Confiances multiples (et parfois dissociées) des enseignants chiliens

Une étude dans les écoles primaires de la région de Valparaíso

Chilean teachers' multiple (and occasionally dissociated) forms of trust. A study in the primary schools of the region of Valparaíso

Las múltiples (y a veces disociadas) confianzas de los docentes. Un estudio en escuelas básicas de la Región de Valparaíso, Chile

Jose Weinstein, Dagmar Raczyński et Macarena Hernández

Traducteur : Philippe Rabaté

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/5513>

DOI : 10.4000/ries.5513

ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education international

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2016

Pagination : 77-89

ISBN : 978-2-85420-611-1

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Jose Weinstein, Dagmar Raczyński et Macarena Hernández, « Confiances multiples (et parfois dissociées) des enseignants chiliens », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 72 | septembre 2016, mis en ligne le 01 septembre 2018, consulté le 01 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/5513> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.5513>

Confiances multiples (et parfois dissociées) des enseignants chiliens

*Une étude dans les écoles primaires
de la région de Valparaíso*¹*

José Weinstein

Diego Portales University

Dagmar Raczynski

Asesorías para el Desarrollo

Macarena Hernández

Pontificia Universidad Católica

Souligner l'importance de la confiance afin que les enseignants remplissent leur mission est un lieu commun. Ce concept est toutefois investi de diverses manières, qu'on le considère comme une qualité qui appartiendrait en propre aux enseignants, comme le fruit de l'interaction au sein de la salle de classe ou de l'école, comme une valeur ou une attitude qui doit être enseignée aux élèves ou comme l'une des sources du malaise du corps enseignant vis-à-vis des institutions et de la société en général.

Sans prétendre traiter de manière exhaustive ces différents types de confiance qu'éprouvent les enseignants, notre étude se propose d'en aborder deux formes principales dans les écoles primaires de la région de Valparaíso, au Chili : la confiance relationnelle et la confiance politique. La première renvoie au sentiment éprouvé par les enseignants à l'égard des différents acteurs avec lesquels ils sont en relation quotidiennement à l'intérieur de l'école, tandis que la seconde fait référence à la confiance qu'ils ressentent à l'égard des institutions éducatives et d'autres institutions ou acteurs-clés de la société chilienne. Il conviendra en outre de s'intéresser aux liens qui pourraient éventuellement naître entre ces deux types de « confiances enseignantes ».

Après une brève description des concepts et du dispositif de recherche employé pour l'analyse, nous présentons la méthodologie de l'étude réalisée, les principaux résultats dégagés puis quelques conclusions synthétiques et points de discussion à partir des données exposées.

* Article traduit par Philippe Rabaté.

1. La recherche sur laquelle s'appuie cette étude a reçu le soutien du Fonds de recherche scientifique et technologique (FONDECYT-Chili), projet n° 1150528. Les auteurs remercient Paulina Valenzuela et Natalia Arellano de Datavoz pour leur travail statistique sur les données de l'enquête.

CONFIANCE RELATIONNELLE ET CONFIANCE INSTITUTIONNELLE

Malgré la multiplicité des sens associés à ce concept, les définitions de la confiance que l'on voit apparaître dans la littérature sociologique partagent un socle commun d'éléments parmi lesquels figurent l'interdépendance, la vulnérabilité et le risque, les attentes et croyances des acteurs (Rousseau *et al.*, 1998).

La confiance suppose une interdépendance entre les acteurs sociaux : les intérêts des individus impliqués dans la relation ne peuvent être compris indépendamment des autres (Rousseau *et al.*, 1998 ; Tschannen-Moran et Hoy, 2000), ce qui a pour conséquence directe la vulnérabilité des parties en présence. Sans vulnérabilité, la confiance dans l'autre n'est plus nécessaire puisque les résultats escomptés peuvent être obtenus indépendamment de l'un ou de l'autre (Mishra, 1996 ; Tschannen-Moran et Hoy, 2000).

La confiance suppose une prise de risque de la part des acteurs (Luhmann, 1996 ; Mishra, 1996 ; Rousseau *et al.*, 1998), dans la mesure où il s'agit toujours d'une décision qui peut éventuellement porter tort ou d'une situation où une non-réciprocité est probable. Aussi la confiance repose-t-elle sur une attente ou une croyance positive d'une personne (le « *trustor* ») à l'égard d'une ou de plusieurs autres (le « *trustee* ») (Mishra, 1996 ; Stompka, 2003).

En s'appuyant sur ces prémisses, Bryk et Schneider (2002) ont élaboré la notion de « confiance relationnelle » comme un concept propre au contexte scolaire. L'organisation des écoles se fonderait ainsi sur un échec de relations entre quatre grands types de relations spécifiques qui auraient les enseignants comme facteur commun : élèves-professeurs, professeurs-professeurs, professeurs-personnels de direction et professeurs-parents². En dépit du pouvoir asymétrique qui apparaît dans presque toutes ces relations (hormis celle, horizontale, qui lie les enseignants entre eux), il existerait une interdépendance structurelle de ces acteurs scolaires qui visent à atteindre ensemble des objectifs éducatifs. Chacune des parties impliquées dans ce réseau d'interactions a des attentes et des obligations précises envers le reste des acteurs : l'existence d'une certaine confiance relationnelle repose sur le fait que celles-ci reçoivent une réponse appropriée de la part des différents piliers de la communauté scolaire. De plus, l'existence d'une haute confiance relationnelle serait un gage avéré d'amélioration des résultats de l'école (Bryk *et al.*, 2010).

Mais, au-delà des dispositions individuelles et du poids propre à la culture du groupe auquel elle appartient³, qu'est-ce qui fait qu'une personne place sa confiance dans une autre à l'intérieur de l'organisation scolaire ? En

2. Au sein de la dynamique scolaire, il existe également d'autres relations comme celles qui unissent les élèves entre eux ou encore celles qui lient les personnels de direction avec les élèves ou les familles (Van Maele *et al.*, 2014).

3. En ce qui concerne ces deux thèmes, la prédisposition individuelle à la confiance et l'existence de différents schémas à l'égard de la confiance dans différents groupes et sociétés, voir Sztompka (2003).

vertu de quoi un professeur peut-il faire confiance à un personnel de direction ou un élève à un professeur ? Dans le cadre des interactions sociales, les fondements du jugement personnel sur la fiabilité des autres personnes impliquées sont sujets à controverse (Tschannen-Moran et Hoy, 2000 ; Bryk et Schneider, 2002), même si, d'ordinaire, ils contiennent un premier aspect éthico-affectif et un second davantage centré sur la réalisation du travail lui-même. Selon Tschannen-Moran et Hoy (2000), il existerait, dans les organisations scolaires, cinq dimensions fondatrices du concept de confiance :

- *la bienveillance* : croyance selon laquelle l'autre agira en prenant soin du bien-être de celui auquel il est lié, ou tout du moins, qu'il ne cherchera pas à lui porter tort ;

- *l'honnêteté* : croyance en l'intégrité et l'authenticité de l'autre, fondée sur la conviction qu'il y a un lien de conséquence entre ce que cette personne pense, dit et fait ;

- *l'ouverture* : croyance selon laquelle l'autre nous communique ou laisse apprendre une information importante pour le bon déroulement de la relation ;

- *la fiabilité* : croyance selon laquelle l'autre aura une conduite prévisible et conforme à ce que l'on a appris de lui au fil du temps ;

- *la compétence* : croyance en vertu de laquelle l'autre a les capacités requises pour accomplir de manière satisfaisante les tâches qui lui ont été confiées.

Ces dimensions de la confiance peuvent être identifiées dans les quatre relations déjà mentionnées : professeurs-élèves, professeurs-professeurs, professeurs-personnels de direction et professeurs-parents. Elles ne sont pas nécessairement réciproques, de sorte qu'un acteur peut ressentir plus de confiance que l'autre qui est impliqué dans la même relation. Et la hiérarchie existante, ainsi que les différences dans les fonctions assumées, font que les dimensions considérées comme les plus significatives pour ressentir de la confiance ne sont pas nécessairement les mêmes pour les différents acteurs (Van Maele *et al.*, 2014).

Toutefois les enseignants, comme tous les citoyens, possèdent également, outre une confiance relationnelle, une confiance à l'égard d'institutions avec lesquelles ils n'ont pas une interaction quotidienne. Il s'agit, dans ce cas, de la confiance politique – également appelée institutionnelle ou systémique. Au sein de cette confiance politique, l'on peut distinguer deux variantes. D'une part, la confiance organisationnelle ou institutionnelle, comprise comme le fait que les citoyens fassent (ou non) confiance au gouvernement et aux autres institutions politiques en tant que telles. D'autre part, la confiance, à un niveau plus incarné, concerne les hommes politiques, et implique ainsi une perspective orientée vers la figure à travers laquelle on se fie ou non au gouvernement et à ses institutions, sous la forme d'une approbation ou d'un rejet des hommes politiques qui les dirigent.

Dans la confiance politique des enseignants, il est possible de distinguer celle qui s'adresse aux institutions et acteurs éducatifs de celle qui renvoie à des instances qui n'appartiennent pas à ce domaine. Il est également important de

considérer la confiance que leur inspire une entité en particulier : l'institution d'appui⁴, autrement dit l'instance intermédiaire (ou régionale), qui est à la fois la propriétaire et l'administratrice des établissements scolaires, ce qui, dans le cas chilien, correspond aux municipalités pour l'éducation publique et à des organismes laïcs ou religieux pour l'éducation privée (qu'elle soit subventionnée par l'État ou totalement financée par les familles)⁵. En tout état de cause, cette confiance politique est décisive pour que les enseignants soutiennent les politiques éducatives plus globales dans lesquelles les impliquent les autorités.

Le graphique ci-dessous rend compte du dispositif de recherche employé par cette étude ; on y distingue les relations de confiance que les enseignants chiliens maintiennent avec les autres acteurs de leur propre école (confiance relationnelle) de celles qui sont établies à l'égard d'institutions et d'acteurs du domaine éducatif et non-éducatif (confiance politique).

Graphique n° 1. Institutions et acteurs scolaires

4. La notion de *sostenedor*, traduite ici par « institution d'appui » se situe dans un contexte décentralisé où l'École, publique ou privée, relève d'une institution de référence (telle que la municipalité) qui lui octroie des moyens et à laquelle elle doit rendre des comptes. (NdT)

5. Au Chili, la majeure partie des élèves du primaire et du secondaire (58 %) se rend dans des établissements privés subventionnés, tandis qu'une minorité suit sa scolarité dans les établissements publics (35 %) et que seul un tout petit segment (7 %) fait partie des établissements élitistes et totalement privés.

MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

L'enquête sur la confiance relationnelle et politique a été réalisée auprès d'un échantillon aléatoire de quelque 205 établissements de la région de Valparaíso⁶. Ces établissements regroupent des écoles qui dépendent des municipalités ainsi que de l'enseignement privé subventionné. On a écarté les établissements intégralement privés ainsi que les écoles rurales de très modeste dimension.

Dans chaque établissement, on a sollicité les réponses du directeur ou de la directrice, ainsi que d'un groupe d'enseignants et d'élèves. Ne sont traitées, dans cet article, que les données qui proviennent des enseignants. Le nombre total de professeurs ayant pris part à l'enquête est de 1 159. Les items qui renvoient à la confiance ont été traités au moyen du modèle de Rasch (RSM Polytonique), en ne retenant que ceux qui répondaient aux standards statistiques exigés par la technique. Ensuite, on a standardisé les scores Rasch obtenus de sorte que chaque indice de confiance fluctue entre 1 et 10, 10 étant le résultat qui correspond à la plus grande confiance et 1 à la plus basse. Pour connaître l'importance relative des cinq dimensions distinguées par Tschannen-Moran et Hoy (2000) dans les jugements sur la confiance qu'émettent les enseignants, on a réalisé une analyse factorielle confirmatoire suivie d'une analyse par régression linéaire. On a enfin réalisé une analyse descriptive du niveau de confiance que les enseignants ont dans les autres acteurs, que ce soit à l'école ou hors de celle-ci ; pour ce faire, nous avons ainsi identifié des facteurs individuels et au niveau de l'établissement que l'on peut associer à des différences dans les confiances exprimées ; nous avons par ailleurs examiné l'existence de corrélations entre le niveau de confiance relationnel que les enseignants perçoivent dans leur école et la confiance politique qu'ils déclarent avoir dans les institutions et les agents éducatifs et non-éducatifs.

PRINCIPAUX RÉSULTATS

Nous présentons ici les résultats trouvés sur les différentes confiances des enseignants et les liens entre elles.

Confiances relationnelles à l'école

L'enquête a permis d'apprécier que les enseignants ont une confiance relationnelle inégale avec les différents acteurs de l'école (tableau n° 1). Ils manifestent la plus grande confiance envers les directeurs et chefs techniques⁷, et elle

6. Pour mesurer la confiance relationnelle en suivant les recherches de Bryk et Schneider (2002) et de Tschannen-Moran et Hoy (2000), on a élaboré des échelles comme celle de Likert avec des items qui répondent aux différentes dimensions du concept. Dans le cas de la confiance politique, on a eu recours à des manières d'interroger communément utilisées dans des enquêtes chiliennes et comparées sur ce même thème.

7. Les chefs techniques sont des directeurs scolaires qui travaillent en appui au chef de chaque établissement et qui s'occupent spécifiquement des aspects technico-pédagogiques de la gestion éducative.

est suivie par celle qu'ils placent dans leurs collègues enseignants – qui continue d'être élevée – et, nettement plus basse et à un niveau moyen, se trouve la confiance qu'ils ont envers les clients qui reçoivent le service éducatif : les élèves et les parents.

Tableau n° 1. Niveau moyen de confiance relationnelle déclarée par les enseignants

Relation de confiance des enseignants	Moyenne	Min	Max	Écart-type
– à l'égard du directeur	7,154	1,0	10,0	2,029
– à l'égard du chef technique	7,193	1,0	10,0	2,135
– à l'égard des enseignants	6,782	1,0	10,0	1,914
– à l'égard des élèves	5,193	1,0	10,0	1,162
– à l'égard des parents	5,336	1,0	10,0	1,570

*Les scores de confiance dans chaque relation peuvent varier entre 1 et 10, et le niveau de confiance est le plus élevé lorsque le score l'est également.

Source : enquête auprès des enseignants – confiance relationnelle dans les écoles publiques et privées subventionnées. Région de Valparaíso, année 2015.

La confiance plus ou moins élevée que les enseignants ont à l'égard des autres acteurs suit un certain schéma d'association parce que les chiffres sont liés « vers le bas » et « vers le haut », dans la mesure où il existe un lien important dans la confiance que les enseignants ont à l'égard des élèves et des parents, ce qui se produit également dans la confiance qu'ils éprouvent à l'égard des directeurs et des chefs techniques. En revanche, les jugements des enseignants sur le directeur ne sont généralement pas liés à ceux qui portent sur les élèves ou les représentants, et la confiance en leurs collègues n'est pas liée à celle qu'ils éprouvent pour le directeur, les élèves ou les familles.

Il convient de signaler qu'un des éléments de l'enquête porte sur les dimensions de la confiance qui expliquent le mieux le jugement que les enseignants ont à l'égard des différents acteurs à l'intérieur de l'école. En ce sens, les dimensions varient en fonction des destinataires de la confiance enseignante : c'est ainsi la bienveillance qui est la plus importante lorsqu'il s'agit d'émettre un avis sur les directeurs et sur leurs collègues enseignants. En revanche, l'ouverture est celle qui a le plus de poids lorsqu'ils se réfèrent aux élèves. Enfin, la compétence est, de loin, la qualité la plus déterminante lorsqu'ils s'expriment sur les parents. Cette appréciation est en réalité à entendre dans un sens négatif – de supposée « incompétence » de la part des familles des élèves – comme on peut en juger d'après les réponses suivantes :

– 61,4 % des enseignants interrogés répondent « aucun » ou « quelques-uns » à la question : « D'après vous, combien de parents d'élèves de cet établissement font un bon travail de formation de leurs enfants ? ».

– 64,9 % des enseignants interrogés répondent « aucun » ou « quelques-uns » à la question : « D’après vous, combien de parents d’élèves de cet établissement donnent le meilleur d’eux-mêmes pour appuyer l’apprentissage de leurs enfants ? ».

– 67,2 % des enseignants interrogés répondent « aucun » ou « quelques-uns » à la question : « D’après vous, combien de parents d’élèves de cet établissement appuient le travail des enseignants à la maison ? ».

Les enseignants présentent certaines différences dans leur confiance relationnelle, dues à des caractéristiques d’ordre personnel. Ainsi, les années d’expérience comme professeur, qui sont naturellement liées à l’âge, constituent la principale différence. Aussi voit-on apparaître la tendance suivante : les enseignants les plus jeunes, qui enseignent depuis moins de dix ans, ont une confiance moindre à l’égard de tous les autres acteurs de l’école, tandis que ceux qui sont plus âgés et expérimentés voient leur confiance relationnelle augmenter, comme on peut le voir dans le tableau suivant :

**Tableau n° 2. Niveau de confiance au sein de leur établissement
que les enseignants reconnaissent en fonction de quelques caractéristiques personnelles**

Caractéristiques personnelles	Directeur	Enseignants	Élèves	Parents
<i>Années d’expérience :</i>				
– Moins de 10	7,02	6,69	5,16	5,21
– 11-20	7,29	6,80	5,24	5,33
– 21-30	7,14	6,57	5,12	5,41
– 31-40	7,77	7,34	5,48	5,76
– 41-50	8,36	7,38	5,50	5,99

Source : enquête auprès des enseignants – confiance relationnelle dans les écoles publiques et privées subventionnées. Région de Valparaíso, année 2015.

La conviction religieuse des enseignants a une incidence partielle sur l’importance de la confiance ressentie ainsi que sur le destinataire de celle-ci : les professeurs catholiques tendent à faire davantage confiance à leurs cadres de direction que le reste de la population enseignante.

Il y a également un autre moyen d’analyser les données sur la confiance relationnelle et qui consiste à visualiser les effets que des variables propres aux organisations scolaires ont sur celle-ci.

Premier résultat : certains « facteurs-établissements » marquent une différence, alors que ce n’est pas le cas pour d’autres, comme la taille de l’établissement. En revanche, le niveau socio-économique révèle des différences : les enseignants qui travaillent dans des établissements d’un niveau socio-économique plus élevé tendent à faire davantage confiance aux autres acteurs, hormis à leurs propres collègues. On retrouve la même corrélation en ce qui concerne les résultats académiques : les établissements jouissant des meilleurs

résultats⁸ possèdent également une plus grande confiance des enseignants dans tous les autres acteurs, tout particulièrement les parents. Enfin, la dépendance administrative de l'établissement a une influence sur les niveaux de confiance relationnelle du corps enseignant, bien que l'on voie apparaître une variation selon les différents destinataires : dans les écoles municipales, une plus grande confiance à l'égard des directeurs tend à s'instaurer tandis que dans les établissements privés subventionnés, c'est la confiance à l'égard des parents et des élèves qui croît.

Un autre résultat marquant de l'enquête est que la confiance des enseignants est très liée à leur jugement sur la bonne gestion interne des établissements où ils exercent et sur le fait de savoir si les différents acteurs remplissent efficacement leurs rôles et les obligations qui leur sont assignées. Des indicateurs ont été élaborés et ont permis de recueillir l'opinion des enseignants au sujet de la capacité des personnels de direction à remplir leur mission, des pratiques que leur offre le chef technique ainsi que du travail collaboratif entre enseignants, trois éléments qui ont été étudiés en lien avec la confiance relationnelle. Les résultats sont concluants : il existe une corrélation très forte entre le fait d'avoir confiance dans le chef d'établissement et l'existence d'une véritable capacité directive, mais également entre la confiance à l'égard du chef technique et l'existence de pratiques d'appui technique à la réalisation de l'enseignement en classe ainsi qu'entre la confiance envers les autres collègues professeurs et la présence d'un travail enseignant collaboratif.

Confiances politiques des enseignants

En ce qui concerne la confiance politique des enseignants, notre étude a souhaité les interroger sur leur vision de l'institution d'appui, qu'elle soit municipale ou privée subventionnée, tant cette instance a un rôle clé dans la gestion éducative de l'établissement (par exemple, dans le recrutement ou le renvoi des enseignants, la traduction des politiques éducatives nationales sur le plan local ou la délégation de pouvoirs au directeur) (Van Maele *et al.*, 2014). Le résultat est frappant : les enseignants du secteur subventionné ressentent une confiance beaucoup plus marquée à l'égard de leurs institutions d'appui que ceux qui travaillent dans le secteur municipal. Ainsi, les deux tiers des enseignants du secteur privé ont une confiance élevée (45,8 % « suffisante » et 20,7 % « forte ») en ses soutiens, tandis que la situation s'inverse pratiquement dans le secteur public (21,2 % des enseignants répondent « aucune » et 38,3 % « peu »).

8. Les résultats des établissements d'éducation sont mesurés à partir d'un indice de réalisation scolaire (IDE) construit par Valenzuela et Allende (2014), dont la composante principale est les indicateurs dérivés d'évaluation de la qualité de l'éducation (SIMCE). Le SIMCE se charge de réaliser des tests de recensement sur les élèves chiliens de différents niveaux de l'éducation de base et moyenne en langage, mathématiques et sciences.

Quant aux institutions et acteurs éducatifs, on a pu constater d'importantes différences dans la confiance politique dont celles-ci jouissent auprès du corps enseignant. Comme on peut l'apprécier dans le tableau suivant, quelques institutions suscitent une forte adhésion (comme les universités traditionnelles) tandis que d'autres sont remises en cause, comme cela peut être paradoxalement le cas avec l'organisation syndicale des enseignants, le Collège des professeurs du Chili⁹. L'on constate également que l'institution ministérielle est d'autant plus appréciée qu'elle est proche territorialement de l'école : aux yeux des enseignants, le DEPROV est plus digne de confiance que la SEREMI, et cette dernière que le ministère national de l'éducation¹⁰.

Tableau n° 3. Indice de confiance des enseignants dans les institutions et les acteurs du système éducatif (en %)

Institutions et acteurs	Enseignants				
	Beaucoup	Assez	Peu	Aucunement	Ne se prononcent pas
MINEDUC	4,1	29,0	48,4	16,2	2,1
SEREMI	4,5	33,4	47,8	12,0	2,2
DEPROV	5,0	37,3	44,4	11,2	2,2
Collège de professeurs	5,7	24,6	50,8	17,1	1,7
Mouvement des étudiants	8,1	36,6	44,7	8,0	2,2
Universités traditionnelles	33,4	56,7	8,6	0,9	1,5
Universités privées	4,2	37,5	41,2	14,7	2,4

Source : enquête auprès des enseignants – confiance relationnelle dans les écoles publiques et privées subventionnées. Région de Valparaíso, année 2015.

En ce qui concerne les institutions et acteurs non éducatifs, l'enquête en a retenu quatre particulièrement importants : la police, l'église catholique, les chefs d'entreprise et les partis politiques. Notre enquête a permis de confirmer la confiance institutionnelle variable des enseignants, ce que l'on avait pu constater dans de nombreuses enquêtes nationales : celle-ci est majoritaire en ce qui concerne la police (75,1 % répondent « beaucoup » ou « assez »), en dessous

9. *El Colegio de Profesores de Chile* est un syndicat d'enseignants dont le rôle a été important dans la lutte contre la dictature de Pinochet et par la suite, lors du retour au régime démocratique.

10. La DEPROV (département provincial de l'éducation) est l'unité territoriale chargée de l'éducation au sein du ministère de la province, tandis que la SEREMI (secrétariat régional ministériel de l'éducation) remplit la même fonction au niveau régional. (Ndt)

de la moyenne envers l'Église catholique (58 % répondent « peu » ou « aucune »), très minoritaire à l'égard des chefs d'entreprise (86,1 % répondent ainsi « peu » ou « aucune »), et elle est tout simplement inexistante en matière de partis politiques (94,5 % répondent « peu » ou « aucune », chiffre qui inclut 68,1 % de confiance... nulle !).

À la différence de la confiance relationnelle, en matière de confiance politique, les caractéristiques personnelles des enseignants offrent des différences significatives. On retrouve, en ce sens, le facteur important de l'expérience et de l'âge avec une tendance selon laquelle les jeunes sont plus incrédules que leurs aînés – hormis l'exception que constitue la confiance dans les universités traditionnelles, qui est partagée par les deux catégories. Mais des différences significatives apparaissent en matière de genre : les enseignants font davantage confiance au mouvement étudiant que les enseignantes qui, à leur tour, font davantage confiance aux institutions éducatives et aux chefs d'entreprise. Il y a également des différences en fonction des convictions religieuses : ceux qui s'identifient à la culture catholique placent aussi dans l'Église un degré plus élevé de confiance, ce qui leur arrive également pour les institutions éducatives et les chefs d'entreprise. Enfin, les différences politiques sont significatives en matière de confiances institutionnelles et elles suivent un schéma classique : ceux qui se classent comme étant de gauche tendent à accorder une moindre confiance aux institutions d'appui, aux chefs d'entreprise et aux universités privées tandis que ceux qui se considèrent comme centristes font davantage confiance à l'Église catholique, et que ceux de droite en éprouvent moins à l'égard du ministère de l'éducation et du mouvement étudiant, tout en en ressentant davantage pour la gendarmerie.

En fin de compte, en analysant la corrélation éventuelle entre confiance relationnelle et confiance politique de la part des enseignants, on constate qu'elles sont indépendantes et qu'il n'existe pas de lien fort entre elles. Il existe seulement une certaine connexion pour ce qui est de la confiance que les enseignant(e)s éprouvent à l'égard de l'institution d'appui et celle qu'ils manifestent pour les différents acteurs de leur école (avec des coefficients de corrélation positifs mais qui ne dépassent pas 0,350). En revanche, la confiance envers les cadres de direction, les enseignants, les élèves et représentants n'offre aucune corrélation avec celle manifestée envers les institutions et acteurs nationaux éducatifs et non-éducatifs.

SYNTHÈSES ET RÉFLEXIONS FINALES

Les résultats obtenus grâce à cette recherche permettent d'exposer quelques réflexions finales que nous avons regroupées en sept points :

1. Suite à l'étude, il convient définitivement de parler des confiances des enseignants. Ce pluriel contient la diversité des confiances, aussi bien en ce

qui concerne ceux à qui elle est destinée (leurs différents interlocuteurs ou destinataires) que le type de lien sur lequel elle se fonde (depuis les relations récurrentes et quotidiennes au sein d'une organisation jusqu'à des liens impersonnels ou des croyances à l'égard de certaines institutions). Par ailleurs, ces confiances ne sont pas nécessairement connectées entre elles, comme c'est le cas dans la dissociation qui existe entre la confiance relationnelle et la confiance politique des enseignants de la région de Valparaíso.

2. La confiance relationnelle est variable entre les écoles et elle semble être un élément différenciateur pour les unités qui composent le système scolaire chilien. Mais sur le plan interne, dans chaque établissement, la confiance suit certains repères communs. Ainsi, la tendance générale montre qu'il existe un haut degré de confiance entre les principaux acteurs qui sont à l'origine de l'offre de service éducatif : des enseignants avec leurs personnels de direction au sein de l'établissement (directeurs et chefs techniques) ainsi que des enseignants entre eux. Elle est bien moindre – et elle atteint parfois un niveau précaire – à l'égard de ceux qui reçoivent le service éducatif, les élèves et les parents. Cette confiance relationnelle au sein des écoles doit être consolidée et renforcée par les politiques éducatives, si l'on prétend promouvoir des processus d'amélioration scolaire (Bryk *et al.*, 2010).

3. Les causes qui déclenchent une plus forte ou faible confiance relationnelle des enseignants dans les différents acteurs de leur école ne sont pas les mêmes, et continueront d'être étudiées¹¹. Les cinq dimensions de la confiance qui ont été identifiées en suivant les travaux de Tschannen-Moran et Hoy (2000) permettent d'établir que le jugement des enseignants à l'égard des différents acteurs se construit effectivement de manière singulière. Si l'on juge principalement les personnels directifs et les collègues enseignants sur leur bienveillance, l'on considère les élèves à partir de leur ouverture et les parents à partir de leur (manque de) compétence pour appuyer la formation et la scolarité de leurs enfants.

4. La confiance relationnelle qui existe dans les établissements varie rarement en lien avec les caractéristiques personnelles des enseignants, tandis que c'est le cas de manière plus significative lorsque l'on considère les qualités des mêmes établissements. Il convient de remarquer l'homogénéité présentée par les enseignants en ce qui concerne leur prédisposition individuelle à la confiance relationnelle, et la seule différence significative a trait à l'âge et à la longueur de l'expérience professionnelle. En revanche, différentes caractéristiques des établissements ont une incidence plus ou moins grande sur le degré de confiance professoral : leur niveau socio-économique, l'institution dont ils dépendent, leurs résultats académiques ou encore leur gestion interne. Au sein de ces « qualités collectives », il convient d'accorder une attention toute

11. Cette enquête sera suivie de neuf études de cas d'écoles primaires de la région de Valparaíso, qui offrent des indices de haute et de faible confiance relationnelle.

particulière à celles qui peuvent être modifiées positivement de la part des politiques éducatives (comme la capacité à diriger du personnel directif) et qui peuvent devenir des moteurs de l'amélioration de l'éducation (Bryk *et al.*, 2010).

5. La confiance politique des enseignants dans les institutions qui les soutiennent (locales, provinciales ou régionales) et qui constituent un facteur essentiel pour les politiques éducatives et l'efficacité scolaire (Van Maele *et al.*, 2014) apparaît comme une différence remarquable entre les secteurs public et privé. Bien que les enseignants des établissements publics fassent davantage confiance à leurs directeurs que ceux des écoles privées subventionnées, la situation s'inverse si l'on considère la relation avec l'institution d'appui. Les soutiens privés parviennent à obtenir que les enseignant(e)s qui travaillent dans leurs établissements ressentent une plus grande confiance à leur égard, ce qui a une incidence inévitable sur leur adhésion et leur identification à l'établissement et à l'administration locale ainsi que sur leur bien-être personnel au travail. Les municipalités de la région de Valparaíso ont pour leur part à relever le grand défi de créer un autre lien que celui qu'elles entretiennent actuellement avec leur corps enseignant.

6. Les enseignants ne semblent pas se différencier du reste des citoyens quand il s'agit de manifester leur confiance dans les institutions et les acteurs nationaux, qu'ils soient éducatifs ou non. C'est ainsi qu'ils ont une confiance très inégale dans les différentes institutions non-éducatives, et qui correspond terme pour terme à la tendance générale de la population chilienne : confiance élevée en la police, moyenne en l'Église catholique, basse dans les chefs d'entreprises et inexistante en ce qui concerne les partis politiques. Et, pour ce qui est des institutions et des acteurs du domaine de l'éducation, ce sont les universités traditionnelles que l'on retrouve en tête du classement et qui jouissent d'un haut degré de confiance, alors que le reste des institutions obtient des avis divisés et plus controversés – ainsi, le ministère de l'éducation jouit d'une plus grande confiance dans ses représentations locales et le syndicat qui est censé représenter les enseignants du pays, le Collège de professeurs du Chili, reçoit la plus basse évaluation (deux tiers des enseignants interrogés disent lui faire peu ou pas du tout confiance).

7. Les « professeurs-citoyens » se différencient entre eux en matière de confiance politique en suivant les schémas traditionnels de la société chilienne : les hommes font davantage confiance au mouvement étudiant que les femmes, les catholiques accordent plus de confiance à l'Église, ceux qui se considèrent comme de gauche se méfient davantage du patronat ou des universités privées, et ceux de droite font davantage confiance à la police. Le seul point de convergence face à toutes ces différences entre les enseignants en matière de confiance politique et de confiance relationnelle se produit pour l'âge et l'expérience : les jeunes enseignants sont généralement plus incrédules, tandis que ceux qui sont d'un âge moyen ou mûr font davantage confiance aux acteurs de l'école que ceux qui n'appartiennent pas à celle-ci. Il s'agit peut-être d'un trait générationnel qui,

à la différence des autres caractéristiques personnelles des enseignants, parvient à franchir les hauts murs de l'École et à se projeter vers une vision différente de la société chilienne actuelle de la part des générations les plus récentes.

En somme, dans cette étude pionnière au Chili, on peut observer que les confiances des enseignants chiliens révèlent des obstacles importants – comme le manque de confiance à l'égard des parents, des élèves ou des autorités éducatives – pour le fonctionnement des écoles chiliennes ainsi que pour développer des processus d'amélioration de l'éducation ou provoquer l'adhésion à des politiques éducatives plus générales. L'on a pu écrire que la confiance relationnelle est à la fois l'huile lubrifiante et la colle des organisations scolaires, sans lesquelles il est difficile (voire impossible) d'atteindre une gestion éducative de qualité entre les différents acteurs qui la constituent. L'éducation chilienne devra réaliser de grands efforts pour développer les confiances des enseignants, si elle prétend effectivement s'appuyer sur ce recours stratégique et déterminant pour son indispensable amélioration.

BIBLIOGRAPHIE

BRYK A., SCHNEIDER B. (2002) : *Trust in schools: A core resource for improvement*, New York.

BRYK A. *et al.* (2010) : *Organizing Schools for Improvement. Lessons from Chicago*, The University of Chicago Press.

LUHMANN N. (1996) : *Confianza*, Barcelona : Antropos.

MISHRA A. K. (1996) : « Organizational responses to crisis: the centrality of trust », dans Kramer R., Tyler T. (dir.), *Trust in organizations. Frontiers of theory and research*, p. 261-287, Sage publications.

ROUSSEAU D., SITKIN S., BURT R., CAMERER C. (1998) : « Not so different after all: A cross-discipline view of trust », *Academy of management journal*, 23(3), p. 393-404.

SZTOMPKA P. (2003) : « Trust: A cultural resource », dans Skñapska G., Orla-Bukowska A. M., Kowalski K. (dir.), *The moral fabric in contemporary societies*, p. 47-66, Brill.

TSCHANNEN-MORAN M., HOY W. (2000) : « A multidisciplinary analysis of the nature, meaning and measurement of trust », *Review of educational research*, 70(4), p. 547-598.

VALENZUELA J.P., ALLENDE C. (2014) : « Trayectorias de mejoramiento en el sistema escolar chileno : Las escuelas de educación básica 2002-2010 », *Apuntes sobre Mejoramiento Escolar* n° 1, janvier, Centro de Investigaciones Avanzadas en Educación, CIAE, Universidad de Chile.

VAN MAELE D., FORSYTH P., VAN HOUTTE M. (2014) : *Trust and school life. The role of trust for learning, teaching, leading and bridging*, New York-London : Springer.