



HAL
open science

Le potentiel, enjeux et logique d'un concept.

Michel Le Du

► **To cite this version:**

Michel Le Du. Le potentiel, enjeux et logique d'un concept.. Le Télémaque. Philosophie, Education, Société, 2009, Norme et normativité en éducation., 36, pp.85-100. 10.3917/tele.036.0085. hal-01830674

HAL Id: hal-01830674

<https://hal.science/hal-01830674v1>

Submitted on 5 Jul 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Public Domain

LE POTENTIEL : ENJEUX ET LOGIQUE D'UN CONCEPT

Michel Le Du

Presses universitaires de Caen | « [Le Télémaque](#) »

2009/2 n° 36 | pages 85 à 100

ISSN 1263-588X

ISBN 9782841333387

Article disponible en ligne à l'adresse :

<http://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2009-2-page-85.htm>

Pour citer cet article :

Michel Le Du, « Le potentiel : enjeux et logique d'un concept », *Le Télémaque*
2009/2 (n° 36), p. 85-100.
DOI 10.3917/tele.036.0085

Distribution électronique Cairn.info pour Presses universitaires de Caen.

© Presses universitaires de Caen. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Le potentiel : enjeux et logique d'un concept

Résumé : À l'heure où chaque individu est invité à réaliser pleinement son "potentiel", l'auteur propose une analyse critique de cette notion, en la comparant ou l'opposant à celles de compétence, de capacité, de tendance ou de puissance. S'appuyant sur le travail d'I. Scheffler, il relève trois mythes à propos du "potentiel" : sa fixité vs sa variabilité, l'harmonie entre les différents potentiels d'un même individu vs leur concurrence ou leur incompatibilité, la valeur intrinsèque de chacun vs l'éventualité que certains puissent être dangereux. D'où, sur le plan éducatif, cette illusion que chaque individu posséderait un potentiel infini de développement et de connaissance que l'éducateur n'aurait qu'à éveiller, ou le sujet à reconnaître et déployer. Par ailleurs, si le développement d'une capacité s'appuie bien sur des normes ou des règles, celles qui permettent de définir la façon de développer telle ou telle capacité sont d'une autre nature et relèvent d'une théorie pratique.

Je n'insisterai pas, dans ce qui suit, sur le fait que le terme "potentiel" constitue un emprunt à la physique. Il est plus intéressant d'examiner de quelle manière cette métaphore s'est intégrée au champ éducatif, et c'est ce que nous allons tenter de faire. Mais il convient également de remarquer à quel point elle en est venue à jouer un rôle plus général dans le commerce intellectuel. Il nous est tous arrivé de lire des bulletins scolaires se concluant sur l'idée qu'un élève "n'exploite pas tout son potentiel" ou encore des publicités proposant un *coaching* permettant aux personnes intéressées de "réaliser leur potentiel". Il faut relever également que, dans le champ scolaire spécialement, les limitations, réelles ou supposées, du potentiel de tel ou tel élève sont souvent mentionnées, parfois de manière euphémisée, parfois de manière brutale (élève "limité", "peu doué", "bourrin avec lequel on ne fera jamais un cheval de course", "petite cylindrée", etc.). La métaphore a donc son usage au croisement du discours éducatif, de la sphère économique dans ce qu'elle inclut de célébration de la performance individuelle, et de l'idéologie complaisante de la réalisation de soi. Je prends ici le terme "idéologie" au sens que lui donnait Barthes autrefois : "l'idée en tant qu'elle domine". Et il est vrai que parmi les idées dominantes aujourd'hui, il y a cette revendication à la fois plate et, à y bien songer, étrange, de réussir, non point dans le travail ou encore le service de l'État ou l'éducation de ses enfants, mais de se réaliser soi-même, de devenir tout ce qu'on peut être. Il est certain, nous aurons l'occasion de le voir, que cette idéologie lénifiante perpétue un certain nombre de mythes touchant la notion de potentiel, et cela nous conduit à nous interroger sur la question de savoir si cette notion garde une consistance une fois décantés les mythes en question. C'est pourquoi il convient de commencer par un examen de ces derniers. Mais avant cela, je ferai trois remarques.

Le concept de potentiel n'a à peu près aucun rôle direct au sein des sciences humaines et sociales, contrairement, par exemple à ceux, voisins, de *compétence* dont l'usage est accrédité du côté de la linguistique ou de *capacité*, employé par les expérimentalistes tout autant que par la psychologie philosophique. Tout au plus peut-on remarquer (nous reviendrons d'ailleurs sur ce point ultérieurement) que, dans une de ses acceptions, il recoupe le concept de *tendance* tel qu'il est utilisé dans le champ de l'historiographie et des sciences sociales (par exemple lorsque l'on parle de "tendance à la hausse" en Bourse).

Il possède en revanche un air de famille avec une notion bien accréditée dans la tradition philosophique, celle de puissance, en l'occurrence, et cette parenté, au moins apparente, demande à être analysée. Dans le cadre d'une reconstruction rigoureuse de la notion de potentiel, il faut se demander dans quelle mesure on ne se situe pas dans la perspective d'une certaine ontologie. Bien sûr, l'objectif n'est pas de réfléchir sur la notion de potentiel en général, mais sur celle de potentiel humain. Cependant, il est difficile de dissocier complètement les considérations critiques des perspectives ontologiques positives. Pour le dire d'un mot, beaucoup de travaux philosophiques qui ont développé, au cours du siècle passé, dans un sens ou dans un autre, la notion de potentiel l'ont fait en suivant une inspiration nettement anti-essentialiste, qu'il s'agisse de John Dewey, d'Israel Scheffler, de Karl Popper ou de Gilbert Ryle, pour évoquer mes principales références. Il est, par conséquent, difficile de ne pas s'intéresser à ce que les auteurs en question ont substitué à l'essentialisme incriminé. Nous devons donc alterner l'enjeu anthropologico-éducatif et l'enjeu ontologique. Mieux : le premier doit être situé sur l'horizon constitué par le second.

Sur un plan anthropologique général, parler du potentiel de quelqu'un est différent du fait de dénoter l'une ou l'autre de ses capacités – et je prends ici le terme "capacité" en un sens délibérément vague, sans l'assortir des spécifications dont il fera l'objet dans un instant. En effet, le terme de "potentiel" est généralement compris comme renvoyant au fait que le sujet peut étendre les capacités qu'il paraît légitime de lui attribuer à un moment *T*, ou alors en acquérir de nouvelles s'ajoutant à celles dont on admet qu'il les possède déjà. À première vue, il semble donc désigner une capacité à acquérir de nouvelles capacités, ou, plus généralement, telle ou telle caractéristique psychologique. Précisément, une capacité de l'espèce ordinaire étant parfois déjà difficile à reconnaître – puisqu'elle ne peut être décelée qu'à travers les comportements qu'elle autorise – les attributions portant sur un potentiel paraissent *a fortiori* encore plus fragiles. Du coup, on en vient à se demander si cette notion, qui se trouve être par ailleurs, on l'a vu, dans l'air du temps, ne tire pas sa consistance de quelque notion métaphysique ancienne (d'une *hoary metaphysical idea*, comme le dit Scheffler dans son ouvrage sur le sujet¹).

En résumé, dans ce qui suit, nous allons nous efforcer de développer une analyse de la notion de potentiel libérée d'un certain nombre de représentations

1. Cf. I. Scheffler, *Of human potential*, Londres, Routledge, 1979, p. 10.

fallacieuses. Je fais la supposition que cette libération ne laissera pas la notion concernée sans contenu. Je pense au contraire que l'élucidation logique dudit concept et de ses différents usages est de nature à le rendre plus opérationnel en situation de décision éducative et, en tout cas, plus clair. Avant d'en arriver là, il convient d'entreprendre, comme cela a été annoncé, un travail thérapeutique visant à décanter la notion de potentiel, telle qu'utilisée dans le commerce intellectuel, d'un certain nombre de mythes.

Un éventail de mythes éducatifs

Il existe bien des mythes autour de la notion de potentiel, mais il reste que trois d'entre eux ont, plus particulièrement, une fonction structurante dans les discours concernés. Affranchir les propos en question de ces trois mythes constitue donc une tâche primordiale. Je m'appuie dans cet examen sur le premier chapitre de l'ouvrage déjà mentionné d'Israel Scheffler intitulé *Of human potential*.

Le premier de ces mythes est celui de la fixité du potentiel. Il consiste dans le fait de penser que le potentiel de l'élève, par exemple, n'est rien d'autre qu'un ensemble de traits fixes et permanents. Ce mythe n'est pas sans ressembler à celui du don. Lorsqu'on souscrit à ce dernier, on incline à affirmer que certains élèves sont "doués" et pas d'autres, ce qui revient à inscrire dans la nature l'infériorité de certains dans un domaine déterminé et la supériorité de quelques autres. Les lacunes de l'élève apparaissent alors comme des déficiences permanentes. Ce mythe de la fixité, en d'autres termes, occulte le fait que le potentiel dépend pour partie des efforts que l'on déploie, et ce en un double sens. D'une part, à l'évidence, la réalisation du potentiel détenu par un sujet à un moment T dépend d'actions et de décisions prises par lui; d'autre part, il se trouve que cette même réalisation à un moment T peut à son tour faire varier le potentiel du sujet (par exemple, il se peut que la réalisation de celui détenu par Jean en mathématiques crée chez lui un nouveau potentiel dans cette discipline). Autrement dit, une variation du potentiel induit des variations ultérieures. Et par variation il faut donc entendre aussi bien la réalisation d'un potentiel déjà institué que l'apparition d'un autre, inédit, et qui sera peut-être ultérieurement réalisé. Qui plus est, les potentiels ne sont pas discrets et indépendants les uns des autres: il se peut que la simple augmentation de l'un d'entre eux induise une augmentation d'un autre (par exemple le fait, pour un sujet, d'en acquérir un dans la pratique d'une langue étrangère peut, par ailleurs, augmenter chez lui celui à trouver des équivalents dans sa langue aux locutions de la langue étrangère considérée).

L'idée d'une variation de potentiel implique aussi que ce dernier puisse diminuer. Ici il ne faut pas simplement entendre l'idée précédemment mentionnée que, trivialement, le potentiel diminue par le fait même qu'il se réalise, mais bien que le potentiel "en réserve" chez quelqu'un diminue. Certains moments éducatifs doivent être saisis au vol, sinon ils risquent d'être perdus pour toujours. Il m'est difficile d'entrer ici plus avant dans les détails sur ce point, mais il est clair que l'on

retrouve ici le sens de l'adage populaire selon lequel certaines choses s'apprennent jeune. J'ajouterai pour ma part que cette idée d'une diminution du potentiel contredit un autre mythe sur lequel Scheffler ne s'attarde pas, celui de son accroissement indéfini, autrement dit la croyance que celui-ci peut indéfiniment augmenter tout au long de la vie. Dans une telle perspective, le fait qu'il ne se réalise pas est attribué seulement à des circonstances qui inhibent sa réalisation, alors que cette réalisation peut très bien être rendue impossible par le fait beaucoup plus radical que le potentiel concerné a disparu. La conclusion sur ce point est que le potentiel n'est pas fixe, il varie et cette variation n'est pas nécessairement une augmentation. Il y a vraisemblablement un véhicule neurologique à son accroissement et à sa diminution, mais la présente analyse n'a rien de particulier à dire sur ce point. Il n'est, du reste, pas nécessaire de pouvoir expliquer pourquoi il augmente ou diminue pour admettre la réalité du fait qu'il augmente et diminue, réalité qui seule nous intéresse ici.

À côté du mythe de la fixité, il convient de rappeler l'importance de celui de l'harmonie au sein des potentiels, comme si tous pouvaient se développer de front : or, il est bien difficile d'imaginer quelqu'un qui deviendrait à la fois un virtuose du piano et un champion de France de boxe. Qui souscrit à ce mythe réduit l'action éducative au simple fait d'identifier les potentiels et de les actualiser tous de la façon la plus économique qui soit, sans qu'intervienne du coup aucune considération de choix, d'évaluation ou de priorité. Il me semble que ce mythe est très présent dans l'idéologie contemporaine de la "réalisation de soi" : X, qui est supposé se réaliser, n'est jamais contraint de faire un choix (et en particulier un choix moral) entre des potentialités exclusives les unes des autres : il présuppose (ou feint de présupposer) qu'elles peuvent toutes se réaliser ensemble.

William James a exprimé ce point, je crois, à propos du philosophe et du tueur de dames. Il se peut que quelqu'un ait la possibilité de s'engager dans l'une et l'autre "carrières", mais il reste que mener de front l'une et l'autre n'est pas possible : autrement dit les réalisations des potentialités s'excluent les unes les autres. La vérité est qu'on ne peut pas littéralement être tout ce qu'on peut être. Un élève a des potentialités qu'il ne sera jamais possible de développer concurremment. On peut se demander si le mythe de l'harmonie des potentiels, au bout du compte, s'il libère (au moins en apparence) le maître de tout ou partie de la dimension morale de son action, ne lui assigne pas en contrepartie, avec "la pleine réalisation du potentiel", une tâche que Popper eût qualifié de "romantique jusqu'à l'absurde". Pour être précis, il faut rappeler que Popper disait cela des éducateurs qui se fixent pour objectif "le plein épanouissement de la personnalité". Il leur rétorquait que le principal objectif d'un éducateur devait être de ne pas faire de mal à ceux qui lui sont confiés. En fait, il me semble que la notion de potentiel, telle qu'utilisée par ce qu'on peut appeler "l'idéologie de la réalisation de soi", s'accompagne d'un certain déplacement d'accent par rapport à ce que Popper dénonçait comme absurdemment romantique, ce qui ne change rien au fait que ces idéologies sont aussi fallacieuses l'une que l'autre. Le déplacement d'accent en question consiste en ce que le potentiel, dans sa variété, étant supposé "détenu" d'entrée de jeu par le sujet

(stricte conséquence de la combinaison des points 1 et 2), le *coach* n'a pas d'autre tâche que de stimuler ce dernier et de l'aiguiller vers des activités supposées lever ses inhibitions et l'amener à réaliser ce qu'il détient déjà.

Ce second mythe s'accorde parfaitement avec le troisième, celui de la valeur intrinsèque de tous les potentiels. Il y a là quelque chose d'idyllique. En effet, il suffit de réfléchir un peu pour se rendre compte que certains potentiels méritent plutôt d'être inhibés (voire éradiqués) que réalisés. Mais, précisément, faire le départ entre les potentiels qui méritent d'être développés et les autres réclame de l'éducateur qu'il adopte une attitude morale, différente de la logique de la pure stimulation, laquelle ne fait jamais intervenir des normes indépendantes dans le développement des potentiels². Ces points étant élucidés, nous pouvons engager notre analyse sur le terrain logique, terrain sur lequel je suis à nouveau les remarques de Scheffler³ en complétant de plus nombreuses confrontations avec d'autres auteurs comme Popper et Ryle.

La logique du concept de potentiel

Le potentiel comme possibilité de devenir (capacity to become)

Que dit-on lorsque l'on dit de quelqu'un qu'il est un violoniste potentiel ? Il est clair qu'on ne se contente pas de dire qu'il n'a pas la capacité de jouer effectivement du violon (à l'évidence, si X a la capacité effective de jouer du violon, on ne dira pas de lui qu'il est un violoniste potentiel, sauf si on cherche à l'insulter). On veut dire quelque chose en plus : qu'il est capable d'acquérir la capacité manifeste en question. Dans cette perspective, il convient de dire que le terme "potentiel" recouvre un sous-ensemble au sein de ce dont le sujet est capable : on signifie en l'employant que le sujet est en mesure d'acquérir quelque chose à l'avenir, ce quelque chose pouvant être, comme dans le cas du violon, une capacité nouvelle ou alors un quelconque trait nouveau de personnalité tel qu'"être mélomane"⁴.

Si l'on caractérise le terme "potentiel" en relation avec l'idée que le sujet qui le détient est capable d'acquérir un certain trait à l'avenir, il nous revient de préciser le sens dans lequel cette locution doit être prise. Elle recouvre ici une simple possibilité. Or, dire qu'"il est possible que p", c'est simplement énoncer qu'"il

2. Je reviens plus loin sur ce sujet.

3. I. Scheffler, *Of human potential*, chap. 2 : « The potential, a conceptual framework ».

4. Précisément, lorsqu'on dit de quelqu'un qu'il est capable d'apprécier la musique, on n'entend pas, en général, suggérer qu'il est présentement mélomane. On veut signifier qu'il peut le devenir, qu'il est capable non point d'acquérir une nouvelle capacité (puisque apprécier la musique ne dénote pas une telle capacité) mais qu'il est capable d'un *attainment*, terme difficile à rendre en français mais par lequel on exprime le fait que le sujet "atteint" quelque chose qu'il n'atteignait pas avant. L'*attainment* n'est pas le résultat d'un savoir-faire, même si le fait d'être en mesure d'apprécier la musique, par exemple, présuppose sans doute certains savoir-faire mais implique toutefois le plus souvent des efforts. Cf. I. Scheffler, *Conditions of knowledge*, Glenview, Scott & Foresman and C°, 1965, p. 17-21.

n'est pas nécessaire que non p ». Dire qu'il est possible que Jean apprenne à faire du vélo, c'est uniquement dire qu'il n'est pas nécessaire que Jean n'apprenne pas à faire du vélo⁵. Il est important de noter qu'en faisant état d'une impossibilité, on se borne souvent à faire état d'une circonstance déterminée. Ainsi, faire état de l'impossibilité où je me trouve de jouer au tennis peut conduire à mentionner le fait que j'ai présentement le bras dans le plâtre. Mais noter l'absence de telles circonstances ne permet nullement de pronostiquer que je vais bel et bien jouer au tennis : on peut seulement dire qu'il n'est pas nécessaire que je n'y joue pas. Le même raisonnement s'applique dans le contexte où il s'agit d'apprendre quelque chose. Mon apprentissage du tennis appelle les mêmes remarques que l'impossibilité provisoire d'y jouer dont il a été fait état à l'instant. En effet, dire de quelqu'un qu'il est un joueur de tennis potentiel, c'est former un jugement qui est également contextuel, puisqu'on signifie que, pour autant que l'on sache, aucune circonstance ne s'oppose à ce que ce quelqu'un apprenne le tennis. Mais une fois encore, un tel jugement ne saurait constituer un pronostic annonçant que l'apprentissage en question va bel et bien se faire : on dit seulement qu'il n'est en rien nécessaire qu'il ne se fasse pas.

Il est intéressant de relever au passage que les fausses croyances concernant ce dont telle ou telle catégorie de personnes est en mesure de faire l'acquisition sont à compter au nombre des entraves aux acquisitions en question. Si, par exemple, vous souscrivez, à l'image de Lévy-Bruhl il y a un siècle, à l'idée d'une mentalité primitive⁶ rendant les indigènes incapables de raisonner dans l'abstrait, vous perpétuez, par le fait même, l'incapacité en question, puisqu'elle va vous éloigner de les exercer à ce type de raisonnement. En résumé, au point où nous en sommes, la notion de potentiel en éducation est simplement à comprendre au sens d'une possibilité d'acquisition portant sur des caractéristiques psychologiques.

Le potentiel comme capacité (capability) à devenir

L'acception précédente doit être soigneusement distinguée d'une seconde, également importante, et plus difficile à rendre en français. Quelqu'un peut être meilleur au tir au fusil qu'un autre. On peut donc dire qu'aujourd'hui le tireur A a une plus grande capacité que le tireur B. Cela se voit en particulier au fait que, dans des circonstances extérieures identiques, et en accomplissant le même effort, A atteint la cible avec une plus grande fréquence que B. La notion de *capability*, dont il s'agit ici, permet d'effectuer des prédictions conditionnelles : sachant que A est bon tireur, on est en mesure de prévoir que s'il décide d'accomplir l'effort demandé, il atteindra la cible. Ici, il n'est pas question de la simple possibilité, au sens introduit plus

-
5. Entre la possibilité et l'impossibilité, une place doit être accordée à l'"opportunité". Il est impossible qu'un aveugle apprenne à être archer, mais il n'y a rien de contradictoire dans le fait d'imaginer qu'un arc placé entre ses mains, il ait l'opportunité de tirer au cœur de la cible. En revanche, il est contradictoire d'imaginer qu'un aveugle puisse avoir l'opportunité de voir (sauf à recouvrer la vue).
 6. Cf. L. Lévy-Bruhl, *La mentalité primitive*, Paris, Alcan, 1922.

haut. L'énoncé de cette dernière établit seulement que rien ne rend nécessaire que l'intéressé ne réussisse pas son tir, mais ne garantit en rien sa réussite ou, simplement, la vraisemblance de celle-ci.

Si maintenant on applique ce concept de *capability*, par exemple pour dire que Jean a la capacité de devenir un bon tireur, on prédit par là qu'il le deviendra s'il le décide et consent des efforts pour y parvenir⁷. Le point sur lequel porte le pronostic est donc différent de celui sur lequel il porte dans le cas des "propensions", dont nous parlerons dans un instant (disons simplement que, dans le cas de ces dernières, si A est incliné à faire telle ou telle chose, alors, si les conditions sont réunies, A fera la chose en question). Dans le cas présent, en revanche, on n'attribue aucune inclination à A, mais on dit qu'il est apte à acquérir telle ou telle caractéristique (par exemple : devenir un grand violoniste), que par ailleurs cette acquisition le tente ou non. Par conséquent, à partir du moment où le raisonnement conditionnel ne fait intervenir, parmi les conditions, que la seule initiative du sujet, cela signifie que la réalisation des autres conditions (institutionnelles, par exemple) est tenue pour acquise, ou, en tout cas, n'est pas en question. Dire que X a la capacité de devenir athlète signifie souvent qu'en raison même de celle-ci, de ce qu'elle peut avoir de patent, il trouvera l'aide extérieure requise pour réaliser cette capacité, pour peu qu'il prenne la décision de la développer.

Le potentiel comme propension à devenir (propensity to become)

Il arrive souvent, on le voit, qu'une attribution de potentiel ne consiste pas seulement à signifier que l'acquisition par le sujet de telle ou telle caractéristique n'est pas exclue. Dans bien des cas, l'attribution d'un potentiel est plus que la reconnaissance d'une simple possibilité, et moins que l'expression d'un pronostic. On veut signifier, en réalité, qu'une chose se réalisera si telle ou telle condition est réalisée. C'était déjà le cas précédemment avec la notion de *capability*, mais la condition résidait alors, on l'a vu, dans la décision du sujet. Avec le concept de potentiel,

7. On transpose ici au potentiel la différence entre capacité à jouer et capacité à bien jouer. La capacité à jouer aux échecs *simpliciter* consiste dans le fait de connaître les règles. Dire de quelqu'un qu'il a la capacité d'apprendre les échecs, en ce sens, c'est simplement dire qu'aucun obstacle identifié n'existe à cette acquisition (handicap sensoriel, déficit cognitif grave, etc.). Ce faisant, on ne se livre à aucun pronostic concernant son aptitude future à bien jouer. Précisément, la capacité à bien jouer, que Scheffler prend parfois comme exemple de ce qu'il appelle *advanced capacity* (cf. *Conditions of knowledge*, chap. 5) est indéfinie, en ce sens qu'elle permet l'institution de normes d'exigence toujours plus avancées, selon que l'on souhaite former de bons joueurs, de très bons joueurs, de très très bons joueurs, etc. La reconnaissance d'une *advanced capacity* est également ce qui conduit à dire de quelqu'un qu'il est "habile", "brillant", "génial", alors qu'il semblerait incongru de dire de quelqu'un qu'il connaît brillamment les règles du jeu d'échec ou qu'il épelle les mots de façon géniale. Dire d'une personne qu'elle dispose d'une *capability* aux échecs revient à dire qu'elle a le pouvoir de devenir, si elle le décide, un bon (ou un très bon, etc.) joueur d'échec. C'est en général cette acception que l'on a en vue dans le champ scolaire (et non point la simple absence d'impossibilité) lorsqu'on fait état du potentiel d'un élève, pronostic souvent accompagné d'une touche de désapprobation navrée visant le fait que l'intéressé n'exerce pas ce potentiel.

compris comme propension, il s'agit aussi d'une prédiction conditionnelle. Dire de Jean qu'il a une propension à jouer au tennis, ce n'est pas simplement dire qu'il n'est pas nécessaire qu'il n'y joue pas, c'est dire que si l'opportunité se présente de le faire et si aucune circonstance (par exemple l'oubli de son short) ne l'en empêche, alors il y jouera. Une propension ne se réalisera pas si la (ou les) condition(s) mentionnées ne sont pas elles-mêmes réalisées. Dans le domaine qui nous intéresse, il est clair que, parmi les conditions en question, peuvent figurer l'effort, l'encouragement, l'aide, etc. Par exemple, dire de quelqu'un qu'il a une propension à apprendre le tennis, revient à suggérer qu'il deviendra capable d'y jouer si certaines conditions sont réunies : un temps d'entraînement suffisant, une attention soutenue de la part de son professeur, etc. Il n'est pas certain que les conditions en question soient un jour réunies, mais, si elles le sont, la potentialité se réalisera, pour ainsi dire d'elle-même. En revanche, rien n'indique que cette réalisation fera de l'intéressé un grand (ni même un bon) joueur de tennis.

On voit que la propension, telle qu'évoquée à l'instant, n'est pas à proprement parler intrinsèque au sujet. Elle est contextuelle, en un double sens : i) d'une part, il est clair, on l'a vu, que sa réalisation est liée à un contexte (en l'occurrence, les circonstances dont nous venons de parler) ; ii) d'autre part, à partir du moment où, on l'a vu aussi, le potentiel, pris dans son ensemble, n'est pas fixe, l'attribution d'un potentiel particulier est elle-même contextualisée : elle dépend, entre autres choses, d'attributions portant sur des potentiels antérieurs dont on pense qu'ils ont induit celui faisant l'objet de l'attribution présente ; elle dépend également de l'environnement. Ainsi, attribuer une propension, au sens qui vient d'être dit, c'est attribuer non seulement un potentiel dont la réalisation dépend de certaines conditions, mais c'est faire une attribution elle-même conditionnée par le contexte.

Aperçus ontologiques

Si on délaisse un instant l'enjeu éducatif pour donner à notre propos un tour à la fois plus général et plus ontologique, il convient de relever que ce n'est pas à un individu pris monadiquement que l'on attribue une propension ou une *capability*, mais à l'ensemble (individu + contexte), si l'on ose dire. Pour le formuler autrement, le véritable "sujet" de l'attribution est la situation. Il y a une grande proximité thématique entre le point abordé à l'instant et les observations de Popper touchant cette même notion de *propensity*⁸. L'exemple au travers duquel Popper l'aborde est celui d'un dé pipé. Les théories classiques des probabilités, rappelle-t-il, se basent sur l'idée que « la probabilité d'un événement est le nombre des possibilités favorables divisé par le nombre des possibilités égales ». Ainsi, la probabilité

8. Popper dit avoir commencé à réfléchir sur cette notion durant les années cinquante, mais reconnaît n'avoir perçu toute son importance que bien plus tard. Je m'appuie sur les considérations contenues dans son article de 1990 « Un univers de propensions », publié en français dans l'ouvrage du même nom, *Un univers de propension*, Combas, Éditions de l'éclat, 1992.

que le dé fasse “6” est de 1/6 (puisque’il y a six faces). Si le dé est pipé (mettons qu’on y ait glissé un peu de plomb), les six possibilités existent toujours mais elles ne sont plus égales : elles sont “lestées” ou “pondérées”. On peut donc leur affecter des “poids” différents. Popper explique ainsi que la plus ou moins grande fréquence⁹ des occurrences d’un même événement peut être utilisée pour tester une hypothèse attribuant un “poids” déterminé à une possibilité donnée. C’est dans un tel contexte théorique qu’on en vient à dire que notre dé truqué a une certaine propension à produire des six. Une propension est susceptible de degrés. Généralement, lorsqu’on dit qu’un dé tend à produire des six, on exprime l’idée que “sa” propension la plus forte est de faire sortir ce nombre. Les possibilités des autres nombres ont moins de poids. Quant à parler de propension nulle, cela revient à parler d’une absence de propension (l’addition des chiffres sortant de deux dés ne peut avoir aucune propension à produire le chiffre 14). En référence à certains de ses travaux antérieurs, Popper commente ces différents points en disant :

J’avais insisté sur le fait que l’on ne devait pas regarder les propensions comme des propriétés inhérentes à un objet, un dé ou une pièce de monnaie, par exemple, mais comme des propriétés inhérentes à une situation, dont l’objet en question fait naturellement partie¹⁰.

Même la propension qu’on peut attribuer à un individu à vivre encore un an, observe Popper (laquelle intéressera évidemment sa compagnie d’assurance), n’est pas, en réalité, intrinsèque. L’état de santé de l’intéressé est évidemment important, mais uniquement en tant qu’élément de la situation, laquelle comporte aussi la mise sur le marché de médicaments nouveaux et efficaces, la facilité de se les procurer grâce au secours apporté par un système de soin, etc. Dans l’exemple précédent du dé, l’environnement jouait également un rôle important : il suffit par exemple que le sol soit sableux ou ondulé, et non pas lisse, pour que la propension à produire des “six” soit réduite à presque rien.

Popper entend faire jouer au concept de propension un rôle cardinal en philosophie des sciences. Il présente à l’occasion ce concept comme « une nouvelle généralisation de l’idée de force ». Les champs de force sont « des propensions distribuées sur une région donnée de l’espace » ; quant à la propension maximale, explique-t-il alors, elle « correspond au cas particulier d’une force classique en acte »¹¹. Sur ce point, il est finalement proche de ce qu’avait entrevu en son temps John Stuart Mill lorsque ce dernier soutenait qu’une loi comme celle de la chute des corps exprime en réalité une “tendance”. « La loi réelle est que tous les corps pesants ont tendance à tomber ; et à cette loi il n’y a point d’exception [...] pas même la lune et le soleil... »¹². Popper a reproché à Mill de confondre les lois et les tendances (une loi est universelle et inconditionnelle, expliquait-il, alors qu’une

9. K. Popper, *Un univers de propension*, p. 32-33.

10. *Ibid.*, p. 35.

11. *Ibid.*, respectivement p. 35, 33 et 34.

12. Cf. J.S. Mill, *Sur la définition de l’économie politique*, Paris, Houdiard, 2003, p. 90.

tendance repose sur des conditions ; c'est d'ailleurs précisément ce qui rend les prédictions fondées sur elles aléatoires, ce que sait n'importe quel *broker* à la Bourse). Mais cela n'exclut pas qu'une loi puisse porter sur une tendance, ce que Popper semble, au final, avoir lui-même admis et thématiqué.

Il serait difficile (et peu utile pour notre propos) d'entrer plus avant dans des développements purement épistémologiques. Il est toutefois important de relever que Popper, comme Scheffler, insiste sur le caractère contextuel, on l'a compris, d'une *propensity*. "Contextuel" ne signifie cependant pas pour Popper "qui dépend intégralement du contexte" car, comme le montrent les exemples du dé truqué et de la propension à vivre une année supplémentaire, un élément intrinsèque joue à chaque fois un rôle. Seulement ce n'est pas à proprement parler cet élément qui est dénoté lorsqu'on fait usage du terme "propension". Une fois encore, le véritable porteur de la propension est la situation, laquelle comporte l'élément intrinsèque concerné – lorsqu'il en est un – et les constituants pertinents du contexte.

Lorsque l'on transpose cet argument dans le champ psychologique, on ne peut échapper à une certaine perplexité. Une théorie maintenant traditionnelle des dispositions mentales, celle de Ryle¹³, en l'occurrence, nous explique que celles-ci n'ont, au fond, aucune réalité. Dire, par exemple, que quelqu'un a une disposition à se mettre en colère (autrement dit, dans le langage de tout le monde, dire de quelqu'un qu'il est colérique), c'est simplement se donner un "ticket d'inférence", c'est-à-dire un énoncé résumant un nombre indéfini de propositions hypothétiques. « Jean est colérique » signifie au fond que si X lui dit telle chose, il va s'emporter ; que si sa femme raye la voiture, il va donner de la voix, etc. Dans ces conditions, dire de quelqu'un qu'il est colérique est à mettre sur le même plan que le fait de dire du sucre qu'il a tendance à se dissoudre dans l'eau. Or, il est clair que, dans ces conditions, l'énoncé concerné, non seulement ne dénote pas un trait intrinsèque de l'objet en question, mais ne fait même pas intervenir quelque trait intrinsèque que ce soit (il paraîtrait en effet étrange de dire de la solubilité qu'elle constitue un trait intrinsèque au sucre, au sens où peut l'être la charge de plomb dans le cas du dé truqué). Il semble donc que nous soyons là devant deux sens distincts du terme "propension".

La théorie de Ryle a été jugée contre-intuitive car elle réduit des différences réelles entre des sujets à des différences potentielles dans leurs manières de réagir¹⁴. J'ignore quel est, en définitive, l'avis de Scheffler sur ce point, mais l'essentiel est tout de même dans l'idée que le potentiel, spécialement lorsqu'on l'entend comme propension, dépend du contexte (*mutatis mutandis*, les mêmes remarques peuvent, nous l'avons entrevu, être faites lorsque le concept est pris au sens de *capability*) : si certaines circonstances ne sont pas réunies, non seulement la tendance ne se réalise pas (au sens où elle se verrait contrariée), mais elle ne peut même pas se

13. Cf. G. Ryle, *The concept of mind*, Chicago, University of Chicago Press, 1980, trad. fr. S. Stern-Gillet, *La notion d'esprit*, Paris, Payot, 1978.

14. Cf. Les arguments de Peter Geach au début de son ouvrage *Mental acts* [1960], republié à Bristol, Thoemmes Press, 1992.

constituer. Ainsi n'y aurait-il aucun sens à dire d'un homme de l'Ancien Régime, fût-il le clone de François Bayrou, qu'il a une propension à devenir président de la République, car, pour dire le moins, l'environnement ne serait pas approprié à une telle attribution : avec cet exemple contrefactuel, on est dans le cas que Popper baptisait « absence de propension », l'expression « propension zéro » étant, on l'aura compris, trompeuse.

Un potentiel, en quelque sens qu'on le prenne, n'est jamais à assimiler à une téléologie interne qui ferait que le sujet concerné devient ce qu'il "doit" devenir. Dans le champ éducatif, une telle manière de voir les choses tend à occulter la responsabilité éducative et le fait que les potentialités à développer doivent être choisies. En bref, le potentiel ne doit pas être pensé comme une essence intérieure. Popper, comme Scheffler (et, avant eux, John Dewey), a critiqué le schème de pensée essentialiste. Dewey avait écrit, en 1923, dans *Reconstruction in philosophy* :

Des termes qui ont l'air modernes, comme potentiel et développement, abondent dans la pensée aristotélicienne, et certains ont cru voir dans sa pensée un sens moderne. Mais dans la pensée médiévale et classique, la signification de ces mots est strictement déterminée par leur contexte. Le développement tient simplement de l'ensemble des changements qui interviennent chez un membre particulier de l'espèce. Ce n'est qu'un mot pour désigner le mouvement prédéterminé qui va du gland au chêne [...]. Développement et évolution ne signifient jamais, comme dans la science moderne, origine de formes nouvelles, mutation d'une espèce ancienne, mais simplement accomplissement monotone d'un cycle de changement déjà prévu. « Potentialité » n'y a donc jamais son sens moderne de possible nouveauté, invention, écart radical ; la potentialité n'y est jamais que le principe en vertu duquel le gland devient chêne¹⁵.

Dans son ouvrage *Of human potential*, Scheffler commente ce texte :

Qu'est-ce qu'une essence, de toute façon ? Un gland n'est pas seulement la graine d'un chêne mais aussi un morceau prisé par les oiseaux. Pourquoi une de ces deux propriétés se détache-t-elle et est tenue pour naturelle et explicative de préférence à l'autre ? A-t-elle une plus grande vertu prédictive que l'autre ? Mais bien plus de glands sont mangés par les oiseaux qu'il n'y en a à devenir des chênes [...]. La référence à une « chénéité essentielle » ne permettra en aucun cas de prédire un résultat et n'est d'aucune utilité pour expliquer le développement du chêne¹⁶.

Il est important d'être éclairé sur ces attendus ontologiques. Toutefois, il serait naïf de penser que l'analyse logique précédente suffit à rendre caduc tout essentialisme. Si on entend par ce terme la simple croyance dans le fait que les choses possèdent, en plus de leurs propriétés de l'espèce ordinaire, des propriétés nécessaires, on pourrait tout à fait imaginer un essentialiste qui accepterait les grandes lignes de l'analyse précédente, tout en l'accompagnant du commentaire que les potentiels,

15. Ouvrage traduit en français par P. Di Mascio sous le titre *Reconstruction en philosophie*, Pau – Tours – Paris, Publications de l'université de Pau – Farrago – Sceer, 2003 ; la citation se trouve p. 74.

16. I. Scheffler, *Of human potential*, p. 43.

aux différents sens examinés, ne sont pas à compter parmi les propriétés essentielles. En réalité, ce qui se trouve principalement mis en cause ici, c'est la notion d'essence en tant qu'elle se trouve conjuguée à l'idée de finalité naturelle. Mais il faut bien reconnaître que la critique de cette forme-là d'essentialisme n'a pas attendu la précédente analyse logique pour se développer. Celle-ci s'avère toutefois particulièrement utile parce qu'un essentialisme, doublé d'un naturalisme naïf, soutend les mythes du potentiel par l'évocation desquels j'ai ouvert mon propos. De surcroît, il se trouve que ces mythes tendent à diminuer de façon inopportune l'importance de l'éducation morale, et plus généralement, la part de l'apprentissage des normes. C'est le point que nous allons examiner maintenant.

Du potentiel à l'éducation aux normes

La reconnaissance d'une capacité chez un sujet ne préjuge en rien de la valeur des actes susceptibles de résulter de l'exercice de cette aptitude. Quelqu'un peut avoir une vraie capacité pour être tueur à gage, au point qu'on dira qu'il ne dépend que de lui de le devenir : il est rapide, discret, efficace, précis dans l'usage des armes à feu. Le développement de la capacité ainsi comprise fait donc intervenir ce qu'il est convenu d'appeler la liberté ou la décision du sujet. Mais elle suggère aussi que cette liberté doit être aiguillée par l'éducation. Ceci nous amène à distinguer les normes inhérentes à une activité des normes indépendantes par rapport auxquelles on peut juger de l'opportunité d'entretenir une telle activité. On peut comparer des capacités professionnelles et repérer que Jean est meilleur que Pierre, dont le pistolet s'enraye régulièrement parce qu'il oublie de l'entretenir. La notion de capacité (au sens de *capability*) induit ainsi celle d'échelle d'excellence, dans la mesure où l'attribution fait intervenir un double jugement portant à la fois sur la qualité des actes réalisés (Jean est bien meilleur tueur professionnel que Pierre, il est plus rapide et manque moins souvent sa cible) et sur le potentiel qui reste aux protagonistes : Jean est meilleur que Pierre aussi parce que le potentiel inexploité dont il dispose encore est plus grand que celui de Pierre (au demeurant, chacun peut voir que le lien entre les deux aspects n'est en rien automatique : Jean peut être meilleur que Pierre au sens où il a réalisé de façon plus importante son potentiel tout en ayant devant lui un potentiel subsistant plus réduit – imaginons que Jean soit en fin de carrière). L'existence d'une telle échelle d'excellence se repère dans beaucoup de nos jugements. Attribuer à quelqu'un la propriété d'être un grand violoniste (ou la capacité à le devenir), c'est lui attribuer plus que la propriété d'être un bon violoniste (ou la capacité à le devenir).

Cela dit, cette échelle permettant de hiérarchiser les agents dans le cadre de l'exercice d'une capacité ne nous renseigne en rien sur l'opportunité de réaliser ou d'augmenter une telle capacité. Une fois encore, on peut, pour tout type d'activité, fixer des normes "techniques", ce qui est bien différent de disposer de normes indépendantes et d'un système de valeurs permettant de dire s'il est bon et souhaitable de développer la capacité concernée ou non.

Par ailleurs, réaliser la capacité à être médecin (à guérir) c'est aussi réaliser, on le sait, celle à être un empoisonneur¹⁷. En l'absence d'information sur ce point, information portant justement sur les valeurs orientant la profession médicale, les deux activités, dans la mesure où elles sont sous-tendues précisément par la même capacité, sont indistinctes.

De la notion de potentiel à celle de théorie pratique

Les démarches et actes éducatifs peuvent faire l'objet d'une multitude d'approches et, comme on le sait, toute approche scientifique est sélective : elle découpe un aspect de la réalité qu'elle rend intelligible¹⁸. Cette abstraction, si elle permet des coupes claires, creuse toutefois la distance entre le discours de la connaissance et les situations concrètes au sein desquelles les agents doivent décider et agir et c'est précisément dans cet interstice que ce dont nous allons maintenant traiter sous le nom de "théorie pratique" trouve sa place. La théorie pratique ne s'identifie pas à l'idéologie comprise comme représentation falsificatrice de la réalité (à l'image de la fameuse *camera obscura* de Marx) ou encore comme extrapolation abusive à partir d'une théorie scientifique existante (à l'image du darwinisme social). Elle ne consiste pas non plus en une application de telle ou telle théorie scientifique établie. Elle a plutôt à voir avec la représentation dont dispose de sa tâche celui qui entreprend, par exemple, la construction d'une cabane sans s'appuyer sur des connaissances mécaniques ou physiques exactes : le troisième petit cochon du conte dispose d'une théorie pratique alors que les deux premiers (qui n'en disposent pas) voient leur construction partir en morceaux à la première offensive.

On aura compris que la théorie pratique est inséparablement descriptive et normative. Elle entend fournir un commentaire sur certaines situations et aussi des règles pour agir. C'est cela même qui la place, spécialement dans le champ éducatif, sur la corde raide : si le commentaire prend la direction d'une description élaborée, il tend à rejoindre les préoccupations et les exigences de tel ou tel discours scientifique ; si la part normative occupe toute la place, on risque fort de voir la théorie pratique se transformer en un enregistrement de règles pédagogiques. Jugée strictement à l'aune des standards de la science, la théorie pratique a, par ailleurs, toutes les chances de laisser paraître des insuffisances, mais on peut observer que les critères selon lesquels nous choisissons un président ou un député lors d'une élection ou encore un collègue dans un recrutement ne sont pas non plus les expressions d'une scientificité impeccable. Le tout est de ne pas faire jouer le rôle d'une

17. Cf. I. Scheffler, *Of human potential*, chap. 2.

18. Ceci se vérifie à chaque fois qu'une entreprise intellectuelle va au-delà d'un travail d'explication au sens ordinaire du mot. Il est vrai qu'un récit est "sélectif" à sa façon, mais sa sélectivité ne consiste pas à abstraire un aspect du réel. C'est sur la base de cette observation que Paul Veyne a défendu un temps l'idée que l'histoire était un savoir mais non une science. Cf. *Comment on écrit l'histoire*, Paris, Seuil, 1971.

théorie scientifique *stricto sensu* à la théorie pratique, rôle qu'elle n'est pas qualifiée pour tenir. Dans le secteur qui nous occupe, elle constitue, au bout du compte, un schème implicite de pensée éducative qui incorpore les notions de capacité, de compétence, de tendance et dont l'usage nous permet de hiérarchiser, de distinguer et d'orienter.

Précisément, l'idée de "référentiel de compétence", fréquemment employée aujourd'hui dans le monde de la formation, outre qu'elle semble entretenir quelque lien avec le faisceau de notions dont nous avons précédemment traité, paraît couronner celui-ci d'une aura de sérieux méthodologique. S'agit-il d'une adjonction utile au schème de pensée éducatif précédemment évoqué ou encore d'un moyen de rendre plus rigoureuses certaines au moins de nos décisions éducatives ?

On trouve sur le site du CEDIP¹⁹, sur une page intitulée « Compétences et formation – Comment réaliser un référentiel de compétences individuelles », un exposé de ce qu'un tel référentiel doit être, exposé que nous pouvons utiliser en guise de document type. Le texte précise qu'il s'agit « d'arriver, à partir des compétences acquises, à identifier les compétences manquantes et à hiérarchiser les compétences véritablement stratégiques à développer ». Il suggère plus loin de retenir, dans la description de ces dernières, « le verbe d'action le plus pertinent » et de mettre l'accent, dans la description, sur « la performance tangible que doit produire la compétence », une telle formulation étant supposée favoriser « une représentation précise » de cette dernière. Le problème est qu'un référentiel de compétences se doit de présenter synoptiquement les compétences concernées (et donc d'énoncer ce qu'il tient pour une compétence), là où le schème implicite précédent a surtout pour rôle, en situation de décision éducative, de permettre la discrimination (ou l'orientation) des individus en fonction des capacités ou du potentiel qu'on leur reconnaît.

Deux dérives opposées sont alors possibles : soit le descripteur invente, en réalité, des compétences occultes parfaitement imaginaires ; soit il utilise le terme simplement pour résumer un ensemble de performances que réunit un air de parenté. Cette seconde dérive est particulièrement visible, dans le document que nous commentons, lorsque les auteurs en viennent à parler des « compétences véritablement stratégiques » et expliquent que celles-ci peuvent être « formulées en agrégeant des compétences ayant un fort niveau de proximité ». Ainsi la compétence stratégique appelée « anticiper les évolutions et les faire partager » agrège-t-elle celle à « détecter les grandes évolutions et en informer la Direction » à celle à « identifier les évolutions significatives en matière d'emplois et de compétence », etc. Indiscutablement, une entreprise de réduction comportementaliste est ici à l'œuvre, même s'il se peut que cela soit à l'insu même des promoteurs de la démarche. Celle-ci s'observe à deux niveaux distincts : i) le terme de compétence ne dénote plus une aptitude psychologique distincte que l'on aurait de bonnes raisons d'isoler, mais

19. Le CEDIP (Centre d'études sur la direction des personnels) est un organisme dépendant du ministère de l'Écologie, de l'Énergie et du Développement durable.

sert à “résumer” un nombre indéfini de performances que des motifs extérieurs et relatifs au contexte invitent à coaguler les unes aux autres ; ii) ces premières compétences sont, à leur tour, résumées dans la compétence « véritablement stratégique ». Dans ces conditions, le terme de compétence n'explique rien, ne permet aucun pronostic et ne suggère aucun lien intéressant à connaître entre des capacités qu'on pense spontanément comme distinctes.

Le caractère fallacieux de l'entreprise se voit également au travers du vocabulaire utilisé pour nommer les compétences. Il est d'usage (en même temps qu'il est logique) de dénoter celles-ci en employant des locutions commençant par « être capable de... », mais ce n'est précisément pas ce qu'on lit dans le document que nous commentons. Les compétences y sont désignées par des verbes de succès (détecter, identifier, anticiper, etc.) ou des verbes d'action (décider, produire, hiérarchiser, etc.), ce qui signifie qu'elles sont décrites au travers des performances qu'elles “produisent” (et auxquelles, en réalité, on les réduit) ou au travers de leur résultat, comme lorsque l'on présente “prévoir” ou “manager” (qui sont des exemples typiques de *success verbs*) comme des appellations de compétences.

Toute une partie du vocabulaire de l'éducation et de la formation remplit un rôle symbolique, celui de conférer aux assertions caractéristiques du domaine une aura de rigueur méthodologique et de scientificité. Mais, comme on le voit, il serait exagéré de penser que l'effet produit va au-delà du symbolique. Se mettre à parler de référentiel de compétence ne suffit pas à tirer du côté de la scientificité le schème de pensée éducative que nous avons désigné par la locution “théorie pratique”. Cela revient même à lui inoculer une dose de confusion, ne serait-ce que parce que l'emploi même du terme de compétence, étendu bien au-delà de l'usage raisonnablement déterminé que nous en faisons dans les situations ordinaires de décision éducative, se trouve inutilement dilué.

Conclusion

La notion de potentiel s'est constituée par agglomération de différentes autres notions et, de surcroît, elle reconduit de façon confuse des schémas métaphysiques anciens qu'il convient de discuter. L'assimilation du potentiel à une “nature” ou à une “essence” intrinsèque méconnaît sa variabilité en fonction du contexte et conduit, en association avec le finalisme, à sous-estimer la responsabilité morale des maîtres, puisque le potentiel semble alors être soumis à un développement autonome. En réalité, un potentiel peut être bon ou mauvais, il peut même être les deux à la fois, à l'image de la capacité à devenir médecin que nous avons évoquée. L'intérêt d'une analyse de la notion de potentiel est qu'elle rend parfaitement claire la nécessité, à côté de la réalisation et de l'accroissement de celui-ci, d'une réflexion à contenu normatif et d'un aiguillage éducatif indépendants. Cette réflexion est celle qui conduit l'éducateur à encourager certaines capacités au détriment de certaines autres, à inhiber quand il le faut certaines propensions. On oublie parfois qu'éduquer consiste autant à empêcher qu'à stimuler.

Au fond, il convient de dire que la notion de potentiel humain est loin d'être entièrement fallacieuse et que son analyse peut s'avérer éclairante. L'analyse logique à laquelle je me suis consacré et les aperçus ontologiques que nous avons introduits ont surtout servi à dissiper les faux-semblants liés aux conceptions mythologiques du potentiel, auxquelles différentes élaborations idéologiques ont donné un semblant de substance. Pour le reste, force est de reconnaître que les priorités du philosophe soucieux d'ontologie et celles de l'éducateur ne sont pas identiques. On peut parfaitement bâtir une ontologie sans faire du tout intervenir la notion de propension, alors qu'il paraît difficile d'imaginer une pensée et des décisions éducatives qui ne feraient intervenir en rien la notion de potentiel sous une forme ou sous une autre. Celle-ci est un élément inéliminable de la théorie pratique que nous mobilisons dans le cadre de nos raisonnements éducatifs.

Michel LE DU

Université Marc Bloch – Strasbourg