

Fabien Fenouillet  
UNIVERSITÉ CHARLES-DE-GAULLE : LILLE III  
UFR de Sciences de l'éducation  
Domaine universitaire littéraire de VILLENEUVE-D'ASCQ  
Pont-de-Bois - BP 149  
59653 VILLENEUVE-D'ASCQ CEDEX

### **La nature de l'intérêt**

#### **Résumé :**

Cet article examine différentes théories de l'intérêt. Dans cette perspective sont présentées la relation entre motivation intrinsèque et intérêt, la notion d'intérêt cognitif, d'intérêt individuel et situationnel. La dernière partie de l'article est consacrée à la présentation d'une proposition théorique qui distingue l'intérêt qui est lié aux jeux de celui lié aux autres activités.

#### **Abstract :**

This article reviews different interest theories. With this aim in view, the relationships between intrinsic motivation, interest, cognitive interest, individual and situational interests are examined. The last part of the article is devoted to the presentation of a new interest model where playing and other activities are distinguished.

## **Introduction.**

Parmi les recherches qui ont été effectuées sur l'intérêt il est possible de distinguer au moins deux grands axes suivant la ou les activités qui ont été étudiées.

Dans le premier axe nous trouvons les recherches qui ont traité l'intérêt en relation avec les activités professionnelles. Ces recherches qui portent sur l'intérêt professionnel se sont préoccupées de la relation qui peut exister entre l'intérêt déclaré pour une activité ou une catégorie d'activité professionnelles et l'engagement de l'individu dans cette activité ou se secteur d'activité (cf. Dupont et col., 1979 ; Dupont, 1987, Bernaud et col., 1994). La définition que donnent Dupont et ses collaborateurs (1979, p 11) de l'intérêt est la suivante : Les intérêts correspondent à des tendances ou des dispositions relativement stables ou durables (et dont le développement semble associé à celui de l'image de soi) orientées vers différents domaines d'objets ou, plus exactement, vers différents domaines d'activités et d'expériences vécues dans un milieu culturel donné, ces tendances plus ou moins fortes définissant les rôles dévolus aux deux sexes.

Dans le deuxième axe, qui est celui que nous allons traiter dans cet article, l'intérêt fait référence à la motivation intrinsèque (Deci, 1975) pour qui un individu intrinsèquement motivé effectue une activité pour le plaisir de faire cette activité c'est à dire uniquement pour l'activité elle-même (Deci et col., 1996). Les activités intéressantes sont librement choisies et le sont uniquement à cause du plaisir que procure leur pratique. Comme nous pouvons le voir cette deuxième définition, bien qu'approximative, envisage l'intérêt assez différemment de la première. Dans le cadre de cet article deux types d'activités vont principalement être abordées : celles liées à l'acquisition de connaissances et celles liées aux jeux.

## Mesure de l'intérêt et motivation intrinsèque

Une majorité de travaux dits expérimentaux dans le domaine de la motivation intrinsèque ont utilisé une activité cible jugée intéressante par un ensemble d'individus. Par exemple Deci (1971) dans son article fondateur utilise un jeu, les puzzles S.O.M.A, qui sont jugés intéressants par 24 individus. Cet intérêt est mesuré sur une échelle de 9 points où plus la note est faible, moins l'activité est jugée intéressante. Dans l'expérience de Deci (1971), l'activité obtient une moyenne d'intérêt de huit.

De même, la variable dépendante utilisée pour mesurer la motivation intrinsèque peut être, soit le temps de libre choix, soit les scores aux échelles d'intérêt. Les résultats de nombreuses expériences utilisent la même échelle d'intérêt pour mesurer la motivation intrinsèque avant l'expérience proprement dite, c'est à dire avant d'introduire une variable qui va dans une condition diminuer la motivation (par ex : la récompense), et après l'expérience pour mesurer l'effet des différentes conditions (telle que la présence ou l'absence d'une récompense). Harackiewicz (1979) par exemple, après avoir fait passer aux sujets les différentes conditions de l'expérience, a mesuré la motivation intrinsèque au travers du temps de libre choix, d'une échelle d'intérêt, d'une échelle de participation volontaire à l'expérience, et du nombre de puzzles supplémentaires que le sujet voudrait faire.

L'intérêt est donc l'une des conditions nécessaires à l'émergence d'une motivation intrinsèque. Cependant les travaux liés à l'étude de la motivation intrinsèque n'ont pas étudié directement la nature de cet intérêt lié à la tâche. Deci et Ryan (1985), dans la conception théorique qu'ils avancent sur la motivation intrinsèque, se servent principalement de deux théories pour expliquer la nature de l'intérêt: La théorie de Berlyne (1954) sur la curiosité et celle de White (1959).

Fenouillet, F. (1998) “ La nature de l'intérêt ”, *Revue de Psychologie de l'Éducation*, 3, 269-284.

## **La conception de l'intérêt dans le cadre de la motivation intrinsèque.**

Berlyne (1950) a montré que les rats vont plus rapidement explorer les nouveaux espaces ou objets et qu'ils vont également persister dans cette exploration aussi longtemps que le ou les nouveaux stimuli sont accessibles. A la même époque, Harlow et col. (1950) montrent que les singes peuvent apprendre à résoudre un mécanisme de type puzzle sans autre récompense que le plaisir de faire cette activité. C'est dans cet article que se trouve pour la première fois le terme de motivation intrinsèque.

Les travaux de Berlyne (1954) sur la curiosité, ont conduit cet auteur à formaliser ce concept sous la forme d'un conflit cognitif. En effet, une exposition à des stimuli complexes et inconnus ou d'aspect surprenant, va entraîner un conflit avec les connaissances antérieures. L'énergie fournie par ce conflit conduit à une excitation de la curiosité qui, désormais, répond à la conception d'un drive : c'est-à-dire que cette énergie reste présente tant que le conflit n'a pas été réduit. Cette réduction est alors vue comme un renforcement qui va alimenter la curiosité. Elle est donc conceptualisée par l'auteur comme une récompense qui va avoir de moins en moins d'impact au fur et à mesure que l'objet du conflit est intégré aux connaissances antérieures. Ce besoin de curiosité, présent également chez le singe comme ont pu le montrer Harlow et col. (1950), explique que la motivation ne s'applique que sur des tâches qui offrent un potentiel d'excitation maximum. Cependant, Deci et Ryan (1985), estiment que la curiosité est générée par un besoin intrinsèque de connaître son environnement et ils ne la considèrent pas, à ce titre, comme répondant à une conception du drive qui cherche à diminuer des tensions internes homéostatiques.

Deci et Ryan se sont également appuyés sur White (1959). Cet auteur définit le concept de compétence comme la capacité d'un organisme à interagir efficacement avec son environnement, ce qu'il appelle la motivation "d'effectance". Pour cet auteur, l'organisme va Fenouillet, F. (1998) " La nature de l'intérêt ", *Revue de Psychologie de l'Éducation*, 3, 269-284.

chercher continuellement à développer ses compétences et cette recherche, qui n'est pas pour l'auteur réductible à la notion de *drive*, va pousser l'individu à explorer son environnement même sans qu'il y ait gain de compétence. En effet, pour lui, ce besoin d'interagir avec l'environnement est intrinsèque et procure un plaisir pour le simple fait de pratiquer une activité qui va maintenir cette sensation d'efficacité. Une autre source de cette motivation "d'effectance" se retrouve également dans le besoin d'autonomie où l'homme va résister aux forces externes pour tendre vers un maximum d'autodétermination en tentant de subordonner les événements extérieurs à son influence propre.

Plus récemment Vallerand et ses collaborateurs ont proposé de décomposer la motivation intrinsèque en trois composantes qui recourent en partie les différentes théories que nous venons d'exposer plus haut (Vallerand et col., 1989, 1992, 1993, 1998). Cette triple distinction a été validée dans le cadre de plusieurs échelles de motivation qui ont été étudiées au Canada (échelle de motivation en éducation, Vallerand et Col, 1989 ; *academic motivation scale*, Vallerand et Col. 1992 ; échelle de motivation vis-à-vis des loisirs, Pelletier et Coll., 1996 ; échelle de motivation relative aux jeux d'argent, Chantal et Col., 1994) et en France (échelle de motivation en éducation auprès des lycéens français, Blanchard et Col., 1997). Voici une présentation succincte des trois motivations intrinsèques introduites par Vallerand et ses collaborateurs.

La motivation intrinsèque à la stimulation fait référence aux sensations que l'individu éprouve lorsqu'il effectue une activité. L'individu jouera aux jeux de hasard et d'argent car il trouve ces jeux très excitants ou encore pour la sensation de plaisir associée à la lecture de certains ouvrages.

La motivation intrinsèque à l'accomplissement correspond aux situations où l'individu agit pour le plaisir de réaliser quelque chose, ou encore lorsqu'il cherche à accroître sa sensation de compétence dans un défi optimal. Dans ce cas l'individu jouera aux jeux de Fenouillet, F. (1998) " La nature de l'intérêt ", *Revue de Psychologie de l'Éducation*, 3, 269-284.

hasard pour augmenter le contrôle de lui-même ou encore il étudiera pour le plaisir associé à l'augmentation de ces connaissances.

La motivation intrinsèque à la connaissance se retrouve dans les situations où l'individu est guidé par le plaisir de la découverte de nouvelles connaissances, la curiosité ou l'exploration d'éléments nouveaux. C'est par exemple le cas de l'étudiant qui apprend ses cours simplement pour le plaisir de faire de nouvelles découvertes.

### **Intérêt situationnel et intérêt personnel.**

Pour Schiefele (1991), bien que le concept de motivation intrinsèque recoupe les principaux aspects du concept d'intérêt, il ne le recouvre pas complètement. L'auteur propose six points essentiels qui ensemble permettent de voir l'implication générale du concept d'intérêt :

- 1 - C'est un concept à contenu spécifique: Il est toujours lié à une activité, à un sujet ou à une tâche spécifique.
- 2 - C'est une force qui dirige le comportement: Elle peut expliquer pourquoi un individu dans un domaine s'efforce d'atteindre de hautes performances ou pourquoi un individu fait preuve d'une forte motivation intrinsèque.
- 3 - L'intérêt joue un rôle important comme facteur explicatif dans des conceptions subjectives de l'apprentissage chez les enseignants.
- 4 - L'intérêt consiste en une forte valeur attachée à un sujet ou à une activité. Il peut être de courte durée ou être permanent. Il peut également être général (impliquant de nombreuses activités) ou spécifique. L'intérêt n'est cependant pas un trait de personnalité.

Fenouillet, F. (1998) “ La nature de l'intérêt ”, *Revue de Psychologie de l'Éducation*, 3, 269-284.

5 - L'utilisation de facteurs cognitifs spécifiques, tels que les connaissances antérieures ou les stratégies d'apprentissage particulières, est augmentée par l'inclusion d'une motivation spécifique telle que peut l'être l'intérêt.

6 - L'intérêt sur un sujet spécifique est probablement davantage induit par l'influence de l'instruction que par une orientation motivationnelle générale.

Hidi (1990) distingue deux aspects essentiels dans l'étude de l'intérêt. Le premier, appelé intérêt individuel, correspond aux intérêts et préférences individuels et leurs impacts sur les performances cognitives. Le deuxième, appelé intérêt situationnel, est focalisé sur la façon dont les situations qualifiées d'intéressantes influencent les performances d'un ensemble de sujets. L'intérêt personnel est vu comme accusant un développement lent au travers du temps et comme ayant des effets à long terme sur les connaissances et les valeurs de la personne. L'intérêt situationnel d'un autre côté, est considéré comme ayant une valeur instantanée évoquée par des stimuli particuliers présents dans l'environnement. Ce deuxième type d'intérêt est vu comme ayant un effet à court terme qui a peu d'influence sur les connaissances et les valeurs de l'individu. Il est cependant important de noter que ces deux types d'intérêt sont fortement liés et interviennent rarement indépendamment l'un de l'autre.

Schiefele (1991) fait encore une double distinction en ce qui concerne l'intérêt individuel :

1 - L'intérêt comme une caractéristique latente. Cette caractéristique latente comporte essentiellement trois points :

- L'intérêt individuel peut être conceptualisé comme un ensemble d'impressions positives que l'individu voue à un thème ou à un objet d'étude. En ce sens pour l'individu, l'objet d'étude ou le thème d'étude a une grande valeur. Par exemple, l'étude d'une discipline universitaire va avoir une grande importance pour un étudiant qui est intéressé par celle-ci. A

Fenouillet, F. (1998) " La nature de l'intérêt ", *Revue de Psychologie de l'Éducation*, 3, 269-284.

l'inverse, un étudiant à la possibilité d'étudier des matières qui n'ont aucune valeur et donc aucun intérêt à ses yeux. Les impressions positives sont la joie et l'implication pour l'activité.

- L'intérêt comme un ensemble de valeurs associées à un thème fait référence à tout ce qui pousse l'individu à s'intéresser à une activité. Ces valeurs personnelles peuvent être la contribution d'un objet d'intérêt au développement personnel, ou à la compréhension de problèmes importants. Pour l'auteur ces deux composantes sont très corrélées, bien qu'il faille en faire la distinction.

- Enfin, une troisième caractéristique essentielle de l'intérêt individuel est son caractère intrinsèque au sens de Deci et Ryan (1985) c'est à dire que l'individu va effectuer une activité intéressante en dehors de toute contrainte.

## 2 - Actualisation spécifique de l'intérêt individuel :

L'actualisation signifie que si une personne est intéressée par certains thèmes elle va vouloir en apprendre le plus possible à son sujet et va travailler de son propre chef. Dans le cadre des théories de Nicholls (1984) ou de Dweck et Legget (1988), la motivation est conçue comme globale. Or une personne peut être intéressée par les mathématiques tout en détestant le français. Il semble donc plausible qu'une personne puisse prendre une orientation générale pour les activités scolaires tout en ayant un intérêt dans des tâches spécifiques.

Cette conception qui distingue l'intérêt situationnel de l'intérêt individuel a en commun avec les théories de Berlyne et de White l'hypothèse qu'intérêt et connaissances sont liés. Dans une autre approche théorique, Kintsch (1980), propose le concept d'intérêt cognitif, inspiré de Berlyne, pour rendre compte du niveau d'intérêt en fonction du niveau de connaissance.

Le concept d'intérêt cognitif permet de rendre compte qu'un individu qui est très intéressé par un thème va acquérir un grand stock de connaissances et donc peut réagir avec Fenouillet, F. (1998) " La nature de l'intérêt ", *Revue de Psychologie de l'Éducation*, 3, 269-284.



indifférence à des situations qu'un novice peut ressentir comme dotées d'un grand d'intérêt. Pour Kintsch (1980), l'intérêt cognitif sur le contenu d'un texte est conçu comme fonction de la connaissance : « Il est faible avec peu ou pas de connaissance, il augmente quand les connaissances sont moyennes, et il décroît encore quand les connaissances du lecteur atteignent un certain point où le texte ne peut rien lui apprendre de nouveau » (p. 89, traduction libre).

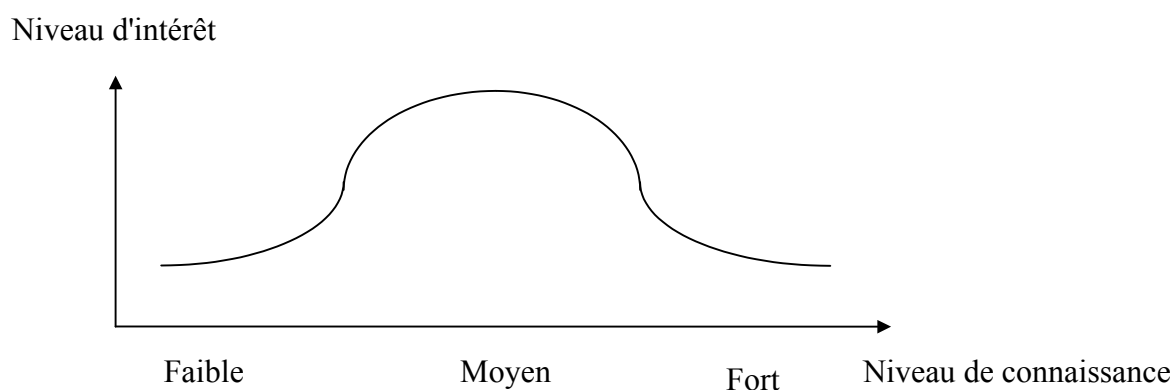


Figure 1 : Niveau de l'intérêt en fonction du niveau de la connaissance selon la théorie de l'intérêt cognitif.

Figure 1: Interest level according to knowledge level for cognitive interest theory.

Pour valider cette théorie, Martins (1993) propose à des étudiants en biologie et à des étudiants dans d'autres disciplines universitaires d'étudier un texte de biologie. Dans cette étude, la mesure de l'intérêt est effectuée au moyen d'une échelle qui va de 1 (absence d'intérêt) à 6 (intérêt maximum). En général, les étudiants en biologie ont un intérêt plus élevé que les autres étudiants. Cependant, les sujets non biologistes qui rappellent le plus d'informations montrent un plus grand intérêt que les étudiants biologistes qui ont un faible rappel. Ce résultat est compatible avec la conception de l'intérêt cognitif qui prédit que l'intérêt est maximum quand les connaissances sont moyennes. Le fait que les biologistes montrent en général un plus grand intérêt est également compatible avec la conception de

Fenuillet, F. (1998) " La nature de l'intérêt ", *Revue de Psychologie de l'Éducation*, 3, 269-284.

l'intérêt individuel qui postule que si une personne est intéressée par certains thèmes, elle va chercher à en apprendre plus sur ce thème lorsqu'elle en a l'occasion.

Tobias (1994) a poussé son analyse de la relation qui existe entre intérêt et connaissance en étudiant l'impact de l'intérêt sur le niveau d'acquisition de nouvelles connaissances. Il formule à ce sujet plusieurs hypothèses :

Dans le premier cas se conjuguent un grand intérêt et beaucoup de connaissances. Dans cette condition, la préférence pour un thème ou un domaine devrait permettre d'accumuler encore plus de connaissances.

Le deuxième cas correspond à un faible intérêt mais avec peu de connaissances, ce qui est facilement concevable dans la mesure où peu d'intérêt dans un domaine mène forcément à une faible accumulation de connaissances sans contrainte extérieure.

Le troisième cas est la possibilité d'une association entre un grand intérêt et une faible connaissance. Ce cas est conçu comme un état transitoire chez les adultes. Avec le développement d'un intérêt thématique, les individus vont probablement développer leurs connaissances à moins qu'ils ne perdent leur intérêt dans le domaine en question. D'un autre côté, les enfants peuvent être intéressés par une activité mais n'avoir que peu d'opportunité de la pratiquer. Dans ce cas, les difficultés rencontrées peuvent finalement avoir raison de cet intérêt.

Enfin, dans le dernier cas, un faible intérêt est associé à une forte connaissance. Ce cas pour l'auteur est facile à comprendre dans la mesure où il est couramment en action dans le système scolaire. Cela pourrait être expliqué du fait que la situation de contrainte scolaire fait que la majorité des élèves, quel que soit leur âge, apprennent pour des motifs extrinsèques, les évaluations scolaires. Il peut être prédit dans ce dernier cas, que cet état va être transitoire chez les adultes car ceux-ci ne vont pas renouveler leurs connaissances et ont une forte probabilité de devenir à la longue des individus qui ont à la fois peu d'intérêt et peu de connaissance.

Fenouillet, F. (1998) " La nature de l'intérêt ", *Revue de Psychologie de l'Éducation*, 3, 269-284.

Ces différentes conceptions de l'intérêt postulent implicitement que celui-ci est lié à une découverte qui peut être de son environnement (White, 1959), de stimuli nouveaux (Berlyne), de connaissances sur des thèmes spécifiques à certains individus (Hidi, 1990), ou encore de nouvelles connaissances sur un thème moyennement connu (Kintsch, 1980; Martins, 1993). La découverte d'éléments nouveaux suffit à maintenir l'activité de celui qui apprend. Dans la partie suivante, la conception théorique qui est présentée, va faire la distinction entre ces activités dont le but est la découverte d'éléments nouveaux et les jeux.

### **Activité à intérêt intrinsèque et jeux.**

Une des conditions d'émergence de la motivation intrinsèque (Deci et Ryan, 1985) suppose que l'activité en elle-même est suffisamment intéressante. Cependant cette théorie ne s'interroge pas sur la nature de l'intérêt pour lui-même dans la mesure où il s'agit d'une théorie qui cherche avant tout à définir la motivation. La théorie de l'intérêt cognitif (Kintsch, 1980) répond en partie à cette question sur la nature de l'intérêt en postulant que la force de l'intérêt dépend du niveau de connaissance. De même Hidi (1990), au travers de l'intérêt individuel, postule qu'une même activité sera fortement ou faiblement intéressante selon les personnes. Si les études sur l'intérêt se concentrent essentiellement sur des textes où les individus vont apprendre des éléments nouveaux, les études expérimentales sur la motivation intrinsèque ont plutôt utilisé des jeux tels que des puzzles. Par ailleurs Vallerand et ses collaborateurs (1989) font une distinction entre différents types de motivation intrinsèque qui sont liés à différents plaisirs de la pratique de certaines activités.

La conception qui va vous être présentée maintenant est une hypothèse personnelle qui, s'appuyant sur les théories précédentes, distingue des mécanismes cognitifs différents entre l'intérêt lié aux jeux et l'intérêt lié aux connaissances.

Les activités susceptibles de déclencher un intérêt sont ici, indépendamment des individus qui les pratiquent, séparées en deux. Les activités où l'intérêt porte sur la connaissance, et celles qui sont rassemblées sous le terme générique de jeux.

Les premières, qualifiées ici d'activités à intérêt intrinsèque (A.I.I.), n'ont qu'un seul but : la découverte. Dans la mesure où ces intérêts sont centrés sur la découverte on peut également parler ici d'une relation forte entre l'intérêt et la curiosité. Les matières scolaires telles que les mathématiques, l'histoire, la biologie, sont des exemples d'A.I.I. Mais les A.I.I ne sont pas limitées aux connaissances, elles se trouvent également dans la lecture de romans, le spectacle d'un film ou dans le tourisme. Ce type d'intérêt est donc un moteur particulièrement efficace de l'apprentissage dans la mesure où l'un des buts de l'apprentissage, faire découvrir un élément auparavant inconnu, coïncide avec celui de l'intérêt. Les A.I.I sont classées parmi les activités où l'intérêt est individuel, c'est à dire qu'elles sont spécifiques à chaque individu ainsi tel individu sera intéressé par l'histoire, tel autre par la physique.

Il existe un autre ensemble d'activités qui ont la propriété d'être qualifiées d'intéressantes par la grande majorité des individus sans que la curiosité en soit une composante forcément majeure : les jeux. Ceux-ci vont créer une situation qui va rendre une activité intéressante. Dans ce sens il est possible de dire que, pour les jeux, l'intérêt est situationnel. Cependant les individus préfèrent certains jeux à d'autres, tandis que d'autres personnes vont avoir un intérêt à long terme pour un ou plusieurs jeux. On peut ainsi avancer que les jeux sont également susceptibles de faire apparaître un intérêt individuel. Cependant le but d'un jeu n'est jamais uniquement la découverte. L'essence même du jeu est le défi qui Fenouillet, F. (1998) “ La nature de l'intérêt ”, *Revue de Psychologie de l'Éducation*, 3, 269-284.

peut être fait à soi même (but de résolution intrinsèque), aux autres (but de compétition) ou au destin (jeux de hasard). Les jeux ont en commun deux caractéristiques dans lesquelles se retrouvent les différents défis : un but à atteindre et différentes possibilités pour atteindre ce but.

Un but à atteindre :

Le joueur est celui qui cherche à gagner. Or, pour gagner, il faut définir un critère qui permet de le faire. Ce critère devient dans le jeu un but à atteindre. En regardant les critères de réussite d'un ensemble de jeux, il est possible de définir deux grands buts généraux que vont avoir en commun certains jeux:

- \* But de résolution intrinsèque : le but est ici simplement de résoudre l'activité pour elle-même. Ce type de but se trouve dans les puzzles, dans les mots croisés, dans les mots cachés, dans les parcours de labyrinthe ou encore dans les réussites. Ce type de jeu est un défi lancé à soi-même dans la mesure où un seul joueur suffit pour le pratiquer. Le joueur met au défi ses capacités à résoudre le jeu. À chaque fois qu'il gagne, il acquiert une sensation de compétence qui est égale à la difficulté du défi.
- \* But de compétition : l'activité se centre ici sur la volonté de vaincre un adversaire. Les buts de compétition peuvent également se scinder en jeu individuel où chaque joueur est seul face à un ou plusieurs adversaires et en jeu collectif où les joueurs sont en équipe. Dans le cadre des jeux individuels se trouvent le jeu d'échec ou les jeux de cartes (comme la bataille). Dans les jeux collectifs se trouvent également les jeux de cartes (comme la belote), mais aussi le football ou le rugby. Il est à signaler que le tarot est un jeu individuel dans la mesure où les joueurs même s'ils font cause commune lors du jeu, ne font pas équipe, c'est à dire qu'ils ont chacun pour but de battre tous les autres.

Fenouillet, F. (1998) "La nature de l'intérêt", *Revue de Psychologie de l'Éducation*, 3, 269-284.

Un troisième type de but pourrait être ajouté : le but de progression. Dans ce cas, le but ici serait de dépasser un indicateur qui mesure la progression dans la maîtrise du jeu. On fait référence ici aux jeux vidéo qui donnent un certain nombre de points à chaque fois qu'un obstacle a été franchi. L'augmentation du nombre de points au fur et à mesure du jeu fixe à chaque nouvelle partie un nouveau but de progression à atteindre. Cependant la progression n'est pas un critère de réussite du jeu, elle fixe simplement des buts intermédiaires. Les jeux où le but de progression est important sont donc contraints de fonctionner par essais et erreurs. La progression se mesure par le niveau atteint à chaque erreur fatale qui est en deçà de l'un des deux critères-buts précédents. Le but de progression est donc associé soit à un but de compétition soit à un but de résolution intrinsèque. Par exemple, le nombre de pièces d'un puzzle indique un niveau de progression à dépasser, de même pour le nombre de points que marque un joueur de tennis contre son adversaire.

Différentes possibilités :

L'intérêt reste dans le jeu tant que le joueur a le choix entre plusieurs possibilités. La relation entre intérêt et choix reste vraie pour les jeux où le défi repose sur les compétences intellectuelles. Quand le défi repose uniquement sur des compétences physiques le choix n'a pas lieu d'être.

Dans le cadre des défis intellectuels, le choix que fait un joueur entre les différentes possibilités qui s'offrent à lui peut lui revenir entièrement. La pertinence de ce choix va lui permettre de mesurer à la fois son habileté et la progression qu'il effectue dans le jeu. Le critère qui lui permet de mesurer la pertinence de son choix est le rapprochement ou l'atteinte du but du jeu. On peut donc parler ici de jeux à choix personnel.

Cependant ces différentes possibilités peuvent également être le fruit du hasard comme les jeux du même nom. Dans ce cas, le joueur ne peut pas impliquer ses compétences intellectuelles. Il est à remarquer que les jeux de hasard sont également des jeux d'argent où le but n'est pas de gagner contre les autres, ou contre soi-même mais contre le hasard lui-même.

S'il existe des jeux où le hasard ne peut faire aucun choix, par exemple les échecs, il en existe d'autres qui sont un mélange de choix attribuables au joueur et au hasard, tels que les jeux de cartes comme le tarot, où la possibilité de gagner est en partie déterminée lors de la distribution des cartes de chaque partie.

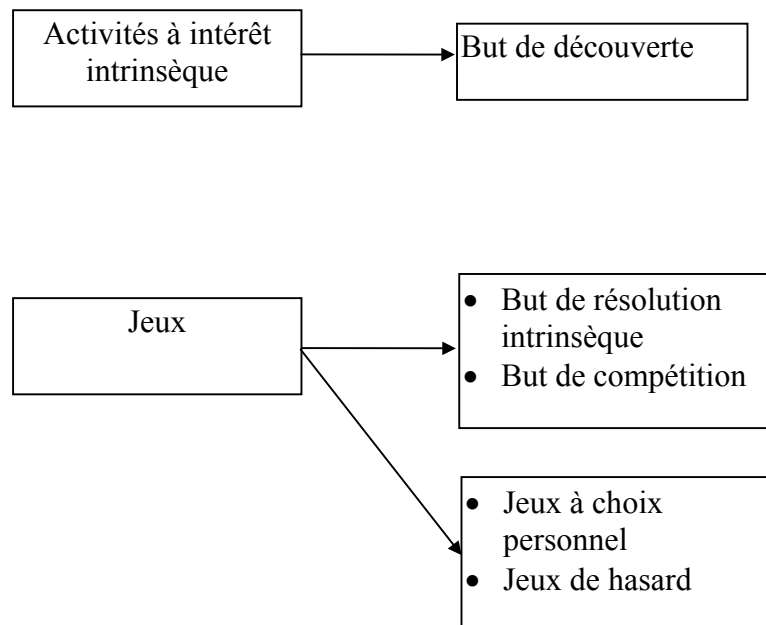


Figure 2 : Représentation schématique de la relation entre les activités intéressantes et les buts qui sont poursuivis.

Figure 2 : Relation between interest activity and goal.

## Conclusion

Un des buts de cet article et du modèle qui a été présenté était de créer des liens entre différentes théories de l'intérêt et également d'intégrer le jeu au travers de ces différentes conceptions. En effet le jeu est l'une des activités humaines qui correspond assez bien à la définition centrale de l'intérêt avec laquelle nous avons introduit cet article à savoir qu'il s'agit d'une activité qui est effectuée pour le plaisir de la pratique de cette activité. Le modèle effectue également une distinction entre l'intérêt où le but de l'individu est la découverte et le jeu.

La distinction entre ces deux grandes catégories d'activité permet de faire mieux apparaître que certaines théories comme celle de l'intérêt cognitif ou de la curiosité sont applicables principalement aux activités de recherche de connaissances. Parallèlement d'autres théories telles que celles relatives à l'intérêt individuel et situationnel sont applicables également aux jeux.

Par ailleurs la décomposition proposée par Vallerand et col. (1989) qui postule l'existence de différentes motivations intrinsèques rejoint les distinctions qui ont été effectuées au niveau de l'intérêt. La notion de motivation intrinsèque à la connaissance est assez proche de celle d'activité à intérêt intrinsèque. De même les différents types de défi dans les jeux se retrouvent dans la définition de la motivation intrinsèque à l'accomplissement.

De nombreuses autres conceptions théoriques seraient également à aborder en relation avec l'intérêt. Parmi celles-ci se trouve celle relative au sentiment de compétence ou d'auto-efficacité (self efficacy) de Bandura (1978, 1986). En effet la motivation intrinsèque est sensible au sentiment de compétence que l'individu dégage de la pratique de l'activité (Deci

Fenouillet, F. (1998) " La nature de l'intérêt ", *Revue de Psychologie de l'Éducation*, 3, 269-284.



et Col., 1996). Les jeux, qui sont des défis, devraient donc être plus sensibles à cette sensation de compétence que les activités à intérêt intrinsèque.

Enfin, certaines prédictions seraient à valider dans de futures recherches. Dans la mesure où une distinction est effectuée entre les activités qui ont pour but la découverte et celles qui sont des défis, nous pouvons donc faire l'hypothèse que le fait de proposer un jeu pour intéresser des individus à un domaine de connaissance a peu de chance d'aboutir à un intérêt pour ce dernier en tant que tel. Parallèlement présenter les divers aspects d'un domaine de connaissance en proposant les différents angles susceptibles d'être intéressants aurait davantage de chance de provoquer un intérêt personnel que la situation de jeux. Celle-ci reste soit situationnelle soit attachée au jeu lui-même quand cet intérêt est personnel. Cette hypothèse pourrait directement être testée dans le cadre scolaire où l'intérêt est un sujet sensible pour les enseignants qui se plaignent d'une carence de ce dernier chez les élèves. Ce manque d'intérêt est cependant un phénomène complexe comme le montrent différents auteurs (Lieury et Fenouillet, 1996 ; Viau, 1997).

Il est également postulé l'existence d'une liaison entre certains jeux en fonction du type de défi et des possibilités de choix qu'ils proposent. La pertinence de ce regroupement reste encore à questionner. On pourrait par exemple chercher à savoir si l'intérêt d'un jeu peut varier en fonction de la présence d'un défi et des possibilités de choix de l'individu. De même il est possible de supposer que les individus vont avoir des préférences envers certains jeux qui ont en commun le même défi ou qui laissent plus ou moins de choix. Ce dernier point, celui du regroupement des jeux en fonction du type de défi et des différentes possibilités reste lui-aussi à vérifier.

## Bibliographie :

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). Self-efficacy. in Bandura, A. (Ed.) *Social foundation of thought & Action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Berlyne, D. E. (1954). A theory of human curiosity. *British Journal of Psychology*, 45, 180-189.
- Bernaud, J. L., Dupont, J. B., Priou, P., & Vrignaud, P. (1994). *Les questionnaires d'intérêts professionnels*. Psychologie et Psychométrie, Numéros hors série.
- Chantal, Y., Vallerand, R. J., & Vallières, E. F. (1994). Construction et validation de l'échelle de motivation relative aux jeux de hasard et d'argent. *Loisir et Société*, 17, 189-212
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*. New york: Plenum.
- Deci, L. E., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press: New York & London.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need Satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning And Individual Differences*, 8, 165-183.
- Dupont, J. B. (1987). Les intérêts, leur évolution et leur mesure. In : Levy-Leboyer, C. & Sperandio, J. C. (Eds.), *Traité de psychologie du travail*, Paris, PUF, 511-533.
- Dupont, J. B., Gendre, F., Berthoud, S., & Descombes, J. P. (1979). *La psychologie des intérêts*. PUF, Collection le psychologue.
- Dweck, C., & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Harlow, H. F., Harlow, M. K., & Meyer, D. R. (1950). Learning motivated by a manipulation drive. *Journal of Experimental Psychology*, 40, 228-234.
- Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental ressource for learning. *Review of Educationnel Research*, 60, 549-571.
- Kintsch, W. (1980). Learning from text, levels of comprehension, or: Why anyone would read a story anyway. *Poetics*, 9, 87-98.
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (1996). *Motivation et réussite scolaire*. Paris, Dunod.
- Pelletier, L. G., Vallerand, R. J., Green-Demers, I., Blais, M. R., & Brière, N. M. (1996). Vers une conceptualisation motivationnelle multidimensionnelle du loisir: Construction et Fenouillet, F. (1998) " La nature de l'intérêt ", *Revue de Psychologie de l'Éducation*, 3, 269-284.

- validation de l'échelle de motivation vis-à-vis des loisirs (EML). *Loisir et Société*, 19, 559-585.
- Martins, D. (1993). *Les facteurs affectifs dans la compréhension et la mémorisation des textes*. Presse Universitaire de France.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation : Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 26, 299-323.
- Tobias, S. (1994). Interest, prior knowledge, and learning. *Review of Educational Research*, 64, 37-54.
- Vallerand, R. J., & Blanchard, C. (1998). Éducation permanente et motivation : contribution du modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque. *Education Permanente*, 136, 15-35.
- Vallerand, R. J., & Brissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior : a prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 21, 323-349.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C, & Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational And Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C, & Vallières, E. F. (1993). On the assesement of intrinsic, extrinsic and amotivation in education: evidence on the concurrent and construct validity of the academic motivation scale. *Educational And Psychological Measurement*, 53, 159-172.
- Viau, R. (1997). *La motivation en contexte Scolaire*. Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier s.a.
- White, R. W (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Fenouillet, F. (1998) “ La nature de l'intérêt ”, *Revue de Psychologie de l'Éducation*, 3, 269-284.