pratique. *Revue française d'éthique appliquée*, 15(1), 28-41.
- [43] Leleux, C. (2014). Instruire et éduquer sur fond d'éthique. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (163-164).

- [44] León-Urrutia, M., Cobos, R., & Dickens, K. (2018). MOOCs and their influence on higher education institutions: Perspectives from the insiders. *Journal of new approaches in educational research*, 7(1), 40-45.
- [45] Li, Q., Bañuelos, M., Liu, Y., & Xu, D. (2022). Online instruction for a humanized learning experience: Techniques used by college instructors. *Computers & Education*, 189, 104595.
- [46] Louichon, B., & Sauvaire, M. (2018). Le tournant éthique en didactique de la littérature. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (58), 7-13.
- [47] Mak, J. (2013, August 9). What are the differences between cMOOCs and xMOOCs? [Blog post]. Learner Weblog. <https://suifaijohnmak.wordpress.com/2013/08/09/what-are-the-differences-between-cmoocs-and-xmoocs/>.
- [48] Marzloff, M. (2009, mai 4). Compte-rendu de l'ouvrage d'Yves Citton, Lire, interpréter, actualiser : pourquoi les études littéraires ? Éditions Amsterdam, 2007, 363 pages. EF2L, INRP.
- [49] McAuley, A., Stewart, B., Siemens, G., & Cormier, D. (2010). The MOOC model for digital practice.
- [50] McGarr, O. (2009). A review of podcasting in higher education: Its influence on the traditional lecture. *Australasian journal of educational technology*, 25(3).
- [51] McNamara, S., & Drew, C. (2019). Concept analysis of the theories used to develop educational podcasts. *Educational Media International*, 56(4), 300-312.
- [52] Merhi, M. I. (2015). Factors influencing higher education students to adopt podcast: An empirical study. *Computers & Education*, 83, 32-43.
- [53] Moore, RL, & Blackmon, SJ (2022). Du point de vue de l'apprenant : une revue systématique des expériences des apprenants de MOOC (2008-2021). *Computers & Education*, 190, 104596.
- [54] Moustakas, L., & Robrade, D. (2022). The challenges and realities of e-learning during COVID-19: The case of university sport and physical education. *Challenges*, 13(1), 9.
- [55] Mutawa, A. M. (2017). It is time to MOOC and SPOC in the Gulf Region. *Education and information technologies*, 22(4), 1651-1671.
- [56] Nataatmadja, I., & Dyson, L. E. (2008). The role of podcasts in students' learning. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*.
- [57] Nussbaum, M. (2011). Les émotions démocratiques: comment former le citoyen du XXIe siècle?.
- [58] Ogata, J., Goto, M. et Eto, K. (août 2007). Transcription automatique pour un service Web 2.0 de recherche de podcasts. Dans *INTERSPEECH* (pp. 2617-2620).
- [59] Ollivier, C., & Jeanneau, C. (2023). Développer citoyenneté numérique et compétences langagières.
- [60] Peraya, D. (2010). Médiatisation et médiation. Des médias éducatifs aux ENT.
- [61] Peraya, D. (2017). Au centre des Mooc, les capsules vidéo: un renouveau de la télévision éducative?. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, (17).
- [62] Peraya, D., & Peltier, C. (2012). Une année d'immersion dans un dispositif de formation aux technologies: prise de conscience du potentiel éducatif des TICE, intentions d'action et changement de pratique. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 9(1), 111-135. <https://id.erudit.org/iderudit/1012906ar>
- [63] Peraya, D., & Poellhuber, B. (2016). L'apprentissage médiatisé des dispositifs de type podcast aux dispositifs de type MOOC: du micro au macro au méso. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 13(2-3), 6-16.
- [64] Peters, M. A. (2016). Inside the global teaching machine: MOOCs, academic labour and the future of the university. *Learning and Teaching*, 9(2), 66-88.
- [65] Pomerol, J. C., Epelboin, Y., & Thoury, C. (2014). *Les MOOC: conception, usages et modèles économiques*. Dunod.
- [66] Prairat, E. (2019). Les valeurs: une question philosophique, un défi pédagogique. *Recherches & Travaux*, (94).
- [67] Ribot, Th. Logique des sentiments, 5e édit., Paris, Alcan, 1905, p.41.
- [68] Ricœur, P. (1990). Soi-même comme un autre, Seuil, Paris.

- [69] Rochlitz, R. (1992). Le désenchantement de l'art. *La philosophie de Walter Benjamin*.
- [70] Roland, N., & Emplit, P. (2015). Enseignement transmissif, apprentissage actif: usages du podcasting par les étudiants universitaires. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(31 (1)).
- [71] Rouvière, N. (2018). *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs*. Peter Lang.
- [72] Royaume du Maroc, la commission spéciale de l'éducation et de la formation, 1999- *la charte nationale de l'éducation et de la formation*, Maroc.
- [73] Xue, W., & Mourlhon-Dallies, F. (2025). Favoriser l'interaction et la production collaborative à travers l'activité d'analyse de paysages linguistiques dans les LMooc. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, (52).
- [74] Schreiber, W. B. (2022). Teaching in a pandemic: Adapting preparations for asynchronous remote learning using three evidence-based practices. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 8(2), 106.
- [75] Servoise, S. (2011). Chapitre IX. L'engagement du lecteur. In *Le roman face à l'histoire*. Rennes: Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/books.pur.38250>
- [76] Siemens, G. (2013). Massive open online courses: Innovation in education. In McGreal, R., Kinuthia W., & Marshall S. (Eds), *Open educational resources: Innovation, research and practice* (pp. 5–16). Vancouver: Commonwealth of Learning and Athabasca University
- [77] Touro University. (2013). What is the Difference Between xMOOCs and cMOOCs? Récupéré le 17 Juillet 2023, from <https://blogs.onlineeducation.touro.edu/distinguishing-between-cmoocs-and-xmoocs/>
- [78] Tozzi, M. (2008). Eduquer aux valeurs. *Rencontre Crap-Cahiers pédagogiques*.
- [79] Vaysse, C., Chantalat, E., Beyne-Rauzy, O., Morineau, L., Despas, F., Bachaud, J. M., ... & Fize, A. L. (2018). The impact of a small private online course as a new approach to teaching oncology: development and evaluation. *JMIR medical education*, 4(1), e9185.
- [80] von Ehrenfels, C. F. (1897). *System der werttheorie* (Vol. 1). OR Reiland.
- [81] Weinhardt, J. M., & Sitzmann, T. (2019). Revolutionizing training and education? Three questions regarding massive open online courses (MOOCs). *Human resource management review*, 29(2), 218-225.
- [82] Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique*. Presses Université Laval.
- [83] Zawacki-Richter, O., Bozkurt, A., Alturki, U., & Aldraiweesh, A. (2018). What research says about MOOCs—An explorative content analysis. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(1).