Les sens multiples de l'intérêt pour une discipline

What does being interested in a subject mean?

Los sentidos múltiples del interés por una asignatura

Die verschiedenen Bedeutungen des Interesses für ein Fach

Laurent Cosnefroy

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1080>

DOI : 10.4000/rfp.1080

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2007

Pagination : 93-102

ISBN : 978-2-7342-1090-0

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Laurent Cosnefroy, « Les sens multiples de l'intérêt pour une discipline », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 159 | avril-juin 2007, mis en ligne le 01 avril 2011, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1080> ; DOI : 10.4000/rfp.1080

Les sens multiples de l'intérêt pour une discipline

Laurent Cosnefroy

À partir de trente entretiens réalisés auprès d'élèves de troisième et de seconde, le but de cette recherche était de comprendre ce que signifie être intéressé par l'histoire, l'anglais, les mathématiques et les sciences de la vie et de la terre. Les résultats montrent que l'intérêt est soutenu à la fois par des raisons intrinsèques et extrinsèques et que l'utilité de la discipline revêt plusieurs sens dont l'effet n'est pas le même sur la constitution de l'intérêt. Chacune des quatre disciplines étudiées présente en outre un ensemble de caractéristiques spécifiques à l'origine de l'intérêt qu'elle déclenche.

Descripteurs (TEE) : intérêt, matière d'enseignement, motivation d'accomplissement, motivation pour les études, savoir.

Les déterminants de la motivation scolaire constituent un champ de recherche très actif en Amérique du Nord et dans les pays européens anglo-saxons. Plusieurs paradigmes théoriques alimentent ces travaux. Citons, parmi les plus connus, le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1986), la théorie rénovée des buts d'accomplissement (Elliot & Mc Gregor, 2001), la théorie de la valeur de soi (Covington, 2000), ou encore la distinction entre motivation intrinsèque et extrinsèque (Deci & Ryan, 1985). Ces travaux suscitent un certain intérêt en France et commencent à être bien diffusés, ainsi qu'en témoignent plusieurs articles de synthèse qui leur ont été récemment consacrés (Cosnefroy, 2004 ; Darnon & Butera, 2005).

À ces différents paradigmes il convient d'ajouter celui de l'intérêt. Bien que son influence sur les apprentissages ait été pressenti depuis longtemps (Dewey, 1913), ce n'est que depuis quelques années seulement qu'un véritable courant de recherches s'est structuré autour de l'intérêt. La caractéristique première de l'intérêt est d'être lié à un contenu spécifique. Il renvoie à une classe précise de tâches ou de domaines à l'origine de l'intérêt, ce qui le différencie de la curiosité, attribut de la personne peu dépendant des contenus (Pintrich, 2003). D'autre part, l'intérêt émerge d'une interaction entre la personne et son environnement. Conçu comme une relation plus ou moins durable entre une personne et un objet de son espace de vie (Hidi, 2001 ; Krapp, 1999), il

se traduit par un état psychologique (être intéressé par...) défini par quatre caractéristiques : la centration de l'attention, la persistance de l'effort, l'optimisation du fonctionnement cognitif, et une charge émotionnelle positive (Ainley, Hidi & Berndoff, 2002 ; Schraw & Lehman, 2001). Cet état psychologique actualise un intérêt personnel ou situationnel. L'intérêt personnel traduit une disposition relativement stable par rapport à un domaine ou une activité, tandis que l'intérêt situationnel est déclenché par les caractéristiques de l'environnement. Les recherches dans ce domaine explorent les facteurs qui concourent à ce qu'un environnement pédagogique soit potentiellement intéressant (Hidi, 2001). Elles se sont d'abord développées en relation avec la lecture, en essayant de saisir à quelles conditions un texte était perçu comme intéressant. L'intérêt situationnel est un intérêt contextuel, de ce fait beaucoup plus labile que l'intérêt personnel. Bien que la distinction entre intérêt situationnel et intérêt personnel se soit imposée très tôt et fasse consensus chez les chercheurs, l'intérêt n'est jamais totalement individuel ou situationnel puisqu'il résulte de l'interaction personne-environnement.

L'intérêt désigne un état psychologique où le rapport à l'activité n'est pas instrumental. C'est au contraire l'activité elle-même qui est source de satisfaction, indépendamment de toute récompense qui pourrait lui être associée. L'intérêt présente donc toutes les caractéristiques d'une motivation intrinsèque. À ce titre, il est un révélateur particulièrement sensible du débat concernant l'opposition entre motivation intrinsèque et motivation extrinsèque. Le concept même d'intérêt situationnel, déclenché de l'extérieur mais conduisant à un état psychologique caractéristique de la motivation intrinsèque, le rôle de la réussite (Covington & Müller, 2001) ou de l'utilité (Husman & Lens, 1999) dans le déclenchement et le soutien de l'intérêt d'autre part suggèrent que ces deux motivations, loin d'être incompatibles, sont susceptibles de se combiner en une relation additive. Le modèle de la motivation de J. S. Eccles (2005) s'inscrit dans ce cadre. La valeur accordée à l'activité résulte à la fois de son intérêt intrinsèque, de son utilité par rapport à des projets futurs, de ce que l'on pourrait appeler sa désirabilité (*attainment value*, l'activité conforte certaines représentations de soi valorisées) et de son coût, c'est-à-dire des aspects négatifs liés à l'engagement dans l'activité. La complémentarité entre motivation intrinsèque et extrinsèque, à démontrer, est donc la toile de fond indispensable au développement d'une théorie de l'intérêt.

Quels avantages présente le concept d'intérêt pour comprendre l'engagement dans les apprentissages scolaires ? L'intérêt personnel, par son ancrage dans un domaine spécifique, fait jouer aux savoirs un rôle essentiel. Évoquer l'intérêt en effet oblige à contextualiser les buts d'apprentissage. Aimer apprendre, avoir envie de progresser ne sont pas indépendants des domaines disciplinaires qui font l'objet de l'apprentissage. Par ailleurs, l'intérêt situationnel désigne l'environnement pédagogique, c'est-à-dire l'activité de l'enseignant, comme une variable déterminante de l'intérêt. Il s'agit donc d'une approche résolument contextuelle et complexe de la motivation. Parmi les nombreux concepts en concurrence dans le champ de la motivation, l'intérêt est le plus à même de prendre en compte les caractéristiques des savoirs et des situations d'apprentissage sans pour autant ignorer les caractéristiques de la personne (Bergin, 1999 ; Schiefele, 1991). C'est aussi l'un des rares concepts à articuler étroitement cognition et émotion, ce qui constitue un garde-fou utile contre la tentation de construire des modèles de l'apprenant trop réducteurs. La composante cognitive se traduit par une signification personnelle attribuée à l'objet d'intérêt, tandis que la composante affective est caractérisée par l'activation d'émotions, telles que l'excitation ou le plaisir, lorsqu'on est immergé dans l'activité intéressante (Schiefele, 1991 ; Schiefele & Csikszentmihalyi, 1994). Conséquence de cette double dimension cognitive et émotionnelle, un objet d'intérêt ne sera investi que s'il est jugé suffisamment important et s'il procure une expérience émotionnellement satisfaisante.

La question de l'intérêt affleure dans un certain nombre de recherches de sociologie de l'éducation qui explorent l'expérience scolaire subjective de l'élève. Toutefois elle n'y occupe pas une place centrale, puisque l'intérêt s'y intègre comme une composante d'un ensemble plus vaste, la formation du sujet (Dubet, 1991), le rapport aux différentes disciplines (Merle, 2003) ou, de façon plus implicite via l'opposition savoir utile/savoir savant, le rapport au savoir (Bautier & Rochex, 1998 ; Charlot *et al.*, 1992 ; Rochex, 1995). À la fois prometteur et peu sollicité jusqu'à présent dans les recherches en éducation, il nous a semblé pertinent d'entreprendre une recherche visant à mieux cerner ce que signifie l'intérêt pour une discipline. Elle est structurée par trois questions.

Quelle est la part de l'intrinsèque et de l'extrinsèque dans la constitution des intérêts ? L'hypothèse sous-jacente est qu'une part de motivation extrinsèque n'est pas incompatible avec la constitution de véritables intérêts.

Entre intérêt situationnel et intérêt personnel, quelle est la nature des intérêts déclarés par les élèves et comment s'opère le passage de l'un à l'autre ? A. Krapp (2002) a proposé un modèle du passage de l'intérêt situationnel à l'intérêt personnel récemment étendu par S. Hidi & K. A. Renninger (2006) qui identifient quatre catégories d'intérêt. Ce modèle est-il opératoire pour distinguer effectivement plusieurs types d'intérêt et comprendre la genèse de l'intérêt personnel ?

Enfin, ancré dans un champ disciplinaire, il est vraisemblable que les modes d'investissement et les raisons qui sous-tendent l'intérêt varient d'une discipline à l'autre. Est-il possible d'identifier des caractéristiques spécifiquement associées à certaines disciplines qui permettraient de comprendre l'intérêt qu'elles déclenchent ?

MÉTHODE

Population

La recherche a été menée auprès d'élèves de 3^e et de 2^{de} (option sciences économiques et sociales). À ce stade de la scolarité chaque discipline a été enseignée par plusieurs enseignants, ce qui permet de différencier l'intérêt pour la discipline de l'influence spécifique d'un enseignant. Une recherche préalable, une enquête par questionnaires concernant les relations entre intérêt, sentiment de compétence et importance perçue de la discipline (1), nous a permis d'identifier des élèves se déclarant très intéressés par l'histoire, les mathématiques, l'anglais ou les sciences de la vie et de la terre (SVT). Sur la base du volontariat, et après avoir obtenu le consentement écrit des parents, trente entretiens ont été réalisés. Les élèves ont été choisis de façon à diversifier les classes et les établissements d'origine et à respecter un équilibre entre garçons et filles, collège et lycée, niveaux de réussite scolaire. Les aléas du recueil de données (manque de volontaires dans certaines classes, annulation de certains entretiens) n'ont permis de répondre qu'imparfaitement à ces exigences. Ce sont finalement dix-sept filles et treize garçons qui ont été interviewés (vingt collégiens, dix lycéens) provenant de quinze classes issues de cinq établissements présentant des profils de recrutement différents (zone rurale, ZEP, centre-ville). Les élèves ont été répartis en trois niveaux de réussite en fonction des moyennes obtenues dans sept disciplines au cours des

Tableau I. – **Caractéristiques de l'échantillon**

	Sexe	Classe	Réussite scolaire	Total
Histoire	5 garçons 7 filles	3 ^e : 9 2 ^{de} : 3	N1 : 4 ; N2 : 5 ; N3 : 3	12
Anglais	6 garçons 8 filles	3 ^e : 9 2 ^{de} : 4	N1 : 5 ; N2 : 6 ; N3 : 2	13
Maths	6 garçons 3 filles	3 ^e : 6 2 ^{de} : 3	N1 : 2 ; N2 : 4 ; N3 : 3	9
SVT	4 garçons 1 fille	3 ^e : 4 2 ^{de} : 1	N2 : 3 ; N3 : 2	5

Note : N1 : élèves en grande réussite ; N2 : élèves intermédiaires ; N3 : élèves en difficulté.

deux premiers trimestres : élèves en grande réussite (codés N1), élèves de niveau intermédiaire (N2), élèves en difficulté (N3) (2). Le tableau ci-dessus récapitule la structure de l'échantillon. Le total est supérieur à 30, neuf élèves ayant été interrogés sur deux disciplines.

Procédure

L'entretien abordait les signes extérieurs de l'intérêt, les rôles respectifs de la note, du professeur, de la famille, de l'utilité et du contenu de la discipline, la différence d'intérêt entre la classe et la maison, et la genèse de l'intérêt. Face à des formulations ambiguës ou à des propos pouvant traduire une simple reprise de stéréotypes sur les disciplines (par exemple, l'histoire c'est important pour la culture générale), une part importante de nos interventions a consisté en questions d'investigations et en relances. Nous avons également utilisé la technique de la contre suggestion développée par J. Piaget (1970). Ainsi, à un élève affirmant être autant intéressé en classe qu'à la maison était opposée la contre suggestion suivante : « certains élèves disent qu'il est plus facile de s'intéresser en classe, parce que le professeur parle et peut capter l'attention. Qu'en pensez-vous ? ». L'analyse de contenu thématique, pour l'essentiel à partir de catégories *a priori* déduites du cadre théorique initial, a porté sur quatre points : les indicateurs de l'intérêt, les raisons extrinsèques ou intrinsèques qui expliquent l'intérêt et leur éventuelle spécificité selon les disciplines, l'origine de l'intérêt et sa nature (situationnel ou individuel).

Tableau II. – Les indicateurs de l'intérêt

Niveau de réussite des élèves	Attention	Compréhension	Émotion	Effort	Effort + (Émotion ou attention)	Compréhension + (Attention ou émotion)
N1				3	5	
N2	2		1		6	2
N3		4			2	3
Total	2	4	1	3	13	5

RÉSULTATS

Les indicateurs de l'intérêt

L'analyse a été conduite à partir des quatre variables identifiées dans les recherches sur l'intérêt : l'attention, la compréhension, l'expérience émotionnelle satisfaisante et l'engagement dans l'effort (Tableau II). Les réponses de deux élèves ne sont pas interprétables, ce qui ramène le total des réponses à vingt-huit. Les descriptions de l'intérêt se limitent à un ou deux indicateurs, l'association de l'effort et de la compréhension étant la seule qui ne se rencontre jamais.

L'engagement dans l'effort se traduit par une envie de travailler, davantage de rigueur (augmentation du temps de travail, du niveau d'exigence), mais aussi davantage de participation en classe par des questions d'élucidation ou d'approfondissement qui visent à s'assurer d'une compréhension fine du discours de l'enseignant. Deux conceptions de l'intérêt sont à l'œuvre selon la place accordée à l'effort. Pour les uns, c'est notamment le cas de tous les élèves en grande réussite, être intéressé implique l'engagement dans l'effort : « *travailler, s'impliquer beaucoup quand on fait des devoirs ; même en cours, lever la main souvent, poser des questions* » (18, G, 3, N2) (3). Une tout autre conception, développée par la plupart des élèves en difficulté, consiste à associer l'intérêt à la facilité de compréhension. Le signe majeur de l'intérêt devient alors la capacité à comprendre sans faire d'effort. « *C'est une grande facilité en fait. Quand ça m'intéresse, j'ai presque pas besoin d'apprendre. J'enregistre directement puisque j'aime bien, c'est pratique* » (22, G, 2, N3). Une telle conception entretient l'illusion de savoir, puisque comprendre et assimiler ne font plus qu'un, tout travail spécifique de mémorisation des connaissances étant aboli. L'intérêt est alors au service de l'évitement du travail.

Les raisons de l'intérêt

L'analyse reprend les cinq catégories de raisons explorées au cours de l'entretien (cf. Tableau III). La transmission familiale indique la reprise d'un intérêt présent dans la famille ou l'investissement d'une discipline grâce à l'aide répétée d'un parent dans le travail à la maison. « *Mon père il a toujours aimé les maths, mais par contre ma mère elle a détesté les maths. Et souvent, avec mon père, pendant les vacances on travaillait les maths. On apprenait les multiplications, les divisions, donc j'apprenais tout avec lui. Donc c'est ça qui m'a encore plus motivé avec les maths* » (17, G, 3, N3). Les mathématiques deviennent un objet d'intérêt parce qu'elles sont à la source d'une expérience émotionnellement satisfaisante. L'intérêt apparaît alors comme le prolongement affectif et cognitif de la relation avec le parent (Merle, 2005). Les mobiles indiquant que le plaisir provient des cognitions et des affects produits par l'activité elle-même (Deci & Ryan, 1985) ont été regroupés sous la rubrique raisons intrinsèques. Ils renvoient soit à la nature du travail effectué soit au savoir enseigné qui, dans tous les cas, s'affiche en rupture avec l'expérience quotidienne : « *tout ce qui est maladies génétiques et tout ça, dans la vie quotidienne on s'y intéresse pas beaucoup donc moi ça m'intéresse* » (18, G, 3, N2 ; nous soulignons). L'utilité est définie par les usages possibles de la discipline dans la vie quotidienne et son importance pour acquérir un métier. Nous y reviendrons dans la partie suivante. La catégorie réussite signifie que l'intérêt est lié aux notes obtenues. Enfin, ont été rangées dans la catégorie professeur des raisons indiquant que l'intérêt se manifeste en classe uniquement ou est lié aux caractéristiques d'un professeur.

Utilité, réussite et professeur définissent les raisons extrinsèques de s'intéresser aux disciplines. En examinant la combinaison des raisons intrinsèques et

Tableau III. – Les raisons de l'intérêt

	Transmission familiale	Raisons Intrinsèques	Utilité	Réussite	Professeur
Maths (n = 9)	2	7	5	4	4
Anglais (n = 13)	2	7	9	6	7
Svt (n = 5)	0	5	2	1	3
Histoire (n = 12)	4	12	2	6	5
Total	8	31	18	17	19

Note : Le tableau se lit ainsi : 7 des 9 élèves très intéressés par les mathématiques énoncent des raisons intrinsèques.

extrinsèques (4), on dénombre huit intérêts fondés sur des raisons uniquement extrinsèques, dix fondés sur des raisons uniquement intrinsèques et vingt-et-un intérêts qui combinent raisons intrinsèques et extrinsèques. Est ainsi à l'œuvre, de façon dominante, une complémentarité entre motivation intrinsèque et extrinsèque.

Sens et fonction de l'utilité

L'intérêt est d'abord déclenché par des facteurs externes qui captent l'attention pour la première fois et permettent ainsi la rencontre entre l'individu et le domaine de connaissances (Bergin, 1999 ; Hidi & Renninger, 2006). À la recherche de circonstances déclenchantes parfois lointaines, on risque d'obtenir des discours marqués par l'imprécision ou la reconstruction des souvenirs. Malgré ces réserves, la comparaison des raisons actuelles et de l'origine de l'intérêt s'avère fructueuse en ouvrant à de nouvelles hypothèses sur le rôle joué par l'utilité de la discipline. Les mêmes catégories ont été utilisées à une modification près (Tableau IV). Les raisons intrinsèques du tableau précédent trouvent ici leur équivalent dans deux types d'expériences inaugurales où l'intérêt pour le contenu est premier : une expérience personnelle (par exemple un film regardé à la télévision) ou le contact avec un programme scolaire particulièrement attractif, notamment par la rupture introduite

avec l'expérience quotidienne : « *j'ai commencé à voir des pyramides comment c'était construit. C'était pas construit au hasard et ça m'a plu. Après, je me suis encore plus intéressé* » (11, G, 3, N1). Faute d'informations suffisantes, l'analyse porte sur trente-deux intérêts mais le total des réponses s'élève à quarante-trois du fait de réponses multiples.

L'éveil de la curiosité disciplinaire ne passe quasiment jamais par l'utilité, pourtant fréquemment citée comme un ingrédient de l'intérêt. Ce décalage laisse penser que l'argument se développe après-coup, comme le suggèrent les propos de cet élève (12, G, 3, N3) : « *l'anglais c'est une langue indispensable de nos jours. Pour travailler, dans n'importe quel pays on parle anglais, on comprend* ». À la question de l'origine de son intérêt, il répond : « *Depuis tout petit. Quand j'étais petit j'écoutais des chansons et des trucs comme ça, et je comprenais pas [...] Avec l'âge j'ai pensé au travail, mais quand j'étais petit c'était surtout les chansons et mes idoles*. » La valorisation de l'utilité de la discipline se construit dans un second temps, une fois l'intérêt déjà établi. De même, si les mathématiques sont à plusieurs reprises associées à l'utilité dans la vie quotidienne, on ne peut que s'étonner du décalage entre les arguments invoqués et la nature des apprentissages effectués en cours. En effet, l'utilité des mathématiques consiste pour l'essentiel à fournir les savoir-faire nécessaires pour gérer l'économie domestique (impôts, comptes).

Tableau IV. – L'origine de l'intérêt

Famille	Expérience personnelle	Programme	Réussite	Professeur	Utilité
10	5	7	7	13	1

Note : le tableau se lit ainsi : la famille est citée à l'origine de 10 des 32 intérêts.

Il est difficile d'imaginer qu'une telle conception de l'utilité, qui renvoie à des apprentissages de base, puisse soutenir durablement l'investissement dans des apprentissages autrement plus complexes à ce niveau de la scolarité.

Symétriquement, on s'interrogera sur la façon dont l'absence d'utilité est convoquée pour expliquer le désintérêt à l'égard d'une discipline. Plusieurs exemples concernent la physique : « *la physique non plus on l'utilise pas dans la vie de tous les jours* » (7, G, 3, N2). Il est surprenant de voir associé désintérêt et manque d'utilité dans une discipline pourtant porteuse d'applications diverses dans la vie quotidienne. Tout ceci pousse à renverser la causalité entre utilité et intérêt. L'utilité n'est probablement pas une raison déterminante de s'intéresser à la discipline. C'est plutôt en fonction de l'intérêt qu'on lui accorde qu'on définit l'utilité associée à la discipline. Le recours à l'utilité fonctionne alors comme une justification *a posteriori*, d'autant plus facile à mobiliser que la discipline en question se prête effectivement à des applications diversifiées. C'est la raison pour laquelle elle est si souvent évoquée pour l'anglais.

D'autre part, l'utilité ne consiste pas seulement à investir les disciplines pour des raisons purement stratégiques (Bautier & Rochex, 1998 ; Charlot *et al.*, 1992 ; Dubet & Martucelli, 1996). Ainsi de cet élève qui déclare : « *moi, ça m'intéresserait de construire moi-même, donc tout ce qui concerne la trigonométrie, Pythagore, tout ça, c'est assez bien pour ça* », puis « *pour plus tard mon projet c'est construire ma maison moi-même. C'est important* » (24, G, 2, N3). Les travaux sur la perspective temporelle (Husman & Lens, 1999) nous aident à identifier ici un autre type d'instrumentalité. Certains des savoir-faire appris en mathématiques vont effectivement être réinvestis dans la construction d'une maison. On parlera d'instrumentalité intrinsèque pour désigner cette relative proximité entre l'activité présente et l'activité imaginée (Simons *et al.*, 2000). En outre, cette application

des savoirs mathématiques est au service d'un projet qui remplit manifestement une fonction personnelle essentielle pour cet élève à ce moment de son histoire. L'engagement dans les mathématiques est régulé de façon interne, l'utilité de la discipline étant perçue au travers du prisme de la dynamique psychique personnelle. Le savoir appris est à la fois utile et important. Plusieurs recherches (Simons *et al.*, 2000 & 2004) ont montré que l'instrumentalité régulée de façon interne créait une attitude plus orientée vers le désir d'apprendre qu'une instrumentalité régulée de façon externe par la valeur stratégique de l'activité.

Les niveaux d'intérêt

En nous fondant sur les travaux de A. Krapp (2002) et de S. Hidi et K. A. Renninger (2006), nous avons différencié les niveaux d'intérêt sur la base de trois critères et de leur combinaison : l'ancienneté de l'intérêt, limité à l'année en cours ou antérieur à celle-ci ; les raisons, extrinsèques ou intrinsèques, de l'intérêt ; la nécessité d'un étayage permanent, la réussite et/ou la présence du professeur, pour maintenir l'intérêt. Quatre niveaux d'intérêt deviennent ainsi repérables, indiqués dans le tableau V.

L'intérêt situationnel stabilisé (Krapp, 2002 ; Hidi & Renninger, 2006) est un intérêt temporaire, étroitement lié à la classe suivie et suscité aussi bien par des raisons extrinsèques (l'intérêt pour la matière transite par l'enseignant) que par des raisons intrinsèques (le programme abordé dans l'année, par exemple les deux guerres mondiales en histoire en 3^e). L'intérêt personnel émergent (Hidi & Renninger, 2006) trouve son origine au début ou avant l'entrée au collège. Les mobiles combinent des raisons intrinsèques et extrinsèques, cependant cet intérêt reste dépendant du cadre de la classe et des notes obtenues. À la maison, la discipline intéressante rentre dans le rang. L'activité de l'enseignant n'étant plus là pour capter l'attention de l'élève, il devient aussi

Tableau V. – Types d'intérêt et niveaux de réussite

Niveau de réussite	Intérêt situationnel stabilisé	Intérêt extrinsèque stabilisé	Intérêt personnel émergent	Intérêt personnel avéré
N1	–	1	5	5
N2	3	3	8	3
N3	1	2	8	–
Total	4	6	21	8

difficile que dans n'importe quelle autre discipline de se mettre au travail. Le rôle de la note dans le soutien de l'intérêt souligne l'influence du sentiment de compétence sur l'intérêt. Une note plus faible que prévu, attribuée à une difficulté de compréhension, affecte le sentiment de compétence. Les élèves disent souvent qu'ils sont découragés, ce qui a pour effet de relâcher l'investissement dans la discipline intéressante. La régularité dans le travail à la maison reste donc problématique. C'est à ce niveau que s'opère le changement constaté dans le dernier type d'intérêt, l'intérêt personnel avéré (Hidi & Renninger, 2006), le plus indépendant du contexte et des renforcements externes. Il s'est constitué pendant l'enfance ou au début du collège. Il est motivé par des raisons intrinsèques couplées ou non à l'utilité de la discipline et, surtout, il s'affranchit considérablement de facteurs contextuels tels que le cadre de la classe, l'activité de l'enseignant et les fluctuations des résultats. Moins bien réussir n'a pas le même impact, le choix des mots est à cet égard révélateur. Ces élèves, qui ne sont jamais des élèves en difficulté, parlent plutôt de déception que de découragement. La note n'affecte pas le sentiment de compétence, elle incite au contraire à rétablir immédiatement la situation. Bien plus que l'ancienneté de l'intérêt ou le fait qu'il soit déterminé par des raisons intrinsèques, c'est la continuité entre l'expérience vécue en classe et celle vécue à la maison qui sépare l'intérêt personnel avéré de l'intérêt personnel émergent. Enfin apparaît une dernière catégorie absente des typologies de A. Krapp et de S. Hidi & K. A. Renninger, l'intérêt extrinsèque stabilisé. Il correspond à un intérêt installé depuis plusieurs années, fondé uniquement sur l'utilité de la discipline et se manifestant prioritairement en classe. Tous les cas observés concernent l'anglais.

Spécificité des disciplines

Il est possible d'identifier dans l'ensemble des raisons intrinsèques exprimées quatre dimensions qui structurent les relations entre les disciplines étudiées.

1/ Découvrir *versus* approfondir, qui conduit à rapprocher l'histoire et les SVT dont les thématiques se renouvellent d'un chapitre à l'autre. Mathématiques et anglais, au contraire, apparaissent du côté de l'approfondissement du fait que l'on ne peut jamais s'affranchir, sous peine d'être en difficulté, d'un socle de connaissances qui en constitue la base et qu'il convient de reprendre régulièrement. La référence à la

curiosité intellectuelle apparaît comme un marqueur discursif de la dimension découvrir/approfondir. Les matières où l'on découvre sont conçues comme des matières idéales pour les élèves qui s'attribuent de la curiosité intellectuelle. Par ailleurs, bien que cette conception soit à l'œuvre aussi bien chez des élèves en grande réussite qu'en difficulté, elle n'a sans doute pas la même signification pour ces derniers. En faisant l'économie des bases, l'intérêt pour les matières où l'on découvre est à comprendre aussi comme un évitement du travail.

2/ Chercher la solution *versus* construire une opinion. La confrontation à des situations variées de résolution de problèmes permet de procéduraliser les connaissances et de les faire fonctionner au-delà de leur contexte initial d'apprentissage. Cette caractéristique, fortement présente en mathématiques, fait l'objet de jugements contrastés. Ce qui apparaît pour certains comme une répétition source d'ennui est au contraire perçu comme un jeu logique stimulant, une sorte d'énigme à résoudre, pour les élèves très intéressés par les mathématiques. « *C'est la même chose sans être pareil* » (1, F, 3, N2), mais ce n'est en rien répétitif. La satisfaction intrinsèque est produite par la reconnaissance dans le problème-cible à traiter, grâce à un raisonnement analogique, d'un problème-source déjà traité (Bastien, 1997). Tous les élèves intéressés pour des raisons intrinsèques par les mathématiques insistent sur le fait de chercher et sur « *le travail qu'il faut faire pour trouver* » (28, G, 2, N2). Celui-ci est décrit fréquemment comme amusant, autre marqueur discursif caractéristique de l'attrait suscité par le processus chercher/transférer, surtout dans les activités de calcul. Seuls deux des neuf élèves très intéressés par les mathématiques éprouvent le même plaisir à chercher en géométrie.

3/ Un contenu en rapport avec soi, qui permet de mieux se connaître et de répondre à des questions relatives à l'identité. Cette dimension permet de regrouper un ensemble d'arguments présents en histoire, anglais et SVT, mais étrangers aux mathématiques : se découvrir soi-même en comprenant comment l'on fonctionne biologiquement en tant qu'être humain ou en tant que garçon ou fille (SVT), comprendre ce que l'on est en tant qu'individu appartenant à une culture (histoire) ou en comparant avec d'autres cultures (anglais). L'anglais conduit à prendre conscience des différences dans la façon de vivre et de penser. C'est une expérience de l'altérité (Hatchuel, 2005) qui transforme la définition de la discipline. Faire de l'anglais devient « *savoir l'anglais et ce que sont les anglais* » (5, F, 3, N2) et plus

seulement l'acquisition d'une technique de la langue. Contrairement à la dimension découvrir/approfondir, histoire et anglais apparaissent ici comme deux disciplines proches, faisant appel à un même processus de comparaison entre soi et l'autre.

4/ Permettre l'échange, nouer des liens avec autrui. Cette dimension regroupe histoire et anglais *versus* mathématiques et SVT. Grâce à ce que l'on apprend en anglais et en histoire on peut apprécier autrui et se faire apprécier par autrui. En anglais, cette raison s'énonce dans un second temps pour expliciter un intérêt d'abord formulé sous un versant plus utilitariste en terme de communication. « *On communique, c'est chaleureux, enfin c'est agréable. Je sais pas... On a un contact avec les gens plus... on peut réfléchir sur des choses... enfin, je sais pas trop comment expliquer, du fait qu'il y ait un contact avec quelqu'un et que l'on puisse discuter, que l'on puisse passer du temps à parler de certaines choses* » (27, F, 2, N1). De même, en histoire, cet argument surgit en un second temps pour expliciter le bénéfice de la culture générale. « *Sans culture générale, les personnes ne sont pas intéressantes. Elle parlent tout le temps de la même chose, on ne peut pas les apprécier* » (8, G, 3, N3). La culture générale est indispensable « *pour être intéressant. Si on a rien à dire, si on nous pose des questions, il faut savoir répondre* » (22, G, 2, N1). En dépit d'une formulation qui pourrait laisser croire à l'utilité du savoir, nous sommes bien en présence de ce que E. Deci et R. Ryan nomment des buts intrinsèques, parce qu'ils satisfont des besoins psychologiques fondamentaux (Vansteenkiste *et al.*, 2006).

Cette rapide analyse comparative à partir de quatre ensembles de raisons intrinsèques suggère l'hypothèse que chaque discipline scolaire pourrait présenter une signature spécifique constituée par l'ensemble des caractéristiques susceptibles d'alimenter des raisons intrinsèques de s'y intéresser. Tributaires de l'expérience de la classe, ces caractéristiques tiennent compte à la fois des savoirs en jeu et de leur mise en scène dans les pratiques enseignantes. Selon les dimensions valorisées par les élèves, le partage entre disciplines intéressantes et non intéressantes change. Il peut se constituer des ensembles de disciplines intéressantes qui enjambent la distinction, trop réductrice, entre disciplines scientifiques et disciplines littéraires. Les mathématiques et les SVT s'opposent sur trois des quatre dimensions que nous avons isolées, il n'y a donc aucune raison de penser que l'intérêt pour l'une implique l'intérêt pour l'autre. Cette hypothèse de spécificités disciplinaires rejoint

celle développée, en lien avec la problématique du rapport au savoir, par l'équipe « personnalisation et changements sociaux » de l'université Toulouse II-Le Mirail dans ses travaux sur l'attrait de l'histoire et des mathématiques (Capdevielle-Mougnibas *et al.*, 2004 ; Hermet *et al.*, 2001).

CONCLUSION

Les résultats obtenus montrent clairement que motivation intrinsèque et motivation extrinsèque ne constituent pas deux pôles d'un *continuum*, mais sont bien à considérer comme deux dimensions indépendantes susceptibles de se combiner diversement selon les intérêts. Des facteurs extrinsèques tels que le rôle de l'enseignant ou des notes obtenues interviennent dans l'éveil de l'intérêt ou dans l'intérêt actuel et confirment qu'une motivation extrinsèque initiale peut être à la source d'une motivation intrinsèque ultérieure (Covington & Müeller, 2001 ; Merle, 2005) ou cohabiter avec cette dernière pour conférer à l'activité une valeur particulière (Eccles, 2005). La relation entre réussite et intérêt est complexe. Réussir, comme le montraient les enquêtes de F. Dubet (1991 ; cf. aussi Dubet & Martucelli, 1996), est un levier essentiel pour prendre goût à une discipline pour laquelle aucun intérêt préalable n'existe. Ce chemin possible du développement de l'intérêt atteste du rôle déterminant de l'efficacité de l'action dans la création de nouveaux buts (Rochex, 1995 ; Clot, 1997). Une fois développé cependant, l'intérêt peut longtemps encore rester dépendant de la réussite. Celle-ci renforce les raisons intrinsèques de s'intéresser à la discipline et, plus encore, un échec, même relatif, est en mesure de saper la motivation intrinsèque lorsque le découragement engendré par la baisse des résultats conduit à un retrait provisoire de l'investissement dans la discipline. Un intérêt personnel avéré est vraisemblablement étroitement dépendant du sentiment de compétence. Ce dernier doit être suffisamment affirmé pour que l'intérêt ne soit plus affecté par des fluctuations même légères des résultats. Le rôle dévolu à l'effort semble être une autre raison essentielle pour accéder à un intérêt personnel avéré. Une définition de l'intérêt pensé comme substitut de l'effort cantonne l'expérience de l'intérêt à la classe. La poursuite de cette expérience à la maison a nécessairement un coût puisqu'elle entre en conflit avec d'autres activités concurrentes (Eccles, 2005). Elle requiert donc des capacités d'autorégulation de l'effort, peu développées chez les élèves en difficulté

(Wolters, 2003). Le fait que les intérêts personnels recensés ne proviennent jamais d'élèves en difficulté conforte cette analyse.

Ces résultats ne manquent pas non plus d'interroger le sens et la fonction du concept d'utilité, dont on sait l'importance puisqu'il est au cœur de couples fondamentaux tant en psychologie de l'éducation, nature intrinsèque *contra* extrinsèque de la motivation, qu'en sociologie de l'éducation, utilité *contra* sens subjectif chez F. Dubet (1991), ou savoir important *contra* savoir utile chez B. Charlot *et alii* (1992). En appeler à l'utilité du savoir est parfois plus de l'ordre d'une justification que d'une véritable explication de l'intérêt, en particulier en anglais, au point que c'est dans cette seule discipline qu'on observe des intérêts extrinsèques stabilisés dont le statut, artefact ou catégorie d'intérêts à part entière, mérite d'autant plus d'être questionné qu'ils ne figurent pas dans la typologie de S. Hidi et K. A. Renninger (2006).

Au-delà de la fonction de l'utilité dans le discours, c'est aussi la définition qu'on en donne qui est à repenser à la lumière des travaux sur la perspective temporelle (Husman & Lens, 1999). Lorsque les compétences engagées dans l'activité présente sont en relation avec celles requises dans l'activité future et que la régulation de la conduite est interne, le savoir devient à la fois utile et important, ce qui n'a pas les mêmes conséquences motivationnelles que l'instrumentalité régulée de façon extrinsèque. L'utilité n'est pas incompatible avec un véritable intérêt pour le savoir appris pour autant qu'elle soit personnellement signifiante (Simons *et al.*, 2000 & 2004). C'est en définitive selon deux modalités distinctes que motivation intrinsèque et utilité peuvent se combiner. Dans une relation additive, où à des raisons intrinsèques s'ajoutent, de façon indépendante, des raisons extrinsèques, par exemple aimer l'anglais parce que les lan-

gues permettent de nouer des liens et parce que c'est une langue parlée dans le monde entier, et dans une relation d'interdépendance où l'utilité se leste d'une signification personnelle suffisamment forte pour doter le savoir appris d'une véritable saveur.

Enfin, le dernier point investigué dans cette recherche concernait la comparaison des intérêts dans quatre disciplines différentes. Dressant le bilan des recherches sur le rapport au savoir, J.-Y. Rochex (2004) lançait une mise en garde en invitant à une prise en compte plus affirmée des univers de savoirs et de leurs spécificités. Le paradigme théorique de l'intérêt constitue une des voies d'entrée pour saisir l'importance des caractéristiques disciplinaires. La typologie esquissée ici tend à montrer qu'elles tiennent à la fois à la nature des savoirs en jeu et aux formes du travail intellectuel requis. La perspective ouverte par une telle caractérisation des disciplines est d'isoler un nombre limité de traits dont la présence permettrait d'apprécier les proximités et les différences entre les disciplines. Chaque discipline présenterait ainsi une combinatoire spécifique de caractéristiques, dont certaines seraient plus particulièrement valorisées par l'élève en fonction de sa personnalité, de ses besoins et de son histoire. De cette interaction entre la personne et l'objet naît l'intérêt. Il reste bien entendu à éprouver la viabilité de ce cadre d'analyse par des recherches supplémentaires étendues à d'autres disciplines et intégrant davantage d'élèves.

Laurent Cosnefroy

laurent.cosnefroy@rouen.iufm.fr

IUFM de Rouen

Centre interdisciplinaire sur les valeurs,
les idées, les identités et les compétences
en éducation et en formation
(CIVIIC, université de Rouen)

NOTES

(1) L'analyse de cette recherche est indépendante de celle-ci.

(2) Les sept disciplines prises en compte sont le français, l'anglais, l'autre langue vivante, l'histoire et la géographie, les mathématiques, la physique et la chimie et les sciences de la vie et de la terre. Le niveau 1 (N1) caractérise les élèves en grande réussite, dont la moyenne est supérieure ou égale à 13 à chacun des trimestres. Le niveau 3 (N3) correspond à des élèves en difficulté,

dont la moyenne est inférieure à 10 aux deux trimestres ou seulement au second trimestre. Le niveau 2 (N2) représente un groupe intermédiaire.

(3) À la suite de chaque extrait sont donnés, dans l'ordre, le numéro de l'entretien, le sexe, la classe d'origine et le niveau de réussite.

(4) La transmission familiale correspond à la désirabilité de l'activité dans le schéma de J. S. Eccles (2005).

BIBLIOGRAPHIE

- AINLEY M. ; HIDI S. & BERNDORFF D. (2002). «Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship». *Journal of Educational Psychology*, vol. 94, n° 3, p. 545-561.
- BANDURA A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs : Prentice Hall.
- BASTIEN C. (1997). *Les connaissances : de l'enfant à l'adulte*. Paris : A. Colin.
- BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris : A. Colin.
- BERGIN D. (1999). « Influences on classroom interest ». *Educational Psychologist*, vol. 34, n° 2, p. 87-98.
- CHARLOT B., BAUTIER E. & ROCHEX, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : A. Colin.
- CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS V. ; HERMET-LANDOIS I. & ROSSI-NEVES P. (2004). « Devenir chercheur : rapport au savoir et engagement dans la recherche des doctorants en histoire et en mathématiques ». *Pratiques psychologiques*, vol. 10, n° 2, p. 141-151.
- CLOT Y. (1997). « Le projet au risque de l'activité ». *Pratiques psychologiques*, vol. 1, n° 1, p. 53-63.
- COSNEFROY L. (2004). « Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec : l'influence de l'orientation des buts sur les apprentissages ». *Revue française de pédagogie*, n° 147, p. 107-128.
- COVINGTON M. (2000). «Goal theory, motivation and school achievement : an integrative review». *Annual Review of Psychology*, vol. 51, p. 171-200.
- COVINGTON M. & MÜLLER K. (2001). « Intrinsic versus extrinsic motivation : an approach/avoidance motivation ». *Educational Psychology Review*, vol. 13, n° 2, p. 157-175.
- DARNON C. & BUTERA F. (2005). « Buts d'accomplissement, stratégies d'étude et motivation intrinsèque : présentation d'un domaine de recherche et validation française de l'échelle d'Elliot et Mc Gregor ». *L'Année psychologique*, vol. 105, p. 105-131.
- DECI E. & RYAN R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York : Plenum Press.
- DEWEY J. (1913). *Interest and Effort in Education*. Boston : Riverside Press.
- DUBET F. (1991). *Les lycéens*, Paris : Éd. du Seuil
- DUBET F. & MARTUCELLI D. (1996). *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*, Paris : Éd. du Seuil.
- ECCLES J. S. (2005). « Subjective task values and the Eccles and alii model of achievement-related courses ». In E. Elliot & C. Dweck (éd.), *Handbook of Competence and Motivation*. New York : Guilford Press, p. 105-121.
- ELLIOT A. & Mc GREGOR H. (2001). « A 2x2 achievement goal framework ». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 80, n° 3, p. 501-519.
- HATCHUEL F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : Éd. La Découverte.
- HERMET I. ; LATERRASSE C. & CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS V. (2001). « Rapport au savoir et importance des caractéristiques disciplinaires dans le choix d'études des doctorants d'histoire et mathématiques ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 30, n° 4, p. 449-484.
- HIDI S. (2001). «Interest, reading, and learning : theoretical and practical considerations». *Educational Psychology Review*, vol. 13, n° 3, p. 191-209.
- HIDI S. & RENNINGER K. A. (2006). «The four-phase model of interest development». *Educational Psychologist*, vol. 41, n° 2, p. 111-127.
- HUSMAN J. & LENS W. (1999). «The role of the future in student motivation». *Educational Psychologist*, vol. 34, n° 2, p. 113-125.
- KRAPP A. (1999). «Interest, motivation and learning : an educational-psychological perspective». *European Journal of Psychology of Education*, vol. 14, n° 1, p. 23-40.
- KRAPP A. (2002). « Structural and dynamic aspects of interest development : theoretical considerations from an ontogenetic perspective ». *Learning and Instruction*, vol. 12, n° 4, p. 383-409.
- MERLE P. (2003). « Le rapport des collégiens aux mathématiques et au français ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 32, n° 4, p. 641-668.
- MERLE P. (2005). « Les explications extrascolaires de la mobilisation des élèves. Contribution à une sociologie de l'expérience subjective ». *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 38, n° 2, p. 89-113.
- PIAGET J. (1970). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris : PUF (4^e éd.).
- PINTRICH P. (2003). « A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching context ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 95, n° 4, p. 667-686.
- ROCHEX J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*. Paris : PUF.
- ROCHEX J.-Y. (2004). « La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques ». *Pratiques psychologiques*, vol. 10, n° 2, p. 93-106.
- SCHIEFELE U. (1991). « Interest, learning, and motivation ». *Educational Psychologist*, vol. 26, n° 3, p. 299-323.
- SCHIEFELE U. & CSIKSZENTMIHALYI M. (1994). « Interest and the quality of experience in classrooms ». *European Journal of Psychology of Education*, vol. 9, n° 3, p. 251-270.
- SCHRAW G. & LEHMAN S. (2001). « Situational interest : a review of the literature and directions for future research ». *Educational Psychology Review*, vol. 13, n° 1, p. 23-52.
- SIMONS J. ; DEWITTE S. & LENS W. (2000). « Wanting to have vs wanting to be : the effect of perceived instrumentality on goal orientation ». *British Journal of Psychology*, vol. 91, n° 3, p. 335-351.
- SIMONS J. ; VANSTEENKISTE M. ; LENS W. & LACANTE M. (2004). « Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective ». *Educational Psychology Review*, vol. 16, n° 2, p. 121-139.
- VANSTEENKISTE M. ; LENS W. & DECI E. (2006). « Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory : another look at the quality of academic motivation ». *Educational Psychologist*, vol. 41, n° 1, p. 19-31.
- WOLTERS C. (2003). « Regulation of motivation : evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning ». *Educational Psychologist*, vol. 38, n° 4, p. 189-205.