

APPARITION ET DÉVELOPPEMENT DE LA NOTION D'INTÉRÊT EN PSYCHOLOGIE : QUELQUES REPÈRES HISTORIQUES

André E. BOTTEMAN

Université Victor Segalen, Bordeaux 2, Laboratoire de Psychologie, EA526, Psychologie sociale des insertions

Cet article a pour objectif de poser quelques repères historiques depuis Jean Duns Scot jusqu'à Charlotte Bühler, en passant par Montaigne, Locke, Rousseau, Dewey, Claparède et Piaget. Le constat de la singularité et de la diversité des individus, de la variété de leurs caractères, engendre l'idée que leurs inclinations, leurs goûts et plus tard ce qu'on appellera leurs « intérêts » doivent différer pour chacun d'eux et qu'on ne peut donc pas les « colloquer », selon Montaigne, i.e. les intégrer au monde du travail, en fonction du métier de leur père, mais bien en fonction de leurs penchants respectifs.

INTRODUCTION

Après avoir examiné la notion d'intérêt d'un point de vue étymologique et sémantique, l'objectif est la découverte de la psychologie de l'intérêt et des intérêts d'un point de vue historique. Pour ce faire nous avons choisi quelques auteurs qui nous semblent représentatifs, parce qu'ils nous permettent d'assister à l'éclosion de cette notion, puis à son développement. D'abord une prise en considération des inclinations et des goûts, ensuite une théorisation avec Dewey et Claparède de la notion d'intérêt et enfin une opérationnalisation qui s'amorce avec Piaget, qui consacre la distinction entre le singulier (l'intérêt) et le pluriel (les intérêts). Cette opérationnalisation se poursuit encore aujourd'hui. Bernard Tétreau y consacrera l'article intitulé « l'essor de la psychologie des intérêts ».

EN GUISE DE PRÉMICES : APPÉTIT ET DÉSIR

On peut faire remonter, semble-t-il, la notion d'intérêt à Aristote et à sa notion d'appétit, c'est-à-dire au *désir de l'agréable*, à la *faculté de désirer* (*to orektikon*) ou *faculté désirante* (*Éthique de Nicomaque*, livre III, ch. XII, § 8 ; De *L'âme*, livre II, § 3, 414 b). Cette notion renvoie aussi à l'idée d'*inclination* :

« En toutes circonstances, ce qu'on préfère est ce qui convient et ce qu'on désire le plus est ce qu'il y a de meilleur. Cette inclination générale vers le même objet signifie que cet objet est pour tous le bien suprême ; chacun de nous ne trouve-t-il pas le bien qui lui est propre, comme il découvre la nourriture qui lui convient ? ». (*Éthique de Nicomaque*, livre X, ch. II, § 1). Ainsi, « nous n'aimons pas, semble-t-il, toutes choses indistinctement, mais cela seul qui est aimable, à savoir le bon ou l'agréable ou l'utile » (Ibid., livre VIII, ch. II, § 1)

Cependant, ce qui déclenche et entretient le désir ou l'inclination c'est le plaisir. Même si tout plaisir n'est pas désirable (*Éth. de Nic.*, livre X, ch. III, § 13), il n'en demeure pas moins vrai qu'il parachève toute activité et qu'il *donne son couronnement à la vie de chacun* (ibid. ch. IV, § 10). Si bien que l'on peut se poser la question : est-ce « le plaisir qui nous fait désirer de vivre ou la vie qui nous fait désirer le plaisir » ? (*Éth. de Nic.*, livre X, ch.IV § 11).

Aristote constitue ainsi un point de départ, parmi beaucoup d'autres, de cette idée que l'être humain éprouve des désirs, des inclinations ou des préférences pour un objet qui est d'abord le bien suprême, mais qui peut être également ce bien particulier que chacun de nous recherche, jour après jour, comme une nourriture qui se concrétise par le plaisir éprouvé.

Au début de notre ère, Grégoire, évêque de Nysse (aujourd'hui Sultanhisar en Turquie) (331-395), estime que le désir maintient l'être humain en vie et lui révèle sa véritable dimension. L'homme est un être de désir, mais ce désir ne peut être satisfait que par la participation au Beau, qui par définition est infini et le désir de celui qui souhaite y participer sera, dès lors, infini et ne connaîtra pas de répit (Grégoire de Nysse, *Vie de Moïse*, Leloup, 1993, p.58).

Cette disposition qui consiste à tendre toujours à un plus grand bien ne serait-elle pas la marque de la condition humaine ? (Ibid.). Ce qui conduit à demander « Comment, après avoir trouvé, demeurer toujours en quête » (Id., p.43) ? C'est le paradoxe de celui qui « a encore soif de ce dont il s'est gorgé à satiété ». Paradoxe qui s'explique par le fait que tout en étant comblé, « le désir est toujours tourné vers quelque chose de plus » (Id. 1993, p.137 et 141). Paradoxe que l'on retrouvera plus tard chez Pascal, dans la parole qu'il attribue à Dieu : « Tu ne me chercherais pas, si tu ne m'avais trouvé » (Pensées, 1670, p.200).

Avec Thomas d'Aquin (1225-1274), l'être humain n'est pas seulement capable de connaître (cognition) ; mais encore de désirer (appétit). Mais chez lui, cet appétit prend un caractère rationnel, ce qui lui permet de tendre (in-tendit) vers ce qui lui est donné de connaître et qu'il apprécie grâce à son intelligence. Cette connaissance prend alors une dimension ontologique. Connaître, c'est être. Connaître c'est devenir autrui en même temps que soi-même. Ce qui implique que si l'on tend *selon* ce qu'on est (appétit de nature), il faut ajouter, à cette tendance naturelle, les tendances acquises grâce à notre relation à autrui.

L'appétit, dans la philosophie thomiste, suppose une similitude (une consonance), entre le connaissant et le connu, avec cette caractéristique que ce qui se trouve dans l'un peut devenir la richesse de l'autre qui lui, ne le possède jusque là que potentiellement. Ici nous sommes très près de la notion d'intérêt. Le propre de l'appétit est de tendre vers quelque chose parce que l'on y est *ordonné*, c'est-à-dire de tendre vers l'objet (chose ou personne), parce que déjà on est établi dans un rapport de convenance avec lui. L'appétit consiste donc à désirer l'objet qui nous convient.

Contrairement aux positions philosophiques d'un Grégoire de Nysse, Thomas d'Aquin estime que si nous possédions déjà l'objet de notre désir, nous n'aurions plus besoin de le désirer, nous nous y *reposerions*. L'appétit est donc fondé pour lui, à la fois sur notre indigence actuelle et sur notre richesse potentielle (Cf. Sertillanges, 1912, p.193-197 ; Gilson, 1942, p.327-328 ; Grenet, 1956, p 50-52).

LES PRÉCURSEURS : DU JAILLISSEMENT DE LA SINGULARITÉ À LA PRISE EN COMPTE DES « INCLINATIONS » ET DES « GOÛTS »

L’AFFIRMATION DE LA SINGULARITÉ : JEAN DUNS SCOT (1266-1308)

La psychologie différentielle et la psychologie de l’intérêt en particulier, semblent avoir été possibles grâce, entre autres, aux positions philosophiques d’un Jean Duns Scot. Avec lui on se trouverait, en effet, devant « la première théorie moderne de l’individu dans l’histoire de la pensée occidentale » (Sticker, 1982, p.32).

Giotto (1266-1337), son contemporain, impose, en rupture avec les formes byzantines, un réalisme nouveau et une peinture plus expressive des visages et des corps. Cela se remarque, par exemple, dans la fresque *La résurrection de Lazare* (église de l’Arena à Padoue), où les personnages sont mis en scène sur un fond très dépouillé, qui fait ressortir l’expression et la variété de leurs visages et de leurs attitudes (Durand, 1989, p.84-86 ; Jacobs, 1986, p.14). À la même période, Dante (1265-1321), décrit dans sa « Divine Comédie » la psychologie compliquée et les sentiments contrastés de ses personnages. Par exemple : « l’angoisse de ces gens (...) peint sur leur visage cette pitié que tu prends pour la peur (*Enfer*, chant IV, verset 19) et « on recule à vouloir avancer plus » (*Purgatoire*, chant XI, verset 13) ou encore « Absolu, le vouloir ne consent pas au mal : mais quand il craint, par son refus, de choir en un mal pire, il y consent » (Paradis, IV, verset 109).

Duns Scot insiste, quant à lui, sur le caractère unique de l’individu : il invente à ce propos un concept : *l’heccéité* (Scarpetta, 1982, p.113 ; Bréhier, 1985, p.633). Ce terme ne vient pas du latin *ecce* (comme dans « ecce homo », *voici l’homme*) ; mais bien de *hic, haec, hoc* (*celui-ci, celui-là, cette chose-ci*) (Sticker, 1982, p.31). Il est synonyme de *ipséité* (*ipse* : lui-même) et désigne le fait qu’un être est lui-même et non un autre, plus précisément il indique le « jaillissement de la singularité » (Houdebine, 1982, p.49), cette « singularité absolue » qui distingue « tout être fini » « de tous les autres » (*ibid.*, p.51) ; il désigne donc « l’attribution d’une différence individuelle à la nature humaine », attribution qui permet de différencier, « par exemple Socrate de Platon, Pierre de Paul, etc. » (Compagnon, 1982, p.21).

Ce concept rend compte ainsi de l’émergence de l’individu et de son irréductibilité à tout ce qui est anonyme et commun. Non seulement il est irréductible à la nature humaine, à *l’ens commune* ; mais encore il est distinct de tout autre individu. De plus cette heccéité montre l’individu comme un principe actif et constant. Elle permet à celui-ci de s’arracher à l’indistinction et à l’anonymat (Sticker, 1982, p.33 et 35). Elle est pour lui liberté et résistance à toute idée d’enfermement dans un « programme » ou une « nature » (*Cf. ibid.*, p.36). *L’être*, en effet, parce qu’il a « un sens univoque et non pas équivoque » et qu’il « enlève tout fondement au rapport d’analogie » (Bréhier, 1986, t.2, p.632), constitue une réalité pleine, suffisante et indépendante (*Cf. id.* p.631-633). Ainsi, la doctrine de Duns Scot, parce qu’elle donne « une large place à la liberté et à *l’industria* humaine », c’est-à-dire l’activité, l’application (Bréhier, 1985, p.635), ouvre aussi

le chemin à une approche psychologique différentielle de l'individu telle qu'on peut la trouver chez Montaigne, Locke et Rousseau, pour ne citer que ces auteurs. De plus elle « annonce de plusieurs façons les théories démocratiques modernes » (Bréhier, *ibid.*). Sans doute n'y a-t-il pas d'évolution linéaire ou de point de départ bien circonscrit dans la découverte de l'individu. Le risque est donc de projeter dans le passé notre vision contemporaine (Cf. Schmitt, 2001, p.202). Mais dans le cadre limité de cet article nous avons pris le risque de choisir Duns Scot comme premier repère dans l'histoire de la notion d'intérêt. Pour que puisse émerger la notion d'appétit, d'inclination ou d'intérêt, ne faut-il pas d'abord qu'existe un individu singulier ?

LA DIVERSITÉ DES « NATURES » : MICHEL DE MONTAIGNE (1553-1592)

Après l'affirmation de la singularité des individus avec Jean Duns Scot, « le Docteur subtil » (Veuthey, 1967, p.8, 9, 10, 12, 14, 15), leur diversité se voit confirmée par Michel de Montaigne, « le Prince des psychologues » (Château, 1977a, p.13). Typique est à cet égard le chapitre *De l'inegalité qui est entre nous* (*Essais*, livre I, ch. XLII, p.258) au début duquel il déclare, en s'appuyant sur Plutarque, « qu'il y a plus de distance de tel homme à tel homme qu'il n'y a de tel homme à telle beste ». Même s'il reconnaît que « les hommes sont tous d'une (même) espèce » et dotés des mêmes « outils et instruments pour concevoir et juger » (*Essais*, livre I, ch. XIV, *Que le goût des biens et des maux...*, p.51), il reste frappé par leur diversité qu'il considère comme « leur plus universelle qualité » (*Essais*, livre II, ch. XXXVII, *De la ressemblance des enfans aux pères*, p.786). Pour lui, les esprits, s'ils sont pareils en force, ne sont pas toujours pareils dans leurs jugements et leurs goûts (*Essais*, livre III, ch.VIII, *De l'art de conférer*, p.943).

C'est avec *Les Essais* « que naît la psychologie moderne » (Château, 1977a, p.14). « Je me suis présenté moy-mesmes, pour argument et pour subject » (*Essais*, livre II, ch. VIII, *De l'affection des pères aux enfans*, p.385). Son but est de se peindre au naturel (« pourtraire au vif ») (Id., p.386) : « Moy qui m'espie de plus prez, qui ay les yeux incessamment tendus sur moy » (*Essais*, livre II, ch. XII, *Apologie de Raimond Sebond*, p.565). Montaigne conjugue ainsi description de soi et des autres. Mais il reconnaît que la description de soi n'a pas sa pareille en difficulté (*Essais*, livre II, ch.VI, *De l'Exercitation*, p.378).

Lorsqu'il s'agit d'observer l'élève, la consigne qu'il donne au maître est de tenir compte des « formes » ou « natures » particulières afin de s'accommoder à l'enfant, voire même à « condescendre à ses allures puérides », pour l'acheminer aux choses les meilleures et les plus profitables (*Essais*, livre I, ch. XXVI, *De l'institution des enfans*, p.150). Face à son disciple le précepteur est donc invité à s'y prendre « selon la portée de l'ame qu'il a en main (...), luy faisant goûter les choses (...), quelquefois lui ouvrant (le) chemin, quelquefois le luy laissant ouvrir » (*Essais*, livre I, ch. XXVI, *De l'institution des enfans*, p.150).

En donnant la priorité à une pédagogie existentielle sur une pédagogie de l'essence, c'est-à-dire en faisant passer les individualités avant la soumission aux idéologies et aux dogmes, Montaigne est amené à tenir compte des « inclinations » qui poussent l'individu à aller de gauche à droite « selon que le vent des occasions (l') emporte » ou que les mouvements du temps affectent ses humeurs (*Essais*, livre II, ch.1, *De l'inconstance de nos actions*, p.333). Ces inclinations

naturelles ne changent guère sous l'influence de l'éducation et c'est pourquoi il faut en tenir compte pour que chacun occupe la charge qui lui convient : « Il faut colloquer les enfans non selon les facultez de leur père, mais selon les facultez de leur âme » (*Essais*, livre I, ch. XXVI, *De l'institution des enfans*, p.163). Et faute d'avoir choisi la bonne route en négligeant « les propensions naturelles », on en arrive à perdre beaucoup de temps « à dresser des enfans aux choses auxquelles ils ne peuvent prendre pied » (*Essais*, livre I, ch. XXVI, *De l'institution des enfans*). Et le poids de la charge qui leur est ainsi confiée les accable et les tient courbés, « comme les plantes (qui) s'estouffent de trop d'humeur et les lampes de trop d'huile » (*Essais*, livre I, ch. XXV, *Du pédantisme*, p.134). En revanche on peut avoir de réelles aptitudes pour telle ou telle charge, sans avoir le goût de les utiliser (ibid.). De plus, en ce qui le concerne, Michel de Montaigne reconnaît pour lui-même qu'il existe des voies plus conformes à ses goûts et à ses capacités que la vie militaire ou publique (*Essais*, livre III, ch.I, *De l'utile et de l'honneste*, p.795). Ainsi, notamment l'Histoire et la poésie, qu'il « aime d'une particulière inclination », sont davantage son univers (*Essais*, livre I, ch. XXVI, *De l'institution des enfans*, p.146).

Il faut donc respecter les « inclinations », les « gousts », les « facultez » et les « propensions » de chacun et encourager « une honeste curiosité de s'enquerir de toutes choses » (*Essais*, livre I, ch. XXVI, *De l'institution des enfans*, p.156). Ce qui suppose que le précepteur écoute son disciple et le laisse parler ; qu'il évite surtout les arguments d'autorité (*Essais*, livre I, XXVI, *De l'institution des enfans*, p.150, 151).

Si le mot intérêt (interest) est utilisé par Montaigne, c'est généralement au sens d'un avantage ou d'un préjudice et pas encore dans un sens psychologique.

LA VARIÉTÉ DES CARACTÈRES : JOHN LOCKE (1632-1704)

Comme Montaigne, Locke s'appuie sur les observations multiples qu'il recueille dans sa vie d'homme de société et de médecin. Ses *Quelques pensées sur l'éducation* esquissent pour la première fois une psychologie de l'enfant qui reste encore valable malgré ces lacunes (Château, 1977b, p.84).

Locke, lui aussi, défend la primauté de la conscience individuelle sur les empiétements du pouvoir royal et clérical et sur l'emprise des principes métaphysiques et moraux. Il affirme également la primauté de l'expérience et de la connaissance directe sur les spéculations et les affirmations dénuées de preuves (*Essai philosophique concernant l'entendement humain*, livre 2, ch. I, § 18). La sensation constitue, pour lui, le point de départ de la pensée. En effet, les idées ne peuvent venir que des perceptions fournies par les sens. D'après Claparède (1973, p.11), Locke estime dès lors nécessaire « de mettre l'enfant en présence des choses », puisque c'est par elles « et non par les mots qu'il acquiert des idées ». Les idées qui découlent de la sensation sont donc les plus importantes : « avoir des idées et avoir des perceptions, c'est une seule et même chose » (*Essai concernant l'entendement*, livre 2, ch. I, § 9 et 17).

Cette philosophie empiriste et sensualiste conduit Locke à considérer l'esprit humain comme une « table rase » qui, au départ, n'est rien et ne sait rien (*Essai concernant l'entendement*, livre

2, ch.I, § 2). Cependant, cette doctrine ne prive pas l'esprit de tout pouvoir propre. Il est une « puissance active » (*Essai concernant l'entendement*, livre 2, ch. XXI, § 2). Les sensations que lui apporte l'environnement sont objet « d'opérations intérieures » (*id.*, livre 2, ch. I, § 2) et soumises à la réflexion (Claparède, 1973, p.11). L'être humain peut donc non seulement réfléchir, mais encore « préférer une chose à une autre » (*id.* livre 2, ch. XXI, § 6) ; ceci en fonction de « ses passions dominantes » et de « ses goûts favoris » ; mais aussi en fonction de son tempérament « farouche ou doux, hardi ou timide, compatissant ou cruel, ouvert ou réservé » (*Quelques pensées sur l'éducation* , section XI, n°102).

Comme chez Montaigne, l'éducateur doit, face à l'enfant, se mettre en état « de deviner de quel côté penchent ses pensées, quelles sont ses vues » de façon à « s'ajuster sur ses inclinations pour agir de différentes manières sur son esprit » (*ibid.*). Car, « il n'y a peut-être pas deux enfants qui puissent être élevés par des méthodes absolument semblables » (*Quelques pensées...*, conclusion, n°216), d'autant plus que toute espèce de contrainte doit être évitée sous peine de dégoût et de lassitude. C'est le cas aussi bien du jeu que de l'étude : « Ainsi, donnez l'ordre à un enfant de fouetter sa toupie chaque jour à la même heure, qu'il en ait ou non envie ; imposez-lui ce jeu comme une obligation à laquelle il devra consacrer plusieurs heures matin et soir, et vous verrez s'il ne sera pas bientôt dégoûté de ce divertissement comme de tout autre qui lui serait imposé aux mêmes conditions » (*Quelques pensées...*, section VIII, n°74. 1°)

Une autre constatation s'impose: « les hommes ne peuvent pas rester sans rien faire » (*Quelques pensées...*, section XXV, n°207). Et dès le jeune âge on s'aperçoit que « les enfants sont plus actifs » qu'on ne le croit (*Quelques pensées...*, section VIII, n°76). Dans cette perspective, l'apprentissage d'un métier s'impose ; il s'agit d'apporter à l'esprit, par un travail physique, un divertissement et au corps un exercice utile. Cette « nécessité d'un métier » une fois admise (*id.* n°201), le choix doit être guidé par l'âge et « l'inclination de la personne » (*id.* n°202). Et si, de plus, un « attrait » l'engage dans ce travail, ce sera d'autant mieux (*id.* n°204). De toute manière, ici aussi comme pour le jeu, la contrainte doit être bannie, car « tout ce qu'on fait malgré soi et par violence, on se hâte de l'abandonner, dès qu'on le peut » (*id.* n°202). Cette liberté, que les enfants « aiment passionnément (...), fait le charme et les délices de leurs divertissements ordinaires » (*id.* n°76). Et si, par l'exemple, on excite leur ambition à s'élever ou à ressembler à ceux qui sont au-dessus d'eux, leur ambition et leur désir, qui les auront engagés dans l'étude, leur permettront de continuer « à jouir de cette liberté bien-aimée » (*id.* n°76).

Comme l'implique sa doctrine de la « table rase », Locke est amené à insister sur l'importance de la socialisation. En effet, l'esprit humain réclame, pour se développer, incitations sociales et exemples sociaux (Château, 1977b, p.85). L'éducation joue ici un rôle irremplaçable : « les neuf dixièmes des hommes que nous connaissons, sont ce qu'ils sont, bons ou mauvais, utiles ou nuisibles, par l'effet de leur éducation » (*Quelques pensées...*, préambule, n° 1). Et Locke termine ses *Quelques pensées sur l'éducation* par le rappel de la « la variété des caractères ». « Chaque homme a ses qualités propres qui, aussi bien que sa physionomie, le distinguent de tous les autres hommes » (Conclusion, n°216). Et le respect de cette diversité des enfants suppose qu'on étudie « avec soin leur nature et leurs aptitudes » et qu'on reconnaisse, « par de fréquentes expériences, leur tour d'esprit et ce qui leur convient » (*Quelques pensées...*, section V, n°66).

Le mot intérêt n'est pas utilisé, mais nous n'en sommes pas loin avec « passion », « goût » et « inclination ». Le choix d'un métier doit être guidé, surtout, par l'inclination. C'est la raison pour laquelle le maître doit s'enquérir de la « curiosité » ou encore de « l'humeur inquisitive » de son disciple et l'encourager (*Quelques pensées...*, section XVI, n°118, 122) ; il devra examiner entre autres s'il y a des choses qui excitent ses préférences et, quelle que soit « la chose qu'il aime le plus », de le pousser à mettre en œuvre cette inclination car là « où il n'y a pas de désir, il n'y a pas d'activité » (*Quelques pensées...*, section XVII, n°126).

L'INTÉRÊT PRÉSENT ET UTILE : JEAN-JACQUES ROUSSEAU (1712-1778)

Aborder la lecture de *l'Émile ou de l'éducation* n'est pas chose aisée. Ce livre recèle des « ambiguïtés qui déroutent, à côté d'observations profondes et de fortes vérités » (Wallon, 1968, p.55). Voltaire lui-même trouvait ce livre incohérent et incompréhensible. Rousseau semble faire partie de ces esprits « qui ne peuvent rien se représenter ni concevoir sans évoquer l'image ou l'idée opposée, et qui pensent par contraste » (Wallon, id. p.54). Malgré ces critiques et ces lacunes, *l'Émile* garde encore un intérêt actuel pour les éducateurs à qui il était destiné (Wallon, id. p.53).

Rousseau donne à la psychologie naissante un accent plus différentiel encore : « chacun apporte avec lui en naissant un tempérament particulier qui détermine son génie et son caractère » (*Julie*, II, 5^e partie, lettre III, 1993, p.189). Ce qui implique pour l'éducateur, comme chez Montaigne, de se mettre à la portée de l'enfant (*Émile*, Livre III, p.203) De fait, après avoir montré à l'enfant ce que les hommes ont de commun entre eux, il faut « les lui montrer par leurs différences » et par leur « inégalité naturelle et civile » (*Émile*, Livre IV, p. 279). D'ailleurs, plus ils avancent en âge, plus ils deviennent différents (Cf. *Émile*, Livre IV, p.305). Cependant, comme on l'a fait remarquer, la psychologie de Rousseau est aussi une psychologie sociale qui ne « permet pas d'envisager un Moi individuel et isolé » (Château, 1977c, p.128). En effet, « notre plus douce existence est relative et collective, et notre vrai moi n'est pas tout entier en nous » (*Dialogues*, II, 1999, p.227). Enfin la psychologie de Rousseau a aussi une dimension développementale : « L'homme, en général, n'est pas fait pour rester dans l'enfance. Il en sort au temps prescrit par la nature; et ce moment de crise, bien qu'assez court, a de longues influences » (*Émile*, Livre IV, p.245). Cette idée que l'enfant se développe en passant par des stades successifs est nettement affirmée par Rousseau et les divisions de son livre en font foi : la première période de l'enfance va jusqu'à l'acquisition du langage, c'est-à-dire période où l'enfant ne parle pas encore (*infans*) (*Émile*, Livre I, p.58). La deuxième période du développement psychique est celle qui va jusqu'à 6 ou 7 ans (*Émile*, Livre II, p.61). Le troisième âge s'ouvre vers 12 ou 13 ans : l'individu y peut plus qu'il ne désire (*Émile*, Livre III, p.182-183). « Il n'est pas ici question seulement de forces physiques, mais surtout de la force et capacité de l'esprit qui les supplée ou qui les dirige » (Ibid.).

Comme chez Locke, arrive le moment de choisir un métier ; mais pour Rousseau il ne s'agit pas de se divertir l'esprit et d'exercer son corps, mais de mettre Émile à l'abri du besoin le jour où il sera privé de ses revenus. Et pour cela le travail de l'artisan est le plus indiqué, car pour

l'exercer, seuls les bras sont indispensables (Cf. *Émile*, Livre III, p.226-227). Ce qui ne veut pas dire qu'il faille pousser l'enfant vers n'importe quelle activité sans avoir d'abord étudié ses goûts, inclinations et penchants (ibid. p.230).

Dans notre perspective, qui est de cerner au plus près la naissance de cette notion d'intérêt, nous voyons combien, avec Rousseau et à la suite de Locke, la psychologie « s'ouvre aux éléments non seulement affectifs, mais passionnels » (Château, 1977c, p.130-131). Pour Rousseau, en effet, « il est dans la nature de l'homme d'avoir des passions » (*Émile*, Livre IV, p.247) et celles-ci sont « les principaux instruments de notre conservation » (ibid., p.246). Elles sont également indispensables à notre action, car l'homme, être sensible, consulte uniquement ses passions pour agir, et « la raison ne sert qu'à pallier les sottises qu'elles lui font faire » (*Fragments* III, cit. Château, 1977c, p.131). À l'origine de toutes les passions, il y a « l'amour de soi ». C'est la « seule passion naturelle à l'homme » (*Émile*, Livre II, p.81), passion « qui ne le quitte jamais tant qu'il vit » (*Émile*, Livre IV, p.247) :

« L'amour de soi-même est toujours bon et toujours conforme à l'ordre. Chacun étant chargé spécialement de sa propre conservation, le premier et le plus important de ses soins est et doit être d'y veiller sans cesse : et comment y veillerait-il ainsi, s'il n'y prenait le plus grand intérêt » (*Émile*, Livre IV, p. 247) ?

L'amour de soi s'inscrit dans le contexte d'une condition humaine précaire : « Nous naissons faibles (...), dépourvus de tout (...), affectés de diverses manières par les objets qui nous environnent » (*Émile*, Livre I, p.7, 8). Nous sommes « sujets aux misères de la vie, aux chagrins, aux maux, aux besoins, aux douleurs de toute espèce » (*Émile*, Livre IV, p.260). Et l'amour de soi a pour rôle de protéger cet être fragile et de le soutenir dans son action.

C'est donc par l'amour de soi que l'intérêt fait son apparition dans l'économie de la personnalité. En effet, l'intérêt n'est-il pas d'abord, même sous des apparences altruistes, un intérêt pour soi, une manifestation de l'amour de soi et une attention aux choses qui nous sont utiles ? Les « bien-faiteurs intéressés » ne sont-ils pas plus nombreux que les « obligés ingrats » (*Émile*, Livre IV, p.277) ? Ceci trouve son application immédiate dans la sphère éducative. Comment vouloir rendre les enfants attentifs « à des considérations qui ne les touchent en aucune manière, comme celle de leur intérêt à venir, de leur bonheur étant hommes, de l'estime qu'on aura pour eux quand ils seront grands ; discours qui (...) ne signifient absolument rien pour eux » (*Émile*, Livre II, p.104). Dès lors, c'est sur l'utilité des choses, perçue par l'élève, que Rousseau bâtit sa pédagogie, sinon ces choses deviennent source d'ennui :

« Si l'on ne doit rien exiger des enfants par obéissance, il s'ensuit qu'ils ne peuvent rien apprendre dont ils ne sentent l'avantage actuel et présent, soit d'agrément, soit d'utilité ; autrement quel motif les porterait à l'apprendre » (*Émile*, Livre II, p.116) ?

Et Rousseau prend l'exemple de la lecture : « Emile reçoit quelquefois (...) des billets d'invitation pour un dîner, pour une promenade (...). Il faut trouver quelqu'un qui les lui lise (...). On lui lit enfin le billet, mais il n'est plus temps. Ah ! si l'on eût su lire soi-même ! » (*Émile*, Livre II, p.116). Il en

est de même de l'utilité de la géographie et de l'astronomie pour ne pas s'égarer dans la forêt (*Id.* Livre III, p.204-206). Si donc le précepteur parvient à donner à l'élève le sens du mot « utile » et à le convaincre de ne vouloir connaître que des choses utiles (*Cf. Émile*, III, p.202), il acquiert une « prise de plus pour le gouverner » (*Id.*p.202).

Après la curiosité, qui apparaît comme le premier mobile de l'activité de l'enfant (*Cf. Émile*, Livre III, p.185), c'est intérêt présent et utile (*Cf. Émile*, Livre III, p.202), qui en devient « le grand mobile, le seul qui mène sûrement et loin » (*Émile*, Livre II, p.116). Car les enfants « raisonnent très bien dans tout ce qu'ils connaissent et qui se rapporte à leur intérêt présent et sensible » (*Émile*, Livre II, p.104). Aussi, pour être digne d'intérêt, l'action ou l'objet doit apparaître utile et constituer un réel avantage. C'est bien dans cette acception d'un *avantage* que Rousseau utilise le plus souvent le mot intérêt tout en l'inscrivant dans un contexte pédagogique. Cependant, il n'exclut pas un usage affectif du mot intérêt¹. Avant lui, d'ailleurs, M^{me} de Sévigné l'avait utilisé, elle aussi, dans un contexte affectif².

L'AVÈNEMENT DE LA PSYCHOLOGIE DE L'INTÉRÊT

L'ANALYSE PSYCHOLOGIQUE DE L'INTÉRÊT : JOHN DEWEY (1859-1952)

Dewey semble être le premier à utiliser l'expression « psychologie de l'intérêt » (Dewey, 1931, p.53-75) et à recourir à l'étymologie (Dewey, 1931, p.54 ; 1990, p.180). Pour lui, l'intérêt annule la distance qui sépare conscience et objet (*id.*, 1931), il unit deux choses éloignées l'une de l'autre.

L'objet qui nous permet d'atteindre le but est « intéressant » au sens littéral puisqu'il se trouve « entre » (*inter est*) le but et nous ! Mais il est également intéressant en lui-même. Non plus au sens où il est « entre », mais au sens où il nous « importe ». Cependant, on commettrait une erreur d'appréciation « en supposant que l'intérêt réside d'abord dans l'objet et que c'est lui qui fait naître l'activité du moi (...). Pour expliquer l'intérêt d'une façon intégrale, il faut (...) donc y voir une activité du moi (...). Il (le moi) ne réclame rien d'autre que l'activité dans laquelle il est engagé et qui le satisfait. Le but *est* l'activité présente (...). L'intérêt, pas plus que l'impulsion, n'a besoin d'un stimulant externe (...), il se trouve qu'en tout temps (...) nous sommes intéressés d'une manière ou d'une autre » (Dewey, 1931, 55, 56-57).

Ainsi, l'intérêt apparaît comme « un processus de croissance, un enrichissement vital » (Dewey, 1931, p.85), qui « s'attache toujours à un objet » (*id.*, p.55). En fait il recouvre une forme de l'activité du moi (*id.* p.57), la seule sans doute, qui place le moi « en état de tension, en marche dans une direction donnée » (*id.*, p.54), jusqu'à ce qu'il « découvre sa voie et ses besoins propres » à travers un objet ou « une fin à laquelle il aspire et qui lui permettra de s'exprimer » (*id.*, p.75).

Si l'intérêt désigne ce qui est « entre », ce qui « unit », il n'en fait donc pas moins partie de la structure du moi. Il « n'est pas extérieur à l'individu (...), il est un jaillissement interne, une expression de sa croissance » (Deledalle, 1965, p.46) :

« À partir du moment où l'on reconnaît que le moi n'est pas une chose toute faite mais qu'il se forme d'une manière continue par le choix de ses actions, toute la situation s'éclaire (...). L'erreur vient de ce que l'on sépare l'intérêt et le moi et que l'on suppose que le moi est la fin dont l'intérêt pour les objets, les actes et les autres est un simple moyen. En fait, le moi et l'intérêt sont les deux noms d'un même fait ; le genre et le degré d'intérêt activement accordé à une chose révèlent et mesurent la qualité du moi ». Il faut donc garder « à l'esprit cette idée que l'intérêt signifie l'*identité* active ou motrice du moi avec un certain objet » (Dewey, 1990, p. 435).

La continuité, voilà bien le principe qui régit toute la philosophie de Dewey (Deledalle, 1965, p.31) : continuité entre le moi et l'objet, le moi et le monde, l'intérieur et l'extérieur, l'homme et la nature, l'enfant et l'adulte, l'individu et le groupe, l'école et la société (Dewey, 1990, p.179, p.430). Cette continuité implique une interaction ou plutôt une transaction : les termes en présence fonctionnent en synergie et n'existent qu'ensemble (Deledalle, 1965, p.27-33). Ce que Dewey veut signifier, c'est que l'organisme ne se distingue pas de l'environnement aussi longtemps que leur interaction est harmonieuse. Ainsi, « le poisson n'est pas une réalité séparée de l'eau, ni l'oiseau de l'air » (Deledalle, 1965, p.28) ». Les caractéristiques de ces animaux tiennent au fait que l'eau et l'air occupent une place essentielle dans leur vie (id.).

Ce principe de continuité se retrouve dans sa conception de l'intérêt et de l'effort. Intéresser l'enfant ne signifie pas lui rendre les choses intéressantes pour qu'il n'ait aucun effort à fournir (Dewey, 1931, p.46). En effet, si les objets « doivent être *rendus* intéressants » par des « stimulants artificiels », c'est bien parce qu'ils « sont posés comme extérieurs au moi » et que celui-ci doit s'en « rendre maître » (Dewey, 1931, p.46 ; voir aussi 1990, p.180). Dewey se fait ainsi l'écho de la controverse entre partisans de l'intérêt et ceux de l'effort :

« En faveur de l'intérêt, on soutient qu'il est la seule garantie de l'attention : si nous réussissons à mettre de l'intérêt dans un faisceau de faits ou d'idées, nous pouvons être parfaitement sûrs que l'élève dirigera son énergie dans leur direction et de façon à les assimiler ».

« La vie, disent les partisans de l'effort, est pleine de choses sans intérêt, dont il faut néanmoins s'occuper. Si l'individu n'a pas appris, au préalable, à se vouer à un travail sans intérêt (...) alors, en présence du sérieux de l'existence, ou bien son caractère sera brisé, ou bien il abandonnera la lutte » (Dewey, 1931, p.41, p.43).

Ces deux positions - celle qui préconise l'intérêt et celle qui vante l'effort - s'opposent tout en reposant sur un postulat identique et erroné : la discontinuité entre le moi et l'objet. Pour la première, « c'est parce que l'objet ou la fin à saisir et à poursuivre sont posés comme extérieurs au moi qu'ils doivent être *rendus* intéressants, qu'il faut les entourer de stimulants artificiels et attirer sur eux l'attention par des fictions ». Pour la seconde, « c'est également parce que l'objet est situé hors de la sphère du moi que le pouvoir de la volonté nue, la capacité de faire un effort qui répugne, doivent être mis en jeu » (Dewey, 1931, p.46)

Or, il n'y a pas divorce, mais correspondance entre le moi et l'objet (Dewey, 1931, p.49), plus précisément entre « l'appétit du moi » et l'objet désiré, réclamé par lui pour son épanouissement (id., p.46). L'intérêt étant le moi en train de se réaliser dans et par l'objet. En effet, l'intérêt ne

peut pas être réduit à une simple excitation des sens et l'effort ne pas être considéré comme un simple arrêt du vagabondage mental et de l'inattention (id., p.52). L'effort est le « produit de l'intérêt » et non pas une énergie dépensée en l'absence d'intérêt. Il n'y a donc pas opposition entre intérêt et effort. « Plus il y a d'intérêt, plus il y a d'effort » (Brubacher, 1980, p.320). Intérêt et effort sont deux manifestations du moi qui, à la fois, se réalise et s'adapte, c'est-à-dire qui se donne un but et la force d'y parvenir. L'intérêt c'est le moi qui s'identifie à l'objet ; l'effort, c'est le moi qui s'adapte à l'objet (Dewey, 1931, p.51, p.53-55).

Il en va de même pour l'intérêt et la discipline (Dewey, 1990, p.181). L'intérêt pour un objet, un but ou une activité, suppose la discipline, c'est-à-dire l'acceptation des délais, la patience et la persévérance ; mais comme l'intérêt est la force de l'emprise que l'objet (ou le but) exerce sur le moi, celui-ci est poussé à agir et à surmonter, pour son propre épanouissement, les obstacles et les retards qui se présentent (id., p.183). Discipline et effort ne peuvent donc pas être synonymes de corvée (Dewey, 1931, p.61), puisque l'intérêt les pénètre intégralement. Ce qui revient à dire que le moi sait pourquoi il déploie son énergie et s'impose une discipline : il aspire à l'objet auquel il s'identifie déjà (id., p.51) et qui lui permettra de s'exprimer (id., p.75).

Dans la perspective de l'orientation scolaire et professionnelle, « celui qui reconnaît l'importance de l'intérêt ne risque pas de supposer que tous les esprits fonctionnent de la même manière sous le prétexte qu'ils se trouvent avoir (eu) le même instituteur et le même manuel » (Dewey, 1990, p.183). Face au même objet, attitudes, points de vue, attrait et réactions varient selon les individus en fonction de la diversité de leurs aptitudes, de leurs expériences passées et de leur cadre de vie (id., p.183, p.380) : on est mentalement un individu « dans la mesure où l'on a son propre but et son propre problème et où l'on pense par soi-même » (id., p.380).

On retrouve ici ce souci de l'individu singulier, cette psychologie différentielle, déjà sous-jacente à la pensée de Montaigne, Locke et Rousseau, qui permet la prise en compte des intérêts. Le reconnaître, c'est reconnaître que chaque individu reçoit en naissant un tempérament particulier.

Si donc l'intérêt est l'expression d'un moi singulier (Ou Tsuin-Chen, 1958, p.102), il est tout à fait naturel que l'éducation - l'éducation du choix professionnel en particulier - débute par l'observation et l'inventaire des intérêts (Cf. Dewey, *Credo pédagogique*, art.1., Ou Tsuin-Chen, id., p.258-259). En effet, ils sont « les signes d'une force croissante (...) et la révélation de l'état de développement auquel l'enfant est arrivé ». Surtout, ils indiquent « pour quelles choses son activité est déjà prête ». L'intérêt, en effet, « est toujours l'indice de quelque capacité sous-jacente » (Dewey, *Credo pédagogique*, art. 4., Ou Tsuin-Chen, id., p.268-269).

Pour Dewey (1931, p.52-54), la psychologie de l'intérêt se résume donc comme suit :

- « L'intérêt s'adresse à notre être actif ; il a quelque chose de moteur, d'entraînant, de dynamique : il n'est pas un sentiment inerte et statique à l'égard d'un objet » (1931, p.53) ;
- Lorsqu'un effort est nécessaire, « celui-ci ne dégénère jamais en corvée (...), parce que l'intérêt le pénètre, parce que le moi s'y donne intégralement » (id., p.52) ;

- « Il a un caractère objectif (...). L'intérêt n'a donc pas sa fin en lui-même comme les sentiments, il se rattache toujours à un objet, à un motif, à un but » (id.p.53) ;
- « Il faut noter aussi son caractère subjectif : il signifie que notre être intime attribue une certaine valeur à tel ou tel objet » (id. p.53) ;
- « Enfin il a son côté émotif (...). L'intérêt est « une force émotionnelle en activité » (id.p.69). Partout où il y a intérêt, on trouve une émotion » (id.p.53) ;
- « Pour expliquer l'intérêt d'une façon intégrale, il faut donc y voir une activité du moi (...). Il ne réclame rien d'autre que l'activité où il est engagé et qui le satisfait » (id. p.57).

Chez Dewey, il y a *l'intérêt*, synonyme d'impulsion, d'élan de tout l'être, de force croissante ; mais il y a aussi *les intérêts* qui laissent deviner le choix de l'activité future. Dewey annonce déjà la distinction reprise par Piaget entre l'intérêt, mobilisateur et régulateur de l'énergie et les intérêts, objets préférentiels auxquels s'attache l'énergie.

LA LOI DE L'INTÉRÊT : EDOUARD CLAPARÈDE (1873-1940)

Contemporain et ami de Dewey, Claparède rédigea avec amour (*con amore*), « *La pédagogie de Mr. John Dewey* », qui servit d'introduction à « *L'École et l'enfant* » (Dewey, 1931). Comme Dewey il fait remarquer que le mot intérêt (*inter-esse*, être au milieu de) exprime bien le rôle d'intermédiaire qu'il joue entre l'organisme et son milieu. « L'intérêt est le facteur qui ajuste, qui accorde celui-ci aux nécessités de celui-là » (Claparède, 1973, p.65-66).

Face au pragmatisme de Dewey, on trouve le fonctionnalisme de Claparède. Tous deux considèrent que la psychologie doit s'intéresser non pas aux processus mentaux en eux-mêmes, mais à leur rôle et leur utilité dans l'activité de l'individu. Le texte de Claparède, repris ci-dessous, illustre cette proximité de pensée avec Dewey :

« L'école pragmatique, avec W. James, J. Dewey, I. King, pour laquelle l'homme est avant tout un être agissant, considère l'activité humaine sous l'angle de la psychologie fonctionnelle ou dynamique, qu'elle oppose à la psychologie statique, structurale. Le point de vue fonctionnel consiste à rechercher, non pas seulement en vertu de quel mécanisme un homme (ou un enfant) se comporte de telle ou telle manière, mais pourquoi il agit ainsi à ce moment-là. L'activité psychique ne doit en effet jamais être détachée des conditions de milieu qui l'ont fait éclore » (Claparède, 1973, p.82).

Si donc le principe de continuité constituait le fil directeur de la pensée de Dewey, celui du fonctionnalisme apparaît comme le fil conducteur de la pensée de Claparède.

Biologiste dans l'âme, Claparède n'aimait guère que l'on réduise les faits biologiques à un processus physico-chimique. Car l'on supprimait ainsi le problème dont il faisait la question biologique par excellence, celui de la « fonction » (Piaget, 1967, p.9). Claparède, en effet, a toujours vu l'être « en train de vivre », « l'organisme en action comme un tout réel et indissociable » (Piaget, 1967a, p.10). Il ne qualifiait une explication de biologique « que lorsque le fait

donné trouvait sa raison d'être, non pas seulement dans les antécédents immédiats le déterminant », mais « dans l'ensemble du mouvement considéré comme la seule réalité concrète ». Il entendait par fonctionnel « la relation entre le fait à expliquer et la totalité de la conduite » (Piaget, 1967a, id.). C'est dire que l'activité mentale n'était « plus seulement la réaction (mécanique) à des stimuli, mais une adaptation à l'ensemble de la situation présente » (Claparède, 1953, p.6).

C'est dans cette perspective qu'il faut replacer l'éducation fonctionnelle, car elle « se propose de développer les processus mentaux en les considérant non pas en eux-mêmes, mais quant (...) à leur rôle, à leur utilité pour l'action présente ou future » (Claparède, 1973, p.7). Autrement dit, l'éducation fonctionnelle « prend le *besoin* de l'enfant, son intérêt à atteindre un but, comme levier de l'activité qu'on désire éveiller en lui » (ibid.). Elle se fait donc « du dedans, non du dehors » (Claparède, 1953, p.128). Insistons : cette conception *fonctionnelle* envisage les phénomènes psychiques du point de vue « de leur fonction dans la vie (et) de leur place dans l'ensemble de la conduite à un moment donné » (Claparède, 1964, p.39).

De ce fait, l'intérêt n'est donc pas à considérer comme une simple réaction face à un objet-stimulus ; mais d'une part, l'adaptation à l'ensemble d'une situation (Claparède, 1953, p. 6), et d'autre part, la manifestation d'un besoin dont il est l'aspect psychologique (ibid. p.9). Le besoin doit être entendu comme le « ressort » qui nous « meut » (Claparède, 1973, p.63). Mais ce besoin est finalisé, il « poursuit toujours un *objet*, vise une fin *objective* et non sa propre disparition (id., p.63). « L'homme affamé désire du pain, et non la disparition de sa faim (...). En d'autres termes, notre conduite a une portée positive, et non pas négative. Elle est mue, psychologiquement parlant, non par un besoin, mais par un intérêt » (id., p.63)

Claparède semble se contredire : d'un côté il dit que le besoin est le ressort de notre être, de l'autre il précise que notre conduite est mue par un intérêt. En fait, cette contradiction n'est qu'apparente. Comme l'a expliqué Meylan (Claparède, 1953, p.9), si l'activité est fonction d'un besoin sur le plan biologique, elle est fonction d'un intérêt sur le plan psychologique. Le besoin tend à apaiser une douleur ou à combler une carence en suscitant l'intérêt pour l'objet susceptible d'apporter apaisement ou satisfaction. En effet, les besoins seuls ne peuvent orienter la conduite. C'est le rôle de l'intérêt. Il est le prolongement du besoin et réajuste sans cesse l'objet ou l'objectif au besoin. Si le besoin est « l'expression d'une rupture d'équilibre », l'intérêt a pour rôle de régler « l'énergie disponible » qui permettra « un réajustement continu » de cet équilibre (Piaget, 1967a, p.19). Autrement dit :

« L'intérêt est ce qui nous importe à un moment donné, ce qui a une valeur d'action, parce que cela répond à un besoin. L'objet qui est capable de satisfaire le besoin, il nous paraît *intéressant* de l'atteindre » (Claparède, 1973, p.63).

Et ceci pose la problématique de l'intérêt et de l'effort : « si l'on ne fait appel qu'à l'intérêt, comment l'enfant s'entraînera-t-il à l'effort ? » (Claparède, 1953, p.24). La réponse est simple : intérêt et effort sont complémentaires. « Ce sont les deux aspects du même élan par lequel se construit la personne. L'intérêt n'étant que le moment psychologique de l'événement intérieur dont le moment énergétique est l'effort » (ibid., p.25). Dès lors, il ne faut pas confondre

« l'enseignement de l'effort avec l'enseignement *par* l'effort. Il n'est pas du tout évident que celui-ci réalisera celui-là » (Claparède, 1964, p.171). En effet, faire effort n'est pas une aptitude autonome « qui puisse se développer par l'exercice » (ibid.). C'est l'intérêt qui déclenche l'effort et l'effort qui maintient l'intérêt (Cf. Claparède, 1953, p.24).

Claparède peut formuler alors sa première loi de l'intérêt : « Toute conduite est dictée par un intérêt. C'est-à-dire : *Toute action consiste à atteindre la fin qui nous importe au moment considéré* » (Claparède, 1973, p.63). Car finalement, c'est bien « parce que cela a un intérêt pour nous, que nous faisons quelque chose : gagner de l'argent, aller au théâtre, faire la charité, travailler à une œuvre philanthropique, courir les montagnes, risquer notre argent au jeu, voyager en Chine, faire de la politique, lire un journal... Il est absolument impossible de trouver un acte qui ne soit pas dicté par l'intérêt » (id., p.65). Ceci veut bien dire que ces choses n'ont d'intérêt ou ne deviennent intéressantes « que dans la mesure où elles se rapportent à un besoin (...) où elles sont capables de déterminer » notre conduite dans le sens qui nous importe (id., p.64). En fait l'*intérêt* désigne une relation de convenance qu'un sujet ressent pour un objet (chose ou personne) dont la possession ou la présence lui importe (du moins à un moment donné) (id. p.63-64). L'intérêt « c'est l'objet dans sa relation avec le besoin » (id.). Et Claparède de préciser que « l'intérêt n'est pas un agent mystérieux », « une entité intelligente » qui viendrait gouverner nos actions ou réactions, encore moins « une qualité objective des choses ». Il est simplement la « coordination des causes », nous dirions l'ensemble des facteurs, qui déclenchent notre conduite, sachant que cette conduite « s'oriente toujours vers la satisfaction d'un besoin » ou mieux vers la possession de l'objet qui pourra satisfaire ce besoin (id., p.65).

La seconde loi édictée par Claparède est celle de l'intérêt momentané : « A chaque instant, un organisme agit suivant la ligne de son plus grand intérêt » (id., p.66). Ce qui veut dire « qu'un intérêt surgissant brusquement peut refouler un intérêt précédent, et non encore satisfait lui-même » (id. p.67-68). Autrement dit : « Lorsqu'un intérêt est satisfait, il disparaît pour être aussitôt remplacé par un autre ». « Lorsque deux intérêts non satisfaits sont en présence, le plus important refoule l'autre » (id.p.68). Et Claparède renvoie à Locke qui, ayant constaté que nous étions « assiégés de diverses inquiétudes (*uneasiness*) », reconnaissait que c'était celle qui se faisait la plus pressante qui était satisfaite en premier lieu (Locke, *Essai sur l'entendement humain*, Livre II, ch.XXI, § 40 ; Claparède, 1973, p.66). On peut observer un phénomène semblable lorsque deux activités sont concomitantes : « l'activité la plus agréable détourne notre attention de l'autre » (Aristote, *Ethique à Nicomaque*, Livre X, chap.V, 4).

Ainsi, tout organisme agit en fonction de son plus grand intérêt, c'est-à-dire en fonction de ce qu'il estime être le plus important pour lui. Mais les objets ou objectifs ne sont ni importants, ni intéressants en eux-mêmes ; ils le deviennent dans la mesure où ils répondent à un besoin sur le plan biologique ou à un désir sur le plan psychologique. L'activité est alors déclenchée, qu'il s'agisse d'un enfant ou d'un adulte, car dans les deux cas ce sont « le maintien de la vie, l'extension et l'affirmation de la personnalité, la réalisation de soi-même » qui sont en jeu (Claparède, 1967, p.237). Pour l'un comme pour l'autre, la conduite est commandée par un intérêt vital, celui de l'affirmation et de la réalisation de soi.

DE L'INTÉRÊT AUX INTÉRÊTS

LA RÉGULATION DE L'ÉQUILIBRE DU MOI : JEAN PIAGET (1896-1980)

Épistémologue à fondement expérimental, Piaget est le premier, dans une longue lignée (Wittwer, 1988, p.92 ; Ducret, 1998, p.343) à recourir de façon « systématique à l'expérience, entendue au sens rigoureux d'une expérimentation scientifique » (Blanché, 1983, p.41). Et ceci afin d'étudier le développement des « processus de savoir » du sujet épistémique (Wittwer, 1988, p.92), c'est-à-dire « du sujet quelconque » (Piaget, 1979, p.58 ; Dolle, 1998, p.600). Sa visée heuristique n'est pas d'élaborer une psychologie de l'enfant, mais bien de construire une épistémologie génétique (Wittwer, 1988, id.). Il veut « remonter aux sources de la connaissance, aux premiers stades, qui sont aussi importants que les stades supérieurs (...) pour vérifier la nature constructiviste de la connaissance humaine » (Piaget, 1998, p.225). Comprendre Piaget suppose donc que l'on accepte, au préalable, cette distinction entre *sujet épistémique* et *sujet psychologique* (Wittwer, 1988, p.92 ; Florès, 1998, p.223).

Il faut reconnaître que l'intérêt n'est pas un thème central chez Piaget ; mais il appartient à la « psychologie génétique », selon l'expression de l'époque. C'est plus particulièrement à l'occasion des pages consacrées au développement mental de l'enfant, dans *Six études de psychologie* qu'il est question de l'intérêt (Piaget, 1964, p.44-45)³. Dans ce texte il aborde la vie affective sous les trois composantes qui apparaissent chez l'enfant de 2 à 7 ans :

- le développement des sentiments interindividuels (affections, sympathies, antipathies) ;
- l'apparition des sentiments moraux intuitifs, issus des relations adultes/enfants ;
- les régulations d'intérêts et de valeurs, liées à celles de la pensée intuitive en général (id. p. 44).

C'est à propos de cette dernière composante que Piaget livre sa pensée sur la notion d'intérêt. Cependant avant d'aborder ce texte, il est nécessaire de se demander s'il est légitime de s'appuyer sur un texte qui concerne l'enfant de 2 à 7 ans pour l'étendre ensuite à l'adolescent et à l'adulte ? La réponse est donnée par Piaget lui-même : pour lui « l'enfant explique l'homme » (Piaget, 1982, p.6). Lorsqu'on compare, dit-il, l'enfant et l'adulte on est frappé tantôt par l'identité des réactions, tantôt par leurs différences. Et il déclare :

« Du point de vue fonctionnel, c'est-à-dire en considérant les mobiles généraux de la conduite et de la pensée, il existe des fonctionnements constants, communs à tous les âges : à tous les niveaux, l'action suppose toujours un intérêt qui la déclenche, qu'il s'agisse d'un besoin physiologique, affectif ou intellectuel (le besoin se présente en ce dernier cas sous la forme d'une question ou d'un problème) ; à tous les niveaux l'intelligence cherche à comprendre ou à expliquer (...). Seulement, si les fonctions de l'intérêt, de l'explication, etc., sont ainsi communes à tous les stades, c'est-à-dire « invariantes » à titre de fonctions, il n'en est pas moins vrai que « les intérêts » (par opposition à « l'intérêt ») varient considérablement d'un niveau mental à un autre, et que les explications particulières (par opposition à la fonction d'expliquer) sont des formes très différentes selon le degré de développement intellectuel. A côté des fonctions

constantes, il faut donc distinguer les structures variables et c'est précisément l'analyse de ces structures progressives, ou formes successives d'équilibre, qui marque les différences ou oppositions d'un niveau à l'autre de la conduite, depuis les comportements élémentaires du nourrisson jusqu'à l'adolescence » (Piaget, 1964, p.10-11).

Dans un texte plus ancien (écrit en 1935), il faisait remarquer que les structures intellectuelles et morales de l'enfant n'étant pas les nôtres, il fallait leur proposer « les matières d'enseignement sous des formes assimilables à leur structure et aux différents stades de leur développement » (Piaget, 1969, p.223-224). Mais il ajoutait aussitôt que, sous le rapport fonctionnel, l'enfant était identique à l'adulte. Comme lui, il était un être actif dont l'action était « régie par la loi de l'intérêt ou du besoin » (ibid.).

Dans le cas de l'action, celle-ci implique un double mécanisme : assimilation et accommodation (id. p.224, 225). Ce mécanisme est constant et commun à tous les âges. Il suppose toujours l'intervention d'*un intérêt* qui déclenche l'action et celles *des intérêts* qui choisissent l'objet. Ceux-ci varient considérablement d'un niveau mental à l'autre. Piaget distingue donc deux aspects complémentaires de cette notion : l'intérêt en tant *qu'invariant* et les intérêts en tant *qu'éléments variables* de la personnalité.

Ceci nous conduit à préciser la nature de cette notion :

« L'intérêt est (...) le prolongement des besoins : il est le rapport entre un objet et un besoin puisqu'un objet devient intéressant dans la mesure où il répond à un besoin. L'intérêt est donc l'orientation propre à tout acte d'assimilation mentale : assimiler mentalement, c'est incorporer un objet à l'activité du sujet et ce rapport d'incorporation entre l'objet et le moi n'est autre que l'intérêt au sens le plus direct du terme ("inter-esse ") » (Piaget, 1964, p.44-45).

« Prolongement » évoque extension ou continuation, tandis que « rapport » renvoie à l'idée de relation. Nous dirions que le besoin est prolongé et continué par l'intérêt et donc relié à lui. Ce qui implique que l'intérêt fait durer le besoin aussi longtemps qu'il n'a pas trouvé l'objet qui comble ce besoin et rétablit l'équilibre (Cf. Piaget, 1964, p.13). L'intérêt est ainsi la partie tangible du besoin et il constitue non seulement un lien entre un objet et un besoin, mais encore il indique ou spécifie cet objet.

Si le besoin est l'expression d'un déséquilibre momentané ou la recherche d'un nouvel équilibre, ressentir un besoin c'est déjà être orienté vers l'incorporation de l'objet qui va permettre de rétablir l'équilibre (physique ou affectif). Ceci, par ce double jeu de l'assimilation (je rends l'objet semblable à moi) et de l'accommodation (je m'ajuste à l'objet) (Cf. Piaget, 1964, p.14 et 1967, p.19). Nous nous retrouvons ainsi devant cette « donnée fondamentale du développement psychique » (Piaget, 1975, p.45 et p.356-363) qui veut que, d'une façon générale, l'organisme assimile sans cesse le milieu à sa structure tout en accommodant celle-ci au milieu. L'adaptation pouvant se définir alors comme l'équilibre obtenu entre de tels échanges (Piaget, 1972, p.136 § 9 ; 1969, p.224).

L'intérêt, lui, exprime le rapport entre l'objet et le besoin, c'est-à-dire que le besoin postule la présence de l'intérêt. En effet, le besoin se dérobe généralement à une observation directe, seul l'intérêt (par les conduites qu'il engendre) le manifeste et le rend tangible comme nous venons de le dire. Si j'ai faim, c'est un « besoin » qui me pousse à manger - à la limite n'importe quoi, - mais en fait, c'est l'intérêt, en fonction des circonstances et de mes représentations, qui va jeter son dévolu sur telle ou telle nourriture et démontrer à mon entourage que j'avais effectivement faim. Si je m'arrête devant une fontaine pour boire, je manifeste non seulement ma soif, c'est-à-dire le besoin de boire, mais encore mon intérêt pour cette boisson, l'eau fraîche. Ma soif peut alors être assouvie et ma démarche prend fin parce que le besoin de boire est satisfait. L'équilibre retrouvé se manifeste d'ailleurs par un sentiment de satisfaction. Ainsi, pas de boisson sans soif, pas de nutrition sans faim, pas d'acte d'intelligence sans question et pas d'intérêt sans objet (Cf. Piaget, 1954, p.144-145).

L'intérêt est donc l'orientation que prend l'assimilation ; mais il est aussi celui qui la régit et en est le moteur. Et cette assimilation est à la fois cognitive (utilisation ou compréhension) et affective (satisfaction) (Cf. Piaget, 1972, p.44-45, note I).

Lors d'une série de cours donnés à la Sorbonne à partir de novembre 1953, sur les relations entre l'intelligence et l'affectivité, Piaget avait déclaré que l'adaptation est toujours une recherche d'équilibre entre l'assimilation et l'accommodation et que ces deux notions avaient une double signification, affective et cognitive :

- l'assimilation, sous son aspect affectif, c'est l'intérêt ; sous son aspect cognitif c'est la compréhension ;
- l'accommodation, sous aspect affectif, c'est l'intérêt pour l'objet en tant qu'il est nouveau ; sous son aspect cognitif, c'est par exemple, l'ajustement des schèmes de pensée aux phénomènes (Piaget, 1954, p.145).

Et il avait précisé que l'affectivité était sans cesse à l'œuvre dans le fonctionnement de la pensée, mais qu'elle ne créait pas de structures nouvelles (ibid. p.146). Autrement dit, si l'affectivité pouvait être cause de conduites et cause d'accélération ou de retards dans le développement intellectuel, elle n'engendrait pas de structures cognitives et ne modifiait pas les structures dans le fonctionnement desquelles elle intervenait (ibid. p.145).

Ainsi, « chaque conduite suppose un aspect énergétique ou affectif et un aspect structural ou cognitif » (Piaget, 1967b, p.11; voir aussi p.12-13). D'une part, parce que cette conduite suppose une valorisation affective des objectifs poursuivis et, d'autre part, parce qu'elle implique une structuration cognitive de son déroulement :

« C'est toujours l'affectivité qui constitue le ressort des actions dont résulte, à chaque nouveau palier, cette ascension progressive, puisque c'est l'affectivité qui assigne une valeur aux activités et en règle l'énergie. Mais l'affectivité n'est rien sans l'intelligence, qui lui fournit ses moyens et éclaire ses buts » (Piaget, 1964, p.86).

Toute activité humaine vise à l'équilibre et à la raison. Elle se doit, dès lors, de réunir en elle l'intelligence et l'affectivité, surtout lorsqu'elle exprime les formes supérieures de cet équilibre (ibid.)

L'affectif et le cognitif se trouvent ainsi en interaction constante : « Il n'existe donc aucune conduite, si intellectuelle soit-elle, qui ne comporte à titre de mobiles des facteurs affectifs ; mais réciproquement il ne saurait y avoir d'états affectifs sans intervention de perceptions ou de compréhension qui en constituent la structure cognitive. La conduite est donc une, même si les structures n'expliquent pas son énergétique et si, réciproquement, celle-ci ne rend pas compte de celles-là : les deux aspects, affectif et cognitif, sont à la fois inséparables et irréductibles » (Piaget et Inhelder, 1982, p.125). D'ailleurs, Piaget estime dangereux de les dissocier et de faire de l'un la cause de l'autre, alors qu'ils « se développent et se transforment solidairement » (Piaget, 1954, p.352).

Ainsi, ce n'est pas parce que Piaget distingue pour la commodité de l'exposé, intelligence et affectivité (ibid.), qu'il les sépare ou les oppose sur le plan de la conduite. C'est ce que certains ont cru comprendre. En réalité, sans affectivité il n'y a pas de connaissance possible. Intelligence et affectivité sont deux constructions simultanées, inséparables. Tous les objets, en effet, sont simultanément cognitifs et affectifs », objets de « connaissance et d'affection » (Piaget, 1954, p.360) ; mais connaissance et affection sont, en même temps, irréductibles l'une à l'autre. Car l'intelligence ne fait pas toute la loi dans la vie affective et la vie affective ne règne pas de façon absolue sur l'intelligence (Chalon-Blanc, 1997, p.58-62).

Nous arrivons maintenant au texte capital concernant les deux aspects de la notion d'intérêt :

« L'intérêt se présente, comme on sait, sous deux aspects complémentaires. D'une part il est un régulateur d'énergie, comme l'a montré Claparède : son intervention mobilise les réserves internes de force et il suffit qu'un travail intéresse pour paraître aisé et pour que la fatigue diminue (...). Mais, d'autre part, l'intérêt implique un système de valeurs, que le langage courant appelle *_les intérêts_* (par opposition à *_l'intérêt_*) et qui se différencie précisément au cours du développement mental en assignant des buts toujours plus complexes à l'action. Or, ces valeurs dépendent d'un autre système de régulation, qui commande celles des énergies intérieures sans en dépendre directement, et qui tend à assurer ou à rétablir l'équilibre du moi en complétant sans cesse l'activité par l'incorporation de nouvelles forces ou de nouveaux éléments extérieurs » (Piaget, 1964, p.45).

Ce texte définit et consacre donc les deux aspects complémentaires de cette notion : d'une part, il y a *l'intérêt* qui, en tant que mobilisateur et régulateur des réserves d'énergie, déclenche l'action ; d'autre part, il y a *les intérêts* qui choisissent l'objet et qui diffèrent en fonction du développement de la personne :

- intérêts pour les mots , le dessin, les images, les rythmes, pour certains exercices physiques, etc. chez l'enfant. (Piaget, 1964, p.45) ;
- intérêts orientés vers l'inactuel et l'avenir chez l'adolescent avec l'âge des grands idéaux ou du début des théories (Piaget, 1967, p.158 ; Piaget et Inhelder, 1982, p.103) ;

- intérêts pour les personnes ou les choses, pour les abstractions ou les réalités selon la personnalité de chacun (Piaget, 1964, p.44).

Toutes ces réalités acquièrent « de la valeur pour le sujet au fur et à mesure de ses besoins, ceux-ci dépendant eux-mêmes de l'équilibre mental momentané et surtout des incorporations nouvelles nécessaires à son maintien » (Piaget, 1964, 45).

Par ailleurs le constructivisme de Piaget autorise à penser que : a) sous son aspect mobilisateur et régulateur de l'énergie, l'intérêt en tant qu'invariant peut être considéré comme un donné constitutif de la personnalité, mais susceptible d'intensité ou de relâchement ; b) sous son aspect de système d'hiérarchisations des objets (activités, choses ou personnes), il apparaît en revanche comme une construction susceptible de variations au gré des circonstances et des influences. La formule de Bachelard : « Rien n'est donné. Tout est construit » (cité par Le Moigne, 1995, p.57), s'applique effectivement, et surtout, aux intérêts professionnels, car ils peuvent se construire et se diversifier tout aux long des interactions que la personne entretient avec son environnement.

Que conclure ? Sinon que l'intérêt débute avec la vie psychique. Il se présente sous deux aspects distincts mais inséparables, qui tour à tour mobilisent et orientent l'énergie vers des objets ou des objectifs privilégiés et désirables pour l'équilibre du moi. Car « la tendance la plus profonde de toute activité humaine est la marche vers l'équilibre, et la raison, qui exprime les formes supérieures de cet équilibre, réunit en elle l'intelligence et l'affectivité » (Piaget, 1964, p.86).

L'ÉTAT D'INTÉRÊT : CHARLOTTE BÜHLER (1893-1974)

Après avoir évoqué Piaget, nous souhaitons consacrer quelques paragraphes à Charlotte Bühler, qui fut sa contemporaine. Pour elle, l'examen et la connaissance des intérêts a de tous temps présenté un des problèmes les plus difficiles à la psychologie parce que l'intérêt est un phénomène indéfini et complexe dont il est difficile de saisir la formation et le développement, en raison même de sa complexité (Bühler, 1938, p.312).

Elle considère que l'intérêt est un facteur important qui se manifeste dans toutes les activités humaines. L'intérêt c'est « le fait d'être présent, dedans ou entre (...) ; une présence où la participation effective peut avoir des degrés plus ou moins élevés : depuis une certaine intensité de l'attention qui se porte sur un objet jusqu'à un intérêt enthousiaste » (Bühler, 1972, p.166).

Remarquons, d'ailleurs, la proximité qu'elle instaure, pour ne pas dire la quasi synonymie, entre le terme intérêt (inter-esse) et le terme présent (ad-esse) !

L'intérêt est donc une *présence*, présence qui ne consiste pas simplement à être là, de façon passive. L'intérêt suppose une participation active qui peut être plus ou moins intense selon l'importance que l'activité a prise dans l'univers du sujet. En effet, aujourd'hui, dans notre société, celle de l'*homo ludens* (l'homme ludique), il est possible de toucher à tout, de jouir de tout sans s'impliquer à fond : on s'investit selon des degrés divers et à des niveaux différents. L'intérêt

pour une activité peut se vivre uniquement de façon « cérébrale » comme si nous avons « besoin d'être toujours ailleurs (...), besoin d'une déréalisation stimulante, euphorique ou enivrante » (Lipovetsky, 1983, p.25). Ainsi, l'intérêt peut donc se cantonner au niveau du *verbal* et du *figural* sans aller jusqu'au *comportemental* (Pelletier, 1974, p.71).

Pour Charlotte Bühler, en effet, « c'est le fait de prendre part qui joue un rôle dans tout ce qu'on appelle les intérêts (au pluriel) » (1972, p.166). Pourtant, elle regrette l'abandon du vocable *intérêt*. La plupart des auteurs, dit-elle, « évitent de parler du phénomène intérêt - au singulier » et se concentrent sur les intérêts. Ils se contentent de dire « tout simplement que les intérêts sont des activités préférées ou certaines activités auxquelles on accorde une certaine attention » (Bühler, 1972, p.166).

Aussi tient-elle à rappeler cette distinction et propose même une autre approche de l'intérêt pris au singulier : « je pense que l'on doit distinguer "intérêt" et "intérêts" (Bühler, 1972, p.167). Ce serait plus clair, dit-elle en substance, si nous remplacions le mot *intérêt* par *état d'intérêt*. « Cet "état d'intérêt" me semble être une fonction que l'on peut sans doute apprendre et dont le développement est favorisé par des moyens adéquats, mais qui donne pourtant l'impression d'être innée » (id.).

L'*état d'intérêt* apparaît donc comme une fonction qui peut être développée, favorisée tout en étant présente d'emblée, dès la naissance. Remarquons la prudence de Charlotte Bühler : l'état d'intérêt « me semble être une fonction », que l'on peut « sans doute apprendre » et qui donne « l'impression d'être innée ». Cependant peut-on aller jusqu'à en déduire que l'état d'intérêt, « une des fonctions les plus importantes de l'homme » est constitutif de la condition humaine comme le serait celle d'intentionnalité et qu'à ce titre elle devrait être encouragée ? « Éveiller et tenir éveillé l'intérêt » est « important pour toute éducation qui veut être couronnée de succès » (id.).

Je crois, écrit Charlotte Bühler, « que l'état d'intérêt est le *plaisir lié à l'activité intellectuelle* alors que l'activité dont on parle habituellement me semble être plutôt le *plaisir physique du mouvement* » (ibid., p.167). En tout cas, « l'intérêt est une activité créatrice intellectuelle, qui transforme l'objet, qui semble pratiquement le créer de nouveau et le fait paraître autre qu'il était. La vie qu'un orateur brillant, un écrivain important, un musicien doué peuvent insuffler à une pensée ou à un morceau de musique est le résultat de l'intérêt avec lequel les artistes traitent le sujet et cet intérêt se communique à l'auditeur ou au lecteur » (Bühler, 1972, p.167).

De prime abord, ce texte semble évoquer les phénomènes de la projection et de la représentation. Toutes deux, en effet, transforment l'objet en fonction de notre attente et de notre tendance générale à rechercher une perception cohérente avec ce que nous attendons. De ce fait, l'objet paraît autre qu'il n'est véritablement : la projection se substitue à la perception. Et la représentation - dont le rôle est de *rendre présent* - reconstruit l'objet et nous livre une image, une « représentation iconique », la seule qui nous « importe » ! Toutefois, ce n'est pas à ce double phénomène - de la projection et de la représentation - que fait allusion Charlotte Bühler ; mais à ce pouvoir qu'a l'être humain de transformer l'objet par la passion dont il l'investit ! Pour un vir-

tuose, un interprète, s'intéresser à un morceau de musique, ce n'est pas seulement *le jouer*, c'est lui insuffler un supplément d'âme. C'est le transformer, le *recréer*. C'est là, le signe de l'intérêt et son pouvoir !

Quant à « ces objets privilégiés que nous appelons nos intérêts (ils) sont caractérisés par le fait que nous nous intéressons à eux plus qu'en général » (Bühler, 1972, p.368). Ce sont donc bien des objets (buts ou activités), avec lesquels nous établissons des rapports particuliers, qui nous engagent de telle sorte qu'ils deviennent une part intégrante de notre moi.

Mais ces intérêts se transforment avec le développement de la personnalité et Charlotte Bühler fait le même constat que certains de ses prédécesseurs : à tel âge tels intérêts, à tel autre tels intérêts : « Personne ne sera étonné d'apprendre », dit-elle, « que la jeunesse porte plus d'intérêt au sport, à la danse, aux réunions mondaines tandis que l'âge mûr s'intéresse plus à des activités contemplatives : la musique, l'art, les livres, les fleurs ou le jardinage » (Bühler, 1972, p.168).

Par ailleurs, le développement des intérêts de l'enfant, en période préscolaire et scolaire, est un sujet d'étude que Charlotte Bühler a aimé plus particulièrement (Bühler, 1938, 1947).

Finalement, *intérêt* et *intérêts* sont, pour elle, deux aspects de cet « état d'intérêt » qui rend « notre existence digne d'être vécue » (Bühler, 1972, p.167). S'intéresser, c'est une façon normale de vivre pour une personne. Ce n'est pas quelque chose qui s'acquiert ; mais qui est donné dès la naissance. L'intérêt fait partie de la structure de la personnalité.

UN ESSAI DE DÉFINITIONS

Les quelques repères historiques, que nous avons présentés, nous autorisent à tenter trois définitions du point de vue psychologique :

L'intérêt : élan, désir d'être. Il est constitutif du moi. Il est le moi en activité. Mouvement endogène, é-motion (motio ex), il pousse la personne hors de soi et la maintient en permanence en état d'éveil, de vigilance ou d'attention (ad-tension) face à l'environnement. Il déclenche l'action et en même temps il mobilise et module l'énergie, la maintient sur le qui-vive, et la rend attentive (Cf. Dewey, 1990, p.180 et 435). Cette énergie se nourrit ensuite de la présence de l'objet qui lui convient.

Les intérêts : activités privilégiées dans laquelle la personne s'investit. Ces activités apparaissent comme l'expression et la concrétisation de ce concept mouvant et insaisissable qu'est l'intérêt. Les *intérêts* jouent aussi le rôle d'orienteurs de *l'intérêt* et choisissent l'objet ou l'objectif susceptible de le satisfaire et de réaliser : d'une part, grâce à une identification ou accommodation ; d'autre part, grâce à une projection ou assimilation à l'objet. D'un côté il y a un effort d'incorporation de l'objet à l'image de soi, de l'autre un effort d'adaptation à l'objet.

S'intéresser : façon habituelle de vivre de la personne. C'est donner une place privilégiée ou prépondérante à l'objet qui a retenu son attention et qu'elle incorpore à son univers. Il devient

ainsi partie intégrante de l'image de soi. La personne s'identifie à lui, se projette en lui et se laisse absorber par lui. En effet, « nous disons d'une personne intéressée, à la fois qu'elle se perd dans une affaire et qu'elle s'y trouve. Les deux termes expriment l'absorption du moi dans un objet ». « S'intéresser, c'est être absorbé, enthousiasmé, entraîné par un objet » (Dewey, 1990, p.180, p.435).

Cet essai de définitions ne doit pas nous faire oublier :

- d'une part, qu'il n'y a pas de coupure entre le singulier et le pluriel du mot d'intérêt. Il s'agit de deux aspects d'une même réalité perçue tantôt comme élan, force d'investissement, énergie, tantôt comme indicateurs des objets que l'intérêt investit et privilégie.
- d'autre part, que cette notion est foncièrement égocentrique. D'une façon ou d'une autre l'intérêt est toujours, directement ou indirectement, un intérêt pour soi comme l'a souligné Claparède, même dans les actes les plus sublimes.

SYNTHÈSE ET PERSPECTIVES

Au terme de cette approche historique de la notion d'intérêt, nous osons risquer une synthèse et ouvrir quelques perspectives :

L'INDIVIDU ET SES INCLINATIONS

La notion d'intérêt pourrait trouver son origine dans la philosophie de Duns Scot. Celui-ci insiste sur la singularité, l'unicité et le caractère distinctif de l'individu. Postulats indispensables, nous semble-t-il, pour qu'on puisse parler de l'intérêt et des intérêts. Cette philosophie recevrait ensuite ses applications pédagogiques chez Montaigne, Locke et Rousseau. Autrement dit, la prise en compte de ce facteur appelé aujourd'hui « intérêt » a été possible à partir du moment où la personne humaine a été considérée comme un être singulier, doté d'un tempérament particulier et autonome, face aux empiètements du pouvoir et à l'emprise des valeurs et des principes moraux. Et de fait chez ces auteurs nous avons toujours retrouvé, tout à la fois, la défense des individualités ou *natures* particulières et l'invitation à les considérer comme porteuses d'*inclinations* ou de *propensions* qui leur étaient propres.

LA PSYCHOLOGIE DE L'INTÉRÊT

Dans la psychologie de l'intérêt, telle qu'elle a été élaborée par Dewey et Claparède, puis reprise et clarifiée par Piaget et Bühler, nous avons retrouvé, en filigrane, le débat entre une pédagogie de l'essence, où l'accent est mis sur les matières à enseigner ou les valeurs à inculquer et une pédagogie de l'existence, où l'on insiste sur les besoins et les intérêts particuliers de l'élève. Ce débat est toujours d'actualité, même s'il s'appelle « pédagogie contre savoir », comme en témoigne l'ouvrage de Darcos et Meirieu (2003, p.29-52).

Cette opposition, entre ce qu'on a appelé l'éducation volontariste et l'éducation nouvelle, est difficilement acceptable, peut-être parce qu'elle oppose à tort, intérêt et effort, sujet et objet. Nous

l'avons vu, la notion d'intérêt implique la continuité entre le sujet et l'objet, c'est-à-dire qu'il n'y a d'intérêt véritable que lorsque « le moi s'identifie avec une idée ou un objet » (Dewey, 1931, p.51). Il n'y a donc pas opposition entre intérêt et effort, comme nous l'avons vu, et il ne faut pas confondre « l'enseignement *de* l'effort avec l'enseignement *par* l'effort » (Claparède, 1972, p.171). Intérêt et effort sont deux manifestations du moi qui se réalise et qui s'adapte. L'intérêt étant le moi qui s'identifie à l'objet; l'effort étant le moi qui s'adapte à l'objet.

Il serait toutefois naïf de croire que cette psychologie de l'intérêt, malgré les grands noms qui l'ont illustrée, se soit imposée comme allant de soi. Certains ont vu dans cet envahissement de la notion d'intérêt, la conséquence néfaste de l'individualisme de Rousseau et du pragmatisme de Dewey. De plus, indisposés par le mysticisme avec lequel un auteur comme Ferrière se faisait, dès 1946, l'apôtre de l'intérêt (1966, p.34-35), certains ont cru voir plutôt dans cette notion d'intérêt le berceau de toutes les déviations : mysticisme, irrationalité et même fascisme. C'est ainsi que Fabre écrivait : « Sur le terrain préparé par une philosophie pragmatiste, la libération des intérêts provoquant l'expansion de l'individu vient exprimer les caractères et besoins d'une société qui s'en remet essentiellement à l'individu conquérant. La réussite et le succès légitiment l'homme qui s'épanouit, émerge et s'impose. Cette conception, lorsqu'elle fut pensée par une collectivité et reprise à son compte par un État, servit de base à l'éducation de la jeunesse hitlérienne » (Fabre, 1951, p.3). Il est vrai que l'individu, centré sur soi et tourné vers autrui avec méfiance et calcul, a été le modèle de la société bourgeoise occidentale aux 18^e et 19^e siècles (Cf. Mounier, 1969, p.36-37). Mais, en ce qui nous concerne, la notion d'intérêt, si elle peut apparaître comme individualiste, ne s'oppose pas, dans notre esprit, à une vision personnaliste. En effet, nous l'avons vu dans l'article précédent, l'intérêt est une manière d'être présent aux autres, de participer, d'être là, intensément, tout en étant distinct et différent.

INTÉRÊT ET INTÉRÊTS

Piaget et Bühler se sont fait les promoteurs de la nécessaire distinction entre l'intérêt (au singulier) et les intérêts (au pluriel). Cet effort de clarification rend compte de la théorisation puis de l'opérationnalisation de cette notion. Autrement dit, on se trouve aujourd'hui devant deux aspects complémentaires d'une même réalité considérée, d'une part, comme moteur et régulateur de l'énergie et, d'autre part, comme indicateur des objets que cette énergie investit. Considérons, dès lors, l'intérêt comme l'élément *invariant* de la personnalité et les intérêts comme des éléments *variables* (ou traits) de la personnalité.

LA NOTION D'INTÉRÊT : CONSTITUTIVE DE LA PERSONNE ?

Pour Château (1968, p.56), « sous les divers intérêts (...), ce qui se révèle (...) c'est une énergie unique (...) qui dépasse tous les intérêts particuliers ou plutôt qui les explique ». Nous ne pouvons que souscrire à cette affirmation : derrière les divers intérêts (spontanés, déclarés, inventoriés), il y a l'intérêt en tant qu'énergie et vouloir être. Cet intérêt est aussi inséparable du moi que l'empreinte du sceau sur la cire, selon l'expression d'Aristote (*De l'Âme*, II, 1).

De ce fait, il semblerait qu'aucune action ne peut se soustraire à l'intérêt. « Il est absolument impossible de trouver un acte qui ne soit dicté par l'intérêt » (Claparède, 1973, p.65). À chaque instant, ne sommes-nous pas amenés à poser des choix ? Et le mobile de ces choix continuels ne s'appellerait-il pas intérêt (ibid. p.64) ?

Aussi, la notion *d'intérêt* nous apparaît-elle comme constitutive de la personne humaine. Pour l'existentialisme, en tout cas, l'une des structures fondamentales de la conscience humaine est d'être « intentionnelle », c'est-à-dire « d'être tendue vers » des objets, d'être intéressée par ceux-ci, qu'ils soient présents ou absents, réels ou imaginaires (Cf. Foulquié, 1971, p.31 ; 1982, p. 374 ; Drolet, 1995, p.121-122). Plus encore, « être intéressée », désigne le modus vivendi habituel d'une personne car d'une part, elle est insérée dans un environnement et intégrée à un groupe, d'autre part, elle est irréductible à ceux-ci. *Vivre parmi* les autres (immanence) et *différer* des autres (transcendance), voilà la condition paradoxale de l'être humain que nous dévoile le vocable « inter-est ». S'intéresser c'est donc affirmer son désir de communiquer tout en restant différent ; c'est essayer de donner, dans la relation, la primauté à la communion sur la fusion.

On ne peut pas non plus sous-estimer l'importance *des intérêts*. Ils viennent assigner un but à cet élan qu'est l'intérêt. Dans le vaste champ des activités humaines (études, travail, loisirs), les intérêts orientent et rendent palpable cette énergie qu'est l'intérêt ! Ils la prolongent en de multiples directions, parfois fort différentes, car chaque personne est souvent attirée par diverses occupations et peut les exercer d'une manière efficace et intelligente (Cf. Dewey, 1990, p.386).

L'ACTE DE S'INTÉRESSER OU LA POSSESSION DE L'OBJET ?

La distinction entre les deux aspects de la notion d'intérêt peut s'éclairer par l'histoire du développement de la psychologie différentielle (Cf. Reuchlin, 1980, p.29-31).

Le premier aspect (l'intérêt), peut être rattaché à une psychologie de l'acte dans laquelle l'acte de s'intéresser devient plus important que la possession de l'objet. Le second aspect (les intérêts), peut être relié à une psychologie du contenu dans laquelle la possession de l'objet compte beaucoup plus que l'acte de s'intéresser. On peut illustrer ceci par un texte de Bourdieu, peut-être inspiré par Montaigne⁴ ou Dewey⁵ :

« La chasse compte autant, sinon plus, que la prise et il y a un profit de l'action qui excède les profits explicitement poursuivis, salaire, prix, récompense, trophée, titre, fonction, et qui consiste dans le fait de sortir de l'indifférence, et de s'affirmer comme agent agissant » (Accardo-Corcuff, 1986, p.97)

Ainsi, ou bien c'est l'*action-du-sujet-qui-s'intéresse* qui est mise en avant, ou bien c'est la *possession-de-l'objet-intéressant* qui retient l'attention. Mais cette distinction qui enrichit la notion d'intérêt ne doit pas faire oublier que l'intérêt en tant que moteur et régulateur de l'action a besoin d'objets à investir et que ces derniers tirent toute leur valeur de l'intérêt qui les suscite.

Finalement, faire appel à la notion d'intérêt- considérée sous ses deux aspects -, c'est faire la démonstration de la vitalité de la personne: « ça m'intéresse...donc j'existe » (Accardo-Corcuff, id.). Car le vieillard, que rien n'intéresse et qui ne s'intéresse plus à rien, se laisse mourir.

André E. Botteman a soutenu une thèse de doctorat en psychologie sur « la Notion d'intérêt et les intérêts professionnels » à l'Université Victor Segalen, Bordeaux 2.
Courriel: abotteman@wanadoo.fr

NOTES

- ¹ « Je pris pour votre bonheur mutuel un tendre intérêt qui ne s'éteindra point » (*Julie*, I, 2^e partie, lettre III, 1993, p.253).
- ² « Que vous dirais-je de mon amitié et de l'intérêt que je prends à vous à vingt lieues à la ronde, depuis les plus grandes jusques aux plus petites choses ? » (*Lettre 47 à M^{me} de Grignan*, 15 janvier 1672, éd. Raffali, p.135). « Je ne trouve rien que d'admirable dans toute cette conduite ; je l'ai suivie et sentie avec l'intérêt et l'attention d'une personne qui les aime » (*Lettre LVI à M. de Coulanges*, 26 avril 1695, éd. Feuillatre, p.98).
- ³ Nous remercions vivement les Éditions Denoël (Paris), de nous avoir autorisé à citer de larges extraits de l'ouvrage de Jean Piaget, *Six études de psychologie* (1964).
- ⁴ « Il ne faut pas trouver estrange si gens desesperez de la prise n'ont pas laissé de avoir plaisir à la chasse » (*Essais*, livre II, ch. XII, *Apologie de Raimond Sebond*, p.510)
- ⁵ « Le chasseur novice est si pressé de tuer le gibier, il est si violemment porté vers son but, qu'il est incapable d'exercer sur lui-même le contrôle nécessaire et qu'il tire à l'aventure. Le chasseur expérimenté, lui, n'a pas perdu tout intérêt à tirer, mais il est à même de concentrer complètement cet intérêt sur chacun des moyens qui lui permettront de réussir. Ce qui le préoccupe, ce n'est plus l'idée d'atteindre un animal, mais la pensée des étapes successives nécessaires pour cela. Il identifie les moyens avec la fin, le désir est devenu un intérêt médiat. L'idéal est pour ainsi dire mort comme pur idéal, mais il ressuscite dans chacune des capacités dont le moi dispose » (Dewey, 1931, p.70).

This paper briefly reviews the history of the notion of "interest" since John Duns Scot to Montaigne, Locke, Rousseau, Dewey, Claparède, Piaget and Bühler. The appreciation of the uniqueness and diversity of individuals and of their character leads to the idea that their inclinations and preferences and later what would be refer to as the "interest" or "interests" must differ from one individual to the other. Accordingly, the choice of a profession for an individual should not be dictated according to that of his father's. Rather, it should be based on each individual's preferences and abilities. Each individual therefore acts according to what he/she considers most important for him/herself and according to his/her interest.

RÉFÉRENCES

- ACCARDO, A., CORCUFF, Ph. (1986). *La sociologie de Bourdieu. Textes choisis et commentés*. Bordeaux : Éditions Le Mascaret.
- BLANCHÉ, R. (1983). *L'épistémologie*. Coll. « Que Sais-je ? », n°1475, Paris : Presses Universitaires de France, 3^e éd.
- BRÉHIER, E.(1985). *Histoire de la philosophie*, tome I Antiquité et Moyen âge ; tome II : XVIIe-XVIIIe siècles. Coll. Quadrige. Paris : Presses Universitaires de France, 5^e éd..
- BRUBACHER, J. S. (1980). John Dewey (1859-1952). Dans *Les grands pédagogues*, sous la direction de J. Château. Paris : Presses Universitaires de France, 6^e édition, p. 305-324.
- BÜHLER, Ch. (1938). Le développement des intérêts de l'enfant. *Pour l'ère nouvelle*, 142, p.312-314.
- BÜHLER, Ch. (1947). *From birth to maturity. An outline of the psychological development of the child*. Londres : Kegan Paul, Trench, Trubner & Co., Ltd., 5^e éd.
- BÜHLER, Ch. (1972). *La psychologie dans la vie de notre temps* (trad. fr. de *Die Psychologie im Leben unserer Zeit*, 1962, Munich : Knaur-Droemer). Toulouse : Privat.
- CHALON-BLANC, A. (1997). *Introduction à Jean Piaget*. Paris, Montréal : L'Harmattan.
- CHÂTEAU, J. (1968). *Autour de l'élève*. Paris : Librairie philosophique Vrin.
- CHÂTEAU J. (1971). *Montaigne, psychologue et pédagogue*. Paris : Librairie philosophique Vrin.
- CHÂTEAU, J. (1977a). Montaigne. Dans J. Château, H. Gratiot-Alphandéry, R. Doron et P. Cazayus, *Les grandes psychologies modernes*. Bruxelles : Pierre Mardaga, éditeur, p.13-47.
- CHÂTEAU, J. (1977b). Le génétisme anglais : Locke-Berkeley-Hume. Dans J. Château, H. Gratiot-Alphandéry, R. Doron et P. Cazayus, *Les grandes psychologies modernes*. Bruxelles : Pierre Mardaga, éditeur, p.79-111.
- CHÂTEAU, J. (1977c). Rousseau. Dans J. Château, H. Gratiot-Alphandéry, R. Doron et P. Cazayus, *Les grandes psychologies modernes*. Bruxelles : Pierre Mardaga, éditeur, p.113-139.
- CLAPARÈDE, É. (1953). *L'école sur mesure*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- CLAPARÈDE, É. (1964). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale, tome 1 : le développement mental*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 11^e éd., 1972.
- CLAPARÈDE, É. (1967). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale, tome 11 : les méthodes*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 11^e éd.
- CLAPARÈDE, É. (1973). *L'éducation fonctionnelle*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

- COMPAGNON, A. (1982). Scot : une rupture dans la logique. Dans *Jean Duns-Scot ou la révolution subtile*, sous la direction de Ch. Goémé. Paris : Fac éditions Radio-France, p.19-24.
- DARCOS, X. et MEIRIEU, Ph. (2003). *Deux voix pour une école*. Paris : Desclée De Brouwer.
- DELEDALLE, G. (1965). *La pédagogie de John Dewey, philosophie de la continuité*. Paris : Éditions du Scarabée.
- DEWEY, J. (1931). *L'école et l'enfant*, trad. fr. par L.-S.Pidoux. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 3^e éd.
- DEWEY, J. (1990). *Démocratie et éducation*, trad. fr. par G. Deledalle de *Democracy and Education. An introduction to the Philosophy of Education*, 1916. New York : Free Press. A Division of the MacMillan Company. Paris : Armand Colin éditeur.
- DOLLE, J.M. (1998). Signification et importance de l'œuvre de Jean Piaget. *Bulletin de psychologie*, tome 51 (3), n°437, p.599-611.
- DROLET, J.-L. (1995). L'insertion socioprofessionnelle en tant que relation intentionnelle au monde, *Carriérologie*, vol. 6, n°1, p.117-140.
- DUCRET, J.-J. (1998). Jean Piaget 1970-1980. Dix dernières années de recherches sur le constructivisme au Centre international d'épistémologie génétique. *Bulletin de psychologie*, tome 51 (3), n°435, p.343-375.
- DURAND, J. (1989). *L'art au Moyen âge*. Paris : Bordas (réimpression : 1994).
- FABRE, A. (1951). Étude critique de la notion d'intérêt, *Pour l'ère nouvelle*, vol. 8, p.2-16.
- FERRIÈRE, A. (1966). *L'école active*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- FLORES, C. (1998). Une conférence inédite de Jean Piaget : « Le constructivisme épistémologique ». *Bulletin de psychologie*, tome 51 (3), n°435, p.223-224.
- FOULQUIÉ, P. (1971). *L'existentialisme*. Coll. « Que Sais-je ? », n°253. Paris : Presses Universitaires de France.
- FOULQUIE, P. (1982). Art. « Intention ». Dans *Dictionnaire de la langue philosophique*. Paris : Presses Universitaires de France, 4^e éd., p.374-376.
- GILSON, E.(1942). *Le thomisme. Introduction à la philosophie de Saint Thomas d'Aquin*. Paris : Librairie philosophique Vrin, 4^e éd.
- GRENET, P. (1956). *Le Thomisme*. Coll. « Que Sais-je ? », n°587. Paris : Presses Universitaires de France, 2^e éd.
- HOUDEBINE, J.-L. (1982). Le jaillissement de la singularité, dans *Jean Duns-Scot ou la révolution subtile*, sous la direction de Ch. Goémé. Paris : Fac éditions Radio-France, p.49-54.
- JACOBS, M. (1986). *Guide de la peinture en Europe*. Paris : Édition du Club France-Loisirs, p.12-16.

- LELOUP J.-Y. (1993). *Vie de Moïse de Grégoire de Nysse ou l'être de désir*. « Spiritualités chrétiennes ». Paris : Albin Michel.
- LE MOIGNE, J.-L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Coll. « Que Sais-je ? », n°2969. Paris : Presses Universitaires de France.
- LIPOVETSKY, G. (1983). *L'ère du vide. Essais sur l'individualisme contemporain*. « Folio-essais ». Paris : Éditions Gallimard.
- LOCKE, J. (1693). *Quelques pensées sur l'éducation*. Trad. de G. Compayré, introd. et notes de J. Château. Paris : Librairie philosophique Vrin, rééd.1966.
- LOCKE, J. (1755). *Essai philosophique concernant l'entendement humain*. Trad. de M.Coste, édition par E. Naert. Paris : Librairie philosophique Vrin, rééd.1989, 3^e tirage.
- MONTAIGNE (Michel de) (1595). *Essais*, Livres I, II et III. Édition de Pierre Villey sous la direction de V.L. Saulnier. Coll. Quadrige. Paris : Presses Universitaires de France, rééd. 1992.
- MOUNIER, E. (1969). *Le personnalisme*. Coll. « Que sais-je ? », n°395. Paris : Presses Universitaires de France, 11^e éd.
- OU TSUIN-CHEN (1958). *La doctrine pédagogique de Dewey*. Paris : Librairie philosophique Vrin.
- PASCAL , B. (1670). *Pensées*. Texte établi par Léon Brunschvicg. Chron., introd. et notes par D. Descotes. Paris : GF Flammarion, rééd. 1976.
- PELLETIER, D., NOISEUX, G., BUJOLD, Ch. (1974). *Développement vocationnel et croissance personnelle. Approche opératoire*. Montréal : McGraw-Hill, éditeurs.
- PIAGET, J. (1954). Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant. *Bulletin de psychologie*, tome VII, n° 3-4, 5 février 1954, p.143-150 et n°6-7, 26 mars 1954, p.346-361.
- PIAGET, J. (1964). *Six études de psychologie*. « Bibliothèque Médiations » Genève : Éditions Denoël-Gonthier.
- PIAGET, J. (1967). La psychologie d'Édouard Claparède, dans E. Claparède, *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale, II. Les méthodes*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p.7-32.
- PIAGET, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. « Bibliothèque Médiations ». Paris : Éditions Denoël.
- PIAGET, J. (1972). *Problèmes de psychologie génétique*. « Bibliothèque Médiations ». Paris : Éditions Denoël.
- PIAGET, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris : Presses Universitaires de France.

- PIAGET, J. (1979). *Le structuralisme*. Coll. « Que Sais-je ? », n°1311. Paris : Presses Universitaires de France, 7^e éd.
- PIAGET, J. & INHELDER, B.(1982). *La psychologie de l'enfant*. Coll. « Que Sais-je ? », n°369. Paris : Presses Universitaires de France, 10^e éd.
- PIAGET, J. (1998). Le constructivisme psychologique. Conférence donnée au Centre universitaire méditerranéen de Nice le 15 janvier 1976. *Bulletin de psychologie*, tome 51 (3), n°435, p.225-233.
- REUCHLIN, M. (1980). *La psychologie différentielle*. Paris : Presses Universitaires de France, 3^e éd.
- ROUSSEAU, J.J. (1964). *Émile ou de l'éducation*. Introd., bibliogr., notes et index anal. par F. & P. Richard. Collection « Classiques Garnier ». Paris : Éditions Garnier Frères.
- ROUSSEAU, J.J. (1993). *Julie ou la Nouvelle Héloïse*, I & II, éd. présentée, établie et annotée par H. Coulet. « Folio classique », n°2419 et 2420. Paris : Éditions Gallimard.
- ROUSSEAU, J.J. (1999). *Dialogues de Rousseau, juge de Jean-Jacques*, suivis de *Le Lévitte d'Ephraïm*. Prés., notes et dossier documentaire par E. Leborgne. « GF Flammarion » n°1021. Paris : Éditions Flammarion.
- SCARPETTA, G » (1982). Le diagnostic du « docteur Subtil ». Duns Scot a-t-il été le premier grand penseur de l'individu et de l'infini ? *Le Nouvel Observateur*, n°933, 25.09-01.10.1982, p.122-123.
- SCHMITT, J.-C. (2001). *Le corps, les rites, les rêves, le temps. Essais d'anthropologie médiévale*. Paris : Éditions Gallimard.
- SERTILLANGES, A.-D. (1912). *S.Thomas d'Aquin*, t.2. Paris : Félix Alcan, éditeur. 2^e éd.
- SÉVIGNÉ (M^{me} de) (1935). *Lettres choisies*. Éd. Émile Feuillatre. Paris : Classiques Larousse.
- SÉVIGNÉ (M^{me} de) (1976). *Lettres*. Introd., chronologie, notes et archives de l'œuvre par B. Raffalli. « GF Flammarion », n°282. Paris : Garnier, éditions Flammarion.
- STICKER, J.-J. (1982). La théologie n'est pas une science humaine, dans *Jean Duns-Scot ou la révolution subtile*, sous la direction de Ch Goémé. Paris : Fac éditions Radio-France, p.31-36.
- VEUTHEY, L. (1967). *Jean Duns Scot*. Paris : Éditions Franciscaines.
- WALLON, H. (1968). Introduction à l'Émile. *Enfance*, numéro spécial 20^e anniversaire, 1-2, janvier-avril 1968, p.53-89.
- WITWER, J. (1988). Des vraies limites de la théorie opératoire de l'intelligence ou « les désirs du pendule », *Nouvelles études psychologiques* (N.E.P.) Bordeaux : Université de Bordeaux 2), tome 2, n°1, p.87-104.