Psychologie partout, bien-être nulle part ? La santé mentale pour lire les difficultés scolaires

Nicolas Marquis, Sidonie Vacher

Dans Mouvements 2026/2 n° 123 , pages 32 à 42
Éditions La Découverte

ISSN 1291-6412
ISBN 9782348092183
DOI 10.3917/mouv.123.0032
Date de mise en ligne : 10/06/2026

Article disponible en ligne à l'adresse
https://shs.cairn.info/revue-mouvements-2026-2-page-32?lang=fr

CAIRN.INFO

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.

Distribution électronique Cairn.info pour La Découverte.
Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.
Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

Psychologie partout, bien-être nulle part ? La santé mentale pour lire les difficultés scolaires

Par Nicolas Marquis* et Sidonie Vacher**

Gérer ses émotions, travailler son estime de soi, développer ses capacités, puiser dans ses ressources pour dépasser les épreuves de la vie : les grilles de lecture psychologisantes ne sont pas cantonnées au marché du bien-être. Elles se diffusent à travers la société, y compris dans des espaces aussi institutionnalisés et normés que le système scolaire, et auprès d'acteur·rices pourtant conscient·es du poids des déterminismes sociaux. Les sociologues Nicolas Marquis et Sidonie Vacher analysent ici les raisons du succès des catégories « psy » pour penser et agir sur les difficultés des élèves à l'école.

* Professeur de sociologie à l'UCLouvain Saint-Louis Bruxelles et ERC Starting Grant (850754) et codirecteur du Centre d'anthropologie, sociologie, psychologie – études et recherches (CASPER).

** Docteure en sciences de l'éducation et de la formation, et ATER à l'INSPÉ de Bourgogne, avec un rattachement à l'Institut de recherche sur l'éducation, sociologie et économie de l'éducation (IREDU, Université Bourgogne Europe).

Depuis les années 1980, on observe un déplacement significatif : aux notions de maladie, de pathologie ou de handicap mental succède progressivement une approche en termes de santé mentale. Cet « idiome global[1] » bénéficie d'un capital sympathie aujourd'hui considérable, qui tient, entre autres, à sa capacité à retraduire dans un même langage des réalités nombreuses et diverses. Il ne s'applique plus uniquement à ces situations difficiles ou problématiques qui formaient l'objet historique de la psychiatrie, mais concerne désormais bien plus largement l'ensemble des pans de notre existence. L'adjectif « positif » est récemment venu couronner cette expansion hors du domaine pathologique[2]. De la définition de l'OMS à celle de Santé publique France, la santé mentale positive concerne maintenant « le bien-être, l'épanouissement personnel, les ressources psychologiques et les capacités d'agir de l'individu dans ses rôles sociaux[3] ». L'horizon visé évolue : loin de se limiter à l'absence de maladie, il se cristallise dans les termes de l'épanouissement, du développement personnel, de l'accomplissement ou de l'optimisation de soi, et, bien sûr, du bien-être.

Pour nous qui vivons dans des sociétés individualistes, le bien-être est évidemment une expérience authentiquement souhaitée, ressentie ou

La Découverte | Téléchargé le 15/10/2026 sur https://shs.cairn.info par Marquis Nicolas via Université Catholique de Louvain UCL (IP: 130.104.170.170)

La Découverte | Téléchargé le 15/10/2026 sur https://shs.cairn.info par Marquis Nicolas via Université Catholique de Louvain UCL (IP: 130.104.170.170)

revendiquée par des personnes. Mais sociologiquement, il constitue également une valeur, une norme, qui s'impose aux individus, au point de devenir un synonyme de la vie qui vaut la peine d'être vécue. De ce fait, « aller bien » comporte aussi son lot de responsabilités, voire d'obligations. Celles-ci reviennent à se montrer capable de répondre à trois attendus parfois bien pesants : aller bien implique d'être soi, d'être actif·ve, et d'être correctement intégré·e dans la société[4]. On aurait donc tort de ne voir dans le bien-être des sociétés individualistes qu'un état de tranquille épanouissement. Il est au contraire action, mouvement, réflexivité et communication. Il est une posture socialement prestigieuse et distinctive, d'accomplissement perpétuel où il s'agit de ne jamais se laisser tranquille.

On aurait tort de ne voir dans le bien-être des sociétés individualistes qu'un état de tranquille épanouissement [...]. Il est une posture socialement prestigieuse et distinctive, d'accomplissement perpétuel où il s'agit de ne jamais se laisser tranquille.

Tous ces paramètres incarnent ce qui nous apparaît sans doute d'emblée sympathique dans l'idée de santé mentale : une lecture où l'accent est mis non pas sur ce qui échoue ou empêche, mais sur ce qui fonctionne et est possible ; un regard où ce qui compte est désormais moins le malheur ou le mal-être que le bien-être (même si celui-ci est temporairement à distance), et les ressources à disposition ou à construire pour y parvenir. La santé mentale positive fournit la grammaire pour construire toute situation, toute distance à cet état idéal de bien-être comme étant susceptible d'un travail d'optimisation accessible à chacun·e, moyennant une exploration de son potentiel caché[5].

Loin d'être seulement une affaire de mots ou de regard, parler de santé mentale transforme donc nos façons d'aller mal et d'aller bien. Elle a également un impact sur ce que signifie intervenir auprès d'une personne en vue de développer son mieux-être. Agir pour la santé mentale positive, ce n'est plus seulement soigner ou faire aller moins mal, c'est surtout faire aller mieux, développer un potentiel, pratiquer l'*empowerment*, le coaching, le rétablissement, ou l'accompagnement – autant de pratiques de la santé mentale qui ont en commun de convoquer l'intériorité de l'individu comme source de sens et d'action[6]. Ce sont ensuite les objets mêmes de l'action ou du travail qui se transforment : on ne s'intéresse plus uniquement à la souffrance ou aux difficultés, mais plus globalement à une myriade de compétences psychosociales, comme la résilience, la gestion des émotions, l'estime de soi, la capacité à décider, à agir, à réaliser son potentiel. Enfin, on cherche à développer chez les individus une posture particulière de rapport à soi et au monde, à l'intérieur de laquelle il convient de se demander, face à chaque situation de vie, ce qu'il est possible de faire pour optimiser son développement ou son bien-être.

1. Alain Ehrenberg, *La Société du malaise*, Odile Jacob, 2010.

2. Alain Ehrenberg et Nicolas Marquis, « L'enfant-individu à l'âge de l'autonomie. Une perspective comparative France-Danemark et Royaume-Uni », dans Ghislain Leroy (dir.), *Penser l'enfant comme individu : un défi sociologique*, Presses universitaires de Vincennes, 2026.

3. Santé publique France, Santé mentale, 2023. https://www.santepubliquefrance.fr/maladies-et-traumatismes/sante-mentale.

4. Nicolas Marquis, « Making People Autonomous: A Sociological Analysis of the Uses of Contracts and Projects in the Psychiatric Care Institutions », *Culture, Medicine, and Psychiatry*, n° 46, 2022 (2), p. 248-276.

5. Voir Alain Ehrenberg, « L'idéal du potentiel caché. Le rétablissement, le rite et la socialisation du mal », *Anthropologie & Santé*, n° 20, 2020 ; Philippe Le Moigne, « Une nouvelle

La Découverte | Téléchargé le 15/10/2026 sur https://shs.cairn.info par Marquis Nicolas via Université Catholique de Louvain UCL (IP: 130.104.170.170)

carte du normal et du pathologique. L'institutionnalisation de la santé mentale aux États-Unis », *Sciences sociales et santé*, n° 28, 2010 (1), p. 81-108 ; Anja Röcke, *Soziologie der Selbstoptimierung*, Suhrkamp Verlag, 2021.

6. Nicolas Marquis, *Du bien-être au marché du malaise. La société du développement personnel*, PUF, 2014.

7. Voir l'article de Mathias Seguin p. 22 de ce numéro.

8. Voir Sébastien Lemerle, « Biologisation », et Stanislas Morel, « Psychologisation », dans Marlène Bouvet, Florent Chossière, Marine Duc et Estelle Fisson (dir.), *Catégoriser. Lexique de la construction sociale des différences*, ENS Éditions, 2024.

● La santé mentale (positive), une grille de lecture incontournable jusque dans l'école

Dans les domaines où on travaille sur autrui, l'injonction à non plus seulement soigner, éduquer, réinsérer, enseigner mais à se préoccuper du bien-être des personnes fait l'objet de nombreuses controverses, par exemple dans le champ du travail social[7] ou de l'enfance, car elle rebat les cartes des formes d'expertise et des critères du bon parent, du ou de la bon·ne assistant·e social·e, du ou de la bon·ne soignant·e ou enseignant·e. Du côté des sciences sociales, cette nouvelle donne est bien souvent regardée de façon circonspecte, au mieux. On y voit des processus de psychologisation, de biologisation, qui auraient pour effet de dépolitiser, désocialiser, déshistoriciser les problèmes et les situations[8], tout en individualisant des responsabilités dont la nature est pourtant complexe et structurelle. Ces critiques se fondent sur une réalité empirique évidente : là où des lectures structurelles ont pu dominer pendant quelques décennies, des approches agentives, centrées sur la capacité d'agir des individus et nourries par différentes sources (neuro-)psy, s'imposent aujourd'hui.

De la maternelle à l'enseignement supérieur, de la crèche à l'université, l'éducation et ses nombreux problèmes forment un champ où ces batailles sont particulièrement virulentes[9]. Entre les partisan·es d'une lecture structurelle à la Bourdieu et Passeron, et les promoteur·rices de nouvelles approches basées sur les « lois naturelles de l'enfant » (Alvarez), l'enjeu des disputes est autant de qualifier la nature des problèmes (par exemple, la (re)production des inégalités est-elle due à l'adéquation de la forme scolaire avec des systèmes de domination sociale ou à l'inadéquation des normes scolaires qui écrasent la neurodiversité et ses potentiels ?) que d'attribuer les responsabilités et de détecter les marges de manœuvre pour – enfin – les résoudre.

Les catégories (neuro-)psy [...] traduisent une préoccupation particulière pour la façon dont les élèves « vont ». Cependant, ces catégories et la préoccupation dont elles témoignent ne sont pas mobilisées de manière aléatoire par les professionnel·les de l'éducation, en ce qu'elles sont prioritairement appliquées aux élèves scolairement désajusté·es.

Pour étudier ces controverses, cet article s'appuie sur une enquête ethnographique menée dans un collège français relevant de l'éducation prioritaire renforcée[10]. Cette enquête met en évidence un double constat : les catégories (neuro-)psy, bien plus prégnantes que les schèmes sociologiques en contexte scolaire, traduisent une préoccupation particulière pour la façon dont les élèves « vont ». Cependant, ces catégories et la préoccupation dont elles témoignent ne sont pas mobilisées de manière aléatoire par les professionnel·les de l'éducation, en ce qu'elles sont prioritairement appliquées aux élèves

9. Véronique Degraef, Emmanuelle Lenel et Nicolas Marquis, « Children's well-being and teachers' benevolence as

La Découverte | Téléchargé le 15/10/2026 sur https://shs.cairn.info par Marquis Nicolas via Université Catholique de Louvain UCL (IP: 130.104.170.170)

scolairement désajusté·es du fait de leurs résultats et/ou de leur comportement.

Une double question se pose alors. Comment expliquer que des professionnel·les de l'enseignement mobilisent ces lectures « psys » dans leur quotidien professionnel pour expliquer des difficultés scolaires à travers une préoccupation pour le bien-être, et ce malgré les critiques dont ces grilles peuvent faire l'objet, par exemple pour leurs effets individualisants ? Comment, à rebours, analyser sociologiquement la relégation des lectures sociologiques et les effets que cela produit sur la définition des situations ?

● Santé mentale et bien-être : des bénéfices pratiques derrière les usages professionnels

Le succès des catégories psy en contexte scolaire tient pour beaucoup à leur efficacité pratique dans une action éducative qui se déroule dans un contexte d'incertitudes, notamment sur les moyens disponibles. Elles permettent de construire une dynamique de double distribution des responsabilités dans la résolution des problèmes de désajustement scolaire : vers d'autres intervenant·es et dispositifs d'une part ; vers l'élève et le travail qu'iel doit réaliser sur ellui-même d'autre part.

Cette dynamique apparaît avec une acuité particulière dans les situations de désajustement scolaire, qu'il s'agisse de difficultés d'apprentissage ou de comportements jugés problématiques. Deux cadres interprétatifs dominants structurent l'analyse des situations menée par les professionnel·les – psychologues de l'Éducation nationale (psy-EN), enseignant·es, conseiller·ère principal·e d'éducation (CPE), membres de direction… – pour répondre à une question récurrente : « quel est le problème avec cet·te élève ? ».

Le premier renvoie à des lectures en termes de souffrance psychique, d'inspiration psychodynamique, à l'image de cette psy-EN qui, lors d'un échange avec le père d'une élève de 4e présentant des difficultés dans les apprentissages et des inconduites déstabilisant les professionnel·les scolaires, lui explique que « ses problèmes de comportement, de relations aux autres, de notes […] sont en lien avec sa santé mentale. C'est une élève en souffrance ». Le second privilégie des lectures en termes de troubles du neurodéveloppement, relevant d'une approche neurocognitive, comme ce professeur principal qui sollicite la psy-EN pour « bilanter » Oumar, un élève de 5e en grande difficulté scolaire avec quelques problèmes de comportement en classe, parce qu'il suspecte un « problème d'efficience intellectuelle » et désire creuser la piste d'éventuels troubles des apprentissages.

Pour saisir les raisons de la mobilisation de ces divers schèmes d'intelligibilité médico-psychologiques par les acteur·rices scolaires, il est important de prendre en compte un point fondamental : comme d'autres professionnel·les, ces personnes n'ont bien souvent aucun intérêt théorique à l'égard de ces catégories « psy » qu'iels mobilisent de façon relativement libre, notamment dans les interactions entre pairs[11]. Issues d'épistémologies ou de registres différents mais appartenant au même idiome, ces catégories coexistent ou se succèdent dans les échanges professionnels, détachées de leurs cadres théoriques d'origine, et donnent

the road to higher performance? », dans Nicolas Marquis (dir.), *Education, Parenting, and Mental Health Care in Europe. The Contradictions of Building Autonomous Individuals*, Routledge, 2024.

10. Sidonie Vacher, *La Santé mentale : un enjeu incontestable ? Enquête sur les impensés d'un référentiel d'action publique en milieu scolaire*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Lumière Lyon 2, 2025.

11. Pour le travail social, voir Nicolas Marquis, Fadoua Messaoudi, « "On sera pas tes sauveurs" : de quoi la lecture "psy" du triangle de Karpman dans le travail social est-elle le nom ? », dans Bertrand Ravon, Nicolas Chambon et Aziliz Le Callonnec, *Travail social et santé mentale*, Presses de Rhizome, à paraître en 2026.

La Découverte | Téléchargé le 15/10/2026 sur https://shs.cairn.info par Marquis Nicolas via Université Catholique de Louvain UCL (IP: 130.104.170.170)

lieu à des usages contrastés – tantôt faibles (emprunts flous, formulations générales), tantôt plus techniques et codifiés[12] :

« Lors d'une réunion du Groupe de prévention du décrochage scolaire (GPDS), le cas d'un élève de 4e est discuté. La CPE évoque des "absences perlées", une "chute des résultats" et une "démobilisation scolaire", dans un contexte de "difficultés familiales" (divorce suivi d'un deuil). Le professeur principal, préoccupé par les problèmes de concentration de l'élève, aurait formulé l'hypothèse d'un TDAH [trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité]. Cette suggestion est reprise de manière critique par la CPE : "Il a surtout perdu son papa cet été, c'est plutôt lié à ça." Une membre de la direction appuie cette lecture : "L'urgence n'est pas au bilan attentionnel mais à son bien-être. Avant d'externaliser, il faut voir ce qu'en interne on peut faire. On n'a pas encore assez travaillé là-dessus." Sont alors formulées plusieurs pistes d'action : sollicitation de la psy-EN, rencontre avec l'infirmière, suivie par l'assistante sociale, rendez-vous avec la famille, Point accueil et écoute jeunes (PAEJ)[13]. »

Les langages de la santé mentale, fussent-ils drapés d'oripeaux scientifiques, répondent avant tout à une finalité pratique : ils offrent des cadres interprétatifs qui, en rendant les situations déchiffrables à travers une enquête, permettent surtout de les inscrire dans une visée transformative. L'enjeu de ces appropriations profanes est de permettre l'action, en restaurant des prises sur des situations perçues comme complexes et déstabilisantes. À ce titre, mobiliser l'idiome de la santé mentale pour construire une situation dans laquelle le désajustement à l'égard de la conformité est lu à partir du bien-être ou du mal-être de la personne constitue un puissant levier d'action dans l'intervention auprès d'élèves en grande difficulté.

Tout d'abord, cela permet d'activer une diversité de ressources et dispositifs institutionnels – accompagnant·e des élèves en situation de handicap (AESH), Points accueil et écoute jeunes (PAEJ), Plan d'accompagnement personnalisé (PAP), Projet personnalisé de scolarisation (PPS), SEGPA… – et de co-porter la prise en charge d'élèves jugé·es « difficiles » avec le secteur médico-psychologique, qui joue un rôle de plus en plus important de « béquille de l'École[14] ». Dans un contexte marqué par des moyens limités, des revers fréquents et une forte usure professionnelle, la lecture « psy » ouvre la possibilité d'une externalisation de la déviance scolaire. En effet, la requalification des situations scolaires déstabilisantes dans le registre médical ou psychologique produit un effet apaisant pour les équipes éducatives, en ce qu'elle préserve davantage l'estime de soi professionnelle et rend possible une délégation de la prise en charge à d'autres acteur·rices/secteurs[15]. Les extraits suivants tirés du journal de terrain donnent à voir la charge émotionnelle associée à la gestion quotidienne de la déviance scolaire, et permettent de saisir, *in situ*, l'efficacité pragmatique des registres médico-psychologiques en collège :

« "Je n'y arrive plus avec toi, tu me saoules. Je vais passer le relais. T'es allé voir le psy que je t'avais conseillé à l'hôpital ?", demande une CPE à Ali, un élève de 6e de nouveau exclu de cours, et dont les inconduites scolaires déstabilisent fortement l'équipe éducative. Quelques instants plus

12. Stanislas Morel, « Les professeurs des écoles et la psychologie. Les usages sociaux d'une science appliquée », *Sociétés contemporaines*, n° 85, 2012 (1), p. 133-159.

13. Toutes les citations suivantes sont tirées du journal de terrain de la thèse de Sidonie Vacher.

14. Stanislas Morel, *La Médicalisation de l'échec scolaire*, La Dispute, 2014.

15. Rachel Gasparini, « Les troubles du comportement en maternelle. Les usages professionnels d'une catégorisation jugée imparfaite », *Agora débats/jeunesses*, Presses de Sciences Po, n° 87, 2021 (1), p. 113-127.

La Découverte | Téléchargé le 15/10/2026 sur https://shs.cairn.info par Marquis Nicolas via Université Catholique de Louvain UCL (IP: 130.104.170.170)

tard, elle interpelle son père au téléphone : "J'ai encore des soucis avec Ali, je sais plus trop quoi faire. J'ai du mal à l'aider car ce n'est pas mon travail. Alors que là, la personne est spécialisée. La problématique dépasse mes compétences. Là on a du mal à avancer, j'y arrive plus avec lui." »

« "Ce gamin, j'en peux plus. Il devrait être en ITEP [Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique]. Il y a une demande pour l'an prochain mais on ne sait pas encore trop comment ça va se passer. De toute façon, s'il est en 3e ici l'an prochain, c'est moi qui l'aurais, et ça c'est pas possible, ah non, non, non !", dit une CPE à ses collègues concernant un élève de 4e poly-exclu, à la suite de sa convocation pour insultes violentes envers le personnel. Elle s'exclame : "Ma santé mentale passe avant !" »

L'élève scolairement désajusté·e n'est pas seulement conçu·e comme la cible d'un accompagnement, mais comme son principal moteur. Une posture active et volontaire est alors requise et peut même conditionner les aides institutionnelles consenties.

Mais l'efficacité pratique des catégories de la santé mentale ne tient pas uniquement à la distribution des responsabilités et des marges de manœuvre vers d'autres intervenant·es. Elle reconfigure l'intervention éducative en la centrant sur l'élève et son bien-être, perçu comme un élément clé pour l'amélioration de la situation scolaire. Cela installe l'acte d'intervention sur autrui dans une configuration aujourd'hui considérée comme légitime et efficace, en ce qu'elle travaille non pas directement sur l'individu, mais bien dans une logique transitive d'*empowerment*, sur le travail qu'il peut et doit réaliser sur lui-même[16]. La lecture « psy » en termes de bien-être permet également de mettre au centre de la transaction la posture de l'élève. Les professionnel·les conditionnent en effet explicitement l'efficacité des aides mises en place à son implication active : son engagement subjectif, sa motivation, son travail sur ellui-même, etc. L'élève scolairement désajusté·e n'est ainsi pas seulement conçu·e comme la cible d'un accompagnement, mais comme son principal moteur. Une posture active et volontaire est alors requise et peut même conditionner les aides institutionnelles consenties :

« Deux médiatrices scolaires d'une association d'aide à la scolarisation des enfants vivant en habitat précaire rencontrent la CPE pour faire le point sur Devi, une élève de 6e en situation de grande précarité. La discussion porte sur ses absences fréquentes, ses difficultés massives en lecture et en écriture, et les pistes envisagées : aménagement de l'emploi du temps, soutien individualisé en français, ateliers d'orientation avec l'association. Quelques jours plus tard, la CPE convoque Devi pour lui annoncer qu'un soutien individuel de 2 h 30 par semaine en français pourrait être mis en place. L'élève se montre peu réceptive, et rechigne en affirmant savoir lire et écrire. La CPE, agacée, lui rétorque : "Si tu ne veux pas t'investir, on ne va pas perdre du temps pour toi, tant

16. Nicolas Marquis, Solène Mignon et Gaspard Wiseur, « Intervenir sur le "potentiel caché" des enfants. Une perspective sociologique et comparative », *L'Information psychiatrique*, n° 97, 2021 (10), p. 887-894.

La Découverte | Téléchargé le 15/10/2026 sur https://shs.cairn.info par Marquis Nicolas via Université Catholique de Louvain UCL (IP: 130.104.170.170)

pis pour toi", avant de renvoyer l'élève en classe. Elle informe alors les médiatrices par téléphone qu'aucune aide ne sera mise en place sans la volonté de Devi, "car cela va tomber à l'eau". »

Les ressources personnelles des élèves sont régulièrement perçues par les acteur·rices scolaires enquêté·es comme au moins aussi déterminantes – voire davantage – que les dispositifs d'aide en eux-mêmes. Ainsi que l'exprime une professionnelle à une élève de 5e en grande difficulté : « La solution ne vient pas que des autres, elle vient aussi de nous généralement. » Dans cette perspective, les élèves sont appréhendé·es comme des individus fondamentalement capables : certes porteur·ses de fragilités – psychiques, neuronales, scolaires – mais surtout doté·es de compétences internes. Cette dimension capacitaire est omniprésente dans les échanges observés. Les professionnel·les réaffirment régulièrement aux élèves scolairement désajusté·es qu'iels disposent en elleux des ressources nécessaires à leur changement, et que c'est précisément la présence de ces capacités de dépassement, de résilience, de persévérance qui rend possible – et attendue – une amélioration de leur situation scolaire. La présence supposée de ces ressources internes donne ainsi sens à l'injonction faite à l'élève d'en faire usage. Dans cette logique, les difficultés scolaires peuvent être aussi renvoyées à un manque de mobilisation de ces ressources personnelles, ou à un travail insuffisant de l'élève sur ellui-même.

L'idée selon laquelle les individus seraient porteurs d'un potentiel intérieur dont l'activation constituerait la clé de leur réussite [...] entre en profonde résonance avec le contexte moral et institutionnel de nos sociétés individualistes contemporaines, structuré par l'« idéal du potentiel caché ».

« Une équipe éducative est réunie pour Sami, élève de 6e régulièrement sanctionné pour insolence, bagarres et perturbations en classe. La CPE évoque des difficultés d'"immaturité" et de "gestion des émotions". La mère explique avoir consulté un pédopsychiatre, qui rapporte que Sami ressent un "acharnement" de la part du collège. L'élève dit pour sa part que "rester assis autant d'heures sans bouger, c'est trop dur". Ces éléments sont peu discutés par l'équipe. Les professionnel·les rappellent que "c'est à l'élève de s'adapter au cadre scolaire", pas l'inverse. Une fois Sami sorti, iels reconnaissent pourtant que la forme scolaire n'est "pas adaptée à tous" et peut même être "maltraitante" pour certain·es. Mais cette parenthèse critique se referme aussitôt : "le système, on ne pourra pas le changer. Sami est obligé de s'adapter". À l'issue de l'échange, le diagnostic partagé est que "Sami a un potentiel qu'il gâche". »

L'idée selon laquelle les individus seraient porteurs d'un potentiel intérieur dont l'activation constituerait la clé de leur réussite – idée mobilisée par les professionnel·les enquêté·es – n'est pas le produit de croyances locales ou idiosyncratiques. On la retrouve sur d'autres terrains

scolaires[17], chez d'autres professionnel·les, notamment les éducateur·rices spécialisé·es[18], ou encore dans les supports de développement personnel. Elle entre en profonde résonance avec le contexte moral et institutionnel de nos sociétés individualistes contemporaines, structuré par l'« idéal du potentiel caché[19] ». Ce *background* culturel valorise à un degré inédit les capacités d'autodétermination présumées présentes en chacun·e, ainsi que la possibilité pour tout individu d'agir sur lui-même pour transformer sa situation. Il constitue la condition de possibilité pour que les injonctions au travail sur soi, à la mobilisation personnelle et au dépassement de soi apparaissent comme légitimes et crédibles aux yeux des professionnel·les. Dans ce cadre, la manière jugée la plus désirable de faire face aux difficultés – soit « l'attitude face à la contingence » pour reprendre l'expression de Peter Winch[20] – consiste à déplacer la solution vers l'individu et son intériorité : comment trouver en soi les ressources nécessaires pour s'en sortir ?

Les acteur·rices scolaires cherchent à susciter chez les élèves scolairement désajusté·es cette attitude face à la contingence valorisée. Iels travaillent activement à produire chez ces élèves une disposition morale spécifique : se penser comme acteur·rice compétent·e et responsable de son devenir scolaire. Cet accompagnement prend des formes diverses. Il s'inscrit d'abord dans la promotion de modalités d'action éducative dites plus « horizontales », fondées sur le partenariat, la coopération ou le contrat. L'élève est activement impliqué·e dans la régulation de sa conduite scolaire : les professionnel·les cherchent à solliciter ses capacités réflexives sur ses actes et leurs conséquences, et à susciter son adhésion aux sanctions (comme en témoignent ces questions adressées par les professionnel·les à des élèves convoqué·es, notamment au cours de commissions éducatives : « Tu sais pourquoi on réunit une commission éducative pour toi aujourd'hui ? » ; « Trouve par toi-même ce que l'on te reproche » ; « Quelles vont être selon toi les conséquences de cette bêtise ? » ; « Qu'est-ce que tu pourrais mettre en place pour que ça s'améliore ? »). Ce travail d'activation passe également par des interventions ciblées sur le développement des compétences personnelles des élèves, visant leur « outillage » individuel : capacités à s'autoréguler, à gérer leurs émotions, à résoudre des problèmes, à faire preuve de motivation, d'adaptabilité, de persévérance, etc.

● La relégation du déterminisme social : un envers nécessaire de la préoccupation pour le bien-être ?

Une forme d'accompagnement particulièrement saillante sur ce terrain d'enquête renvoie à ce qu'Héloïse Durler[21] appelle des « sermons de l'autonomie », c'est-à-dire un ensemble de remarques, injonctions et conseils adressés aux élèves lors des moments de gestion de la déviance scolaire, et qui cherchent à provoquer une reprise en main de l'élève en l'enjoignant à se penser comme le ou la principal·e acteur·rice de son changement : « Tu es le seul à pouvoir changer les choses », « Tu dois prendre les bonnes décisions » (à un élève de 6e lors d'une remise de sanction dans

17. Héloïse Durler, *L'Autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*, Presses universitaires de Rennes, 2015.

18. Romuald Bodin, « Un singulier recours à l'individu… (L'"individualisme" spécifique des éducateurs spécialisés) », dans Marlène Jouan et Sandra Laugier (dir.), *Comment penser l'autonomie ? Entre compétences et dépendances*, PUF, 2009, p. 248.

19. Alain Ehrenberg, « L'idéal du potentiel caché. Le rétablissement, le rite et la socialisation du mal », *op. cit.*

20. Peter Winch, « Understanding a Primitive Society », *American Philosophical Quarterly*, n° 1, 1964, p. 307-324.

21. Héloïse Durler, *L'Autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*, *op. cit.*

La Découverte | Téléchargé le 15/10/2026 sur https://shs.cairn.info par Marquis Nicolas via Université Catholique de Louvain UCL (IP: 130.104.170.170)

La Découverte | Téléchargé le 15/10/2026 sur https://shs.cairn.info par Marquis Nicolas via Université Catholique de Louvain UCL (IP: 130.104.170.170)

le bureau de la direction suite à sa participation à une bagarre) ; « C'est à toi de faire un choix » (à un élève de 6e lors d'une convocation dans le bureau des CPE pour échanger sur la chute de ses résultats scolaires), etc.

La posture de l'élève est donc, dans cette transaction, un objet ambigu : elle est à la fois l'objet du travail de l'intervention, en même temps qu'elle est, en quelque sorte, attendue comme un déjà-là. S'appuyant sur une rhétorique cognitive du choix et de la volonté, les professionnel·les indiquent à travers ces sermons ce qui leur semble inacceptable au regard de la présupposition de capacité : ne pas s'interroger sur sa propre marge d'action face à un problème, quel qu'il soit, et à se maintenir dans une posture passive et plaintive[22].

22. Nicolas Marquis, *Du bien-être au marché du malaise. La société du développement personnel*, *op. cit.*

> « Une équipe éducative se tient autour d'Alba, élève de 6e arrivée en France avec sa famille six ans plus tôt, en raison de difficultés scolaires importantes et de "légers" problèmes de comportement. Lors de la réunion, le père d'Alba, en difficulté avec le français, tente de décrire les conditions de vie très précaires de la famille dans un foyer d'hébergement d'urgence (insalubrité, promiscuité, insécurité), appuyé par sa fille qui fait explicitement le lien entre ces conditions et ses difficultés scolaires. Cette parole est peu reprise par les professionnel·les. Si les conditions de vie sont reconnues comme très difficiles, elles sont rapidement présentées comme extérieures à l'intervention scolaire, et comme ne devant pas constituer un obstacle à l'engagement attendu de l'élève. La posture d'Alba est alors disqualifiée comme plaintive : il lui est rappelé qu'elle "ne peut pas rester dans une position de victime", et que l'"on ne peut pas dire 'comme il y a tout ça dans ma vie je ne fais rien'". Les professionnel·les insistent sur la nécessité de se remobiliser "malgré tout", l'une d'elleux affirmant : "Des élèves vivant dans des conditions très difficiles, je peux t'en présenter dix, là tout de suite. Mais j'en connais très peu qui le disent, et qui vont dire que parce que y a ça dans leur vie ils ne font plus d'efforts à l'école. Il y a d'autres élèves, autant – voire plus – en difficulté, qui s'en sortent et se donnent les moyens de réussir." La conclusion formulée à l'adresse d'Alba est alors la suivante : "Tu as le choix : soit tu ne fais rien à l'école, soit tu te dépasses. Si tu travailles à l'école c'est ça qui va te faire sortir de tes conditions actuelles." »

Il est essentiel de noter que la grille de lecture de la santé mentale et ce qu'elle emporte en termes de travail sur la posture de l'élève semble plus facilement mobilisée par les professionnel·les lorsque ces dernier·ères font face à des élèves manifestant un désajustement scolaire, et qui peuvent par ailleurs connaître des contextes socio-économiques plus fragiles. Certain·es verront dans ce constat l'indice d'une gouvernementalité néolibérale qui, appliquée aux populations déviantes, tend à les (sur-)responsabiliser en demandant le plus à celleux qui ont le moins. Une autre lecture est cependant possible : cette grille permet aux professionnel·les d'inscrire leurs pratiques dans une configuration du travail sur autrui largement reconnue comme légitime et efficace, en exprimant la croyance démocratique dans le fait que chaque élève est

La Découverte | Téléchargé le 15/10/2026 sur https://shs.cairn.info par Marquis Nicolas via Université Catholique de Louvain UCL (IP: 130.104.170.170)

fondamentalement optimisable. Autrement dit, indépendamment des situations particulières, il est possible pour chacun·e d'inscrire un lien de causalité entre posture de travail sur soi, bien-être et, dans le cas qui nous occupe, résultats scolaires à la hausse. Si tout le monde peut le faire, personne n'a le droit de s'installer dans une posture de plainte, de passivité ou d'excuse – et aucun·e intervenant·e sur autrui ne pourrait et ne devrait cautionner une telle attitude.

La grille de lecture de la santé mentale [...] permet aux professionnel·les d'inscrire leurs pratiques dans une configuration du travail sur autrui largement reconnue comme légitime et efficace, en exprimant la croyance démocratique dans le fait que chaque élève est fondamentalement optimisable.

Comme le montre l'extrait précédent, cela n'implique pas de nier l'existence des difficultés socio-économiques, mais de déplacer la focale sur ce qui, malgré celles-ci, est à portée de l'élève – et des professionnel·les. La conviction que « lorsque les conditions sont réunies, [l'individu peut] trouver en lui-même la capacité de s'extraire de sa situation et de se transformer[23] » constitue donc une ressource culturelle particulièrement opératoire pour la pratique socio-éducative, notamment auprès de publics en grande difficulté et dans des contextes de moyens fortement contraints. Elle participe, ce faisant, à la mise en cohérence d'un modèle de justice méritocratique, qui permet de rendre explicables – et surtout plus acceptables – les écarts de réussite et les échecs.

23. Romuald Bodin, « Un singulier recours à l'individu… (L'"individualisme" spécifique des éducateurs spécialisés) », *op. cit.*

***

La retraduction des difficultés scolaires en une préoccupation des professionnel·les pour les ressources internes des élèves et pour leur travail d'auto-optimisation, ainsi que la mobilisation des catégories « psy » qu'elle génère, peuvent ainsi s'expliquer par le souhait d'une intervention efficace (on agit sur ce qui est à portée de main) et respectueuse du potentiel de chacun·e (en responsabilisant la personne). Il faudra montrer ailleurs que ce discours psychologisant (valorisant notamment le fait que pour peu qu'on le veuille vraiment, on peut y arriver) possède également un succès auprès des élèves et étudiant·es. On conclura ici sur un envers déjà largement documenté et particulièrement évident sur ce terrain d'enquête : la marginalisation des lectures sociologiques des désajustements scolaires – et, plus largement, celles qui invoquent les déterminismes sociaux. Le fait que des acteur·rices rejettent de telles lectures multifactorielles ne signifie pas pour autant qu'iels ignorent la complexité des situations. Mais la minoration de la question des déterminations semble une condition de possibilité des modes d'intervention sur autrui discutés dans cet article. Pour les professionnel·les confronté·es à des situations difficiles, il s'agit de continuer à y croire, et de pouvoir aussi imputer les échecs à un manque de travail de l'élève sur

La Découverte | Téléchargé le 15/10/2026 sur https://shs.cairn.info par Marquis Nicolas via Université Catholique de Louvain UCL (IP: 130.104.170.170)

ellui-même, ce qui éloigne le spectre d'une condamnation au *statu quo*, considérée comme inacceptable.

Or, parce qu'elle met l'accent sur « ce qui ne dépend pas de nous dans ce qui nous importe[24] », la sociologie rompt avec une conception de l'individu comme instigateur de lui-même, détaché de ses appartenances sociales. Cette posture épistémologique portée par (une partie de) la sociologie entre donc en profonde dissonance avec notre contexte culturel et institutionnel, dans lequel les registres explicatifs – y compris scientifiques – qui relativisent le poids de la volonté individuelle ou déplacent les leviers d'action hors des prises de l'individu tendent à devenir moins audibles, voire à être disqualifiés en tant qu'« excuses », comme cheval de Troie de l'assistanat, ou tout simplement en tant qu'incapables d'offrir des solutions concrètes à des situations urgentes.

24. Alain Ehrenberg, « L'autonomie n'est pas un problème d'environnement, ou pourquoi il ne faut pas confondre interlocution et institution », dans Marlène Jouan et Sandra Laugier (dir.), *Comment penser l'autonomie ? Entre compétences et dépendances*, PUF, 2009, p. 221.

À notre sens, l'enjeu scientifique n'est pas d'abord de condamner cette intolérance contemporaine au déterminisme social, mais de la considérer elle-même comme un fait social à part entière. Produire une lecture sociologique de ces lectures non sociologiques implique un déplacement du regard : il s'agit de faire une « sociologie de » – et non d'abord « contre » –, en l'occurrence celle des pratiques et représentations mobilisant des catégories de la santé mentale, en décrivant finement les ressources de sens et d'action qu'elles offrent aux individus.

À notre sens, l'enjeu scientifique n'est pas d'abord de condamner cette intolérance contemporaine au déterminisme social, mais de la considérer elle-même comme un fait social à part entière.

Cette exigence est d'autant plus nécessaire que les grilles de lecture psychologisantes suscitent des réactions vives, passionnées ou suspicieuses, précisément parce qu'elles engagent des enjeux profondément moraux : la manière de définir ce qui relève de la responsabilité individuelle ou collective, d'attribuer les causes de l'échec ou de la réussite, de distribuer les torts et les mérites. Face à ce type d'enjeux, nous plaidons toutefois pour une posture qui ne plonge pas d'emblée dans l'arène, et qui ne fait pas l'économie d'un travail de description et d'analyse pragmatique des raisons pour lesquelles ces catégories s'imposent, sont mobilisées et font sens pour les acteur·rices. Il s'agit de tenir ensemble l'analyse des idées-valeurs socialement prestigieuses dans les sociétés individualistes contemporaines, et celle des bénéfices pratiques que les individus peuvent trouver à l'usage des registres « psy ». C'est à cette condition que la sociologie peut saisir la puissance d'adhésion que suscitent ces grammaires, et répondre à ce qui constitue, selon Erving Goffman[25], sa question fondamentale : « Que se passe-t-il ici ? ». Nous pensons qu'une fois ce travail accompli, non seulement une perspective critique du succès des idiomes de la santé mentale demeure possible, voire nécessaire, mais elle s'en trouvera mieux armée – notamment parce qu'elle devient plus audible pour les acteur·rices qui les mobilisent. ●

25. Erving Goffman, *Les Cadres de l'expérience*, traduction de J. Joseph, Les Éditions de Minuit, 1991.