



Tiago Ribeiro Santos* 

Distances et évitements : enseignants à l'épreuve de leur visibilité sur internet

Abstrait

L'article présente, tout d'abord, un bref repérage de la notion de distance, notamment dans la sociologie de l'éducation d'Émile Durkheim, Pierre Bourdieu et François Dubet. La notion de distance est donc problématisée, permettant une analyse des stratégies des enseignants qui, en ayant des profils virtuels sur les réseaux sociaux, protègent leur vie personnelle et leur visibilité hors de l'établissement scolaire. L'article utilise un forum en ligne pour procéder à la récolte des matériaux empiriques, en identifiant particulièrement des enseignants qui acceptent, d'une part, d'anciens élèves sur leurs pages personnelles et, d'autre part, ceux qui acceptent les élèves actuels de manière paramétrée, dans une condition restreinte d'interaction. Ces modes individuels de résolution offrent quelques preuves des normes morales qui pèsent sur les enseignants, s'impliquant sur ces espaces privés sous une forme négative, par des rites d'évitement, en essayant d'assurer une image idéalisée de leur rôle professionnel.

Mots-clés : enseignants; visibilité; réseaux sociaux virtuels; usages personnels du numérique; relation pédagogique; distance.

Distances and Avoidance: Teachers Confronted with Their Visibility on the Internet

Abstract

The article begins by exploring the concept of distance, particularly within the sociology of education as discussed by Émile Durkheim, Pierre Bourdieu, and François Dubet. The notion of distance is thus problematized, enabling an analysis of the strategies employed by teachers who, by having virtual profiles on social networks, protect their personal lives and visibility outside of the school environment. The article uses an on-

Article soumis le 7 juillet 2025; accepté pour publication le 23 septembre 2025.

* Université de Lorraine, France.

line forum to gather empirical data, specifically identifying teachers who accept former students on their personal pages and those who accept current students in a restricted manner, allowing limited interaction. These individual approaches provide some evidence of the moral norms that weigh on teachers, who engage in these private spaces in a negative manner, through avoidance rituals, to maintain an idealized image of their professional role.

Keywords: teachers, visibility; virtual social networks; personal uses of digital technology; pedagogical relationship, distance.

Rytuały unikania i dystansu w aktywności internetowej nauczycieli

Abstrakt

W artykule przedstawiono w pierwszym rzędzie krótkie omówienie pojęcia „dystans”, zwłaszcza w rozumieniu socjologii wychowania Émile'a Durkheima, Pierre'a Bourdieu i Fran ois Dubeta. Problematyzacja tego pojęcia umożliwiła następnie analizę strategii podejmowanych przez posiadających wirtualne profile w sieciach społecznościowych nauczycieli w celu ochrony ich życia osobistego i aktywności pozaszkolnej. Do zebrania materiałów empirycznych wykorzystano forum internetowe, w szczególności dotyczących nauczycieli, którzy z jednej strony akceptują byłych uczniów na swoich prywatnych profilach, a z drugiej strony tych, którzy akceptują obecnych uczniów na z góry ustalonych i ograniczonych warunkach interakcji. Te indywidualne sposoby rozwiązywania problemów dostarczają pewnych dowodów na istnienie norm moralnych, które ciążą na nauczycielach aktywnych na forach społecznościowych i starających się poprzez rytuały unikania zapewnić wyidealizowany obraz swojej roli zawodowej.

Słowa kluczowe: nauczyciele, rozpoznawalność, wirtualne sieci społecznościowe, aktywność internetowa na użytek osobisty, relacja wychowawcza, dystans.

Introduction

La perte d'auréole, poème en prose de Charles Baudelaire (2006), peut être lu comme une allégorie contemporaine des réseaux sociaux en ligne. Ce poème, déjà célèbre, essaie de capter l'étrangeté du quotidien à partir d'une mésaventure : un homme qui, fréquentant un lieu malfamé parisien, finit par être reconnu par un ami, étonné par cet incident. Cet homme se trouve enfin comme n'importe qui, en vivant de manière incompatible avec ses éminents titres anoblissants ; il a été découvert, décidément, comme quelqu'un d'autre. Baudelaire, au sein des transformations urbaines et de l'anonymat social rendu possible par l'avènement des grandes métropoles, semble appréhender la modernité comme une grande expérience de rencontres, voire de chocs, aussi bien inattendus que révélateurs.

Cette modernité, pourquoi serait-elle privée de la présence des enseignants qui, comme l'homme baudelairien, au milieu d'un trafic intense d'images et de visages, entretiennent des profils virtuels sur les réseaux sociaux ? La réponse à cette question suppose l'exploration d'un contexte d'interactions enseignant-élèves marqué par une impression collective de distances raccourcies par la force de la technologie. À quels enjeux alors se voient confrontés les enseignants qui reçoivent des demandes d'ajout, des sollicitations d'amitié en ligne de la part des élèves, sur les réseaux sociaux ? À quoi bon tenir à une « auréole » en tant que symbole d'autorité et de supériorité, lorsqu'une culture de l'égalité (Renaut 2004) rassemble aussi bien des jeunes que des adultes sur des espaces communs de sociabilité ?

Les travaux récemment publiés aident à préciser la pertinence de ces questions, surtout lorsqu'il s'agit d'aborder « les réseaux socio-numériques de type Facebook dont le principal intérêt réside dans le prolongement de la relation enseignants-enseignés en dehors des lieux et temporalités classiques » (Le Deuff 2011: 67). Ce « prolongement » peut aussi être considéré comme un déplacement, dans la mesure où des réseaux comme Facebook créent des occasions d'échanges situées en dehors du contrôle des autorités scolaires.

La fréquente mise à l'index de *Facebook* par les administrateurs des établissements scolaires témoigne d'une attitude qui est plutôt celle de la défiance à l'égard d'une plateforme jugée essentiellement anti-scolaire. *Facebook* est donc assimilé à la sphère des loisirs et aux conversations phatiques *a priori* peu constructives. (Le Deuff 2011 : 68).

Facebook, le réseau social qui a servi de terrain de recherche à cet article, il faut le souligner, est aussi un espace déserté par certains enseignants, par exemple lorsqu'ils « rendent visibles des parts intimes d'eux-mêmes et que ce réseau social n'offre pas la possibilité de les faire valider » (Damani, 2019, p. 73). Pour ceux qui restent sur de tels réseaux, Christa S. C. Asterhan et Hananel Rosenberg (2015) ont repéré au moins trois dilemmes majeurs : la tension entre visibilité et privacité (que montrer en ligne ?), entre autorité et amitié (quel type de relation instaurer ?) et entre disponibilité professionnelle et responsabilité parentale (comment répartir les rôles ?). Ces dilemmes ont en commun de brouiller des statuts qui, en temps normal, contribuent à stabiliser à la fois la vie personnelle et la vie professionnelle des enseignants. Ce qui rend, au moins, très peu probable l'usage sans hésitation de l'outil par les enseignants, comme l'a montré aussi l'étude de Alison Willis et al. (2023), en indiquant que le sentiment de menace de l'authenticité de l'image professionnel implique une surveillance régulière sur la manière d'utiliser les réseaux. Ce qui est aussi confirmé par les recherches de Sarmurzin et al. (2025), concernant les risques réputationnels du statut des enseignants Kazakhstanais, qui trouvent des solutions palliatives pour éviter toute sorte de discrédit personnel, en utilisant de faux profils pour protéger leur vie privée et exprimer leurs points de vue.

Ces recherches contribuent ainsi à éclairer un aspect problématique des réseaux sociaux dans des contextes socio-éducatifs, tout en suggérant que l'arrivée de nou-

velles formes de proximité technologiquement médiatisées pousse certains enseignants à instaurer de nouvelles formes de distance, voire d'inaccessibilité, face à l'accessibilité des différents canaux de communication en ligne (messageries, forums, profils). Afin de pouvoir contribuer à ce problème, qui se situe à mi-chemin entre la distance professionnelle et la proximité relationnelle, il convient tout d'abord de revenir à trois classiques de la sociologie de l'éducation, dans l'objectif de considérer la « distance » entre enseignant et élève comme une notion à la fois large mais, surtout, fondamentale dans la définition du rapport éducatif. L'usage des classiques en tant que « matière à penser » (Stinchcombe 2022: 343) servira ici de moyen pour identifier des régularités sociales qui, bien qu'issues d'époques et de contextes différents, permettent d'aborder le sujet de manière à la fois préliminaire et générale, avant de pouvoir avancer vers un traitement empirique des données.

La distance comme source d'imagination sociologique

La condition moderne, selon Danilo Martuccelli (1999: 370), suppose que « la distance originaire de l'homme avec le monde constitue un horizon indépassable » ; ce qui permet d'accepter que rien n'y est donné d'avance en matière d'organisation sociétale et, donc, d'éducation. Ce principe semble traduire un des enjeux majeurs de la socialisation scolaire des jeunes et des enfants, qui sont censés intégrer une société, souvent complexe, à partir de normes et valeurs relativement étrangères à eux-mêmes. Émile Durkheim (2012: 132), par exemple, rappelait à plusieurs reprises que cette distance était indissociable du défi d'éduquer :

On voit quelle distance il y a entre le point d'où part l'enfant et le point où il faut l'amener : d'une part, une conscience perpétuellement mouvante, [...] des mouvements passionnels qui vont droit devant eux jusqu'à épuisement ; de l'autre, le goût d'une activité régulière et mesurée. Cette énorme distance, que l'humanité a mis des siècles à parcourir, l'éducation doit la faire franchir à l'enfant en quelques années (Durkheim 2012 : 132).

À partir de Durkheim et au-delà, l'on pourrait donc repérer, au moins, trois modalités de distance associées au rapport éducatif au sein de la pensée sociologique française. Durkheim, encore une fois, accordait une force morale à l'instituteur qui était censé agir sous une forme laïque d'éducation. La raison et le progrès étaient alors des principes de l'organisation scolaire, d'où l'autorité de l'enseignant sur l'élève découlait de la supériorité naturelle de l'adulte sur l'enfant. Cette marque fondatrice du rapport maître-élève peut être illustrée à partir de la complexité de la punition scolaire, qui convie l'adulte à la modération :

Quand on est perpétuellement en rapports avec des sujets auxquels on est moralement et intellectuellement supérieur, comment ne pas prendre de soi un sentiment exagéré, qui se traduit par le geste, par l'attitude, par le langage. Or, un tel sentiment est prompt aux manifestations violentes ; car

tout acte qui l'offense fait aisément l'effet d'un sacrilège. La patience est bien plus difficile, réclame un bien plus grand effort sur soi, vis-à-vis d'inférieurs qu'entre égaux (Durkheim 2012: 181).

Cette distance, en faisant appel à la retenue des supérieurs sur ceux qui sont inférieurs, fait aussi de Durkheim un sociologue toujours sensible au fait que l'institution scolaire n'est pas à l'origine de l'éducation. L'éducation était, pour lui, avant tout, l'effet de la force formatrice exercée par une génération sur une autre ; ce que l'on apprend souvent sans cesse dans les premières années de formation en sociologie de l'éducation. L'école moderne, chez Durkheim, ne devient ainsi qu'un chapitre de la sociohistoire de l'éducation, surtout lorsque l'observation de l'organisation des peuples primitifs offrait au sociologue les preuves du fait que des rites, sous la forme d'apprentissage de la chasse, du chant, de la danse, etc., ont pu faire office d'une éducation à part entière dans certaines sociétés. La génération qui précède la suivante est bien celle qui organise ces rites, transmettant aussi bien aux jeunes qu'aux enfants des codes censés promouvoir l'intégration sociale. La distance est ainsi, chez Durkheim, une affaire de génération, d'un âge précédent, à partir duquel la transmission culturelle s'effectue.

Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964, 1970), un demi-siècle plus tard, expliquaient que cette distance moralement soutenue coïncidait avec une domination de classe au sein d'une société marquée par la reproduction des inégalités sociales. L'enseignant, chez Bourdieu et Passeron, subit alors une critique assez sévère lorsqu'il reste une sorte d'héritier des groupes culturellement privilégiés. L'éducation scolaire et universitaire menée par ce type d'enseignant tend ainsi à reproduire des codes à la fois arbitraires et orientés vers la conservation des hiérarchies sociales par le biais des jugements professoraux. La distance devient ici une affaire culturelle qui s'impose à l'élève et à l'étudiant comme l'écart explicitement sensible entre eux et le maître.

Entre toutes les techniques de distanciation dont l'institution dote ses agents, le langage magistral est la plus efficace et la plus subtile : par opposition aux distances inscrites dans l'espace ou garanties par le règlement, la distance que créent les mots semble ne rien devoir à l'institution. Le verbe magistral [...] peut apparaître comme qualité propre de la personne alors qu'il ne fait que détourner au profit du fonctionnaire un avantage de fonction (Bourdieu, Passeron 1970: 136).

L'éducation tout court n'a donc lieu, encore une fois, ni à l'école ni à l'université, vu qu'elle reste plutôt un signe d'un milieu familial et culturel privilégié. Bourdieu et Passeron accordent ainsi aux dispositions enseignantes des propriétés fortement attachées à l'aisance des styles de vie des classes supérieures, en rendant très douces les promesses démocratiques associées aux institutions publiques. Cette conception négative de l'école expliquerait le fait que « quelqu'un de scolaire » soit souvent quelqu'un recevant une appréciation dévalorisante de soi-même, parce qu'il est jugé assez en-dessous des modalités idéalisées de rapport à la culture.

L'évènement de la massification de l'accès aux collèges et aux lycées ayant eu lieu dans la deuxième moitié du XX^e siècle a toutefois changé les statuts du rapport pédagogique. Ce changement était déjà repérable dans le célèbre article *Les exclus de l'intérieur* (Bourdieu, Champagne 1992), en pointant une école au crépuscule du 20ème siècle où l'autorité pédagogique peinait à exercer la même force éducative que celle des décennies précédentes. Ce pouvoir affaibli de l'institution scolaire serait ainsi perceptible :

dans la multiplication des signes de défi à l'intention des enseignants, comme le walkman que l'on écoute parfois jusque dans la salle de classe ou l'habillement, ostentatoirement relâché, et souvent recouvert de noms de groupes de rock à la mode, inscrits au stylo à bille ou au feutre, qui veulent rappeler, au sein même de l'Ecole, que la vraie vie est ailleurs (Bourdieu, Champagne 1992: 74).

Cette nouvelle condition scolaire serait alors l'objet de recherches de François Dubet (2002, 2008), qui a produit un diagnostic différent des expériences des élèves et des enseignants : elles deviennent des épreuves individuelles vécues parfois sous le sentiment de l'injustice, voire du mépris. La massification de l'accès à l'école et à l'université, selon lui, a produit des institutions de plus en plus définies par l'hétérogénéité d'un public qu'elles doivent accueillir et qui, mis en concurrence sous l'effet d'une « distillation continue » (Dubet 2022: 116), subissent encore aujourd'hui un processus de sélection tout au long du parcours formatif. L'enseignant issu de classes populaires, rapidement recruté pour pallier les urgences du système d'enseignement, devient ainsi une figure beaucoup moins représentative de la culture de classe définie chez Bourdieu et Passeron ; il devient enfin un individu commun, et la résistance des collégiens et lycéens à aimer ce qu'il enseigne devient une forme particulière de contestation juvénile contre le métier même d'enseignant.

Les enseignants veulent que l'administration les protège, alors que les élèves veulent que l'école leur offre une vie juvénile indépendante de leur vie scolaire. Bien que les uns et les autres se reprochent mutuellement beaucoup de choses, notamment de s'ignorer et de mépriser, ils s'accordent généralement pour que rien ne vienne déstabiliser ce fragile équilibre (Dubet 2017: 62).

La distance culturelle entre l'enseignant et les élèves chez Bourdieu et Passeron devient la distance de l'expérience chez Dubet (1991), qui pointait déjà le fait que la majorité des collégiens et des lycéens aiment leur établissement lorsqu'il reste un lieu de liens juvéniles en matière de copains, d'amours, d'amis. L'institution scolaire n'est ainsi pas identifiée uniquement aux études, à la réussite et à la promotion sociale ; elle cohabite avec un ensemble d'expériences individuelles plus ou moins combinées avec le rôle d'élève. Cela impose aux enseignants de nouvelles exigences en matière d'implication personnelle, lorsque le rôle classique d'enseignant, de transmetteur d'un savoir, ne semble plus suffisant à l'établissement d'un rapport pédagogique stable au sein de la classe.

Cette brève incursion sur la distance au sein de trois perspectives sociologiques en éducation indique la persistance d'un fait simple, mais éclairant en principe : la présence des lignes générationnelles, culturelles et expérientielles définissant à la fois la consistance du lien éducatif et l'écart entre élèves et enseignants. Cet écart, comme une « loi de différenciation tendancielle » (Lahire 2023: 75), devrait pouvoir être observable dans d'autres contextes éducatifs ; c'est pourquoi il convient maintenant d'aborder le problème de la distance à partir d'un espace où tout porte à croire que la proximité enseignant-élève est enfin possible.

Récolte des matériaux empiriques

Cette recherche interroge les modalités de gestion de la distance et de la proximité dans la relation pédagogique. Cette relation, considérée comme un objet transversal, ne se limite pas à une catégorie institutionnelle ou à un niveau d'enseignement particulier. Le choix d'exploiter, pour cela, un échantillonnage ouvert, incluant des enseignants sans a priori sur leur niveau d'exercice, s'inscrit dans une perspective exploratoire qui vise à permettre l'émergence de régularités ou de différenciations liées à l'expérience professionnelle et à la posture relationnelle. Ce positionnement s'inscrit ainsi dans une tradition de recherche qui envisage la posture enseignante comme une compétence transversale (Bucheton, Soulé 2009 ; Barrère 2002).

Les forums sur internet sont, en ce sens, des sources de recherche où l'on peut trouver des enseignants tenant des interactions verbales sur leur métier en général. Le site Neoprofs.org (2012), particulièrement, depuis 2001 en France, est en ce sens un forum destiné aux personnels de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur, où l'on peut repérer des discussions sur des sujets parfois difficiles à trancher : l'emploi pédagogique des dissections d'animaux en cours de SVT, des tableaux artistiques contenant de la nudité humaine et, bien sûr, des réseaux sociaux dans le rapport enseignant-élève. Les enseignants qui interagissent sur Neoprofs.org n'ont jamais un nom de famille accompagné d'une photo du visage ; ils ont presque toujours un surnom, peu déchiffrable, à la place d'un prénom. Cela permet aux participants des discussions en ligne la liberté de s'impliquer sur des thématiques délicates, sans jamais subir de contraintes directes et éventuellement moralisatrices, propres aux milieux de coprésence face à face.

Tableau 1. Trois discussions sur le site Neoprofs.org et dédiées au thème « tenir contact avec les élèves sur les réseaux sociaux » où des enseignants en collège et en lycée se sont volontairement manifestés

Année	Titre	Participants	Publications
2009	Discussion 1	39	51
2016	Discussion 2	43	67
2024	Discussion 3	30	49

Source : recherches propres.

Lecture du tableau : Le nombre de publications reste toujours supérieur au nombre de participants, puisqu'un même participant peut publier une quantité illimitée de commentaires et réponses sur chaque discussion. Le nombre de publications divisé par le nombre de participants revient à 1,4 comme résultat moyen ; ce qui correspond approximativement à 1 participant sur 3 s'impliquant plus d'une fois à partir d'une nouvelle publication sur la même discussion. Les participants qui créent un sujet à débat sur le forum, c'est-à-dire, qui inaugurent une discussion, ne sont pas forcément ceux qui interagissent le plus sur la même discussion, en dépit du fait qu'on pourrait supposer qu'ils seraient les plus enclins à faire un nombre important de commentaires, au moins sous la forme de retours ou de remerciements. Ceux qui proposent le débat ne sont donc pas ceux qui débattent le plus ; et c'est pour cela que nous avons fondu le nombre de publications de ces participants avec celui des autres qui interagissent à la suite.

Tableau 2. Participants les plus assidus sur les trois discussions divisées par année

Pseudonyme	Publications			Total
	2009	2016	2024	
A	4	-	5	9
B	4	1	-	5
C	-	4	1	5
D	2	2	-	4
E	1	-	2	3
F	-	1	1	2
G	-	1	1	2
H	1	-	1	2

Source : recherches propres.

Lecture du tableau : Ce tableau traduit plutôt le nombre de publications parmi ceux qui sont revenus au fil des années sur l'interface à propos du sujet des réseaux sociaux. La pérennité de ce thème de discussion est observable par le fait qu'il est débattu depuis 2009, avec quelques années d'écart entre les discussions. L'assiduité des participants engagés dans les discussions est, à son tour, observable à partir de ceux qui reviennent sur le même sujet quelques années après, sous la forme de commentaires. Cette mesure quantitative de participation sur l'axe temporel n'ignore pas l'implication d'autres participants qui, en publiant une seule fois, ont produit de longs commentaires, dépassant les 1 600 caractères (espaces compris).

Les pseudonymes des enseignants (occultés sur le tableau ci-dessus) indiquent une dimension impersonnelle associée à l'identité en ligne. Cette impersonnalité, pourtant, n'empêche pas de faire surgir entre eux des formes de soutien et de camaraderie professionnelle, lorsqu'un commentaire suit l'antécédent sous la forme empathique d'avis et de conseils orientés à porter de l'aide les uns aux autres vis-à-vis des incidents du quotidien scolaire. Ces petites formes de solidarité supposent des individus engagés dans le rôle qu'ils sont en train de jouer, en faisant aussi preuve

de sincérité lorsqu'ils « croient en l'impression produite par leur propre représentation » (Goffman 1973: 25).

Les échanges entre enseignants contiennent aussi des désaccords de sorte qu'ils laissent deviner des individus mobilisant diverses formes de jugement de réalité ; c'est pourquoi il convient de définir sur quoi exactement ils s'appuient, s'y accrochent et s'y engagent verbalement. Les interactions sur un forum en ligne risquent, en plus, de se disperser pour diverses raisons. Celles-ci incluent l'hétérogénéité des nouveaux entrants qui, en introduisant d'autres points, peuvent réorienter des discussions s'éloignant progressivement du sujet initialement proposé, ainsi que le manque de fondements contemporains en psychologie du développement pour justifier les limites d'âge fixées dans la régulation de l'usage des réseaux sociaux par les jeunes, comme le soulignent Sonia Livingstone et Kim Sylwander (2025). La notion de « prises » chez Nathalie Heinich (2017: 226), pour cela, permettra de repérer les « propriétés factuelles » de ce qui est souvent retenu au premier abord chez ces enseignants qui assument différentes positions vis-à-vis de l'utilisation des réseaux sociaux. Ces prises seront souvent des éléments concrets qui produisent des effets considérés réels sur les rapports entretenus avec les élèves et qui, ainsi, sont pris en compte dans l'orientation des jugements enseignants.

L'échantillon, composé exclusivement d'enseignants ayant réussi à rester sur Facebook malgré les demandes d'ajout éventuelles d'élèves, permet de repérer des stratégies protectrices mises en place par les enseignants eux-mêmes afin d'adapter l'image de soi aux attentes professionnelles. Les environnements comme Facebook, constitués d'« affordances » (Simonian 2022), comportent en eux-mêmes des possibilités — souvent non souhaitables — que l'ensemble des enseignants s'efforce plus ou moins de maîtriser. Cela conduit finalement à mettre en évidence une palette de modes d'orientation professorale qui semblent contribuer à la stabilisation du partage des espaces en ligne face à la présence des élèves. Le recours à la notion de « rites d'interaction » chez Erving Goffman (1974) constitue, dans ce cadre, une manière d'organiser ces pratiques de comportement auto-géré des enseignants en ligne.

Rites d'évitement

Les réseaux sociaux rendent souvent problématique la présentation de soi. L'internet, écrit Danah Boyd (2016: 124), « n'a rien d'une zone idyllique qui libérerait les individus des contraintes du monde physique », lorsque, par exemple, des images personnelles peuvent toujours être jugées hors du contexte d'origine, ce qui peut occasionner des malentendus. L'aspect délicat et parfois gênant qu'ils dégagent sera repéré ci-dessous à partir de ce qu'on pourrait appeler des « rites d'évitement » social (Goffman 1974: 65). Ces rites, négatifs comme le disait également Durkheim (2013), ont la particularité d'être orientés à tenir intentionnellement à distance des facteurs perturbateurs de la réalité idéalisée au sein d'un rapport. Ces rites, sous la forme de mises en place d'esquives quotidiennes, de profils virtuels

supplémentaires et de paramétrages destinés à protéger la vie privée de l'enseignant, ont aussi la fonction de rendre repérable ce qui ne doit pas être profané, c'est-à-dire, la personnalité individuelle, « ce que chacun de nous a de propre et de caractéristique, ce qui le distingue des autres » (Durkheim 2013: 99). Il ne s'agit donc pas d'éviter les réseaux sociaux, mais bien d'y rester, à condition de pouvoir définir la méthode d'évitement du public scolaire.

L'autre

L'image d'un enseignant sur internet peut être, tout d'abord, victime d'un ensemble de manipulations, sous la forme d'une « représentation frauduleuse » (Goffman 1973: 61), lors de l'usage des comptes piratés par certains élèves, qui se font passer pour leurs propres enseignants sur les réseaux sociaux. Ces incivilités juvéniles perturbent l'enseignant par l'intermédiaire de la création d'un « profil homonyme » servant à la diffusion de messages et d'images incendiaires telles que

nike la France sur fond de drapeaux palestiniens, vidéos de rodéo sur le périph et tout le starter pack tierquar ! (Personne 1).

Tout cela se fait au nom d'un professeur visé, qui découvre tôt ou tard qu'il n'est certainement pas lui-même sur internet. Ce genre d'atteinte contre l'identité personnelle dissocie l'enseignant, d'une part, de la sphère morale, composée de valeurs telles que l'exemplarité, et d'autre part, de l'espace de la salle de classe et des formes routinières de voir l'enseignant.

Ces vols d'identité ne sont pas inévitables. Cela n'empêche pas la mise en place de certaines solutions techniques pour contrer quelques vulnérabilités des enseignants sur internet. Le contact avec leurs élèves peut, par exemple, faire l'objet d'une politique personnelle, lorsqu'il s'agit de créer un compte à part dédié exclusivement aux élèves. L'enseignant jongle ainsi entre deux profils différents sur une même plateforme numérique. Ce qui requiert une nouvelle adresse électronique – parfois créée exprès pour cela – ainsi qu'un visionnage toujours intercalé des contenus, vu l'impossibilité habituelle de rester connecté sur deux profils en même temps. L'enseignant a ainsi devant lui un autre de soi-même qu'il est censé gérer.

Actuellement enseignante stagiaire (mon année de stage s'est terminée aujourd'hui même) mes élèves et moi-même souhaitons garder contact car notre année s'est très bien passée. Est-il possible de le faire via [un réseau social] Faut-il éviter? (Personne 2).

Personnellement, tu devrais avoir deux comptes [...] l'un c'est pour ton usage personnel et l'autre pour garder le contact avec les élèves (Personne 3).

L'image tenue sur internet – autre que celle « pour garder le contact avec les élèves » – pourrait être une représentation toujours différente grâce aux flux hétérogènes des interactions quotidiennes où cet enseignant serait impliqué. L'opposition entre réalité et virtualité, ainsi, peut être surmontée grâce à un échantillonnage

permettant de constater sa propre limite logique. Le virtuel n'est certainement pas une opposition du réel, mais la possibilité d'une autre réalité dont les enseignants doivent tenir compte lorsqu'il s'agit de décider de la place des réseaux sociaux vis-à-vis du regard des élèves. Le virtuel, en ce sens, est principalement un espace de formes de pouvoir, de possibilités, de conditions, exprimé plus clairement dans l'attribut « ancien élève » constamment rappelé.

J'ai un compte [...] créé uniquement pour garder contact avec les anciens élèves. Ça me permet d'échanger de temps en temps par la messagerie. Je n'ai pas d'autre compte [...], ça ne m'intéresse pas, j'explique toujours que je n'accepte les élèves [...] qu'à partir du moment où je ne suis plus susceptible de les avoir comme élèves, donc lorsqu'ils quittent l'établissement (Personne 4).

L'attribut « ancien élève » permet d'établir les conditions jugées idéales pour maintenir les rapports. La décision de les accepter est donc le résultat d'une définition qui, tenant compte des élèves n'étant plus physiquement présents à l'école, leur accorde le droit d'exister dans la virtualité des réseaux. La distance reste ainsi un signe décisif du rapport pédagogique face à la possibilité d'une proximité inconvenante ; et l'enseignant peut enfin devenir « autre » lorsqu'il n'est plus dans une situation scolaire d'enseignement.

L'esquive

La proximité peut toutefois avoir des degrés de distance ; et pour comprendre ses nuances, il ne suffirait pas d'observer les enseignants qui se réservent le droit d'interagir avec leurs élèves à partir de leur « autre » sur internet. Le maintien de la distance prend aussi d'autres formes. L'esquive est bien cette manière plus ou moins discrète de mettre à l'écart des rapprochements indésirés. Ce qui suppose, en contrepartie, l'absence d'une négociation, d'une convention, d'un accord relativement explicite sur le statut des réseaux sociaux au sein du rapport enseignant-élève :

Je laisse les demandes d'ajout en attente, sans rien y répondre, ni oui ni non, ni acceptées ni refusées, et je n'en parle absolument pas à mes élèves. Sauf s'ils viennent me demander des nouvelles de leur demande, ce qu'ils ne font généralement que rarement (Personne 5).

J'ai régulièrement des demandes, je me contente de les ignorer. [...] Sans réponse, ils comprendront bien (Personne 6).

Ces formes solitaires d'arrangement auraient tendance à laisser plutôt du côté des élèves au moins quelques doutes sur la réciprocité des rapports hors de l'école. L'absence de réponses des enseignants, de retours formels, sur des ajouts jugés inappropriés, ne pourrait-elle être vécue par les élèves comme un petit refus contre leurs propres bonnes intentions ? Cette mauvaise impression, si considérée possible, pourrait être encore évitée lorsque l'esquive enseignante prend sous la forme des pseudonymes une manière encore différente d'empêcher toute sorte de contact :

Je ne suis pas sous mon vrai nom sur les [réseaux sociaux]. Ça simplifie les choses (Personne 7).

J'ai des pseudos sur tous mes réseaux, justement pour ne pas être ennuyée par les élèves (Personne 8).

Ces deux solutions intermédiaires auraient l'avantage d'éviter des explications réparatrices des enseignants sur l'indifférence même qu'ils manifestent à l'égard des ajouts en ligne. Les enseignants deviennent ici très improbablement communicatifs en ligne, d'une part, sous une forme de discréption qui ignore et, d'autre part, sous forme d'une précaution allonyme qui évite l'ajout. Ces deux manières de maintenir la distance semblent avoir encore l'avantage supplémentaire de démontrer la clémence enseignante, qui se réserve le droit de désapprouver, mais sans jamais traiter, l'existence de ce qui serait jugé comme une petite faute relationnelle issue des plus jeunes.

Le paramètre

L'image de soi peut aussi être assurée grâce à une mise en scène techniquement habile et paramétrée. Cela permet aux enseignants de contrôler un répertoire vaste d'expressions sur eux-mêmes et de se voir ainsi capables de maîtriser les impressions qu'ils peuvent produire sur leurs élèves. Le contrôle de l'expression de soi devient donc le contrôle d'accès d'autrui, qui est mené à avoir une visibilité restreinte des contenus personnels de l'enseignant (photos, opinions politiques, textes).

Pour le paramétrage, je ne sais pas sur [ce tel réseau], que je n'ai pas, mais sur [un autre] c'est plutôt simple à faire, et on peut également vérifier les publications des amis qui vous taguent avant d'en autoriser la publication pour son propre cercle d'amis. C'est en tous cas bien plus simple que de gérer deux comptes (Personne 9).

Ce qui est en cause, lors des témoignages ci-dessus, concerne la construction d'un espace privé de l'enseignant, ou plutôt privé d'impressions que lui-même considérerait comme inadéquates. La vie privée peut ainsi être définie en termes situationnels, comme la vie privée à l'intérieur d'une maison qui n'est préservée qu'en privant les autres d'y entrer.

La confidentialité en ligne, à son tour, étant plus ou moins soumise aux marges de manœuvre techniques qu'elle-même concentre, peut être construite par les utilisateurs à travers des paramètres établis. Les connaissances formelles, qui peuvent être déduites du type de diplôme, du temps consacré aux études, en supposant que les connaissances soient acquises, ne permettent pourtant pas de prédire directement le volume de connaissances techniques d'un individu par rapport aux réseaux sociaux. Les connaissances techniques, autrement dit, ont tendance à rester dispersées, non institutionnalisées et peuvent généralement être accumulées en fonction du degré d'implication individuelle dans le réseau en ligne ; ce qui rend dépendant le succès de certaines interactions aux capacités individuelles de maîtrise de la technologie :

J'accepte les demandes d'anciens élèves, que je classe dans la liste des connaissances. Ils n'ont accès qu'à quelques informations de mon profil, l'essentiel était paramétré pour n'être accessible qu'aux vrais amis. Je paramètre également de manière à ne pas voir leurs postes dans mon fil d'actualités et comme il n'y a pas d'interaction, ils disparaissent peu à peu (Personne 9).

Ces différentes formes, plus ou moins discrètes, de mise à l'écart du public d'élèves en ligne ne contribueraient-elles pas à la conservation d'une image un peu stricte de la vie personnelle enseignante ? La réponse à cette question sera abordée dans le dernier point ci-dessous.

Rite de présentation

Les rites de présentation indiquent ce qui doit être fait en vue de stabiliser le rapport social (Goffman 1974) ; ils prévoient donc des prescriptions à la place des proscriptions que l'on a pu repérer lors des rites d'évitement. Ces rites ont la fonction de faire coopérer celui même qui, tout à l'heure, était dans la position d'adversaire : l'élève, souvent perçu comme une présence en ligne importune, voire intrusive. Les rites de présentation essayent ainsi de promouvoir une action à la fois réactive et corrective, où la hiérarchie scolaire est appelée elle-même à restituer l'ordre des interactions.

La réparation

La complexité des évitements que l'on vient d'aborder peut être reconnue par le fait que, vis-à-vis des demandes d'ajout ressenties déjà comme gênantes par certains enseignants, une « convocation » ou un signalement « à la hiérarchie » pourrait avoir lieu. Cela indique que l'envoi même d'une sollicitation d'amitié pourrait déjà être considéré comme une faute, et encore plus difficile pour les élèves d'y remédier, vu que toute sollicitation, une fois envoyée, reste techniquement irréversible :

J'ai refusé leurs demandes, car je pense qu'il est important de maintenir une frontière entre la vie privée des enseignants et des élèves. [...], j'aimerais les convoquer et leur faire comprendre cette limite [...]. Est-ce également nécessaire de signaler cette situation à la hiérarchie pour les informer [...] ? (Personne 10).

L'enjeu ci-dessus semblerait faire peser sur l'élève l'exigence d'une éventuelle excuse (à la place de l'enseignant qui pourrait aussi s'excuser pour n'avoir pu répondre à la sollicitation d'amitié). Les rites ont aussi la fonction de faire voir, finalement, deux groupes d'individus : d'une part, ceux qui sont dans la défense et, d'autre part, ceux qui sont dans l'offense des normes. Cette petite réparation demandée, qui aurait l'intention de faire comprendre aux élèves l'exigence des limites relationnelles, est toutefois considérée comme démesurée par certains, qui auraient préféré une brève discussion à part en fin de cours, ou même dans les couloirs de l'établissement :

Je trouve que convoquer les élèves est excessif (Personne 5).

[...] convoquer et signaler à la hiérarchie me paraissent des termes excessifs. Tu expliques aux élèves que tu as bien vu leur demande mais que tu as refusé puisque tu penses que tes réseaux sociaux ne font pas partie du lien enseignant-élève (Personne 11).

La réparation ici continue finalement à être un vecteur de la verticalité du pouvoir au sein du rapport éducatif, notamment lors des rappels d'erreur qui vont de l'enseignant vers l'élève. Cette erreur, toutefois, s'inscrit beaucoup plus dans l'ordre du comportement que de la connaissance, beaucoup plus dans la discipline de l'esprit que du corps. Ce qui accorde aux réseaux sociaux une extension du domaine des perturbations collégiales et lycéennes au regard des enseignants, faisant de la gestion de la proximité et de la distance une modalité suffisamment diffuse de savoir-faire et de savoir-vivre, cette fois hors de l'école.

Conclusion

L'ensemble de nuances résolutives ici exploitées, et orientées au maintien du rapport éducatif, ne fera certainement pas disparaître le problème de la juste distance en tant qu'expérience tendanciellement généralisable à l'ère de la massification des réseaux sociaux. Cette pérennité du problème semble se traduire dans les débats qui se renouvellent sous la forme, par exemple, de la place des contacts téléphoniques entre enseignants et parents d'élèves (Beauregard et Grenier 2017 ; Rosenberg et Asterhan 2018), surtout chez ceux qui ont des enfants en difficulté scolaire, et donc des enfants plus dépendants de suivis, de rapports de proximité. Cela confère à la thèse du déclin du programme institutionnel (Dubet 2002) au moins un point fort manifeste aussi tout au long de cet article : l'implication de plus en plus personnelle des individus vis-à-vis des attentes sociales du rôle d'enseignant.

Les différentes formes de distances abordées ont eu aussi des fonctions auto-protectrices de la personne derrière le rôle d'enseignant. Les rites d'évitement, pour cela, pourraient être pris comme des manières formelles de faire valoir une sorte de droit à la séparation, à l'écart, à l'intervalle spatial et temporel jugé nécessaire entre l'enseignant et le public scolaire. Le respect, mot qui n'a pas été explicitement énoncé, resterait peut-être une valeur majeure dans l'intention de revendiquer un espace libre, privé, appartenant à ceux qui éprouvent une vie professionnelle qui mériterait aussi du repos. Cette vulnérabilité qui touche l'ensemble des enseignants abordés semble rester, toutefois, une affaire de métier, vu que des images où l'on voit parfois « une mise en forme de l'intimité » des hommes et femmes publics (Errera 2006: 97), ayant une vie à la fois personnelle et commune, indiquent bel et bien non seulement des déontologies distinctes, mais surtout une visibilité de soi socialement plus permise à d'autres qu'à certains.

Bibliographie

- Asterhan C. S., Rosenberg H. (2015) *The Promise, Reality and Dilemmas of Secondary School Teacher-Student Interactions in Facebook : The Teacher Perspective*, « Computers & Education », n° 85, pp. 134–148, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.02.003>.
- Barrère A. (2002) *Les enseignants au travail. Une sociologie des métiers de l'école*, Paris, PUF.
- Baudelaire C. (2006) *Le spleen de Paris : petits poèmes en prose*, Paris, Gallimard.
- Beauregard F., Grenier N. (2017) *Pratiques de communication de parents immigrants et d'enseignantes titulaires au primaire*, « Revue Internationale de l'Éducation Familiale », n° 41(1), pp. 127–154.
- Bourdieu P., Champagne P. (1992) *Les exclus de l'intérieur*, „Actes de la Recherche en Sciences Sociales”, n° 91–92, pp. 71–75.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1964) *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1970) *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Boyd D. (2016) *C'est compliqué : les vies numériques des adolescents*, Caen, C&F Éditions.
- Bucheton D., Soulé Y. (2009) *Les gestes professionnels dans la classe : une approche par les didactiques*, Paris, ESF.
- Damani K. (2019) *Pourquoi certains enseignants désertent-ils Facebook ?*, « Cliopsy », n° 22(2), pp. 57–76, <https://doi.org/10.3917/cliop.022.0057>.
- Dubet F. (1991) *Les lycéens*, Paris, Éditions du Seuil.
- Dubet F. (2002) *Le déclin de l'institution*, Paris, Éditions du Seuil.
- Dubet F. (2008) *Faits d'école*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Dubet F. (2017) *L'expérience sociologique*, Paris, La Découverte.
- Dubet F. (2022) *Tous inégaux, tous singuliers : repenser la solidarité*, Paris, Le Seuil.
- Durkheim É. (2012) *L'éducation morale*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Durkheim É. (2013) *De la division du travail social*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Errera C. (2006) *La vie privée des politiques, un tabou de la presse française*, « Communication et langages », n° 148, pp. 81–102.
- Goffman E. (1973) *La mise en scène de la vie quotidienne : la présentation de soi*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Goffman E. (1974) *Les rites d'interaction*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Heinich N. (2017) *Des valeurs : une approche sociologique*, Paris, Gallimard.
- Lahire B. (2023) *Les structures fondamentales des sociétés humaines*, Paris, La Découverte.
- Le Deuff O. (2011) *Éducation et réseaux socionumériques : des environnements qui nécessitent une formation*, « Hermès, La Revue », n° 59(1), pp. 67–73, <https://doi.org/10.3917/herm.059.0067>.
- Livingstone S., Sylwander K. R. (2025) *Conceptualizing Age-Appropriate Social Media to Support Children's Digital Futures*, « British Journal of Developmental Psychology », n° 00, pp. 1–13, <https://doi.org/10.1111/bjdp.70006>
- Martuccelli D. (1999) *Sociologies de la modernité : l'itinéraire du XXe siècle*, Paris, Gallimard.
- Renaut A. (2004) *La fin de l'autorité*, Paris, Flammarion.

- Rosenberg H., Asterhan C. S. C. (2018) "WhatsApp, Teacher?" – *Student Perspectives on Teacher-Student WhatsApp Interactions in Secondary Schools*, « Journal of Information Technology Education Research », n° 17, pp. 205–226, <https://doi.org/10.28945/4081>.
- Sarmurzin Y., Baktybayev Z., Kenzhebayeva K., Amanova A., Tulepbergenova A. (2025) "Teachers Are Not Imams": *The Impact of Social Media on the Status of Teachers in Kazakhstan*, « International Journal of Educational Development », n° 113 : 103220, <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2025.103220>.
- Simonian S. (2022) *Affordance* in : *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, A. Jorro (ed.), Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, pp. 37–40, <https://doi.org/10.3917/dbu.jor.ro.2022.01.0037>.
- Stinchcombe A.-L. (2022) *Faut-il tuer pères et mères en sociologie ?*, « Zilsel », n° 10, pp. 333–353.
- Willis A., Grainger P., Thiele C., Simon S., Menzies S., Dwyer R. (2023) *The Benefits and Pitfalls of Social Media for Teachers' Agency and Wellbeing*, « Technology, Pedagogy and Education », n° 32(5), pp. 621–637, <https://doi.org/10.1080/1475939X.2023.2210585>.

Sources d'Internet

Neoprofs.org (2012): [John], *Charte du Forum Neoprofs.org*, <https://www.neoprofs.org/t41977-lire-la-charte-neoprofs> (consulté : 15.09.2025).

À propos de l'Auteur

Tiago Ribeiro Santos – enseignant-chercheur contractuel (ATER) à l'Université de Lorraine, menant des recherches sur la socialisation scolaire et sur les phénomènes liés aux enjeux de la proximité relationnelle et de la distance professionnelle. Faculté des sciences du sport de Nancy. Laboratoire Archives Henri-Poincaré (UMR 7117); tiago.ribeiro-santos@univ-lorraine.fr

Tiago Ribeiro Santos – contract lecturer-researcher (ATER) at the University of Lorraine, conducting research on school socialization and on phenomena related to relational closeness and professional distance. Faculty of Sports Sciences in Nancy. Department of the Henri-Poincaré Archives (UMR 7117); tiago.ribeiro-santos@univ-lorraine.fr

Tiago Ribeiro Santos – asystent naukowo-badawczy zatrudniony na podstawie umowy (ATER) na Uniwersytecie Lotaryngii, prowadzi badania dotyczące socjalizacji w kontekście szkolnym oraz zjawisk związanych z bliskością relacyjną i dystansem zawodowym. Wydział Nauk o Sporcie w Nancy. Departament Archiwów Henri-Poincaré (UMR 7117); tiago.ribeiro-santos@univ-lorraine.fr



© by the author, licensee University of Lodz – Lodz University Press, Lodz, Poland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license CC BY 4.0