

Educa

International Catholic Journal of Education

Educating Trust, Educating for Trust



N.° 9, 2023

Designation: EducA, International Catholic Journal of Education

Property: Association for Catholic Institutes for the Study of Education –ACISE (FIUC member) | 21, Rue d'Assas – 75270 PARIS, France (FIUC and ACISE) | (Postal address – Rua Pinto de Aguiar, 345 – 4400-252 Vila Nova de Gaia – PT)

Regularity: Annual

Director: Joaquim Azevedo, Catholic University of Portugal

Editor: Cristina Palmeirão, Catholic University of Portugal

Advisory Council: Ana Maria Correia (University of Saint Joseph – Macau-China); Angeles Blanco Blanco (España); Belén Urosa Sanz (Pontificia Universidad de Comillas – España); Britt-Mari Barth (Institut Catholique de Paris – France); Eleanora Badilla (Universidad de Costa Rica); Ewa Domagala-Zysk (Katolicki Uniwersytet Lubelski – Poland); Isabel Baptista (Universidade Católica Portuguesa – Portugal); Javier M. Valle (Universidad Autónoma de Madrid – España); Jorge Baeza Correa (Universidad Católica Silva Henríquez – Chile); José Manuel Vázquez Romero (Pontificia Universidad de Comillas – España); José Pedro Amorim (Universidade do Porto – Portugal); Juan Carlos Torre (Pontificia Universidad de Comillas – España); Karine Nasr Demerjian (Université Saint-Esprit de Kaslik- Liban); Leonard Franchi (University of Glasgow- UK); Luciano Caimi (Università Cattolica del Sacro Cuore – Italia); Pedro Alvarez (Pontificia Universidad de Comillas – España); Ségolène Le Mouillour (Université Catholique de l'Ouest – France); Tomas Jablonsky (Katolicka Universita V Ruzomberku – Slovakia)

Scientific Committee: Anne Therese Falkenstine (Providence University – Taiwan); Bart McGettrick (University of Glasgow – Scotland); Brice Bini (Catholic University of West Africa – Côte d'Ivoire); Diego Chacón (Universidad Católica de Costa Rica – Costa Rica); François Moog (Institut Catholique de Paris - France); Georges Hobeika (Université Saint-Esprit de Kaslik – Liban); Giuseppe Tognon (LUMSA Università – Italia); Guiseppina del Core (Università Auxilium – Roma – Itália); José Ignacio Prats Mora (Universidad Católica de Valencia – España); Laurent Tossier (Institute Catholique de Paris – France); Luciano Pazzaglia (Università Cattolica del Sacro Cuore – Milano -Itália); Marian Nowak (Katolicki Uniwersytet Lubelski – Poland); Martins Vilanculos (Universidade Católica de Moçambique – Moçambique); Maryse Tannous Jomaa (Saint-Joseph University – Liban); Michel Söetard (Université Catholique de l'Ouest – France)

Beginning: April 2015 (1st number)

Main theme of the first number: The distances in education (Coordinator Juan Carlos Torre Puente).

Main theme of the second number: Open to others (Coordinator Bart McGettrick).

Main theme of the third number: Justice and mercy in Education (Coordinator Giuseppe Tognon).

Main theme of the fourth number: Reinventing the school: expectations and experiences (Coordinator Joaquim Azevedo)

Main theme of the fifth number: Education: international trends and challenges (Coordinator Joaquim Azevedo)

Main theme of the sixth number: Integral education on digital era (Coordinator Joaquim Azevedo)

Main theme of the seventh number: “Fratelli tutti” and Pedagogy (Coordinators Giuseppe Tognon & Joaquim Azevedo)

Main theme of the eighth number: Education between meritocracy, justice and care (Coordinators Joaquim Azevedo & José Matias Alves)

Main theme of the ninth number: Educating Trust, Educating for Trust (Coordinator Giuseppe Tognon)

Furtherance by: Fundação Manuel Leão . Rua Pinto de Aguiar, 345 – 4400-252 Vila Nova de Gaia PT . fmleao@fmleao.pt

Index

Présentation	4
Crise, le nihilisme et la confiance	6
Twofold trust	18
The sense of abandonment, consolation and trust	27
Nature, espace et modèles de la confiance. Pour une nouvelle philosophie de l'éducation.	35
La confiance: une approche anthropologique et éthique «structurelle»	47
Educating in trust and for trust: the importance of (school) leadership	56
Violence in Schools, Trust, and Student Well-Being: Comparing Various Types of Schools in the United States	68
Faire confiance dans un contexte de «crise sociétale»?	84
Violence in Schools: Global Prevalence, Impacts on Students, and Promising Interventions	96

PRESENTATION

Éduquer à la confiance et par la confiance

Un projet de recherche de trois ans sur les fondements éducatifs et anthropologiques de la confiance a été proposé par l'ACISE aux chercheurs des Facultés catholiques d'éducation et de la formation dans le monde. Cette démarche ouvre une possibilité unique de recherche, de discussion et d'échange scientifique sur un sujet très importante pour l'avenir de l'éducation. Le premier « acte » de cette « trilogie » s'est déroulé à Rome et janvier 2023 à l'Université Lumsa. La majorité des texte publiés dans cette revue ont été présentés et discutés dans ce colloque romain. D'autres, en particulier celui de Jean Luc Marion, un de plus important philosophe vivant, ont été offert toujours à la Lumsa pendant la même année 2023. L'étape prochaine du projet sera en Pologne, à l'université catholique de Lublin, en avril 2024.

Le *Pacte éducatif mondial* voulu par le Pape François a été fondé sur la volonté d'unir les efforts du plus grand nombre « dans une vaste alliance éducative pour former des personnes mûres, capables de surmonter les morcellements et les oppositions, et recoudre le tissu des relations en vue d'une humanité plus fraternelle » (Pape François, Message du 12 septembre 2019). Cette alliance appelle un engagement résolu des éducateurs dans deux domaines principaux, qui soutient le projet : la confiance et le service. L'objectif est ambitieux : il s'agit, par l'éducation, de former « des personnes ouvertes, responsables, prêtes à trouver le temps d'écouter, de dialoguer et de réfléchir, et capables de tisser des relations avec les familles, entre les générations et les différentes expressions de la société civile, jusqu'à former un nouvel humanisme ».

Il convient de noter que le Pape place très clairement l'espérance et la confiance dans le contexte de l'anthropologie éducative. Il y voit une force, indépendante des conditions socioculturelles, qui change la vie humaine. En d'autres termes, l'espérance et la confiance inscrites dans le cœur de l'homme ne sont pas tant inconditionnées par les circonstances historiques de la vie humaine que réalisables dans toutes les conditions de la vie humaine. Particulièrement aujourd'hui, dans un monde brisé par les conséquences tragiques des guerres, des conflits, des injustices et, en particulier, par la crainte croissante d'une catastrophe mondiale. Il est donc nécessaire de se tourner, dans le cadre de la recherche éducative, non seulement vers les causes de la crise actuelle, mais aussi - et peut-être surtout - vers la recherche de solutions positives.

L'ACISE souhaite mobiliser un grand nombre de réseaux éducatifs catholiques et permettre l'élaboration d'une charte de la confiance fondée sur les principes éducatifs mis à jour dans ce programme international de recherche. Ce numéro d'«Educa» se veut une contribution à ce projet, ouvert à toutes les personnes de bonne volonté.

Educating in trust and through trust

A three-year research project on the educational and anthropological foundations of trust, *Educating in Trust - Educating for Trust*, has been proposed by ACISE to researchers from Catholic Faculties of Education and Formation around the world. This approach provides a unique opportunity for research, discussion and scientific exchange on a subject that is very important for the future of education. The first 'act' of this 'trilogy' took place in Rome and January 2023 at Lumsa University. Most of the texts published in this journal were presented and discussed at this Roman symposium. The text of Jean- Luc Marion, one of the most important living philosophers, were offered again at the Lumsa in the same year 2023. The next stage of the project will be in Poland, at the Catholic University of Lublin, in April 2024.

The *Global Education Pact* called for by Pope Francis is based on the desire to unite the efforts of as many people as possible « in a vast educational alliance to form mature people, capable of overcoming divisions and oppositions, and sewing together the fabric of relationships for a more fraternal humanity » (Pope Francis, *Message* of 12 September 2019).

This alliance calls for a resolute commitment from educators in two main areas, which underpin the entire project: trust and service. The objective is ambitious: it is a question, through education, of forming « open, responsible people, ready to find the time to dialogue and to reflect, and capable of building relationships with families, between generations and the different expressions of civil society, until forming a new humanism ».

It should be noted that the Pope very clearly places hope and trust in the context of educational anthropology. He sees it as a force, independent of socio-cultural conditions, which changes human life. In other words, the hope and confidence inscribed in the human heart are not so much unconditioned by the historical circumstances of human life as achievable in all conditions of human life. Particularly today, in a world broken by the tragic consequences of wars, conflicts, injustices and by the growing fear of global catastrophe. It is therefore necessary to turn, within the framework of educational research, not only to the causes of the current crisis, but also - and perhaps above all - to the search for positive solutions.

ACISE wishes to mobilize many Catholic educational networks and enable the development of a charter of trust based on the educational principles updated in this research programme. This issue of «Educa» is intended to be a contribution to this project, open to all people of good will.

Giuseppe Tognon

LUMSA University, Rome

CRISE, LE NIHILISME ET LA CONFIANCE

Jean-Luc Marion*

Résumé La crise de confiance actuelle de nos sociétés est liée au diagnostic d'une condition nihiliste généralisée qui conduirait non pas à une crise, mais à une véritable décadence. Il s'agit de la crise déterminée par le passage de la dimension de la conscience critique à l'idolâtrie de la possession de l'objet, à tout niveau. Une crise qui nous obligerait à prendre position et qui exigerait de nous une décision : la décadence, au contraire, rend tout cela impossible, nous paralysant dans une condition dont il ne sera possible de sortir qu'en passant – en tant qu'individus et en tant que communauté – au paradigme du don gratuit et désintéressé. Le don reçu et donné autorise l'expérience de la justice, du droit, de la nation, voire d'une certaine égalité et liberté politique et même d'une manière de fraternité. Concevoir le don et le vouloir comme un bien supérieur désirable en soi exige de passer au troisième niveau du bien commun : le bien de la communion. Ce dernier bien consiste dans la communion, que je ne peux, à moi seul, expérimenter ni atteindre, parce qu'il ne peut jamais se posséder, mais doit toujours d'abord se recevoir (don reçu) et se redonner (don restitué).

Mot Clés: Confiance, nihilisme, possession, don, bien commun, communion

Abstract The current crisis of confidence in our societies is linked to the diagnosis of a generalized nihilistic condition that would lead not to a crisis but to real decadence. It is a crisis determined by the transition from the dimension of critical consciousness to the idolatry of object possession, at every level. A crisis that would force us to take a position and require us to make a decision: decadence, on the contrary, makes all this impossible, paralyzing us in a condition from which it will only be possible to emerge by moving - as individuals and as community - to the paradigm of the free and disinterested gift. The gift received and given authorizes the experience of justice, of law, of the nation, of a certain equality and political freedom, and even of a kind of fraternity. Conceiving the gift and wanting it as a higher good desirable in itself requires us to move on to the third level of the common good: the good of communion. This last good consists in

* Jean-Luc Marion, philosophe et ancien professeur à la Sorbonne et à Chicago, il enseigne actuellement à Boston et à Rome. Il a été élu à l'Académie Française en 2008. Le texte présenté ici reprend la conférence donnée à l'université LUMSA de Rome, le 26 mai 2023, en conclusion d'un séminaire méthodologique pour les étudiants du doctorat en Humanisme contemporain. Nous remercions le Recteur de la LUMSA qui nous a autorisé à republier ce texte, paru aussi en traduction italienne dans un petit cahier spécial de l'université chez l'éditeur Studium, en octobre 2023.

communion, which I alone cannot experience or attain, because it can never be possessed, but must always first be received ("gift received ") and given back ("gift returned ").

Keywords: Trust, nihilism, possession, gift, common good, communion

La confiance nous devient d'autant plus précieuse que nous en manquons, nous et, à l'évidence, la plupart de nos sociétés. Elle manque pour de multiples raisons, mais avant tout parce que le lien social entre les individus ne cesse de s'y affaiblir. Nous ne comprendrons ce manque de confiance que si nous comprenons mieux le défaut du lien social.

I. Le défaut du lien social

Comment se défait le lien social ? Pour m'en tenir à ce que je connais moins mal, je prendrai le cas français. La France, pour le meilleur et pour le pire, a choisi comme devise, « liberté, égalité, fraternité ». Ces trois termes restent imprécis, mais cette imprécision seule permet de les présenter comme un ensemble cohérent ; si l'on tentait de les préciser, leurs contradictions apparaîtraient immédiatement. La liberté, même entendue ici dans un sens restreint, semble déjà trop vague: s'agit-il de la liberté d'opinion, de la liberté de conscience, de la liberté religieuse? Ou aussi de la résistance à la tyrannie ? Nul besoin d'être marxiste pour remarquer que cette liberté, ainsi conçue dans la plus parfaite abstraction, suppose que chacun de ses bénéficiaires ait les moyens effectifs de la mettre en œuvre. Ce qui mène directement au second élément, l'égalité: est-elle une égalité formelle (une égalité des chances) ou bien une égalité réelle (une égalité économique)? Cette question, fondamentale durant tout les XIX^e et XX^e siècle, n'a évidemment pas été résolue et reste même le motif de la plupart des revendications sociales. Mais, outre l'inachèvement de fait de la demande d'égalité, se pose une autre question de droit: la liberté et l'égalité peuvent-elles coexister, ou bien l'égalité ne finit-elle pas par contredire ou limiter la liberté? Est-ce que la liberté n'induit pas inévitablement dans la réalité, des inégalités intellectuelles et économiques ? Cette question définit l'horizon du développement de la vie démocratique. Cette crise nous est permanente, bien que masquée par des crises conjoncturelles (militaires, financières, économiques, sanitaires, etc.).

Reste le troisième terme, le plus problématique de tous, la fraternité. Le Président de la République française a coutume, quand il prend la parole, de placer derrière lui, à côté des drapeaux français et européen, un écusson portant en lettres majuscules « fraternité ». Il exhibe ainsi la fraternité, précisément parce que c'est elle qui nous manque le plus. La société française souffre d'un déficit de fraternité, comme le prouvent les débats hystériques sur la santé, les vaccins, etc., mais aussi sur les questions de l'immigration, de la protection sociale, comme déjà du « mariage pour tous », comme toujours du rapport entre l'État et l'Église catholique. La fraternité manque en général et à tous les pays d'Europe. Il suffit pour s'en convaincre de mesurer les remous provoqués par

l'encyclique pontificale *Fratelli Tutti*. Très clairement, l'opinion publique ne veut pas, n'a même aucune envie que tous les hommes deviennent des frères, puisque nous n'avons plus de père commun et sommes donc bien incapables d'être frères dans une seule nation. Il faut reconnaître d'ailleurs que l'idéal même de fraternité reste hautement problématique : sans suivre René Girard, il suffit de lire Shakespeare ou Sophocle pour voir que la fraternité peut provoquer ou favoriser la rivalité mimétique, c'est-à-dire la violence. Être frère signifie pouvoir, en un premier temps, être le rival de son prochain, car, plus mon prochain est proche, plus j'ai des raisons pour le prendre en rivalité. C'est-à-dire pour le tuer. Tuer son frère, depuis d'Abel et Caïn, constitue une des conduites fondamentales de la vie, politique ou non politique, de l'humanité. Ainsi la devise « liberté, égalité, fraternité » reste un slogan, d'autant plus intéressant qu'intenable. Et nous autres Français, spécialistes des guerres civiles, larvées ou déclarées, nous pouvons en témoigner.

Mais la faute n'est pas uniquement française. Elle provient de la difficulté voire de l'inaccessibilité de ce que cette devise prétend mettre en œuvre, à savoir le contrat social. Je m'étonne, plutôt je ne m'étonne pas, que la philosophie politique devienne de plus en plus discrète sur la notion de contrat social, qui fut pourtant la base théorique de la Révolution de 1789, comme de celles qui l'ont précédée ou qui s'en sont inspiré ensuite. Le caractère du contrat social (selon Rousseau) tient à ce qu'il ne consiste pas en un accord ou un compromis, dans le style d'une *große Koalition*, entre des intérêts divergents que, par discussions et aménagements, on ferait converger en un programme commun minimum. La volonté qui instaure le contrat social devrait reposer au contraire sur la volonté générale qui reste irréductible à la somme des intérêts particuliers ; comme la Jérusalem céleste dans l'*Apocalypse*, à proprement parler elle descend du ciel ; d'un ciel peut-être vide, mais enfin elle en vient et ne remonte pas de la base au sommet. Et c'est pourquoi la volonté générale reste problématique, car elle suppose de mettre entre parenthèses la subjectivité du désir chez chacun des contractants. Or le désir, pour autant qu'il est individuel, suppose évidemment une singularité : singularité liée à la diversité des individus, à la diversité des objets du désir, singularité du besoin et des désirs individuels. Simple équilibre entre ces exigences contraires, le supposé lien social se trouve donc fragilisé et menacé dès le début pour deux motifs.

Le premier tient au fait qu'il n'y a jamais eu un seul contrat social *réel*. Les sociétés se constituent, ou plutôt se reconstituent par les modifications d'un contrat *implicite*, passé et qui n'a jamais eu lieu au présent. Les Constitutions ne sont toujours que des réécritures d'une situation passée, seulement modifiée, renversée, améliorée, peut-être durablement, mais à partir d'une Constitution antérieure. Au point que, comme au Royaume-Uni, le texte de la Constitution peut briller par son absence. Au point qu'en France la Constitution de la V^e République, pourtant considérée comme inébranlable, se trouve pourtant sans cesse corrigée et surtout apparaît comme une immense correction des constitutions de la Quatrième et de la Troisième République. Cette absence de

contrat social effectif, historiquement initial, ne fait que – c'est le deuxième point – manifester la dissolution de l'universel.

Ce que nous appelons actuellement une société, une cohérence sociale, repose sur d'une part le compromis entre des intérêts (collectifs ou individuels divergents et empiriquement vérifiables, mais sans doute inconciliables) et la volonté générale d'autre part. Or la volonté générale ne fait, semble-t-il, jamais l'objet d'un débat démocratique sérieux : elle reste masquée par la bataille autour des intérêts des partis et des individus. D'où la raison pour laquelle nos sociétés se trouvent *essentiellement* en conflit avec elles-mêmes. Les conflits habituels qui nourrissent le débat politique, ne sont que les avatars d'une situation *essentiellement* conflictuelle, en vertu de l'absence de l'universel et du caractère fictif du contrat social. Il n'y a donc pas de pessimisme névrotique à dire que l'état d'esprit fondamental des sociétés occidentales démocratiques, comme aussi l'état fondamental des citoyens de ces sociétés, relève de ce que Nietzsche a thématiqué sous le titre du *ressentiment*. Le ressentiment constitue la force réelle de la vie politique sous toutes ses formes (ses revendications, ses partis, son personnel, etc.) Et la plupart des décisions politiques s'appuient sur cette source d'énergie infinie qu'est le ressentiment. Et c'est dans le contexte du ressentiment qu'il faut poser le problème des liens sociaux. Il ne s'agit pas ici de porter un jugement moral, mais de décrire une situation. La menace sur le lien social et la cohésion des sociétés tient au fait que les citoyens, sous le nom de la « justice sociale », de « l'égalité, la liberté, la fraternité » agissent, plus profondément, selon leurs sentiments, c'est-à-dire d'abord leur ressentiment. Et je pense qu'aucun d'entre nous n'en est exempt, surtout pas les « intellectuels », les plus grands consommateurs de cette énergie spirituelle.

II. L'objet et le nihilisme

D'où la question de l'origine du ressentiment: que désire le ressentiment? L'objet du désir fut formulé dans son principe proprement métaphysique par Spinoza définissant le caractère fondamental de tout étant (homme compris) comme le *conatus in suo esse perseverandi*: tout étant s'efforce de persévérer dans son être. Il ne s'agissait pas simplement de la tradition plus ancienne, selon laquelle il est bon et donc normal de désirer d'être, parce qu'en soi tout être est bon et que – comme dit saint Paul – « personne ne hait sa propre chair » (*Éphésiens* 5, 29 – ce qui me paraît d'ailleurs un peu optimiste. Car la question de la modernité porte sur la persévérance dans son être comme le moyen par excellence de la possession de soi. L'objet du désir est le désir d'un objet, puisque l'objet, par excellence, peut se posséder. Descartes a défini l'objet avec une précision extraordinaire (*Règles pour la direction de l'esprit*, II) : pour avoir une connaissance certaine, il faut écarter de l'expérience tout ce qui en rend l'objet incertain. L'objet, autrement dit l'expérience réduite à la certitude en elle. Mais qu'est-ce qui rend l'expérience incertaine? L'indétermination de sa matière, au sens de la *hulê* des Grecs, non seulement de la matérialité, mais plus essentiellement de l'indétermination de la forme. L'objet, au contraire de la forme qui tente de

délimiter la matière, retient donc de l'expérience le *moins* possible de matière, en sorte de ne pas varier, de rester stable et identique (un temps au moins), bref de se rendre certain. Dans la pensée contemporaine, l'objet se définit toujours comme le *plus défini*, donc (au sens grec) comme le *moins matériel*. Un logisticien de— entendons, un spécialiste des transports — m'avait appris que dans le monde de la modélisation et de la mondialisation des échanges, il n'y a plus rien de matériel qui ne puisse pas entrer (après démontage d'une manière ou une autre) dans l'espace d'un container, ni d'immatériel qui ne puisse se transmettre par le codage informatique. Autrement dit, dans cette décomposition, cet emballage, cette communication et ce transfert, toute chose peut devenir un objet. Et toute chose devient de fait objet. Disons que cet objet a comme caractéristique d'abandonner le mode d'être (*Seinsweise*) de la chose, pour s'en tenir au mode d'être de l'objet. L'objet se définit par son caractère standardisé : l'objet se trouve réduit justement à ce que je peux connaître, excluant la chose en soi.

Ce changement capital de notre rapport au monde s'est fait en deux temps : d'abord quand l'homme fut conçu (disons avec Marx) comme le producteur d'objets ; puis quand l'homme fut devenu aussi bien et en même temps le consommateur de ces objets. Désormais à la fois producteur et consommateur d'objets tous déterminés, standardisés et, si possible, mis en conformité avec les règles de l'échange, l'homme habite un monde devenu la forge des producteurs et des consommateurs, liés entre eux parce qu'ils partagent le même double rôle et ne sont maintenus ensemble que par l'objet qu'ils échangent, devenus d'une certaine manière les accessoires et les serviteurs de l'objet de cet échange. L'analyse marxiste du travail aliéné se reproduit ainsi à l'identique dans l'analyse post-marxiste du consommateur aliéné. Le consommateur aliéné offre la forme achevée du travail aliéné : la consommation aliénée. Ainsi comprend-on mieux que le lien social se défasse : c'est parce qu'il n'a même plus lieu d'être. Si c'est l'objet qui unit le consommateur et le producteur, si c'est toujours le même objet standardisé qui unit tous les hommes, tant consommateurs que producteurs, alors l'objet devient, comme l'argent dans l'économie classique, l'universel échangeur, l'unique lien universel. Et c'est pourquoi la notion de fraternité n'a plus lieu d'être : si nous ne parvenons pas à la fraternité, c'est bien sûr parce que nous restons tous égoïstes et rivaux. Et pourtant cette analyse morale reste tout à fait insuffisante ; car si la fraternité manque, c'est surtout parce qu'elle devient *inutile*. La grande circulation de la globalisation ne repose pas sur la fraternité, mais sur la standardisation de l'objet, censément suffisant pour mettre en rapport des consommateurs et des producteurs. Cet objet irréel et artificiel dispense et empêche de mettre des hommes directement en communication et communion entre eux par la fraternité ou quelque autre instance qu'on voudra. Telle est la raison profonde de la défaite du lien social.

C'est ici qu'apparaît le nihilisme, qui permet seul de prendre la mesure de la disparition du lien. Nietzsche ne fut pas le premier à parler de nihilisme, mais lui seul l'a élevé au niveau du concept, sans s'en tenir à une constatation psychologique ou même religieuse particulière. Nietzsche déclarait

que « Le nihilisme se tient à la porte de l'Europe ». Nous savons maintenant qu'il ne se tient plus à la porte, mais qu'il est entré chez nous depuis longtemps. Il n'est plus une menace extérieure, mais une puissance qui nous gouverne. En quoi consiste le nihilisme? En ceci qu'avec lui les plus hautes valeurs se dévalorisent. Ce qui, en un premier temps, veut dire que les plus hautes valeurs, par exemple « liberté, égalité, fraternité », mais aussi la vérité, le libre arbitre, Dieu même, perdent leur valeur. Cela reste pourtant une constatation banale et même rassurante, car la perte des valeurs dévalorisées pourrait permettre aussi le surgissement de vraies valeurs. Avant de répondre, tentons d'abord comprendre pourquoi certaines valeurs perdent leur valeur ; évidemment parce qu'on ne croit pas à leur valeur, qu'on ne les honore plus et qu'on ne peut plus les mettre en œuvre ; mais pourquoi ne le peut-on plus, pourquoi deviennent-elles inefficaces et pourquoi n'y croit-on plus ? La réponse tient en un mot : parce que ce ne sont que des valeurs. Ce qui dévalorise la valeur, ce n'est pas seulement qu'elle perde de la valeur (car ce qui augmente de valeur reste tout aussi fragile que ce qui en perd) ; c'est d'abord que la notion de valeur elle-même reste finalement celle d'une valeur boursière et monétaire, de convention qui permet justement son évolution ou son évaluation. Le propre de la valeur consiste exactement en ce qu'elle n'en a pas en elle-même et qu'elle peut, *doit* même varier: la valeur se définit comme ce qui peut se dévaluer, puisqu'il doit d'abord s'évaluer. Elle ne constitue plus une chose qui tient en elle-même, mais un objet qui dépend totalement des conditions de sa fabrication, de son utilité, de sa consommation et donc de son évaluation. La valeur n'est pas une chose en soi, mais une chose aliénée à elle-même. Même l'or n'est pas une valeur en soi, parce qu'il n'y a jamais de *valoir* en soi. Fondamentalement, si les plus hautes valeurs se dévaluent, ce n'est pas qu'on cesse de les valoriser, mais au contraire qu'on les a valorisées et qu'on le sait. Elles se dévaluent parce qu'on découvre d'un seul coup qu'elles ne sont que des valeurs, par nous évaluées.

Ainsi la valeur mène à son terme le processus de production et de consommation de l'objet, en sorte que nous ne partageons plus que des choses aliénées à elles-mêmes. Ce que nous pourrions avoir et vouloir en commun n'a pas de consistance en soi, mais projette dans une semi-réalité ce que chacun de nous évalue. Ces évaluations ne reposent pas sur les choses mêmes, mais sur ceux qui, à chaque fois, les évaluent, donc sur les désirs (*conatus in suo esse perseverendi*) et les volontés de puissances qui s'y projettent.

La question initiale se précise ainsi et devient de savoir si nous pouvons avoir accès à autre chose qu'à des objets réduits à leur évaluation. Autrement dit, peut-on rétablir ou établir un lien social sur le seul fondement d'évaluations variables et sans autre norme que les volontés de puissances individuelles ou collectives, donc aussi de leurs conflits et des effets contradictoires du ressentiment?

III. La décadence et la possession

En effet, les objets et les valeurs ne lient pas, puisqu'ils résultent du désir qui les produit, les échange et les consomme ; ils mettent simplement en compétition mimétique l'homme producteur et consommateur avec son semblable. L'universel ressentiment permet certes de stimuler toutes formes de compétition, d'émulation et d'accumulation, mais permet-il d'instituer un lien commun et quelque chose comme une fraternité ?

Revenons donc au nihilisme de la valeur. Nous entendons beaucoup dire – même, voire surtout par ceux qui restent étrangers au concept de nihilisme – qu'il faut réagir contre le nihilisme, résister à la perte des valeurs. Par exemple, tous les partis politiques français, de droite ou de gauche, gardent l'habitude, avec une belle unanimité, de prétendre « se battre pour leurs valeurs ». Les plus hautes autorités, à chaque attentat ou à chaque vicissitude, font ainsi appel aux « valeurs de la République ». Les mouvements conservateurs veulent défendre les « valeurs traditionnelles ». Et il ne manque pas de croyants, parmi les plus engagés et les plus sincères, qui luttent pour « les valeurs chrétiennes ». Ne voient-ils pas que, sitôt qu'on évoque des valeurs quelles qu'elles soient (d'ailleurs ce sont souvent les mêmes), on confirme le nihilisme qui, justement, ne reconnaît plus que des valeurs ? Décider de « défendre des valeurs » ne permet pas de s'opposer au nihilisme, mais revient à le confirmer, en admettant que les valeurs ne tiennent pas par elles-mêmes et que, précisément pour cette raison, il faut les défendre, ou attaquer celles qui les contredisent. « Défendre des valeurs » revient à admettre qu'il ne s'agit que de valeurs, dont la solidité dépend uniquement de la puissance de ceux qui les évaluent et les soutiennent. Faire valoir des valeurs en faisant défiler dix mille, cent mille ou cinq cents mille personnes dans les rues, cela permet peut-être de triompher d'autres valeurs, opposées, défendues par une moindre foule, mais cela confirme surtout qu'il ne s'agit dans les deux camps que de valeurs, dans le même contexte de nihilisme. Plus on défend des valeurs (ou en attaque d'autres), plus on y reconnaît des valeurs, des valeurs qui précisément n'ont pas de valeur en soi.

Ainsi comprenons nous que le nihilisme ne constitue pas une crise, parmi d'autres, comparable à une crise climatique, financière, sanitaire, révolutionnaire ou guerrière. Le propre d'une crise tient à la décision (*krisis*) qu'elle permet, le moment de rupture où une décision peut être prise, définir une nouvelle situation, modifier le cours des choses et, éventuellement, rétablir une certaine harmonie et un ordre. Les crises offrent les occasions positives d'une décision et d'une maîtrise des difficultés du moment. Or le nihilisme n'offre pas une telle occasion, puisque défendre des valeurs revient à l'admettre et le renforcer, tout comme dévaluer des valeurs. Valeurs positives ou négatives, toutes appartiennent au nihilisme et le consacrent. Le nihilisme ne permet plus aucune crise, puisque toutes les décisions y reviennent au même. Et c'est là un des sens de l'éternel retour du semblable. Que nous offre le nihilisme ? Non pas la crise, mais la *décadence*. Il faut parler de décadence lorsque nulle décision ne reste possible devant une dérive qui annonce une catastrophe,

catastrophe que tous voient venir sans que personne ne puisse rien tenter pour l'éviter – comme quand un glissement de boue ou le décrochement d'une couche de neige fait couler tout un terrain vers l'abîme, sans que personne de ceux qui s'y trouvent pris n'y puisse rien faire. La décadence n'offre plus d'occasion de décider comment éviter la ruine, plus de crise qui permette d'en sortir. La désintégration contemporaine du lien social et de la fraternité relève non pas d'une crise, mais d'une décadence.

Peut-on surmonter le nihilisme ? Il faudrait pour y parvenir accéder à des choses qui ne fussent pas aliénées à elles-mêmes comme des objets, ni réduites à une évaluation comme des valeurs. Il faudrait reconnaître que la liberté, l'égalité, la fraternité, la patrie, le travail, la démocratie, la famille, la morale, et même Dieu n'appartiennent *surtout* pas à des valeurs, mais comptent au nombre des réalités ; et la réalité de telles *choses* pourrait n'avoir nul besoin qu'on la défende, puisque ce serait plutôt elle seule qui nous défendrait. En particulier, quiconque prétend «défendre Dieu», en fait, blasphème ; car la Révélation judéo-chrétienne enseigne que c'est Dieu qui nous défend (d'abord de nous-mêmes), et non certes nous qui le défendons. La sagesse consiste à s'appuyer sur ce qui n'est pas une valeur et à laisser les valeurs à ceux qui n'ont qu'eux-mêmes pour se défendre.

Pourtant ne plus considérer la liberté, l'égalité, la fraternité, la patrie, le travail, la démocratie, la famille, la morale, et même Dieu comme des valeurs, mais comme des réalités, cela nous apparaît, paraît-il, impossible, parce que nous ne pouvons pas ne pas les considérer comme irréels, simplement des buts idéaux – des idées dont l'objet ne sera jamais donné dans l'effectivité intuitive (Kant). Ils resteront des valeurs, parce que nous ne croyons pas pouvoir les constituer en objets. Mais pourquoi imaginons-nous que les valeurs devraient se hisser au niveau des objets, pourquoi l'objet lui-même garde-t-il un tel privilège, alors même que le nihilisme le réduit à la valeur ? Parce que nous supposons que l'objet, du moins pour un temps, nous reste *disponible* ; en effet, il a en propre que, pouvant être produit et reproduit à l'identique (ou presque), il peut être consommé par n'importe qui (ou presque). Il se propose comme universel et universalisable, indépendant de la contingence de la matière et de sa temporalité. Ainsi l'objet assure-t-il une sécurité. Certes, il peut devenir caduque, consommé, perdu ou fracturé, mais il peut toujours se remplacer. L'objet reste toujours disponible, d'où son prestige, celui d'indice, de signe, et si je puis dire d'incarnation d'un présent qui dure. Il tient le rôle d'une assurance contre la ponctualité de l'instant, contre la nullité du temps. L'objet nous donne du temps présent, nous assure du présent, comme une sorte d'assurance-temps, comme on parle d'assurances-vie (en fait des assurances sur la mort).

Ce raisonnement ne tient que si nous pouvons posséder l'objet. La possession permet-elle de s'assurer de la réalité de l'objet, ou plus exactement de s'assurer de la réalité d'une chose par l'intermédiaire d'un objet, qui résisterait ainsi à sa réduction au rang de simple valeur ?

IV. L'objet et le don

Nous avons déjà remarqué que, si le propre de la valeur consiste à n'en avoir en soi aucune, le propre de l'objet consiste à donner l'impression (fausse) qu'il permet de posséder le présent et donc d'une certaine manière de se posséder soi-même, dans le temps et malgré lui. Reste à mesurer cette prétention à sa juste, plutôt à son injuste ambition. Ainsi l'objet possédé, l'objet précisément, devrait nous assurer la possession du temps qu'il occupe, c'est-à-dire nous assurer d'une présence au présent. Cette possession de la présence dans le présent de l'objet pourtant ne peut s'admettre, pour deux raisons au moins. Omettons ici la première : l'objet ne peut durer, contrairement à ce que nous admettons spontanément, parce que le résidu de matière en lui le dissoudra, et surtout parce que la présence ne dure jamais dans l'instant présent, précisément parce que l'instant échappe par définition au présent. Reste la deuxième, qui ne demande pas, elle, de longue explication : nous, nous ne durerons pas. Notre mort, bien qu'indéterminée, nous adviendra en personne et certainement. Le tombeau de l'homme riche demeure, mais pas le riche mort. Ce que l'on possède, on l'a possédé au passé, mais on ne le possède plus dans la mort : de mémoire d'enterrement, on n'a jamais vu un coffre de banque suivre un corbillard. Ou plutôt à supposer qu'un coffre de banque puisse suivre un corbillard, le mort du corbillard ne posséderait pourtant plus le coffre de banque. Ce qui peut se posséder finit par se perdre, car celui qui le possède ne se possède pas lui-même et, parce qu'il se perd, il perd aussi ce qu'il possédait. C'est un point absolument essentiel que de comprendre que *la possession (se) perd*. La possession se perd avec le possesseur, mais surtout elle perd celui qui la possède, parce qu'elle ne dure pas, parce qu'elle ne se possède pas elle-même. Cela semble un paradoxe, c'en est un, très clair, parce que la mort en personne nous l'impose. La mort définit notre rapport fondamental au temps et rien n'échappe à cette règle que la mort détruit la présence du présent et disqualifie la possession de l'objet. D'où l'extraordinaire naïveté de ceux qui possèdent et proclament leur désir d'échapper à la mort par les moyens techniques d'objets, comme si une quelconque possession pouvait nous assurer contre la mort. Car, à la fin de toutes les possessions que j'imagine posséder, ce sont elles qui me possèdent ; je me retrouve, comme on dit en français, *possédé*, c'est à dire *perdu*. Être possédé ne signifie pas en français être possédé par un démon, mais se faire posséder, se retrouver floué par une possession qui ne m'a rien donné.

Comment donc résister à la fausse présence de l'objet et à sa dévaluation en valeur, si la possession ne le permet pas ? Comment se dispenser de la possession ? En passant à la dépossession, selon la règle qui dit que seul est sauvé ce qui se trouve à la fin donné et qu'à la fin est perdu tout ce qui n'a pas été donné. Ce paradoxe permet *a contrario* d'ajouter que je ne *me* sauve qu'en donnant et éventuellement en *me* donnant, parce que ne se sauve que ce qu'on donne à un autre que soi. Ainsi peut-on rendre toute sa dignité théorique à la formule du Christ : « Celui qui trouve son âme la perdra et celui qui perdra son âme à cause de moi la trouvera » (*Matthieu* 10,39). Ou : « Celui qui veut sauver son âme la perdra. Et celui qui perd son âme pour moi la trouvera » (*Matthieu* 16,25,

voir *Marc* 8,35, *Luc* 9,24 et *Jean* 12,25). Comme ce qui est donné sera sauvé, réciproquement ce qui reste gardé ou réduit à la possession sera perdu, comme si l'arc du don, du don donné, survivait à celui qui le donne parce qu'il en surpasse la possession. Ainsi est-ce le don donné qui sauve celui qui le donne. Le don que je donne me sauve, moi qui l'abandonne. À quoi répond, en retour sur le même arc du don donné, cette interrogation fondamentale de Paul: «Que ne possèdes-tu [que n'as-tu], que tu n'aies reçu?» (*I Corinthiens* 4,7).

Si donc nul ne tient rien par possession, mais uniquement par réception de ce qui lui fut donné, nul ne tient rien s'il ne le donne ensuite, selon l'arc du reçu au don donné. Ces deux règles forment deux versants d'un unique principe: « Vous avez reçu un don, donnez un don » (*Matthieu* 10,8); autrement dit: vous n'avez reçu un don donné, qu'en le donnant à nouveau ; vous ne le sauvegarderez qu'en le (re-)donnant; à un don reçu gratuitement, il faut rendre un donné gracieux. Soulignons qu'ici le don ne doit pas s'entendre comme une forme tronquée d'échange (un échange non médiatisé par l'argent), mais comme une gratuité redoublée, qui vient d'ailleurs au récipiendaire et qui va ailleurs vers un autrui différent. La possession se voulait fixe et centrale en prétendant supprimer le passé (pourtant déjà donné) et le futur (pourtant encore à donner) et figer la présence dans un présent qu'elle supposait *non passant*. Mais la bande passante du don lui substitue précisément l'arc du don, qui me précède et qui me succède, un arc où le don me vient d'avant le présent et va au-delà du présent, en sorte de me traverser et, en ce sens, me sauver, parce qu'il m'inscrit dans ce que Paul appelle *kénose*. Le don ainsi imite le Christ, «...qui, se trouvant dans la condition de Dieu, ne retint pas par force [retenir par force, ravir par un rapt, *arpagmon*] d'être égal à Dieu, mais, se vidant, prit la condition d'esclave » (*Philippiens* 5-6). *Arpagmon*, qui vient d'*arpadzo*, indique ce que l'on possède en le prenant et le gardant par force. Ainsi l'Harpagon de Molière, dans *L'Avare*, transforme toute chose en une possession qu'il s'approprie de force, à l'inverse du don, qui a en propre de relâcher ce qu'il possède et de l'abandonner sitôt reçu, *parce* que d'abord reçu. « Laissez faire, laissez passer », le banal adage des Physiocrates prend ici un sens autrement puissant : le don passé passe au futur, il *se* passe, laisse passer et d'une certaine manière emporte celui à travers lequel il passe.

V. La confiance du don et le bien commun

En passant de l'objet et de la valeur au don, nous pouvons concevoir à nouveau quelque chose comme un lien social, une manière d'esquisse de fraternité. L'échange, contrairement au don, porte toujours sur un objet, dont il règle un changement de possesseur ; selon ce principe que je ne suis en rapport avec autrui que par ma (dé)possession d'un objet en échange d'un objet d'égal valeur, ou à peu près d'égal valeur. Je ne suis donc jamais en rapport réel avec autrui, et d'ailleurs n'importe quel autrui peut opérer l'échange de n'importe quel objet avec moi. Et surtout, cet échange doit ne pas tenir compte d'autrui, pour ne servir que mon intérêt : j'achète ou je vends l'objet non pas à somme nulle, mais toujours au meilleur prix, c'est-à-dire au mien ; l'échange

d'objet non seulement ne me met pas en relation avec un autrui réel, mais consiste à l'ignorer et à me mettre en possession du seul objet ; je m'enrichis (ou m'appauvris) de l'objet, pas d'autrui. En conséquence, l'échange des objets *interdit* le rapport avec autrui : il s'agit au mieux d'une *inter-objectivité*, jamais d'une *inter-subjectivité* (terme sans doute lui aussi inapproprié). Le commerce des objets peut à la rigueur permettre une association commerciale et économique, mais pas le lien social d'une communauté ni d'une fraternité.

Le don, lui, le permet et même l'exige. Si le don ne peut que se recevoir et ne se conserve qu'en se donnant (ou s'abandonnant), il implique sa dépossession et donc s'ouvre nécessairement à autrui. Ici nous rencontrons la doctrine du bien commun, ancienne dans la pensée catholique, mais récemment renouvelée par les travaux de G. Fessard (sj). Comme l'on sait, ce dernier distingue trois niveaux de ce bien commun, où l'abandon de la possession permet l'élargissement du don en une communion de plus en plus radicale. Au premier niveau, le bien commun prend la figure du bien de la communauté : l'ensemble des biens que chaque individu ne peut recevoir (et concevoir) qu'en donnant de son propre bien pour la communauté ; ainsi les biens publics, les services sociaux, etc., dont chacun ne peut bénéficier que parce qu'il y consacre une partie de ses possessions ; il ne les possède comme bien de la communauté que dans la mesure où il se dépossède de ce qu'il abandonne à cette communauté. Vient, au second niveau, le bien commun comme la communauté du bien : ici la première mise en communauté des biens (une simple alliance de fait, un *coetus* disait Cicéron) s'approfondit en devenant (au moins tangentiellement) une communauté réglée par la justice, à proprement parler une *res publica* (comme y insistait saint Augustin). Le don reçu et donné autorise l'expérience de la justice, du droit, de la nation, voire d'une certaine égalité et liberté politique et même d'une manière de fraternité. Pourtant, ces dernières réalités (car il ne s'agit plus d'objets comme dans la communauté des biens, ni de valeurs) demandent à percevoir *comme tel* le don, qui les rend possibles. Concevoir le don et le vouloir comme un bien supérieur désirable en soi exige de passer au troisième niveau du bien commun : le bien de la communion. Ce dernier bien consiste dans la communion, que je ne peux, à moi seul, expérimenter ni atteindre, parce qu'il ne peut jamais se posséder, mais doit toujours d'abord se recevoir (don reçu) et se re-donner (don abandonné). Le bien de la communion entre en jeu quand la communauté met en commun un désir du bien lui-même, que Fessard reconnaît dans les sociétés démocratiques modernes, même laïques, dans leurs alliances internationales en charge du maintien de la paix, etc., mais finalement surtout dans l'espérance chrétienne de la justice finale, telle que l'Église catholique en porte la charge. Il n'y a là pas lieu de s'étonner, ni de craindre une apologétique trop facile. En fait le lien social suppose en effet un désir de communion et la fraternité n'évite la rivalité mimétique que par la reconnaissance d'un même Père. Entre désir de communion et reconnaissance d'un même Père, l'écart tient à la différence entre la haute moralité civique et la conscience trinitaire de la foi. Mais dans les deux cas, il s'agit de la même confiance – la confiance dans le don.

Où se retrouve le lien social, notre première interrogation? Précisément ici: ce qui nous lie, ce ne sont pas les objets, leur production, leur consommation et leurs échanges, mais la chose même, seule *réelle* et commune. À savoir le don, que rien ne rend jamais impossible. Et le don ne s'éprouve jamais aussi bien que dans la vie, parce qu'elle se perd si elle se possède comme un objet. Et ne se sauve que si elle parcourt l'arc du don.

TWOFOLD TRUST

Gianfranco Ravasi

Abstract At the heart of trust is the concept of *relationship*. The author, considering the complexity of this category, adopts a symbolic, and therefore synthetic, representation of trust by analyzing, in that “great code” of Western civilization that is the Bible, a passage placed in *bereshit*, or “in the beginning”, in the first Jewish sacred book, *Genesis*. In it a threefold relationship is drawn: vertical between man and God, horizontal between man and woman, and between man and all living beings. This trusting architecture can be destroyed by human freedom and sin, but it can also be nurtured and enriched through the love received and given, which contains all the human forms of tenderness, trusting abandonment and recognition in communion.

Keywords: Holy Scripture, relationship, trust, love, responsibility, communion

“It is more shameful to distrust one’s friends than to be deceived by them”. This maxim of the seventeenth-century French moralist François La Rochefoucauld proclaims, albeit in a negative way, the primacy of trust in human relationships. In the Romance languages and their Latin etymology, the word corresponding to the English “trust” belongs to the lexical constellation of faith, with other cognate words (*fede, fidarsi, affidamento, confidare, confidenza, confidente, fiduciario, fiducioso*) and the negative correlates (*sfiducia, sfiduciato, diffidenza, diffidente*). The basis is an Indo-European root (*bhid-*) that alludes to a conviction, a certainty, an unshakable persuasion, while in the Anglo-Saxon horizon another root (*treowe*) means “worthy of belief” and generates the English *trust* and the German *Vertrauen* and *Treue*, which evoke fidelity.

The threefold human relationship

Around the word “trust” a vast field of derived phrases has been created that express the feeling of security, of hope, of serenity placed in other people, but also in divine transcendence and even in cherished objects. In the latter case it configures the theological concept of idolatry, fiercely opposed in the Bible and in the sacred texts of other religions. “Their idols are silver and gold, the work of human hands. They have mouths and cannot speak, they have eyes and cannot see, they have ears and they cannot hear, they have nostrils and they cannot smell. Their hands cannot feel,

their feet cannot walk. No sound comes out of their throats! Let him who makes them and everyone who trusts in them become like them!" (*Psalm* 115, 4-8).

If idolatry generates a deformation of the person, making him resemble the dead object worshipped (one thinks in this respect of the capital vice of avarice), genuine trust, on the other hand, has as its soul the interpersonal relationship between living human beings, both on the individual level and in the social sphere. It is, therefore, necessary to make the concept of trust the basis of *relationship*. Considering the complexity of this category, I will opt for a symbolic, and therefore synthetic, representation, appealing to that "great code" of Western civilization that is the Bible, through a passage placed in *bereshit*, i.e. "in the beginning", in the first Jewish holy book, *Genesis*.

Chapter 2, which I have chosen, is defined as a sapiential metahistorical etiology. It is, therefore, a tracing back to the origins (etiology) of being and existing and, therefore, not a reference to a single historical event. It is an approach to metahistory, namely to the permanent quality of human history according to a "sapiential", philosophical-theological and not technical-scientific interpretation. Now, on that page there is a threefold human relationship. There is a vertical relationship towards transcendence: "The Lord God formed man from the dust of the ground, and breathed into his nostrils the breath of life, and man became a living being" (2,7). In the believer's view, therefore, it is the bond of the creature with his Creator.

Then comes the horizontal link with one's partner, the woman, "a help *kenegdô*", as the Hebrew puts it, literally "as in front of him", seeing eye to eye in an equal and reciprocal way. The "rib" in Hebrew is in itself "the side, the flank" and, therefore, presupposes equality, so much so that the two bear practically the same identity name: *ish*, man in the masculine gender, *ishshah*, woman in the feminine gender, who is "bone of my bone, flesh of my flesh" (2,21-23). Finally, there is the relationship with the animals that are other living beings, to whom the man assigns a name, that is, an identity (2,19-20), and with the land that must be "tilled and cared for" (2,15), without forgetting that in Hebrew *ha-'adam*, Man, has a bond with the *'Adamah*, soil, matter.

Trust is expressed precisely in this threefold harmonious relationship, which can, however, be devastated by human freedom, as the following chapter 3 of *Genesis* teaches, in the account of "original sin" or radical sin, which embodies all acts of rebellion and distrust of God, of neighbor and of the world. Fundamental to our discourse on trust is, of course, the second relationship, the interpersonal one. It is the substance of the very anthropology of Western culture in its moral, existential and religious soul made up of love and solidarity, combined in a delicate balance with the demand for justice.

Responsible trust in others

It is in this light that the concept of human nature is represented. The person is not monadic but dialogical, not cellular but organic, not solipsistic but communal, as recent personalistic philosophy has repeated (Mounier, Buber, Lévinas, Ricoeur). Trust puts down its roots at this intersection between the self and the other. The reflection of the philosopher Emmanuel Lévinas, mentioned above, is evocative when he places the source of ethics in responsibility towards the other in his interpellation of me: “responsibility” derives precisely from *respondere*, giving an effective answer to the question of the interlocutor who is “before you”. His face challenges you, showing you his poverty, just as you are poor without him. It is here that the interpersonal and intercultural dialogue arises, which is possible only with mutual “trust”, avoiding on the one hand a fundamentalistic-nationalistic identitarian rejection and, on the other, the homologating syncretism that erases personal and community identities.

In an era of globalization and in the current infosphere of virtual communication, the I-Thou dialogue, as suggested by the other French thinker Paul Ricoeur, must also introduce the “third”, namely the humanity with whom one does not have a direct contact. Yet it has a face and an identity, and it can only be reached through “the migration of the memories of others”, a commitment to knowledge and care urged in our day by the migratory flows and the planetary presence of different cultures and the polytheism of values. We must exercise our trust in this figure of a different “third party” by promoting their rights and political structures marked by justice and solidarity.

In this enlargement of relationships, which leads us from our direct and close neighbors to trust the different and remote other, the diachronic dimension also deserves attention, as suggested by the German philosopher Hans Jonas in his essay *The Imperative of Responsibility*, which takes into account the current technological civilization and ecological sensibility. “Others” are now also the future generations to whom we have to pass on a habitable world and vital resources. It is within this multifaceted horizon of relationship that the exercise of active but not naive trust is placed, aware of the creaturely limit to which Chapter 3 of Genesis, quoted above, referred with its warning about wounded human freedom.

In this sense, trust does not ignore the risk and even the temptation of distrust. It can have two faces, the negative one of suspicion and systematic doubt, capable of extinguishing the warmth of trust and freezing relationships, but also the justifiable one of the critical spirit, of intelligent scrutiny, of judging wisdom. Another French moralist, who lived in the eighteenth-century, Nicolas de Chamfort in his *Maxims and Thoughts*, did not hesitate to affirm, reforming the biblical text of the Book of Proverbs (1,7): “There is no wisdom without distrust. Scripture says that the fear of God is the beginning of wisdom. I, on the other hand, believe it is the fear of men.” The aberration

that might stem from such a critical, albeit legitimate, sense is evident. And it is precisely the biblical book of Proverbs itself that restores the focus on the theme: “In fear of the Lord lies the trust of the strong... The fear of the Lord is the source of life” (14,26-27).

However, even in sacred wisdom there remains a reservation about entrusting oneself to others, as one of Job’s friends suggests: “Man’s trust is like a thread, and his security is like a spider’s web” (8,14). The Apostle Paul himself invited the Christians of the Greek city of Philippi “not to put their trust in the flesh”, meaning in sinful human frailty (3,3). This echoes the reservation advanced by prophets, such as Jeremiah: “Cursed be the man who puts his trust in man and finds his support in the flesh” (17,5). It is certainly a precaution of a religious nature, which has an alternative in the trust in God, as can be seen from many biblical passages intended to demystify the choice to trust in power and strength. “A king is not saved by a great army, nor does a mighty man escape by his great vigor. An illusion is the horse for victory, and not even a great army can bring salvation.” *Psalms* 33,16-17; cf. also *Isaiah* 30,15-16; 36,6).

Religious trust

In this way we have gained an outline of the fundamental structure of the concept and practice of trust. At this point we can explore, albeit in an essential and “impressionistic” way, the two strictly interpersonal relationships, that with God (and therefore faith, religiosity, spirituality) and that with human beings. Of course, it would also be significant to mark the third relationship with matter, the earth, the world, which emerged in chapter 2 of Genesis presented above. But such a treatment would require a broad discourse to which we can only allude, evoking the trust and the relative ethical surveillance that must be exercised with regard to science (genetics, neuroscience, artificial intelligence), or referring to the complex ecological issue, as it was formalized in Pope Francis’s *Laudato si’*.

For now we can proceed only along the two paths indicated, and first of all we can introduce *religious trust*, which is a constant of all faiths. Remaining in the Christian area, let us clarify the theme by adopting traditional theological language: we can speak of *fides quae* (“faith which” has in itself a content of truth) and *fides qua* (“faith by which” we adhere to the person of God who reveals himself to us and enters into communion with us). There is, then, first of all the knowledge of the divine message, of its revelation, its contents.

The heart of this communication is, of course, the Bible, but it is also the cosmic revelation for all peoples, “the seeds of the divine Word” poured out into the whole being, as the Fathers of the Church used to say. There is, therefore, an “object” of belief, a datum to be penetrated, explored and understood: it is the divine *Lógos*, the “discourse”, the “Word” that God communicates to us and which has its apex in a person, Jesus Christ, who enters history uniting in himself the divine

and the human, *Lógos* and *sarx*, as St. John says, namely the eternal “Word” and historical “flesh”. And the goal of this encounter is in Christ’s Passover, where death, the emblem of our creatureliness, and the Resurrection, the sign of perennial and glorious divine life, intersect inextricably for our redemption and transfiguration.

That is why the first Christian Creed, quoted by St. Paul, reads as follows: “Christ died for our sins, in accordance with the Scriptures, he was buried and he was raised to life on the third day in accordance with the Scriptures....” (*1 Corinthians* 15,3-5). But faith, precisely because of this vital content, postulates a “subjective” reaction, *fides qua*, namely acceptance. In addition to being a “discourse”, it is a “journey” of life: it is trust, it is abandonment to the Revealer and Redeemer, it is entrusting oneself to him and to his paternal arms. Faith, therefore, also has an aspect of risk, of self-giving, in the awareness that God’s mysterious horizon is far higher than ours, as the Lord already suggested through the mouth of Isaiah: “My thoughts are not your thoughts, your ways are not mine. As heaven is above the earth, so are my ways above your ways, and my thoughts are above your thoughts” (55,8-9).

The attitude of Abraham, “our father in faith”, is typical, not only when he climbs the steep slope of Mount Moriah, holding Isaac by the hand, but also when he received, years before, that vocation that had made an upheaval in his life: “Leave your country, your people, and the house of your father, and go to the land to which I will lead you.... Abraham departed, as the Lord had commanded him... By faith Abraham, called by God, obeyed and departed, not knowing where he was going” (*Genesis* 12,1, 4; *Hebrews* 11,8).

There is, therefore, in fiduciary faith a dimension of risk (as Job teaches) that can generate doubt. It is, however, tempered by the certainty of God’s fatherhood, that he will not give a stone to the child who asks him for bread, and if he asks for a fish, he will not offer him a serpent (*Matthew* 7,9-10; see also *Matthew* 6,25-34). For this reason, divine symbolism is entrusted to images of trusting certainty, such as the rock, the cliff, the fortress, the defense, the refuge: “The Lord is my strength and my shield, and in him my heart trusts” (*Psalms* 28,7). It is in this light that we understand the existence of the prayerful literary genre of the “psalms of trust”, not exclusive to the Bible, but particularly exalted in it within the Book of Psalms.

In fact, we must not forget that the word *amen*, which still closes our prayers today, repeats the Hebrew verb of faith (*mn*), which literally designates being founded on solid ground or support, as Isaiah suggests in 7,9 with a play on words in the original Hebrew: “If you do not believe (*ta’aminu*), you will not be firm (*te’amenu*)”. Christ will also insist: “Do not let your hearts be troubled. You place your trust in God. Trust also in me” (*John* 14,1). The symbol of the shepherd is the emblem

of this trust that sustains faith and prayer, as we find in the celebrated opening of Psalm 23: “The Lord is my shepherd, I lack nothing” (v. 1).

In other religious traditions, too, trust is the fundamental category of faith. Thus, the very term “Islam/Muslim” semantically refers in Arabic to a trustful reliance on God, so that the *Qur’an* declares: “Who can choose a better religion than that of relying oneself completely on God?” (4, 125). And in the Jewish tradition of the *Talmud* this prayer of trust is proposed: “Lord, you are my rock and my refuge. If fate is adverse, you are my shelter. To you I entrust my spirit in sleep and awakening. Spirit and body I entrust to your hands so that you may protect me, and I am not afraid.”

This transcendent trust – which is nevertheless constantly tested by the trials of life, as taught by the prevalence in prayer of supplications that flourish even amid the crisis of faith – has its sweetest and most tender icon in a line of the very brief Psalm 131: “I feel calm and serene, a child in his mother’s arms, a weaned child is my soul” (v. 2). It is a song of spontaneous and absolute, almost instinctive trust, very like the affectionate and serene clinging of the child to the person who ensures his security and peace, his mother. It is not, however, the suckled child but the “weaned” baby that in the Near East is carried by his mother on her back. There is, therefore, a more conscious intimacy, a theme that already surfaced in ancient Egyptian epigraphy itself: “Twice happy is he who rests blissfully on the arm of the god Amun, who cares for the little and the poor.”

Trust in others

The maternal-filial image leads us spontaneously to the second profile of trust, that of our fellow, of the other person, of the being who shares our same humanity, quite apart from all culture, ethnicity, geography and temporality. Psychology has tried to trace the matrix of this trusting attitude and has identified it precisely in the archetype of the child at the primordial stage, when he perceives that he is welcomed and loved by people and the surrounding environment. As the psychologist Erik H. Erikson explained in his essay *Childhood and Society* (1950), the child thus acquires a security that allows him not only to recognize what is reliable but also to perceive the opposite of negativity, of evil and of hatred.

Trust is thus nourished by love received and given, as taught by the famous biblical precept dear to Jesus of “loving one’s neighbor as oneself” (*Leviticus* 19,18; *Matthew* 22, 39). It combines in itself the necessary love for oneself, which is trust in one’s own abilities, with solidarity and self-giving towards the other, through the complexity of the relationship with those who are analogous to yet different from oneself. This delicate balance between the self and the other is stressed, for example, by Thomas Aquinas, who curiously links trust – in the wake of Cicero (*Rhetorica* II, 54) – to the

virtue of fortitude (*Summa Theologiae* II-II, q. 128). Trust entails the strength to break the closed circle of proud selfishness and a readiness to take risks in entrusting oneself to the other. But it is also the magnanimity of engaging in arduous undertakings with one's own talents and energies, courageously coping with adverse situations.

The highest representation of loving trust in the other has its apex – in keeping with the passage quoted from Genesis on the relationship between man and woman – in the *Song of Solomon*, an extraordinary love poem of only 1250 Hebrew words, which has its ideal theme song in the declaration of the female protagonist: “My beloved is mine and I am his... I am my beloved's, and my beloved is mine” (2,16; 6,3). The duplicity of personal identities is almost dissolved, giving rise through mutual trusting abandonment to a single identity, precisely to “one flesh”, that is, to a single existence, as suggested by *Genesis* (2,24). In this light, we can also understand Christ's paradoxical assertion: “There is no greater love than he who lays down his life for the one he loves” (*John* 15, 13).

Of course, within social structures, especially modern ones, the relationship of trust is divided into multiple types and regulated by norms, including legal ones. This is the case, for example, of some cases such as “fiduciary property”, characterized by the right to enjoy and manage an asset not to satisfy one's own interest but that of others. Or like the “fiduciary contract”, by which the ownership of an asset is transferred from one person to another, with the agreement that the latter uses it for a defined purpose, after which the asset is returned to the original owner. In this vein, there is also the “fiduciary will” and other legal modalities, in keeping with a variegated legal system typical of each State or society. (Think of the practice, already in force in the fourteenth century, of the *trust* according to English common law.)

We have evoked this juridical dimension, without going into it in any depth, only to recall how trust penetrates into the concreteness of civil and even political life (for example, the Parliamentary “vote of confidence” in a government), embodied in multiple forms. In conclusion, however, it is necessary to mention – as has already been alluded to above – the crises that can affect interpersonal and social trust and that are the subject of constant sociological and political, as well as pastoral, analysis. It will suffice to list a few features of these breakdowns in trust within the human community.

Let us think of the insecurity generated by the interweaving of customs and experiences created by multiculturalism, an uncertainty capable of producing rejection of others and even hatred towards them. Emblematic, then, in today's domestic architecture, are the armored doors of apartments that exclude any contact with the neighbors. The Covid pandemic itself, with the lockdown, heightened the isolation already inherent in urban systems, especially in megalopolises,

inhabited by a crowd of personal and familial solitudes. Moreover, the infosphere in which our globe is enveloped, instead of accentuating communication, often favors aggression, suspicion, deception, fake news, the illusions by which virtual relationships are established with falsified figures, to the point where it creates dramatic disappointments and dangerous deceptions. To all this must be added the nightmares of war, terrorism, fear of the future, mistrust of and in the new generations.

The task not only of religions but of culture and politics should be to exorcise and anesthetize – albeit realistically – these fears with actions that rebuild the social fabric of proximity and produce a capacity for resilience. It is curious to note that statistically in the whole Bible this divine appeal resounds 365 times – albeit with a varied vocabulary – “Do not be afraid!”, as if it were the “good morning” that God repeats to humanity at every dawn, to dispel any fear of what lurks in everyday existence.

As the seal and synthesis of this discourse, however, I will present a parable from another civilization, very different from ours, the Tibetan.

In it, a person is imagined who, walking in the desert, sees something confused in the distance. This frightens him, since in the absolute solitude of the steppe anything dark and mysterious – perhaps an animal, a dangerous creature – cannot help but be disquieting. As he advances, however, the wayfarer discovers that it is not an animal, but a man. But he is still afraid; in fact his fear grows with the thought that that person may be a robber. However, he is compelled to proceed as long as he is in the presence of the other. Then the wayfarer looks up and, to his surprise, exclaims: “It is my brother, whom I haven’t seen for so many years!”

Distance breeds mistrust, fears and nightmares. Men must draw close to others to overcome that fear, however understandable it may be. To refuse to know the other and to meet him is tantamount to renouncing that love of solidarity that dispels terror and generates true society.

Rererences

Erikson, E.H. (1950). *Childhood and society*. W.W. Norton & Company.

Jonas, H. (1984). The imperative of responsibility. In *Search of an ethics for the technological age*. University of Chicago Press.

THE SENSE OF ABANDONMENT, CONSOLATION AND TRUST

Giovanni Cesare Pagazzi*

Abstract The text analyzes trust through the phenomenology of its absence, of its failure, as it emerges in great Western literature (Beckett, Camus, Steinbeck and Shakespeare), in some texts by great contemporary intellectuals (O. Ranke, Peter Sloterdijk, D. Winnicott), and finally in the Bible and in particular in the book of *Isaiah*. The theme of abandonment and attachment – which have always possessed great significance in pedagogical reflection – is entwined with the sapiential category of consolation, which is always the result of a human process of moving back and forth, of absence and presence, of fear and courage, which enables us to *enter or re-enter into the game*, in life and in faith. In this way, trust is transformed, as in the relationship between mother and child, into the gift of a conquest.

Keywords: Trust, abandonment, consolation, attachment, child, mother, trust

Introduction

I would like to broach the experience of trust through another original experience: the feeling of being abandoned... even by God. I therefore intend to present consolation – that is the response to the sense of abandonment – as an essential aspect of one who trusts and one who is trustworthy. The one comforted trusts; he trusts because he is comforted; the comforter is trustworthy; he is trustworthy because he comforts. However, it is too easy to polarize abandonment and consolation, considering the first as negative and the second as positive, as if they were alternatives: where there is a sense of abandonment there is no consolation and vice versa. In reality, the dynamic is more complex, since - beyond rhetoric - the experience of abandonment is part of the same dynamic of consolation and therefore also of trust granted and trustworthiness demonstrated. But first we must take seriously the sense of abandonment that affects everyone, in one way or another.

Written immediately after World War II, at the start of the Cold War, when atomic destruction was at its height, Samuel Beckett's *Waiting for Godot* was published in 1952. The play stands out among the expressions of the twentieth-century Western soul. It marks the narrowing in the

* *Secretary of Dicastery for Culture and Education (Holy See).*

twentieth-century hourglass: the spirits of the first half of the twentieth century converge to transmit them to the second as a prophecy fulfilled. Along a country road, in the evening, beside a tree, two poor people, Vladimir and Estragon, are waiting for a certain Godot, from whom they hope to get some mysterious resolution. They have never met him and are not even sure of his name or the place and time of the appointment; perhaps not even of his existence. After an endless wait, a young man named Pozzo arrives and mistreats his servant Lucky, keeping him on a leash. The four converse with each other, indulging in incoherent and indecipherable speeches, in a crystallized space and time that are not measurable. Alone again, the two poor men are joined by a boy, a messenger: Godot will not be coming tonight, but certainly tomorrow. Disappointed, but also reassured by the news (Godot exists and he's on his way!), Vladimir and Estragon continue to wait. So the first act closes. Since the second act is almost identical to the first, it leaves an impression of baffling unchangingness. The scene ends with the two waiting motionless. The work has been the subject of various readings, all plausible, including a Marxist and a Christian. In any case, both Marxist and Christian expectations are as insistent as they are disappointed and therefore absurd. The action is marked by a pervasive sense of abandonment. The audience perceive that they are waiting for someone who will never arrive; he has left the stage, or perhaps he has never even entered it.

If *Waiting for Godot* takes place in an indefinable time and space, as if to characterize every place and time, Albert Camus's *The Plague* has the precision of a chronicle, written by an eyewitness, Dr. Bernard Rieux, and it is set in a definite place: an Algerian city in the 1940s. Rieux's account is clinically, socially and psychologically detailed. The oppressive situation caused by the plague, however delimited in space and time, gradually becomes the emblem of the whole human condition in the doctor's eyes. The terrible disease isolates the city from the rest of the world, the houses from the city, the sick rooms from the rest of the house. The sense of separation, due to distance and death, looms up ever clearer. After "plague", "separation" is the most recurrent word in the novel and characterizes the atmosphere of the whole story. With lucid, deeply involved and moving writing, Camus affirms that the episodic, disconcerting epidemic violently brings to light the habitual, continuous and yet hidden sense of abandonment that marks every soul, the clear sensation of always being alone, both as individuals in relation to the world and as humanity in relation to the gigantic, empty universe. It was moving to reread *The Plague* during the Covid 19 lockdown. At the end of the novel, while the whole city celebrates the end of the plague, Rieux sets the seal on his story by writing that it is only a truce. The plague bacillus never dies or disappears; it waits patiently, until the day of its awakening. As if to say: being abandoned is the normal situation of humanity; sometimes, our stratagems to deny the obvious fail.

The reader of John Steinbeck's *East of Eden* – a novel with a strong biblical inspiration, among the masterpieces of American and world literature of all time – clearly understands that the feeling of

being abandoned can be brutal. Cathy Ames has been beautiful, shrewd and seductive ever since she was a child. A teacher, conquered by her adolescent charm and rejected like a toy that she no longer want to use, commits suicide. Reprimanded by her parents for her indolence, she kills them by setting fire to the house. Running away, she becomes a very young prostitute who bewitches her protector only to ruin him. In an exasperated vengeful outburst, the man beats her up, leaving her almost dead. She is rescued by Adam Trask, Charles's brother. There is a formidable, ancient rivalry between the two brothers. Adam's protective instinct and Cathy's cold calculations lead the two to marriage. Chafing against the bond she herself has chosen, Cathy betrays Adam with Charles and becomes pregnant. After the birth of twins, Cathy rejects them and decides to walk out on her marriage. When Adam tries to restrain her, she shoots him, leaving him half dead. She again enters a brothel, becoming the prostitute most in demand. With her charm, she wins over the crafty brothel-owner, who adopts her as a daughter, leaving her everything in her will. Once Cathy is certain she will inherit all her estate, she kills her benefactor and becomes the owner of the house of ill fame. She also secures her future by blackmailing important and wealthy customers. Capable of anything, with cold intelligence she eliminates all the real or presumed obstacles. Adam, after years of terrible melancholy, seeks out and meets Cathy, treating her gently. Rejecting his benevolence with insults, she reveals to him the true father of the boys. After a long time, aged and sick, Cathy is confronted by her son Caleb, seen for the first time. The young man, intelligent and gifted like her, grasps the reason for his mother's wickedness: "When you were little, did you," he paused to get the thought straight - "did you ever have the feeling like you were missing something? Like as if the others knew something you didn't - like a secret they wouldn't tell you? Did you ever feel that way?" Caleb intuitively feels this early feeling, the cause of his mother's sad wickedness: the clear feeling that, from the beginning, her parents had excluded her. Deeply wounded and suffering, the woman denigrates her son harshly, because he has understood her. He also realizes that, since his mother felt rejected, she was always full of "fear" and acted on it. Shortly after being seen by her other son Aron, Cathy commits suicide, remembering the urge, cultivated since she was a child, to disappear, not to exist, never to have existed. Almost all the drama recounted by Steinbeck is driven by Cathy's lucid wickedness. A ruthless perfidy, however, that was not born of nothingness or caprice, but initiated and fueled by a remote sense of exclusion and abandonment that instills fear. For this reason she defends herself from any kind of tie, perceiving it as dangerous, as a prelude to a new exclusion. Initially, her tactic is to eliminate any kind of constraint; later, the older strategy prevails that has accompanied her since childhood: to disappear, wishing she had never been born, so as not to run the risk of belonging to someone who would abandon her.

While in Cathy the sinister homicidal and suicidal drive provoked by the sense of abandonment is a form of suffering, in others it is a deliberate choice. As in the case of Richard, Duke of Gloucester, the grim protagonist of William Shakespeare's *Richard III* (1591-1592). He seizes the crown of

England, usurping the succession of Edward, the legitimate heir to the throne. By a series of ruthless plots, deceptions and murders (he does not hesitate to slay his brother, grandchildren, wife, friends, and other family members...), he clears his path of all possible rivals. Every detail of his evil strategy is motivated from the beginning by Richard himself, in the opening monologue of the tragedy. Shakespeare's finesse lies in deriving the Duke's infamous cruelty from his deformed appearance. Richard sees the throne as a form of compensation required by one who is in credit with the world. Pushed to the periphery of life by the malformation of his body, the duke demands his own compensation... at any cost. Being unable to be a "lover", he decides "to be a villain". The hypothesis of the English playwright is that behind a delinquent there is an outcast, a person rejected who is legitimized to recover with interest what has been taken from him or what has not been granted to him. The exclusion he experiences is neither imaginary nor recent; rather it is contemporary with his birth: his mother was disgusted by her child's ugliness. Richard's fate is marked: the door to violence is open and it will devastate the lives of others.

In 1924, the psychoanalyst Otto Rank published his masterpiece: *The Trauma of Birth*. Distancing himself from his teacher Freud, he considered anguish as the emotional rebound due to the first and most traumatic separation: that from the mother's body, at the time of birth. Rank condensed the sense of estrangement, disorientation and abandonment, as well as the anguish and fear that derive from it, in a specific event: birth, when we were "cast out". The separation felt accidentally during the plague described by Camus is actually the karstic emergence of the sense of abandonment that constantly flows through the soul since expulsion from the womb.

Rank describes the prenatal "pleasurable condition" as a state of total fullness. In the womb the baby experiences various necessities – oxygenation, nutrition, hydration, adequate temperature – but does not feel needs, because before even feeling the lack of what is essential, the mother's body gives it to the child in advance. There is no distance, delay or mediation between the child's body and how vital it is. Having everything without asking, the fetus is saturated with life. Separation from the mother marks the violent end of the state of fullness and the entry into the world of limits, boundaries, distances and needs. Hence the original sense of estrangement, exile, abandonment. The feeling of being orphaned takes the place of total protection. The sense of abandonment therefore coincides with the very event of separation at birth. Each subsequent experience of severance – from Cathy's sense of exclusion, to Richard III's marginalization, to isolation from the plague – recalls the first separation, reopening the ancient wound. However, the individual never renounces the prenatal fullness, feeling a constant nostalgia for this "lost paradise". Therefore, according to Rank, the loss of this state of completeness and the continuous attempts to find it mark the whole development of every human being. Every form of pleasure, every human intention and practice – from the most affective to the most rational – are the attempt to rebuild the "lost paradise", regressing to the state before separation. Ideologies, religious phenomena, great stories,

the economy, as well as technology, which promises to anticipate and solve every problem, are sublimated renewals of the “lost paradise”. This idea has recently been taken up and developed in the trilogy by the contemporary philosopher Peter Sloterdijk.

After birth, the feeling of fullness, guaranteed by the womb, is prolonged by the mother’s alert, protective and enveloping figure. The word “mamma”, “mummy” comes from the Latin word *māmma* which means “breast”. Breastfeeding is in strict continuity with intrauterine feeding, a prolongation of pregnancy and the bond between the baby and the womb, until it becomes its substitute. It replaces the prenatal “pleasurable condition”, partly reproducing its total envelopment. Breastfeeding is not limited to satisfying a physiological need, since it activates a complete emotional environment that kindles the initial sparks of mutual recognition between mother and child, fostering the newborn’s self-awareness, thanks to the first exchange of glances and smiles, and the first vocal echoes. Without these original gestures, it is almost impossible for the child to say “I”. It is an experience of such involvement and satisfaction that the mother’s milk, and even its smell alone, are able to reassure the baby when it cries from hunger, pain or loneliness. However, breastfeeding is also marked by a growing experience of separation between the baby and the mother. The baby cannot always be at the breast, but in alternation between feeding and abstinence, until it reaches weaning, complete detachment from the breast. The delicacy and complexity of weaning is proportioned to the unspeakable intensity of the attachment experienced in the womb and the breast. The baby cries and wails, filled with anguish on perceiving even the momentary distance of its mother. It feels this separation as mortifying; so unbearable that it cries out in despair. The screams and cries of a newborn baby touch the deepest chords of the soul when it wakes up in the night. Perhaps the mother is already nearby, in the next room; probably she is already coming quickly, but the little one experiences that moment of absence as an eternity, a definitive separation that throws it into despair. The child is not in the least abandoned; in fact it is even the recipient of continuous nightly care, but the violence of its reaction expresses exactly the opposite perception.

Significantly, the consolation addressed by God to Jerusalem, which feels abandoned, repeats the maternal and filial experience of breastfeeding. The image closes the book of the prophet Isaiah:

Rejoice with Jerusalem and be glad for her, all you who love her.
Be joyful as you rejoice with her, all you who mourned over her,
so that you may suck fully and be satisfied from her consoling breast,
as you drink deeply with delight at her abundant bosom.
For thus says the Lord: I will make prosperity flow over her like a river,
and the wealth of the nations like a turbulent overflowing stream.
You will be nursed and carried in her arms and fondled in her lap.
As a mother comforts her child, so will I comfort you;
in Jerusalem you will find your comfort.

When you behold this, your heart will rejoice, and your bodies will flourish like the grass in spring.”
(Is 66,10 -14)

God invites the Israelites, worn out with sorrow, to approach the breast of Jerusalem, overflowing with milk, to enjoy caresses and lullabies. There is milk for all; it is ridiculous to push each other aside, afraid of being excluded. All children, brothers and sisters will be fed to fullness. The comfort of those who feel abandoned comes in the full and effective form of breastfeeding, the first consolation received after the laceration of birth. The audacity of prophecy reaches its climax when God speaks directly, promising that he himself will console, as only a mother can and knows how to console, that is, by breastfeeding, caressing, cradling, guaranteeing a redundant fullness. However, divine consolation does not promise any return to the “lost paradise.” In fact, being breastfeeding, it acts in the alternation of feeding and abstinence, close contact and detachment. Breastfeeding does not saturate, but slowly prepares for the separation typical of weaning. There is a paradox in divine consolation: at the precise moment of its effectiveness, while trying to win over an abandoned heart, it initiates a procedure of separation.

According to many, at best, Christian consolation is useless, or even false, because it tends to be analgesic, incorporeal and evanescent, with the claim to saturate every sense of loss and abandonment in the name of God. I wonder: which God are we talking about? Which God do such critics understand from the Christian proclamation that came to their ears? Certainly not the God of the Sacred Scriptures, who consoles like a mother, suckling a child (Is 66,10 -14), beginning a process of separation in the very act of consoling; as if detachment were not only the reason for comfort, but also its condition and fulfillment. This dynamic is present in the Gospels in such an insistent way that failure to observe it is surprising.

It is already vibrantly present in the first proclamation of Christ about the operative presence of God in the world: “Repent, for the Kingdom of heaven is at hand” (Mt 4,17). The good news is that God does not forsake, but is “nearby”. This closeness does not indicate first of all a near future (“God is coming into the world”); rather it manifests the mode of his current presence; namely that “God is *nearby*”. Exactly like a mother who does not always stay with her baby, but by putting it down after feeding it, she slowly accustoms it to being alone, preparing it for weaning. She still stays *nearby* (in the kitchen? in another room?), ready for the call of the child; however, the child perceives its mother as absent and considers the brief moment between screaming, tears and the arrival of its mother as interminable. Screaming and wailing, the child complains at being abandoned, but when it is “encouraged” that its mother is *nearby* it will be “heartened”, being able to stay alone. In consoling, God does not behave like an anxious parent that the child manages to keep at its side, as a guarantor of continuous, total fullness. In fact, like a mother who is sure of

her own love, God remains *nearby*; he does not saturate the sense of absence, if anything he kindles it and enables the child to live in it.

Considering the image of God who comforts by breastfeeding (Is 66,10 -14) and the “coming and going” of the Kingdom, a question arises: why would separation, distance and lack – the causes of the sense of abandonment – be part of the process of consolation? The answer is favored by Donald Winnicott’s extraordinary insight, in the light of the complex, decisive experience of weaning. As already mentioned, the mother must encourage the gradual detachment of the child from the false self-image, deriving from full satisfaction, typical of breast-feeding. The child gradually experiences the discontinuous presence of its mother. She is there and she is not there; she comes and goes; she shows herself and then disappears. The child’s first reaction is a resentful repudiation of its mother, since she no longer conforms to its expectations of completeness. However, if from the beginning the woman has given her child sufficient proof of trustworthiness, it will begin to cope with her absences. In this it is helped by its mother herself who, “in a state of coming and going”, presents herself alternately, adapting to the child’s current ability to find her and allowing herself to be sought as she *really* is, that is, not fully corresponding to the child’s expectations. This dynamic is impossible without the child experiencing separation, distance and the lack of its mother. If this works, the child will feel that the mother is trustworthy, despite not being always present as it would like. In this way it learns to be alone, beginning a new phase of life, characterized by the ability to play, that is, to create, to invent the world, by *engaging in play*. Little by little, the child begins to *play* with real things and real people, thanks to inventiveness and the respect for the rules typical of every game. If the mother were a saturating presence, the child would not open up to the creativity of games. Without absence and a sense of abandonment, there would be no play.

Consolation therefore appears to be a process of comings and goings, absence and return, abandonment and presence, making it possible *to enter or re-enter into the game*, in life, in faith. It is not a readymade gift, but *the gift of a conquest*.

The dynamic of consolation begins on one condition: the hope of the comforter. The gesture of the mother who begins to leave the child alone is motivated by the hope that the child *can* be alone. Without hope in the *power* of the child, the woman would not leave it for a moment. In this sense, the spark of consolation is the recognition of strength, hope in a power. The mother consoles because she encourages, not first of all by imposing a task (“You must!”), but by declaring “You can!” Looking at her newborn baby, still with eyes closed or gaze lost, she is saying: “You can return my gaze!” Sooner or later, her little one will look into her eyes. Smiling at him, despite the fact that the baby’s face is almost expressionless, she is saying: “You can smile!” Sooner or later the baby will do it. By repeating the first words (“mum”, “dad”, “baby”...), she confirms: “You can talk and

answer!” The child will talk sooner or later. By leaving the child alone, she tells it: “You can play, inhabiting reality, listening to its ‘Yes!’ and its ‘No!’” The good mother is the initiator and guardian of “You can!” Therefore, where others accuse, she sees possibilities, where others report falls and failures, she seizes the ability to get up again. In her child she sees not only victories or only defeats, but she intuitively, in any case, possibilities.

Here, the dynamic between a sense of abandonment and consolation favors the non-rhetorical interpretation of trust, of confidence and trustworthiness. Their light and warmth are not those of a sun visible 24 hours a day, since even the sun needs the nighttime.

NATURE, ESPACE ET MODELES DE LA CONFIANCE. POUR UNE NOUVELLE PHILOSOPHIE DE L'EDUCATION.

NATURE AND MODELS OF TRUST. FOR A NEW PHILOSOPHY OF EDUCATION

Giuseppe Tognon*

Résumé La confiance n'est pas un produit comme les autres. Elle intervient dans toutes les relations humaines, personnelles et collectives, mais n'est le résultat d'aucune d'entre elles. L'hypothèse est de traiter la confiance comme une force spirituelle, c'est-à-dire comme quelque chose de profond qui intervient dans la perception de la vie. Il est difficile d'identifier une philosophie spécifique pour la confiance, mais l'auteur voit une grande promesse dans la perspective phénoménologique. Il s'agit de développer l'intuition de Husserl ou de Merleau Ponty que la confiance est toujours et d'abord une ouverture sur le monde, la conscience de quelque chose, ce qui nécessite une réduction transcendantale de toutes les confiances données ou reçues. Dans cette perspective, la pédagogie peut trouver une aide pour développer de manière générale sa connaissance de l'attachement mère-enfant mais aussi, plus généralement, des expériences qui façonnent l'esprit humain et l'orientent. L'éducation est la traduction de la confiance dans le monde en confiance dans l'être humain, avec tous les risques que comporte le passage de l'intuition à la réalité du donné.

Mots-clés: Confiance, force, expérience, relation, éducation, attachement, intentionnalité, phénoménologie.

Abstract Trust is not a product like any other. It is indispensable in all human relationships, personal and collective, but is not the result of any of them. The hypothesis is to treat trust as a spiritual force, i.e. as something profound that intervenes in the perception of life. It is difficult to identify a specific philosophy for trust, but the author sees great promise in the phenomenological perspective. It is a question of developing Husserl's or Merleau Ponty's intuition that trust is always and first of all an opening onto the world, the consciousness of something, which requires a transcendental reduction of all trusts given or received. In this perspective, pedagogy can find

* Professeur d'Histoire de l'éducation et de Pédagogie générale, Université LUMSA, Rome.

help in developing in a general key its knowledge of mother-child attachment but also, more generally, the experiences that shape the human mind and orient it. Education is the translation of trust in the world into trust in human beings, with all the risks involved in moving from an intuition to the reality.

Keywords: Trust, strength, experience, relationship, education, attachment, intentionality, phenomenology.

La confiance n'est ni une chose ni une idée claire et distincte. La constellation linguistique contenant le terme confiance a une énorme densité qui renvoie à des ordres culturels, religieux et sociaux très anciens. Le terme a une nature verbale : *donner, accorder, gagner, retirer* ... et la présence de la confiance modifie la position des acteurs sociaux. La confiance a un caractère morphologique : elle organise et ordonne la réalité et dans l'espace. Elle a un caractère anticipatif car elle dispose à la réalisation d'un objectif. Elle a un caractère génératif parce qu'elle nourrit l'imagination et parce qu'elle crée des attentes. Elle implique une médiation car elle est toujours bidirectionnelle. La confiance intervient dans toutes les opérations de l'esprit, même celles qui ne sont pas conscientes : aucun être humain - et encore moins un enfant - ne peut se permettre de décomposer rationnellement un acte ou une pensée en toutes ses implications. La plupart de nos actes sont fiduciaires, pour ainsi dire, et toute habitude est le résultat de la répétition d'une expérience réussie, quelle que soit sa valeur morale. Une habitude est en fait une « mémoire de confiance (fiduciaire) ». Un aspect important de la confiance est aussi sa fonction rassurante ou « sécuritaire » : dans la petite enfance, par exemple, le lien entre la mère et l'enfant détermine la plus importante expérience de confiance et d'attachement.

La manière dont la confiance se forme et ses effets directs ou indirects (estime de soi, empathie, reconnaissance...) ont été travaillés par les psychologues et les sociologues, qui supposent que quelque chose que nous appelons confiance est présent dans l'individu et dans le corps social. Le problème fondamental, cependant, est que la chose que nous appelons confiance n'existe pas en soi ou dans la nature en dehors de ceux qui en font l'expérience. Nous pouvons étudier ses effets, par exemple dans le corps social, mais pas son origine spécifique. Elle n'est même pas un produit biologique de l'homme, même si les biologistes et les psychiatres insistent pour le relier à la production d'hormones. La confiance ne peut être produite artificiellement, ce n'est pas une molécule : les individus produisent la confiance comme les abeilles produisent du miel, et pourtant la confiance n'est pas un aliment. Elle ne se rassasie pas toute seule et elle exige toujours la présence (physique ou figurée) de quelqu'un ou de quelque chose. Il ne s'agit non plus d'une marchandise, car la confiance est au cœur de ce capital que nous appelons « humain », c'est-à-dire qu'elle ne peut être séparée de la personne qui la construit et la garde. La confiance qu'un individu

accumule dans sa vie disparaît avec sa mort : en réalité, avoir confiance en quelque chose signifie avant tout avoir confiance dans la vie.

Tous ceux qui ont étudié les mécanismes corporels et mentaux de la relation aux objets et aux personnes ont également vu que la confiance est précédée et suivie d'une longue suite de passages perceptifs et intellectuels qui l'annoncent, la saisissent et la retravaillent. Ce mouvement psychomoteur complexe est un rituel qui se répète sans cesse. La confiance est une composante importante des relations affectives : l'amitié, par exemple, ne peut se développer sans confiance, alors que l'inverse est vrai, la confiance peut être donnée même sans amitié (Pepin, 2011). C'est une composante fondamentale des relations publiques. Les modèles juridiques peuvent être distingués en deux types : ceux qui font de l'acte juridique et de la transaction le contenu de la confiance ou ceux qui, comme Rousseau l'a soutenu contre Hobbes, considèrent la confiance comme la condition préalable du droit. Il est étonnant de constater à quel point la phénoménologie de la confiance est complexe, mais il est tout aussi spectaculaire de voir ses effets (Prodi, 2007).

On pourrait aussi dire que la confiance remplit dans les relations humaines la même fonction que le calcul infinitésimal dans les mathématiques, sans lequel le développement scientifique et technologique contemporain n'aurait pas été possible. Il intervient dans les fonctions, c'est-à-dire - pour reprendre la métaphore du calcul - dans les relations entre les individus (les nombres) ; il rend possible la multiplication à l'infini de ces mêmes relations et nous aide à les calculer pour des intervalles de temps de plus en plus petits (comme cela se fait dans la recherche sur le cerveau) ; il nous aide à entrevoir le concept de limite lorsque, proches de la confiance absolue, nous nous rendons compte qu'il n'est pas possible d'aller au-delà de certaines limites.

Qu'est-ce que la confiance?

Qu'est-ce que la confiance, alors ? Ma proposition est de la définir comme une *force de l'expérience humaine*. Une force mentale et spirituelle. Cette définition nous permet de saisir le glissement qui s'est opéré aux origines de la pensée moderne, lorsque les termes aristotéliens d'*énergheia* (l'acte) et de *dynamis* (la puissance) ont changé de sens et de hiérarchie. Pour Aristote, l'acte l'emporte sur la puissance, alors que dans la pensée moderne c'est la puissance comme force qui émerge. Galilée fonde la mécanique moderne par rapport au mouvement, suivi par Descartes qui considère que la confiance est à cheval sur les passions et les idées et qui tend à la séparer de la certitude. Leibniz saisit le piège matérialiste d'une force réduite à la puissance motrice et invente l'idée d'une « force vivante » transformant l'idée hobbesienne de *conatus*. Newton, nous le savons, est le véritable théoricien des forces au niveau cosmique, mais Kant refuse de croire qu'elles sont le résultat d'une action directe de Dieu.

Au XIX^e siècle, la physique et les mathématiques ont abandonné toute image de la force comme élément occulte, mais l'idée, qui a des origines dans la Renaissance, survit dans de nombreux domaines de la connaissance et surtout dans le langage courant. Le thème de la force a occupé une place centrale aussi dans les disputes théologiques modernes sur la grâce, qui était la manifestation de la puissance divine qui intervient sur une nature humaine faible. Toutes les traditions religieuses regorgent d'indices importants pour analyser le phénomène de la confiance. Il suffit de penser à la *fides quaerens intellectum* d'Anselme d'Aoste, qui pose l'*intellectum fidei* comme le but de la foi.

La question, comme on le voit, est complexe. L'idée que la confiance est une force de l'expérience nous introduit dans une réflexion éthique et pédagogique qui l'associe à la volonté : la confiance alimente la liberté et aide à la formation du caractère et de l'esprit communautaire. Bergson, Blondel et bien d'autres philosophes antipositivistes parlaient d'un « élan vital » ou d'esprit créateur de l'homme précisément pour éviter de tomber dans un athéisme radical. Fichte avait même parlé d'un « devoir » de confiance envers la communauté.

Il faut également considérer que cette « force » intérieure est liée à une autre force spirituelle typique de l'homme, la justice, qui est un sentiment présent dans le for intérieur et qui se révèle dans la mesure où elle est invoquée par d'autres forces spirituelles de l'homme en relation avec l'expérience personnelle et collective de la vie. La confiance, animée par un sentiment de justice significatif, est donc au cœur de la politique, qui exige toujours une prise en compte active des relations humaines. La confiance est fondamentale dans l'ordre social et dans l'éthique publique. Il n'y a pas des relations sociales sans l'intervention de la confiance, qui est la contribution indispensable que chaque individu apporte à la réalisation du corps social. L'effort de Hobbes de traduire l'ordre social en un ordre purement mécanique, naturel, c'est-à-dire un ordre de nécessité, sans jugement moral, s'est avérée impossible. Comme Hobbes lui-même l'a noté dans *De Cive*, pour être fidèle au pacte de soumission ou d'union, il faut encore que la confiance lie ceux qui l'ont signé (Hunyadi, 2020). En bref, la confiance est la force nécessaire au maintien des systèmes sociaux.

Le siège de la confiance

La confiance a son siège dans la « relation » qui est le mode d'existence du genre humain. Certains sont même allés jusqu'à faire l'hypothèse d'une « ontologie » des relations humaines. La confiance, cependant, n'entre pas dans la relation comme on entre dans un polygone de forces. Ce n'est pas l'expression graphique d'un calcul entre des forces pour comprendre la direction du mouvement, mais plutôt l'expression d'une équation d'intentions internes de la perception. Ce schéma explique pourquoi, dans la confiance, il y a toujours une composante rationnelle et un désir de reconnaissance. Ce n'est pas un hasard si la théorie des jeux est une référence largement utilisée pour étudier les relations de confiance. La confiance exige la réalisation d'un effet ; l'intention de

celui qui l'offre doit être claire pour l'autre joueur qui, pour être digne de confiance, doit tenter de réaliser ce qui est demandé. Mais que faire si les raisons de donner ou de recevoir la confiance ne sont pas rationnelles ou sont fausses ? Dans la plupart des cas, la demande de confiance reste sans réponse, ou, pire, est exploitée à d'autres fins. D'autre part, nous sommes immergés dans des idiosyncrasies et des stéréotypes puissants et les émotions l'emportent presque toujours sur la raison. Cela explique pourquoi une bonne pédagogie doit avant tout être une pédagogie des émotions.

La philosophie contemporaine a également beaucoup travaillé sur la relation de confiance que le sujet établit en lui-même et avec le monde par l'expérience. La relation est considérée comme l'espace de sens qui n'est jamais épuisé dans tout type de relation. Pour dépasser l'individualisme et en même temps la métaphysique, on a essayé de ne pas poursuivre l'expérience dans son caractère fragmentaire, ni la raison dans sa prétention à tout connaître. On a imaginé de suivre une voie qui vise à reconstruire la totalité du sujet sans avoir la prétention de pouvoir la posséder ou la classer.

La « raison relationnelle » apparaît souvent comme une échappatoire et, en effet, de nombreux « relationnistes » (la définition est la mienne) ne nient pas la possibilité qu'il existe un fondement à la relation, mais admettent qu'ils ne le connaissent pas. Il est difficile de dire si la conscience humaine entre dans la relation à partir de Soi ou en vertu de l'Autre qui s'impose, c'est-à-dire si l'altérité est constitutive de l'identité et si les deux, identité et altérité, sont irréductibles l'une à l'autre. Le positionnement de la raison comme Autre qu'elle-même est aussi un subterfuge typique que la rationalité dominante utilise pour se consolider. Pensons, par exemple, aux figures alternatives que la Raison publique a produit pour se légitimer : le fou, le malade, l'étranger, dans de nombreux cas la femme, le juif, etc. Ce sont des figures sur lesquelles on s'est attardé pour légitimer une normalité et pour lesquelles on a construit des lieux de confinement particuliers. Toutes ces figures sont en fait les filles d'une autre figure que la raison moderne a élevée au rang d'emblème de son pouvoir sur la nature : la figure de l'Enfance. L'enfance représente une altérité imprévisible et inquiétante car elle est la plus proche du mystère de la naissance, bien plus puissant que celui de la mort. L'enfance est effrayante parce que nous ne savons pas vraiment ce qu'elle est ou parce qu'elle remet en question notre fausse conscience adulte. Elle a toujours fait l'objet d'une intention collective de le limiter, (voici l'enfant actif et productif), de le contenir (voici l'enfant soumis), de le réprimer, comme dans le cas de l'enfant polymorphe dont la sexualité doit être ramenée au plus vite à la génitalité adulte. C'est la catégorie qui légitime les rôles sociaux : parents, enseignants, prêtres, notaires, médecins, juges. Tous trouvent leur place dans la gestion de l'enfance.

Souvent la pédagogie a accepté de se mettre au service de la dialectique sans se rendre compte que les modèles idéalistes finissent par détruire la spontanéité de la confiance et l'équilibre avec l'autorité. L'être humain, lorsqu'il naît, vit à l'intérieur d'une bulle de confiance qui le pousse à se considérer comme le centre du monde et à faire de l'égoïsme une vertu. La sortie de cette phase passe par de délicats processus de différenciation dans lesquels chaque interlocuteur est en quelque sorte un éducateur. Mais il est difficile de garantir la qualité de cette interlocution, qui repose sur le hasard et surtout vit aussi de la réélaboration psychique de l'enfant. Éduquer, c'est d'abord connaître les lois du développement humain sans prétendre à la ségrégation de l'enfant comme dans l'expérience littéraire de l'*Emile* de Rousseau. Le paradoxe éducatif de notre époque est similaire au paradoxe démocratique de notre époque : plus la confiance est exercée, plus nous travaillons pour que la confiance perde la foi en elle-même. A tel point qu'aujourd'hui, nous observons avec appréhension une tendance à la baisse de la confiance dans tous les domaines.

Quoi qu'il en soit, les nouvelles théories sur les relations humaines ont élargi le champ d'investigation de la confiance, ouvrant également de nouvelles perspectives pour la pédagogie. En effet, l'éducation a pour mission de jeter les bases de cette "mémoire de confiance" qui conditionne la vie personnelle pour toujours. Cette profonde mémoire de confiance, qui ne se limite pas aux souvenirs, aide au passage de la mort : pour ceux qui croient parce qu'à ce moment-là la foi termine son cours et cède la place à la confiance totale dans le Seigneur ; pour ceux qui ne croient pas, la mémoire de confiance peut activer un désir absolu de paix.

Les grands modèles culturels de la confiance

La confiance est une force si importante qu'elle a influencé, au fil des siècles, les grands modèles culturels qui ont caractérisé notre civilisation. Je vais en mentionner quelques-uns. Le premier est celui de la dialectique grecque entre *épistème* et *doxa*. Platon, le moins confiant des philosophes de l'Antiquité, fait remonter le fragment humain au cosmos et affirme que « toute vie naît pour le bien du tout et l'heureuse condition de l'harmonie universelle. Car ce n'est pas pour toi que tu es engendré, mais pour la vie cosmique » (Lois, X, 903 c). Le second est le modèle chrétien qui a imposé la confiance verticale comme prémisses de toute confiance horizontale et a séparé l'individu du tout, attribuant à chacun une unicité de salut. Le troisième est le produit de la révolution scientifique et capitaliste moderne : les hommes des sciences et les princes ont construit une nouvelle pyramide sociale avec, au sommet, ceux qui font confiance à ceux qui savent et ceux qui prennent des risques, déterminant ainsi les conditions d'émergence de nouveaux leaders et d'une théorie intellectualiste de l'éducation. À ce moment-là, la moralité devient, comme chez Kant, la seconde nature rationnelle de l'homme. Le quatrième modèle est celui du contractualisme avec le passage de la Communauté à l'État et de la responsabilité objective à la responsabilité subjective. Dans ce modèle la confiance se spécialise : d'une part, elle soutient l'intérêt privé et le droit privé, d'autre part elle exige une protection collective et soutient le droit public. Le cinquième modèle

révolutionne également la pédagogie : à partir de Rousseau, le contrat social est fondé sur la volonté générale, qui est la force de confiance que tout homme a envers la communauté d'origine et qui, une fois reconnue par le sujet, doit être suivie. Par conséquent, le contrat social est le résultat de la vie en commun et d'une pédagogie communautariste. Il y a aussi le modèle narratif de la confiance, auquel la littérature et la poésie donnent voix et qui alimente l'imagination et l'introspection : avec la naissance du roman, la lecture et l'écriture sont autorisées à modifier la position de chacun de nous dans un monde imaginaire. La confiance dans le sujet narrateur est la confiance dans l'autobiographie, c'est le triomphe du sujet sur l'anonymat. Le dernier modèle que je voudrais mentionner est celui de la phénoménologie qui contraste tout préjugé par la réduction des idées à des schémas intentionnels et qui cherche à reconstruire les règles de l'expérience. Son objectif est précisément la perception de la confiance comme une force de l'expérience. C'est une lecture de la réalité qui déconstruit la confiance pour lui redonner une fonction transcendante, c'est-à-dire régulatrice.

Une philosophie pour la confiance

Il n'existe pas de philosophie unique de la confiance. Des nombreux systèmes philosophiques en parlent, mais presque toujours de manière indirecte. Les systèmes théologiques parce qu'ils y voient une nécessité, les systèmes non théologiques parce qu'ils y voient une simple application pratique de la conscience ou de la relation interpersonnelle (Bartolomei, 2023)¹. La phénoménologie, en revanche, en fait un usage structurel. Elle étudie la réalité des perceptions bien avant qu'elles ne soient des concepts et élargit l'horizon de la pensée humaine, y compris l'éducation, au-delà du moment cognitif et utilitaire. La phénoménologie nous aide à étudier le *comment* de la confiance, sa manifestation concrète dans l'expérience humaine à partir des actes de perception. C'est précisément le fondateur de la phénoménologie, Husserl, qui parle de la *doxa originelle*, ou, je cite, de la « confiance originelle dans le monde », qui rend ce qui est perçu immédiatement digne de confiance (Husserl, 1940)².

Husserl affirme que toute conscience, même la conscience de nous-mêmes, est conscience de quelque chose, et que la « réduction phénoménologique », le dépouillement de toutes les précompréhensions imposées par la culture, ne détruit pas ce qui est naturel dans l'expérience du monde. L'être du monde est cette vérité évidente qui rend aussi le doute possible. Nous savons et

¹ La raison d'être gnoséologique de la confiance est analysée, en référence à Descartes, Wittgenstein et à la théorie des actes linguistiques, par T. Bartolomei, *Trust in the Unexpected*, «Studium/Contemporary Humanism Open Access Annals 2023», https://www.edizionistudium.it/sites/default/files/vol._contemporary_humanism.pdf

² E. Husserl, *Erfahrung und Urteil* § 7 ; Id., *Ideen....*, vol. I, § 104; Id., *Umsturz der kopernikanischen Lehre in der gewöhnlichen weltanschaulichen Interpretation*, manuscrit de 1934 (D17) traduit en italien par Guido D. Neri, cfr. «Aut-Aut», 254, 1991, mais édité en 1940 da Marvin Farber (*Grundlegende Untersuchungen zum phänomenologischen Ursprung der Raumlichkeit der Natur*), dans *Philosophical Essays in Memory of Edmund Husserl*, ed. M. Farber, Cambridge Mass., 1940.

jugeons toujours après avoir placé cette confiance originelle dans ce qui nous est extérieur, de sorte que toute notre activité intellectuelle est une manière de soumettre cette confiance originelle à un « test critique » ou à une « observation plus approfondie ».

Le thème de la confiance pré rationnelle est développé par le philosophe français Merleau-Ponty avec sa « foi ou confiance perceptive » qui est la condition originelle et naturelle de la vie humaine. Il ouvre son livre de 1945 sur la *Phénoménologie de la perception* en affirmant que - je cite - « la phénoménologie est « une philosophie transcendantale qui met en suspens les affirmations de l'attitude naturelle, mais c'est aussi une philosophie pour laquelle le monde est toujours " déjà là " avant la réflexion, comme une présence inaliénable, et dont tout l'effort est de retrouver ce contact naïf avec le monde pour lui donner enfin un statut philosophique » (Merleau-Ponty, 1945 :I). À la fin de sa vie, Merleau-Ponty nous avertit de ne pas céder à la tentation de remplacer la « foi perceptive » par la « réflexion » : nous devons, dit-il, « faire état de la situation totale, qui comporte renvoi de l'une à l'autre. Ce qui est donné ce n'est pas un monde massif et opaque, ou un univers de pensée adéquate, c'est une réflexion qui se retourne sur l'épaisseur du monde pour l'éclairer, mais qui ne lui renvoie après coup que sa propre lumière » (Merleau-Ponty, 1964 :56). Contrairement à Husserl, le phénoménologue français va même jusqu'à douter que cette foi originelle dans le monde puisse être mise entre parenthèses, faire l'objet d'une réduction, d'un épochè : la réflexion « ne doit pas [...] se condamner à mettre dans les choses ce qu'elle feindra ensuite d'y trouver, il faut qu'elle ne suspende la foi au monde que pour le voir, que pour lire en lui le chemin qu'il a suivi en devenant monde pour nous [...] » (ibidem :60). Je trouve que cette déclaration est un excellent manifeste pédagogique (Sacconaghi, 2011 :165-182).

Husserl a été le fondateur de cette technique particulière de lecture de la réalité qui distingue, dans chaque expérience, une donnée noétique - l'intention de connaître - et un moment noématique, un contenu, un « sens ». Dans notre cas, la question du contenu est la suivante : « à quoi faisons-nous ou pouvons-nous faire confiance ? ». Quel objet peut avoir notre confiance originelle ? La réponse husserlienne est : le « monde ». La confiance place le monde comme point de départ et horizon de notre intentionnalité. La substance du monde, et de la vie, avant d'être spatiale elle est temporelle, elle est transmise, et chacune de nos perceptions en tient compte en se familiarisant avec quelque chose qui nous semble digne de confiance. Toutefois, le risque existe de réduire cette confiance élémentaire à le « savoir implicite » qui sous-tend les structures culturelles et politiques de la sphère publique. Pour le sociologue N. Luhmann, par exemple, la confiance est un mécanisme de gestion et de réduction de la complexité sociale : plus la confiance intervient dans les différents systèmes sociaux, plus ceux-ci sont clairs et, surtout, plus ils fonctionnent bien. Comme le langage, l'argent, le pouvoir, les lois et autres outils de gestion des systèmes humains, la confiance est une fonction cognitive permettant de rendre les différents systèmes et sous-systèmes sociaux plus sûrs et plus stables, plus rationnels. Il y a cependant un problème, bien connu des sociologues : la

fonction cognitive exercée par la confiance est ambiguë. Elle repose sur des représentations de la réalité que nous voulons volontairement telles, même si elles sont différentes, uniquement parce que les individus et les systèmes ont besoin de placer un bouclier protecteur entre eux et le chaos de la réalité.

La perspective phénoménologique libère l'homme de l'angoisse de devoir expliciter toutes les présupposées de chaque perception. De cette manière, le monde devient véritablement une *Lebenswelt*, un « monde vivant », qui nous est familier même si nous ne pouvons pas le définir précisément. Les conséquences sociales de cette familiarité avec la « maison » qu'est le monde sont évidentes : la confiance intersubjective, la poignée de main, le sourire, la reconnaissance subjective sont fondés sur une confiance plus profonde dans la consistance et la significativité du fait qu'il y a quelque chose dans le monde plutôt que le néant. La confiance dans le contenu originel de la confiance est, pour ainsi dire, le moteur immobile de l'expérience humaine. De nombreux chercheurs situent ce contenu dans la communauté corporelle, dans la résonance des corps vivants, dans le *zoé*, la vie qui est en nous et par laquelle nous vivons (*qua vivimus*), ce qui est différent du *bios* qui indique les conditions et les manières dont notre vie se déroule (*quam vivimus*). La pédagogie qui prend la phénoménologie comme référence identifie ce contenu dans les conditions de base qui structurent toute expérience primaire de l'enfant et toute expérience éducative en général : la relation vécue avec les espaces de son environnement, avec l'expérience du passage du temps, avec la corporéité et enfin avec la socialité et le réseau des relations humaines (Brinkmann, 2019 :151-168; Anelli, 2023).

La perspective phénoménologique sur la confiance présuppose une deuxième étape : l'intentionnalité noétique. On passe de la perception du monde aux actes subjectifs qui organisent l'expérience. La confiance est conçue à ce stade comme la rencontre entre deux libertés, celle de faire confiance mais aussi celle d'accepter le poids de la confiance. C'est, après tout, ce que la philosophie de l'éducation inspirée par la phénoménologie a voulu exprimer, en disant que l'homme n'a pas son essence en lui-même mais en dehors de lui, et qu'il doit la chercher aussi longtemps qu'il vit (Fink, 1974 :45 ; Hilt, 2010 :73-92). La liberté est la substance radicale de la vie subjective qui délimite l'individu et conduit sur le chemin de la rencontre et des relations privées et publiques dans lesquelles la confiance en soi est continuellement renégociée. La question est de savoir si l'intentionnalité noétique peut également fonctionner en présence d'une disproportion des rôles et des forces entre deux sujets, comme dans le cas de l'enseignant et de l'élève. Le rapport de confiance entre deux sujets libres n'est pas un simple exercice de prévisibilité, une procédure experte, capable de stériliser l'incertitude et le manque de fiabilité de l'autre, mais, au contraire, fait de l'évaluation de l'imprévu un facteur de risque. C'est ce qui fait dire à de nombreux chercheurs que ce deuxième type de confiance est davantage orienté vers l'avenir et le domaine de la possibilité relationnelle. C'est une ouverture à l'inattendu. Ce type de confiance n'est pas non plus cognitif car l'ouverture

à la rencontre est une expérience primaire et surtout une expérience transformatrice qui précède l'analyse intellectuelle. C'est une mise à l'épreuve de soi, avant même de savoir ce que l'on en retirera, qui produit de la satisfaction et aide à grandir. De ce point de vue, il y a une distinction entre la prévision rationnelle comme facteur induisant la rencontre et l'expérience de la confiance qui appartient à ceux qui osent mettre le monde à l'épreuve.

Tout cela est typique de la petite enfance : les enfants veulent se fier totalement à quelqu'un parce qu'ils veulent vivre cette expérience si riche en inconnu bien avant de savoir dans quoi ils s'engagent. Dans une certaine mesure, la même chose se produit dans le monde adulte dans la rencontre interculturelle ou dans les expériences de relations entre sujets d'autres cultures, religions, groupes ethniques. Se confier reconnaît la totalité (la dignité) du sujet à qui l'on se confie et, surtout, abandonne la logique de méfiance ou de remise en question typique d'un « monde fermé ».

La troisième et dernière étape husserlienne est celle de la prise de conscience du processus qui, à travers l'interaction entre le sujet et les choses, conduit à la motivation pratique. Chacun de nous est le centre à partir duquel l'intentionnalité s'étend, mais il est aussi le noyau bombardé de ce qui est atteint par notre intentionnalité. Le moi mesure les choses mais il est aussi mesuré par elles. Ce n'est que lorsqu'il atteint le niveau de la motivation que son intentionnalité devient générative et créative. La motivation est la manière dont les expériences lient et structurent la vie de la conscience. Il ne s'agit pas d'une simple intention mais d'une véritable structure de relations. Du caractère pratique de la motivation naissent les jugements et nous voyons à l'œuvre cette phénoménologie appelée « génétique » qui ne se contente pas d'avoir de bonnes raisons mais découvre la genèse de ses propres raisons. C'est alors que la confiance, qui ne peut être imposée comme une règle, génère des habits régulateurs et des expériences éthiques. Elle ne s'érige pas en norme et n'énonce pas de prédicats, mais construit une praxis de la confiance qui accompagne des arguments rationnels, pas forcément toujours logiques (Pugliese, 2021)³.

Au début du XXe siècle, une philosophie qui voulait inaugurer une nouvelle saison de la logique est ainsi devenue une philosophie « est-éthique », c'est-à-dire la philosophie d'une éthique qui est vie et pas seulement précepte (Tognon, 2014). Elle a balayé tous les « devoir-être » abstraits pour réaffirmer par l'écoute de la voix de l'expérience le devoir *d'être*. Nous pouvons alors conclure que pour reconnaître ce qui est vrai dans les effets que produit la confiance originelle dans le monde, nous avons besoin d'une réduction *transcendantale* de celle-ci qui nous permette d'accepter son

³ Pour une analyse préliminaire de la perspective phénoménologique sur la confiance dans la dimension publique voir A. Pugliese, *Fiducia ed etica pubblica*, Carocci, Roma 2021.

existence - bonne ou mauvaise - sans la considérer comme une nécessité mais en la regardant plutôt du point de vue du possible, de ce qui aurait pu être.

References

- Anelli, A. (2023). *Essere e libertà. Il problema fenomenologico dell'agire umano nel pensiero di Martin Heidegger*, Mimesis.
- Bartolomei, T. (2023). *Trust in the Unexpected*, «Studium/Contemporary Humanism Open Access Annals 2023», https://www.edizionistudium.it/sites/default/files/vol_contemporary_humanism.pdf
- Brinkmann, M. (2019). *Phänomenologie und Pädagogik der frühen Kindheit. Erfahrungsstrukturen und Reflexionskategorien*, in C. Dietrich – U. Stenger – C. Stieve (Hrsg.), *Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung*, Beltz Juventa.
- Fink, E. (1974). *Traktat über die Gewalt des Menschen*, Klostermann.
- Hilt, A. (2010). *Phänomen Erziehung - Eugen Finks coexistentielle Anthropologie und phänomenologische Reflexion der Erziehungspraxis*, in M. Brinkmann (Hrsg.), *Erziehung. Phänomenologische Perspektiven*, Königshausen & Neumann.
- Hunyadi, M. (2020). *Au début est la confiance*, Editions Le Bord de l'eau.
- Husserl, E. (1940). *Philosophical Essays in Memory of Edmund Husserl*, M. Farber.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*, Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *Le visible et l'invisible*, Gallimard.
- Pepin, C. (2011). *La confiance en soi. Une philosophie*, Pocket.
- Prodi, P. (ed.) (2007). *La fiducia secondo i linguaggi del potere*, Il Mulino.
- Pugliese, A. (2021). *Fiducia ed etica pubblica*, Carocci.
- Sacconaghi, R. (2011). *Intrascendibilità dell'esperienza di Merleau-Ponty*, in «ACME, Annali della Facoltà di Lettere e filosofia dell'università di Milano», LXIV, III.
- Tognon, G. (2014). *Est-etica. Filosofia dell'educare*, La Scuola.

LA CONFIANCE: UNE APPROCHE ANTHROPOLOGIQUE ET ETHIQUE «STRUCTURELLE»

TRUST: A 'STRUCTURAL' ANTHROPOLOGICAL AND ETHICAL APPROACH

Calogero Caltagirone*

Abstrait Le thème de la confiance, en tant que caractéristique particulière de la vie humaine, dans la réalité historico-culturelle actuelle, est l'un des thèmes d'intérêt les plus problématiques qui donne lieu à un dialogue fructueux entre les différentes formes de connaissance. Puisque les relations humaines et sociales se fondent et se structurent précisément sur la dimension de la confiance et sur la reconnaissance de celle-ci comme une forme génératrice de liens authentiques, l'étude entend saisir les dimensions anthropologiques et éthiques de la confiance, comprise comme une forme fondamentale de l'être humain et de la vie parce que ce sont les relations les plus intersubjectives et les plus multiples qui se modulent et se concrétisent dans les différentes étapes de la vie.

Mots-clés: Confiance, relations, reconnaissance, anthropologie, éthique

Abstract The theme of trust, as a peculiar characteristic of human life, in its current historical-cultural reality, is one of the most problematic issues of interest which, however, gives rise to a fruitful dialogue between the different knowledge. Since human and social relationships are based and structured precisely on the fiduciary dimension and on the recognition of it as a form of generating authentic bonds, the study intends to grasp the anthropological and ethical dimensions of trust, understood as a fundamental form of human being and living because all the multiple intersubjective relationships that modulate and materialize in the various ages of life are most closely interwoven with it.

Keywords: Trust, relationships, recognition, anthropology, ethics

* Professeur de philosophie morale à l'Université LUMSA de Rome.

Introduction

La question de la confiance dans l'espace public d'aujourd'hui est redevenue centrale. L'utilisation de la confiance semble être devenue un mot clé qui peut fonctionner pour réduire la complexité, pour être capable de faire face aux défis et aux risques de la situation actuelle et pour tisser la bonne qualité des relations humaines (Gambetta, 1989 ; Luhmann, 2002 ; Pelligra, 2007 ; Resta, 2009 ; Marzano, 2012 ; Ead, 2014 ; Mangematin & Thuderoz, 2016 ; Natoli, 2016 ; Faulkner & Sipmsos, 2017 ; Gaillet, Perlo & Schmitz, 2019 ; Vilaça, 2019 ; Hunyadi, 2020 ; Monteil, 2014 ; Boissière, 2020 ; Caltagirone, 2020 ; Fabris, 2020 ; Cohen, 2023 ; Vallier & Weber, 2023). En fait, il semble constituer, dans tous les domaines de la vie humaine, un point de référence fondamental pour la qualité des relations entre les personnes et pour la structuration de processus organisationnels partagés. Même dans le cadre de l'émergence d'une société de l'information numérique qui appelle à l'intensification de la confiance mutuelle entre les individus, à travers des comportements collaboratifs, basés sur l'échange et le partage d'informations, le thème de la confiance semble prendre les connotations d'une confiance *ontique* que l'on peut mieux définir par rapport à la notion de "contrat social". Une telle notion pourrait constituer un horizon de référence significatif pour résoudre les problèmes moraux, juridiques et politiques qui découlent de l'épaississement des relations multiples et variées dans le réseau ou, comme l'écrit Luciano Floridi, dans l'info sphère (Floridi, 2017 et 2020). Ce n'est pas un hasard si la demande de «donner» et d'«avoir» la confiance est une invocation continue qui résonne dans tous les domaines de la vie et de l'activité humaine. Il croise les sphères de la vie et les systèmes d'action qui ont à voir avec la régulation de la coexistence humaine et avec la possibilité d'offrir des services à des personnes de plus en plus qualifiées et répondant à des besoins vitaux réels. En tant que telle, la confiance est présentée comme une sorte d'«unificateur» culturel, social, politique et institutionnel, apte à surmonter la fragilité du système de régulation des relations humaines et des organisations, bien que toujours exposée à la double ambivalence de son propre don et de sa concrétisation dans sa dangerosité et son risque, car elle est étroitement liée aux attentes imprévisibles du comportement des autres. Néanmoins, si cette ambivalence reste toujours présente, il est possible d'enregistrer une augmentation de l'investissement de confiance tant dans les relations interpersonnelles, dans la structuration de la vie publique et institutionnelle, que dans les organisations structurées et complexes. D'un point de vue philosophique, cela appelle une redéfinition de la notion de confiance entendue comme «existentielle anthropologique primaire» qui se situe en amont de tout processus possible de procéduralisation des formes contractuelles, qui se fondent sur une représentation du sujet agissant limitée à la figure de l'agent humain rationnel, et qui reposent sur le statut coercitif de l'accord entre les intéressés. En effet, cette connotation anthropologique primaire est une dimension qui est le fondement des relations interpersonnelles et de la réalisation des liens sociaux.

Pour tenter de comprendre le sens et le rôle que joue la confiance dans la définition, la conjugaison et la déclinaison des liens interpersonnels et sociaux et dans les formes pratiques de la vie humaine, il convient donc, d'un point de vue philosophique, de réfléchir sur la confiance en la considérant comme une dimension anthropologique et éthique originale. Appartenant structurellement à la relationnalité humaine constitutive, qui établit un circuit relationnel continu, et ayant une dimension universelle, la confiance est générée, principalement, dans le monde des affections et des sentiments (Natoli, 2016: 37-38), à travers lequel les êtres humains se reconnaissent et se relient les uns aux autres, éclaire la validité réelle de l'ouverture positive à l'autre/aux autres et à l'ensemble de la réalité et est au centre de l'existence et de l'expérience commune des humains parce que ce sont les relations intersubjectives qui s'entremêlent le plus et qui se modulent et se concrétisent dans les différents âges de la vie.

La confiance structurellement s'enracine dans l'anthropologie

Enracinée dans une ontologie du relationnel, la confiance s'inscrit dans l'anthropologie comme expression de la puissance de la relation qui, dans la relation fiduciaire originelle, trouve sa raison d'être. L'être humain est «par» et «pour» la confiance, et son être et ses actions sont structurés par elle. En tant qu'acte relationnel, la confiance s'enracine dans la reconnaissance mutuelle entre des personnes qui s'offrent mutuellement fiables, et elle constitue également la clé de l'identité humaine, qui, sans une disposition confiante envers l'Autre/les autres, pratiquée à travers la constellation du confiement, ne pourrait être donnée (Alici, 2012:64). En fin de compte, c'est le fondement de l'affirmation et de l'appréciation de la dignité d'être et d'agir de toute personne humaine.

En faisant confiance, l'homme dit un oui fondamental à la vie et aux relations qui l'établissent et le constituent; il s'ouvre à lui-même, aux autres, aux choses du monde et à l'Au-delà/Autre, il manifeste des attitudes positives dans chaque expérience et chaque comportement humains, malgré la menace persistante de la nature problématique de l'existence qui peut, en fait, impliquer la possibilité de l'émergence de la méfiance fondamentale qui ferme toute possibilité d'une relation significative et significative.

La confiance: une existentielle anthropologique

La confiance, dans sa structure anthropologique originelle, nous rend disponibles à la réalité qui s'ouvre à l'attitude fondamentale de la confiance, conditionne toutes les expériences et tous les comportements humains, instruit et établit la qualité irréductiblement humaine des rapports de chacun à l'existence dans les formes de relation avec soi-même, avec les autres, avec les choses du monde, avec l'Au-delà/Autre (Giddens, 1994 :42). Il indique à la fois la confiance dans l'existence et l'existence, perçue comme bonne et digne d'être vécue, et la dimension relationnelle qui rend possible l'existence humaine dans son début et son développement. C'est la confiance originelle de

l'humain, parce que, faisant l'expérience de la promesse d'une vie bonne de la part de l'Autre/des autres qui constitue son origine, elle est à la base de toute son identification existentielle dans son être et de son développement identitaire dans sa relation à l'Autre/aux autres. En ce sens, la confiance existentielle marque l'expérience humaine commune et universelle de l'humain partagé, permet toujours de nouveaux progrès et de nouvelles conquêtes, et se configure comme une espérance fondamentale qui résiste à toutes les déceptions.

La confiance est une «figure» anthropologique de la possibilité de donner et de rendre le crédit, après l'avoir reçu à l'origine, à la qualité des relations humaines et des relations entre les humains. Par la confiance, l'humanité de l'homme, sujet des relations en relation, a son noyau originel et originel en se confiant à quelqu'un, considéré et vécu comme fiable.

La confiance dans l'Autre/les autres se développe en même temps que la formation d'un sentiment intime originel de fiabilité qui, plus tard, dans le déroulement existentiel, jette les bases d'une identité stable de l'ego. La confiance existentielle naît de l'expérience directe que chaque être humain réalise en faisant l'expérience du don de la positivité de l'être qui se produit dans sa propre existence et dans celle des autres. La confiance est le mouvement initial de confiance à l'autre originalité dont et dans laquelle vit tout être humain. En permettant à l'être humain d'avoir une idée stable de lui-même et de sa propre manière d'être au monde, dans l'acte même de faire confiance, elle indique sa manière spécifique d'exister et d'être au monde qui est caractérisée par le tissage de liens relationnels qui l'établissent et le constituent dans sa dignité d'être et d'agir. En effet, les relations sont des liens fondés sur la confiance dans lesquels elle prend la forme d'un processus réciproque d'ouverture à l'Autre. En tant que «figure» centrale de l'expérience humaine, la confiance est ce qui nous rend vraiment et pleinement humains, car l'acte de faire confiance à une altérité originelle et originelle, étant en soi structurellement relationnel, est enraciné dans la reconnaissance ressentie et connue de la fiabilité de l'Autre/des autres. Cet acte s'inscrit dans la réciprocité réciproque de la relation qui existe entre le moment de la passivité, en tant que condition antéprédicative de l'expérience humaine, comprise comme prérogative décisive de la constitution de l'humain, et le moment de l'activité, en tant que situation prédicative comprise comme *une* caractéristique décisive et particulière de l'action humaine. Dans la réciprocité co-constitutive entre passivité/altérité, qui, à l'origine, est une expérience d'émerveillement et de surprise, et activité/liberté, qui est une expérience de détermination du sens, l'humain est impensable et identifiable. En ce sens, la confiance implique dès le départ une réciprocité d'expériences relationnelles qui établissent des liens fiables. Découvrant comme sien ce qu'il n'a pas posé, puisqu'il n'est jamais à l'origine de son propre commencement, c'est dans le «sentiment» et l'être «affect» que l'humain, sujet des relations en relation, se découvre déterminé comme soi par l'Autre/les autres par lui-même.

L'idée de la fiabilité de l'Autre/des autres est fondamentale pour le sens de la continuité de l'identité et est basée sur la reconnaissance mutuelle entre les humains qui se confient, s'honorent et s'aiment mutuellement. Une réciprocité fondée sur la corrélation de l'appel, de la réponse et de l'implication, qui parle de la structure originelle de l'humain partagé qui s'actualise dans la sensibilité/réceptivité, en particulier dans la corporéité/spatialité, étant donné que le corps (*leib*), en tant que flux d'expériences conscientes et en tant que forme du sentiment d'altérité, est vécu comme le siège de toutes les synthèses passives qui anticipent l'acte de conscience. Et elle se réalise dans la mise en question/attestation de la vérité/du sens qui, vivant de la force des affections, s'exprime avec les formes du symbolique qui le révèlent, le thématisent, l'action dans la liberté.

La confiance, en tant que «figure» de l'anthropologique d'une part, s'insinue dans le temps qui la précède, et d'autre part, accueille dans sa décision le temps qui suivra. Elle permet à l'humain d'avoir un accès originel à l'évidence du «sens/bien», qui lui vient comme une promesse, dans une anticipation qui pousse concrètement l'action et appelle l'humain à s'y confier. De plus, elle nous permet de saisir le sens de la «valeur» de ce que nous voulons, telle qu'elle est mise en cause par la puissance et la capacité d'une même action, à travers les formes réelles de la vie.

Puisqu'il s'agit de la condition d'accès au sens de la réalité pour tout être humain, qui choisit d'accorder sa confiance à ce qui lui est proposé comme crédible, tout être humain atteint une véritable conscience de soi. La confiance représente l'horizon à l'intérieur duquel se nourrit toute vie humaine «sensible» et ouverte sous toutes ses formes d'expérience et de représentation, elle est fondée sur la confiance.

La confiance «dans» l'Autre/les autres s'accompagne de la confiance «de» l'Autre/les autres dans une réciprocité réciproque pleine et directe. Elle s'exprime de manière exemplaire dans la réciprocité de la reconnaissance affectivement reconnue de l'enfant à travers l'expérience affective maternelle et paternelle et qui, en tant que telle, se constitue comme une forme paradigmatique de la relation fiduciaire.

En faisant l'expérience de la fiabilité des adultes, l'enfant renforce une prédisposition naturelle à faire confiance au monde, car c'est une condition préalable à un acte de confiance inconditionnel, par lequel il s'introduit au monde, dont il acquiert la certitude. Par la confiance, l'être humain peut décider par lui-même, sachant très bien quels sont les liens constitutifs ou destructeurs de sa propre identité auxquels il doit se confier ou se refuser.

L'identité de l'existence fiduciaire exprime la qualité des liens relationnels et se concrétise sous la forme de l'*affectif*. En effet, écrit Salvatore Natoli, «nous avons confiance parce que nous sommes

enracinés dans une certitude originelle», parce qu'«il y avait 'un' qui s'occupait de nous sans que nous le lui demandions» (Natoli, 2016:8).

Existence confiante

Pour exister, il faut avoir confiance. En conférant la sécurité qui s'impose à l'homme au cours de son exercice, c'est le premier acte, tandis que le fait de ne pas faire confiance, qui implique un retrait du monde, est une seconde possibilité qui présuppose toujours une impossible autosuffisance, puisque le manque de confiance rendrait toute coexistence impossible. La confiance est donc un lien originel qui implique à la fois la dimension de la confiance en l'Autre/les autres. En tant que tel, il s'agit d'un «don» qui renvoie à la dimension éthique de la gratuité, et à celle de la fiabilité de l'Autre/des autres comme garantie de celle-ci dans un sens concret. C'est aussi une «tâche», qui donne la possibilité d'établir de plus en plus de relations de confiance. La confiance est un «don» parce qu'elle est donnée à l'origine et se présente comme une réalité pleine de sens et de valeur pour l'existence, qui est également donnée. Mais c'est aussi une «tâche» qui engage toute la vie, puisqu'elle doit être authentifiée dans l'existence et la pratique des relations qui se situent au cœur de l'être humain et dans le développement de toutes ses articulations et modulations relationnelles. Par conséquent, il n'est pas possible de parler de confiance en dehors d'un lien relationnel qui concrétise la relation originelle d'un «je» face à un «tu», à laquelle le «je» «s'abandonne» en le reconnaissant comme fiable. La confiance, en effet, établit une relation qui est celle du sujet en présence d'un Autre en qui on a confiance et à qui on se confie. L'existence fiduciaire se caractérise par le fait que le «je» qui se confie et se confie à l'altérité du «tu», qui devant son mouvement de confiance s'offre à lui comme fiable, renforçant et favorisant sa disposition fiduciaire envers l'Autre/les autres et le monde. En vertu de cette caractérisation, l'existence fiduciaire est structurellement «de» l'Autre/les autres et «vers» l'Autre/les autres et peut devenir un «être-pour-l'autre» ou un «être-contre-l'autre». Cet être «de» et «vers», qui peut se traduire par un «pour» ou «contre», nous fait découvrir l'existence humaine à la fois comme donnée/placée et orientée, et comme une possibilité/liberté capable de donner forme à des cours et à des événements visant à l'épanouissement définitif de l'homme et à son «épanouissement». Cela se fait par le biais d'une décision fiduciaire fondamentale et fondamentale, de nature à déterminer l'orientation et la prise de position par rapport à la réalité et à sa propre dignité d'être et d'agir.

L'existence fiduciaire permet à l'humain de s'ouvrir à la réalité, à lui-même et à l'Autre/aux autres, rendant ainsi possible sa propre expérience humaine qui lui est offerte comme espace d'apparition de la positivité de l'être. Concrétisée dans le lien interpersonnel comme source d'origine, la confiance ouvre l'être humain à l'horizon du bien, du beau et du vrai, qui constituent les voies d'accès au sens de son être dans le monde.

La dimension fiduciaire de l'existence n'est donc pas un aspect particulier de l'expérience, mais la condition de possibilité de l'expérience elle-même, puisque, précisément parce qu'elle est une

«figure» anthropologique fondamentale, elle est un «lieu» d'apparition générative de liens relationnels.

Dans l'existence de la confiance, en tant que crédit ou confiance donnée et reçue et en tant que confiance réciproque, l'expérience humaine est donnée et fondée, instituée et constituée par des liens génératifs, qui sont offerts comme un «dépôt» de garantie du bien anticipé et promis, et comme une «ressource» féconde visant à prendre pour argent comptant le lien relationnel qui définit l'humanité de l'homme en plénitude. En tant que sujet de relations en relation.

Par l'existence de la confiance, l'être humain est introduit dans l'ordre des liens relationnels qui lui offrent à la fois la possibilité d'un trust et l'exercice de la responsabilité implicite dans le trust lui-même.

La confiance en tant que dépendance gratuite à l'égard des obligations

La confiance libre qui scelle la constitution de l'identité relationnelle de l'humain, c'est-à-dire l'existence fiduciaire, montre que l'être humain naît dans le lien, précise qu'il est un lien, que son existence est une condition donnée avant même un choix, qu'elle est un don et une tâche, comme une promesse donnée et comme une donnée prometteuse.

La confiance n'est possible pour tout être humain que parce qu'il a été investi d'abord par un geste qui lui a offert la possibilité de se confier. En tant que telle, la confiance est d'abord quelque chose qui ne peut être que «rendu», car elle ne peut être accordée à l'Autre/Autre qu'en reconnaissant que l'on ne l'a pas, que l'on l'a essentiellement reçue et, par conséquent, que l'on ne fait que la relancer. La confiance est une restitution de l'être et de l'existence à des gestes inauguraux, qui, se présentant comme s'il s'agissait déjà de réponses positives et de confiances, génèrent des liens persuasifs, car ils sont fiables.

La dimension fiduciaire de l'existence montre que l'être humain est plongé dans un univers de liens qui le précèdent et le co-constituent, auxquels il se confie librement dans la mesure où ils sont prometteurs pour la réalisation de l'accomplissement de sa vie, pour l'épanouissement de sa propre humanité. C'est pourquoi il est possible de considérer la confiance comme une réalité qui s'enracine dans la structure même de l'humanité de l'homme et qui l'exprime. Cette structure confiante de l'humain, originel et originaire, conduit à une reconfiguration de la relation réciproque mutuel qui établit et constitue l'humain, stimule à conjuguer et à décliner les relations entre l'univers des liens, qui s'ouvrent à la possibilité de la conscience humaine et en même temps l'orientent, et le monde des libertés/décisions/choix comme dimensions spécifiant et particularisant l'humanité de l'homme.

L'existence fiduciaire est la réalisation de la structure de l'anthropologique. Elle fortifie l'homme dans l'estime de soi et le souci des autres par des pratiques de justice par lesquelles chacun donne réciproquement à chacun ce qu'il a en faisant ce qu'il veut (Caltagirone, 2013; 2018). La confiance signale que l'accès au sens/à la vérité de l'homme n'est pas donné exclusivement sous la forme d'une argumentation contractuelle, mais sous la forme d'un consensus sur ce qui est montré comme étant vrai, bon et beau, à estimer, à aimer, à désirer et à pratiquer. La confiance est en elle-même l'«espace» «tensionnel/relationnel» qui soutient la possibilité même de l'existence humaine, qui «fait» la bonne qualité de l'expérience humaine.

References

- Alici, L. (2012). *Fidarsi. All'origine del legame sociale*. Edizioni Meudon.
- Boissière, U. (2020). *Restaurer la confiance aujourd'hui*. Hermann.
- Caltagirone, C. (2013). Amore, giustizia e bene comune. «Operatori» concettuali per riarticolare etica e politica, in «Archivio di Filosofia», LXXXI (2013) 3, pp. 143-148.
- Caltagirone, C. (2018). La dimensione relazionale della giustizia tra ospitalità e responsabilità, in «Per la filosofia. Filosofia e insegnamento», XXXV (2018) 102, pp. 57-73.
- Caltagirone, C. (2020) (a cura di). La fiducia generatrice di legami, in «Studium Ricerca (Sezione on-line di Filosofia) 116 (4).
- Cohen, M. (2023). *The Nature and Practice of Trust*. Routledge.
- Ead. (2014). *Avere fiducia. Perché è necessario credere negli altri*. Mondadori.
- Frabris, A. (2020). *Trust: a Philosophical Approach*. Springer.
- Faulkner, P. & Simpson, T. (2017) (a cura di). *The Philosophy of Trust*. OUP.
- Floridi, L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Raffaello Cortina Editore.
- Floridi, L. (2020). *Pensare l'infosfera. La filosofia come design concettuale*. Raffaello Cortina.
- Gaillet, A., Perlo, N. & Schmitz, J. (2019). *La confiance: un dialogue interdisciplinaire*. Université Toulouse.
- Gambetta, D. (1989) (ed.). *Le strategie della fiducia. Indagini sulla razionalità della cooperazione*. Einaudi.
- Giddens, A. (1994). *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*. il Mulino.
- Hunyadi, V. (2020). *Au début est la confiance*. Editions Le Bord de l'eau.
- Luhmann, N. (2002). *La fiducia*. il Mulino.
- Mangematin, V. & Thuderoz, C. (2016) (a cura di). *Des mondes de confiance. Un concept à l'épreuve de la réalité sociale*. CNRS Éditions.
- Marzano, M. (2012). *Eloge de la confiance*. Hachette Pluriel Editions.
- Monteil, P.- O. (2014). *Reprendre confiance: Philosophie d'urgence pour société en crise*. François Bourin Editeur.
- Natoli, S. (2016). *Il rischio di fidarsi*. il Mulino.
- Pelligra, V. (2007). *I paradossi della fiducia, Scelte razionali e dinamiche interpersonali*. il Mulino.
- Resta, E. (2009). *Le regole della fiducia*. Laterza.
- Vallier, K. & Weber, M. (2023) (a cura di). *Social Trust. Foundational and philosophical issues*. Routledge.
- Vilaca, L. (2019). *Construção da confiança nas interações virtuais: Determinação de fatores facilitadores para a construção da confiança nas interações virtuais*. Novas Edições Acadêmicas.

EDUCATING IN TRUST AND FOR TRUST: THE IMPORTANCE OF (SCHOOL) LEADERSHIP

Anna Cristina D'Addio*

Abstract

Equity, quality and inclusion are essential aims of the education agenda. Education leadership can support their achievement but needs trust as the essential ingredient for effective leaders. Trust, is the belief that others will act with integrity and in others' best interest. It is the foundation of successful organizations, including schools. Leaders must be taught both how to trust, and how to be trusted. They need to be taught how to manage 'relation risks' to create bonds between people and achieve common goals. This paper explores the connections between school leadership and trust looking also at some specific education actors.

Keywords: leadership, education, trust, non-state actors, SDG 4

JEL codes: A10, I21

Introduction

Education is changing rapidly at local, national and international level. The change of education systems has accelerated during COVID pandemic. And in many countries technology is changing teaching and learning creating new issues and challenges (UNESCO, 2023). Despite there are multiple justifications to state interventions in education (some of which are market failures and equity reasons; ensuring compliance with standards, efficiency and effectiveness; UNESCO, 2021) diverse factors have also created opportunities and space for increasing non-state interventions in education over time (Box 1).

SDG 4, the sustainable development goal on education in the Agenda 2030, came to life in a landscape characterized by the continued expansion and complexification of education structures,

* The author (e-mail: ac.daddio@unesco.org) works as Senior Policy Analyst in the Global Education Monitoring Report at UNESCO where she leads the thematic work of the team.

forms (including online) and modes of delivery. And equity, quality and inclusion, the essential aims of the education agenda, require many efforts to be fulfilled by 2030 (UNESCO, 2023).

The capacity of school leaders to build a thriving learning environment shaping and fostering inclusive school climate and ethos (UNESCO, 2020), the ability of teachers and education staff to work for common goals, such as equitable and quality learning and education, are critical elements to these ends. And leadership and trust are crucial in this respect. Without them communication, collaboration, innovation and transformation cannot exist or will suffer.

Trust, the belief that others will act with integrity and in others' best interest, is the foundation of successful organizations, including schools. Leaders must be taught both how to trust, and how to be trusted. They need to be taught how to manage 'relation risks' to create bonds between people, achieve common goals and build effective leadership. For example, leaders and staff at London schools that substantially improved outcomes for disadvantaged students shared common motivations and had strong convictions that they could have a positive impact on these students (Baars et al., 2018). Without trust, schools could become dysfunctional and unproductive, with teachers and administrators constantly at odds and where students suffer as a result.

This short paper will discuss educational leadership and trust looking also at some specific education actors. Recognizing the lack of a universal definition of leader and the presence of specific ethical and moral aspects along with pedagogical and relational issues, it will address questions related to the meaning and specificity of the terms "leader" and "leadership" in education and to how effective school leaders can fulfil the ambition of building an inclusive learning environment based on trust.

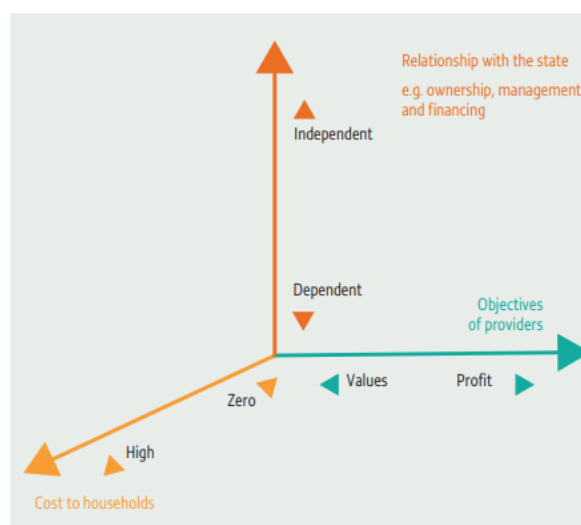
Box 1: there are different actors in education

As the UNESCO Global Education Monitoring Report 2021/2 (UNESCO, 2021) has highlighted, there are different types of actors in education and a related myth is that the extent of non-state participation is known. Non-state actors educate 350 million children. But their involvement comes in many forms and sizes with potential consequences on quality and inclusion. For example, parents base school choice on different reasons, but often solid quality information is not part of them (UNESCO, 2021). In Nepal, choosing a public school has negative ramifications on social status.

Commitments to expand education provision and to enhance quality as set in international agenda often represent a challenge for countries with limited resources or capacity. But the increasing role of non-state in education does not lead necessarily to better education systems,

There are different ways to categorize education providers (Figure 1). Yet, related discussions typically involve a simple classification between public and private one. In practice, the landscape is more complex, and distinctions are far less clear-cut. In this respect, the Global Education Monitoring Report 2021/2 (UNESCO, 2021) has defined a non-state actor ‘any actor that does not represent the state’ an actor then ‘with a voice and stake in education, from impoverished parents spending money on education to corporations whose market dominance can shape education systems’. This paper will use this definition to discuss non-state actors.

Figure 1. There are different ways to categorise education providers



Source: UNESCO (2021)

Based on the analysis of policies and legislation described in the PEER profiles (PEER GEM Report, 2021), it has been possible to depict a very heterogeneous landscape demonstrating the extent to which non-state actors engage in multiple activities in education, and can take multiple forms (UNESCO, 2021). That analysis also suggested that distinction can be blurred as non-state actors enter the education sector for diverse reasons related to ideas, values, beliefs and interests. Using criteria based on ownership, financing and management different configurations emerged. The analysis of the GEM Report PEER profiles on non-state actors has suggested that government-aided non-state schools exist in 171 out of 204 countries. These include private schools in 115 countries, denominational schools in 120 countries; and NGOs and community schools in 81 countries. There can be public schools managed by non-state actors. For example in Botswana, financing of public education is provided by the State and by families, other legal entities and individuals in the forms and limits defined in Law No. 96/AN/00/4e which specifies that these actors do that in partnership with the State and public authorities”. In Angola, the Lei de Bases do Sistema de Educação establishes in its article 57 related to financing that the State may co-finance private institutions, as long as this is relevant from a public or strategic interest.

One dimension of non-state provision that is generally not captured in the data concerns non-state actors running state-owned schools. The analysis for the UNESCO GEM Report 2021/2 revealed that this concerns private actors in 29 out of 96 countries; faith-based actors in 17 out of 83 countries and other non-state actors in 19 of the 81 countries.

Many school systems have their roots in religious or community education.

Religion, ethnicity and culture often matter in parenting choice. For example, in Malaysia, location and ethnicity determine parenting decisions. In seven countries in sub-Saharan Africa, parent satisfaction rates were higher for denominational schools than for public schools. As a matter of fact, denominational schools continue to be important in much of the world. The analysis conducted for the GEM Report 2021/2 on non-state actors (UNESCO, 2021) found them in 124 out of 196 countries.□

Catholic schools, in particular, aim to provide a holistic education that forms students not only academically but also morally, spiritually, and socially. This requires strong leadership and trust, and effective school leaders that create an environment where teachers and students feel safe and supported in their learning journey, and where the Catholic faith is integrated into the curriculum in a meaningful way as well.

Global enrolment in Catholic primary and secondary schools is estimated to have increased by 43% between 1995 and 2016 (Wodon, 2019). Enrolment in Catholic higher education reached 6.5 million in 2018, up from 1.1 million in 197. In 2018, 35 million of children attended Catholic primary schools, the majority in English-speaking East Africa. One in six primary and secondary schools is run by Christian denominations in Cameroon, Madagascar and the United Republic of Tanzania, and more than one in two in the Democratic Republic of the Congo and Rwanda. □About 19 million were enrolled in Catholic high schools, some public and some private (Wodon, 2021).□India has the highest enrollment in K12 Catholic schools, followed by four countries in sub-Saharan Africa: the Democratic Republic of Congo, Uganda, Kenya and Malawi. □Fifteen countries accounted for about 2/3 of global enrollment in Catholic schools.

In higher education, most of the growth has occurred in the Americas, Asia, and Europe. However, in relative terms Africa recorded the highest growth (Wodon, 2021).

Often denominational schools serve the most vulnerable. In Colombia, UNIMINUTO, a faith-based university with approximately 100,000 students, provides access to those living in informal settlements, small towns, and rural areas (Casanova et al., 2015; UNIMINUTO, 2020). Building on this initiative, the government has encouraged the creation of more than 200 regional centres

called CERES, which are partnerships between higher education institutions, local governments, and private companies. In Sri Lanka, the Don Bosco Network, a Catholic programme, runs 17 centres providing training for low-income boys (UNESCO, 2020).

Denominational schools have been vital for girls' education for long. Christian missionaries and Catholic orders were instrumental in spreading women's education in the 1800s and early 1900s. In many countries, for example, they are the primary providers of care and education for children under 3 years of age. In Germany, of the 73% of enrolments in private institutions in 2017, about 1/3 of the providers were Catholic or Protestant.

Leadership is central in every area of people's lives

Leadership has raised interest and reflections in many disciplines, from philosophy and theology to psychology, up to managerial disciplines. Yet the study of leadership in education is relatively recent.

There are many definitions of leadership, and a consensus seems to exist on seeing leadership as something a person does, rather than what a person is. Leadership has been for example defined as “the process of influencing others to understand and agree about what needs to be done and how to do it, and the process of facilitating individual and collective efforts to accomplish shared objectives” (Yukl, 2006 p.8). Or “a process whereby an individual influences a group of individuals to achieve a common goal” (Northouse, 2010 p. 3). It is evident that some common elements are embedded in these definitions where leadership is seen as a process, happening within a group, involving the ability of influencing others' actions and attitudes to achieve some shared goals using ‘compromise and social skills to accomplish organisational goals’ (Greenberg and Baron, 2000; Smither, 1998). In this perspective influence of a leader is not associated with power or position or management.

Efforts have been made to define how and why an individual, in a specific context and time, plays the role of leader (Haslam et al., 2011). For example, social psychology has devoted great attention to how and why the process of defining and set up roles takes place – noting that whoever displays behaviours and attitudes that help the group “to grow” tends to take up quickly a higher status, and is recognized as the leader (Platow et al., 2015). “Through leader fairness, respect, and other rhetorical behaviors, leaders become entrepreneurs of identity, creating a shared sense of “us.” (Platow et al., 2015) .

Leaders' roles today seem to go beyond responding to social dynamics and organizational needs as they have to manage complexity not just in terms of strategic and structural consequences, but also in terms of the impact at an individual level and beyond. Uncertainties, complexity and social

fragility put pressure on people threatening self-confidence and orientation. Leaders then become builders of connections between different elements including collective choices and individual actions, helping members of a group to understand the present to take greater control over it while also fostering the ability to adapt and tackle the future. Leadership serves therefore all efforts to manage and develop people through open communication, setting agreed target outcomes, and developing organizational systems highlighting some values such as honesty, integrity, trust, care and compassion (Brown and Townsend 1997, McEwen and Salters 1997).

In several studies conducted over the last decade in a variety of cultures and contexts, leaders were asked to identify the factors and characteristics of effective leadership. In psychology, self-awareness, emotional intelligence, adaptability, vision, and resilience are some of these. Effective leaders also understand how to influence and persuade, empower and delegate, prioritize the well-being of their team while continuing to learn and adapt easily. In health, some studies indicate prioritizing interpersonal relationships and networking, use intentional actions to maintain and grow the latter, take decisions based on the perceptions of people and recognizing them as experts (Ledlow and Coppola, 2014, Ledlow and al. 2024).

To be an effective leader, technical and conceptual skills (expertise and problem-solving abilities) are not enough. Interpersonal skills (including the ability to persuade others, to build trust and feeling of belonging, and to develop productive and harmonious relationships) are needed. The search for spontaneity, or authenticity, integrity and trust within relationships between members of a group is essential (Bhindi and Duignan 1997, Rubin 2007). These principles are also those that leaders should uphold (Bezzina 2012a, Bezzina 2012b, Kouzes and Posner 1991), along with a commitment to ethical and moral values (Manz 1998, Bezzina and Bufalino, 2013). Commenting the behaviour of Captain Ahab in *Moby Dick*, Brown and Townsend (1997) highlighted the lack of "an ethical framework with a value system that would have enabled him not just to do things right, but to do the right things" (Brown and Townsend, 1997; Schueller, 2005) –appearing as an “essential quality of effective leadership” (Schueller, 2005).

School leadership and trust are both essential to improve the efficiency and equity of schooling for creating a successful and thriving learning environment.

In such context of rapid transformations school leadership is increasingly prioritized. Education policy agendas tend to look at it to enhance school outcomes through its effect on the teachers' motivations and abilities, school ethos and climate. Some estimates suggests that the effect of school leadership on students' achievement is large and significant, accounting for over one-quarter of the difference in student learning across schools that is attributable to school-level variables (Leithwood et al., 2004). But system-specific factors can divert school leaders' efforts to create an

inclusive learning environment. For instance, schools that are evaluated on test-based student performance standards may have incentives to screen out marginalized students (UNESCO, 2017).

The range of school leader tasks has become increasingly complex which has made evident that a team approach is needed (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018). School leaders are often asked to combine functions of managers and leaders covering vision, strategic thinking, learning focus, resource management, communication, problem solving and pedagogical leadership and this raises issues related, for example, to workloads, training and preparedness, and career prospects. Students and teacher population are becoming more diverse, and the increasing diversity needs extra steps to achieve inclusion. In some countries schools have become more autonomous but accountability concerns have increased the pressures to enhance students' performance and outcome moving towards narrower curricula, standardized assessment with both risks and opportunities (UNESCO, 2017).

Effective school leaders cultivate a culture of trust showing their trustworthiness, being open and transparent in their communication, and empowering their staff to make decisions and take ownership of their work. They also create opportunities for collaboration and shared decision-making, which fosters a sense of community and shared purpose. Ethical leaders take responsibility for their actions and decisions. If a mistake is made, they acknowledge it, take corrective measures, and learn from it. By showing accountability, leaders uphold their integrity, which fosters trust among their team, students, and the wider educational community.

Studies have confirmed that leadership is culturally embedded and socially constructed (Sahin, 2011; Karada and Ötzeğin, 2018) and that school leadership practices are rooted in the values, norms and traditions that contribute to 'shape organizational culture within schools' (Hallinger and Leithwood, 1998). Education leadership is thus closely related to cultural literacy –i.e., the ability to understand and appreciate different cultures, customs, and perspectives. Both contribute to create a positive and inclusive learning environment for students.

School leaders can foster cultural literacy in their schools and classrooms, for instance where they create an inclusive environment respectful of all cultures and provide opportunities for students to learn about different cultures through the curriculum, guest speakers, and cultural events (Victoria State Government Education and Training, 2021) . They can also lead by example, by being culturally responsive themselves, modeling the behaviors and attitudes that promote cultural literacy. Building a diverse workforce in the school will also have a positive impact on the cultural literacy of the school community.

Cultural literacy helps students to understand and appreciate the diversity within their own community and the world around them (Assessment and Reporting Authority, Australian Curriculum, n.d.). It also helps them to develop the skills necessary to communicate and interact effectively with people from different backgrounds.

Supportive school leadership is instrumental (though not sufficient) in building successful and thriving learning environment. Schools with inclusive cultures are more likely to be characterized by a leadership style that encourages participation in these functions, along with democratic decision making.

Leaders need to be trained to educate in and for trust

Recent studies highlight that preparation on the three drivers of trust (authenticity, logic, and empathy) are required to build a transformational 'leadership capital' (Frei and Morris, 2020). It's therefore important to continue investing in leadership development to build trust and understand why this matters. This implies giving school leaders the skills and tools they need, while ensuring there is enough time to meet regularly with staff to foster communication, collaboration and innovation which can eventually improve staff engagement and performance.

Head teachers can develop a shared vision of inclusion, guide inclusive pedagogy, communicate the value of inclusive approaches and plan professional development activities (Ainscow, 2011; Schuelka, 2018). School leaders can learn by sharing expertise. In Hong Kong, China, schools with strong whole-school approaches serve as resource centres for other schools (UNESCO, 2020a). They can also enhance collegial and participative working environments.

School leaders have a responsibility to ensure that all children, especially the most disadvantaged, receive adequate learning support. Head teachers who create and communicate a culture of high expectations without compromising inclusiveness have been a key factor in improving schools in poor areas (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018; Muijs et al., 2010).

The overall promotion of an inclusive culture relies on visionary school leaders. Nearly one-fifth of head teachers in middle-and high-income countries, and as many as half in Croatia, had no instructional leadership training (UNESCO, 2021b). For example, teachers of students with special needs in mainstream schools reported lower professional development needs if they experienced better instructional leadership (Cooc, 2018).

In Viet Nam, a 2007 decision set up the need for teachers and education managers to be trained in inclusive education. Training institutions in Kon Tum and Ninh Thuan provinces developed pre-service modules on inclusive education of children with disabilities (UNESCO, 2020b). Yet 60% of

head-teachers in Viet Nam, still reported a high need for professional development in promoting equity and diversity (UNESCO, 2020b).

Ultimately leaders show the way on trust. And that's why training for leadership needs to change. It should no longer be just about the leaders' vision and strategy, their charisma, instincts or talents (Frei and Morris, 2020). Leadership should be more about empowerment or 'create the conditions [for your people] for people to fully realize their own capacity and power', be the leader present or not. And this is strongly dependent on trust.

Countries can play an important role in teachers' preparation as their role and responsibilities are tied to a set of standards. They can prepare and develop their school leaders in different ways, including through pre- service training in-service training and continuous professional development. They can also provide incentives by establish clear career pathway for those who want to assume more responsibilities. Funding, characteristics of institution and duration, content and format of training program with rigorous quality assurance mechanisms are all important for school leadership.

Conclusion: School leadership and trust, two concepts closely linked

When there is trust between school leaders and their staff, there is a greater willingness to take risks, collaborate, and experiment with new ideas. This leads to a more innovative and dynamic learning environment where students are more engaged and motivated to learn. With trust, the learning environment is likely to be more positive and productive, where individuals feel safe to take risks, share ideas, and actively participate in the learning process. In Spain, 76% of teachers report that their school provides staff with opportunities to actively take part in school decisions (OECD average 77%).

As staff need to identify barriers to inclusion and recognize their responsibility for finding solutions, school leaders need to give staff time and space to develop a critical understanding of their own beliefs, assumptions, prejudices and behaviours.

Trust between school leaders, teachers, and students is essential as it allows for open communication and collaboration. When teachers and students trust their school leaders, they are more likely to be engaged in the learning process and to work together to achieve shared goals. Creating a safe environment to learn is the first step to build trust. Feeling of relating and belonging affects learning (Alton-Lee, 2003). Few data on student experiences exist, and outsiders have only limited and irregular opportunities to observe classrooms (Kuper et al., 2018; Price, 2018). A study of dropout in Norway found that '[t]eachers' displays of ignorance, sarcastic remarks and absent leadership are the main topics in the adolescents' statements' (Lund, 2014).

Trust between school leaders and the community is also important as it allows for greater parental involvement, community engagement and support. When the community trusts their school leaders, they are more likely to be involved in the school and to support the school's initiatives, which helps to create a more effective educational system. When parents trust the school leadership, they are more likely to be supportive of their children's education and to be involved in school activities. This creates a positive and supportive learning environment for all students.

In short, educating in trust and educating for trust become essential ingredients for creating a successful and thriving learning environment where everybody feels to belong.

Acknowledgements and disclaimer

This work was prepared and presented for the ACISE conference 'Educating in Trust, Educating for Trust' held in Rome by LUMSA the 27-28 January 2023. The opinions expressed in this document engage only the author and not UNESCO, nor its Member states. The usual disclaimer applies.

References

- Ainscow, M. 2011. Some lessons from international efforts to foster inclusive education. *Innovación Educativa*, Vol. 2, No. 21
- Alton-Lee, A. (2003). *Quality Teaching for Diverse Students in Schooling: Best Evidence Synthesis*. Wellington: Ministry of Education.;
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA) (n.d.), *Intercultural Understanding (Version 8.4)*, Australian Curriculum, v 9.0, <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/general-capabilities/intercultural-understanding/>
- Baars, S., Shaw, B., Mulcahy, E. and Menzies, L. 2018. *School Cultures and Practices: Supporting the Attainment of Disadvantaged Pupils*. London, Department for Education
- Bezzina, C. 2011, *Professional Development: A Journey of Growth and Opportunity*, Paper presented at the Malta Society for Educational Administration and Management Professional Development Programme, January 19th, National Curriculum Centre, Hamrun, Malta 2011.
- Bezzina, C. (2012a) *Breathing Life Force Into the Workplace: The Essence of Character*, in «The Executive Business Journal», Issue 45, 2012b pp. 8-11.
- Bezzina C. (2012b), *Is There a Role for Moral Leadership in Today's World?*, Paper Presented at the Malta Association of Work and Organizational Psychology Seminar Series, STC Training Centre, Pembroke, Thursday 20th September 2012
- Bezzina, C. and G. Bufalino (2013) «Le sfide future della leadership educativa», *Dirigenti Scuola* 33, 75-88.
- Bhindi N. and Duignan P. (1997), *Leadership for a New Century: Authenticity, Intentionality, Spirituality and Sensibility*, in «Educational Management & Administration», 25 (2), pp. 117-132.
- Brown, J. and Townsend, R. (1997). *Developing an ethical framework*. *Thrust for Educational Leadership*, 27(3): 12–14.
- Casanova, A. M., Kandri, S.-E., Khan, M. A. and Valenzuela, C. (2015). *UNIMINUTO: Bringing Entrepreneurship, Innovation and Jobs to Marginalized Communities in Colombia through Tertiary Education*. Washington, DC, International Finance Corporation
- Cooc, N. (2018). *Who Needs Special Education Professional Development? International Trends from TALIS 2013*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Education Working Paper 181.)
- European Agency for special needs and inclusive education (2018), *Supporting Inclusive School Leadership: Policy Review*. Odense, Denmark, European Agency for Special Needs and Inclusive Education
- Frei, F. X. and A. Morriss (2020), «Begin with Trust», *Harvard Business Review*, 2020. <https://hbr.org/2020/05/begin-with-trust>.
- Hallinger, P., and Leithwood, K. (1998). *Unseen forces: The impact of social culture on school leadership*. *Peabody Journal of Education*, 73(2), 126–151.
- Haslam, S. A., Reicher, S. D., and Platow, M. J. (2011). *The new psychology of leadership: Identity, Influence and power*. (pp. xxvi, 267). Psychology Press.
- Karada, E., and Öztekin, O. (2018). *The effect of authentic leadership on school culture: A structural equation model*. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 6(1), 40–75. <https://doi.org/10.17583/ijelm.2018.2858>
- Kouzes J.M., Posner B.Z. (1991), *Credibility: How Leaders Gain and Lose It, Why People Demand It*, Jossey-Bass, San Francisco 1991
- Leithwood, K., K. Seashore Louis, S. Anderson and K. Wahlstrom (2004), *Learning from the leadership project: How leadership influences student learning- Review of Research*
- Ledlow, G.R. and N. M. Coppola. (2014) *Leadership for Health Professionals: Theory, Skills, and Applications*. 2nd edition. Jones and Bartlett Publishers
- Ledlow, G. R. Ledlow, M. Bosworth and T. Maryon (2024). *Leadership for Health Professionals: Theory, Skills, and Applications*. 4th edition, Jones and Bartlett Learning.
- Manz C.C. (1998), *The Leadership Wisdom of Jesus: Practical Lessons for Today*, Berrett-Koehler, San Francisco

- McEwen A. and Salters M. (1997), Values and Management: The Role of the Primary School Headteacher, in «School Leadership & Management», 17 (1), 1997, pp. 69-79.
- Muijs, D., Ainscow, M., Dyson, A., Raffo, C., Goldrick, S., Kerr, K., Lennie, C. and Miles, S. (2010). Leading under pressure: leadership for social inclusion. *School Leadership and Management*, Vol. 30, No. 2, pp. 143–157
- Northouse, P. G. (2010). *Leadership: Theory and practice* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- PEER GEM Report. (2021). *PEER on non-state actors in education*. Profiles Enhancing Education Reviews. education-profiles.org
- Platow, M. J., Haslam, S. A., Reicher, S. D., & Steffens, N. K. (2015). There is no leadership if no-one follows: Why leadership is necessarily a group process. *International Coaching Psychology Review*, 10(1), 20–37.
- Rubin H. (2004) *Through Others Eyes: A Collaborative Model of Leadership* in P.D. Houston - A.M. Blankstein - R.W. Cole (eds.), *Out-Of-The-Box Leadership*, Corwin Press, Hope Foundation and American Association of School Administrators, Thousand Oaks 2007, CA, pp. 111-132. Starratt R.J., *Ethical Leadership*, Jossey Bass, San Francisco 2004.
- Sahin, S. (2011). The relationship between instructional leadership style and school culture (Izmir case). *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(4), 1920-1927. <https://eric.ed.gov/?id=EJ962681>
- Schuelka, M. J. (2018). *Implementing Inclusive Education*. London. (K4D Helpdesk Report.)
- Schueller, J. C. (2005), "Critical elements for leadership in education : a reflective essay". *Graduate Research Papers*. 1484. <https://scholarworks.uni.edu/grp/1484>
- UNESCO (2017) *Global Education Monitoring Report 2017/8: Accountability and Education: Meeting our commitments*, UNESCO, Paris.
- UNESCO. (2020a). *Global Education Monitoring Report 2020 Inclusion and Education: All Means All*. UNESCO, Paris.
- UNESCO (2020b). *Inclusive teaching: Preparing all teachers to teach all students*, Policy Paper 43, *Global Education Monitoring Report and International Task force on teachers for education 2030*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447/PDF/374447eng.pdf.multi>
- UNESCO. (2021a). *Global education monitoring report, 2021/2: Non-state actors in education: Who chooses? Who loses?* UNESCO, Paris.
- UNESCO (2021b), *Global Education Monitoring Central and Eastern Europe, Caucasus and Central Asia Report – Inclusion and education: All Means All*
- UNESCO. (2023). *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education—A tool on whose terms?* UNESCO, Paris. <https://www.unesco.org/gem-report/en/technology>
- UNIMINUTO. (2020). *Informe de gestión UNIMINUTO 2020-1* [UNIMINUTO Management Report 2020/1]. Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios
- Victoria State Government Education and Training (2021), *Student Leaders for Multicultural Inclusion Strengthening multicultural inclusion through student voice, agency and leadership* https://www.education.vic.gov.au/Documents/school/teachers/teachingresources/multicultural/Student_Leaders_for_Multicultural_Inclusion.pdf
- Wodon, Q. (2021) Les écoles catholiques dans le monde Première partie : tendances des inscriptions, *Educatio*, n. 3/21
- Wodon, Q. (2019) *More Schools, Larger Schools, or Both? Patterns of Enrollment Growth in K12 Catholic Schools Globally?* *Journal of Catholic education*, vol. 22 (1)
- Yukl, G. (2006). *Leadership in Organizations* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

VIOLENCE IN SCHOOLS, TRUST, AND STUDENT WELL-BEING: COMPARING VARIOUS TYPES OF SCHOOLS IN THE UNITED STATES

Chata Malé & Quentin Wodon*

Abstract Schools should be safe and inclusive. Unfortunately, violence in schools remains widespread in most countries, including the United States. Based on data from the 2015 and 2017 rounds of the from the School Crime Supplement to the National Crime Victimization Survey, this paper has two main objectives. The first is to explore and compare the prevalence of violence in schools in public, private, and religious schools in the United States. Students in religious and private schools tend to be less affected by violence in schools than students in public schools. The second objective is to assess the association between violence in school and a wide range of outcomes for students. Analysis suggests that ending violence in schools could lead to large gains in child well-being, grades, trust, and concentration when doing schoolwork. Given those two findings, while students in private and religious schools are less affected by violence, many are still affected, hence even in those schools progress needs to be made to reduce the prevalence of violence in order to improve student outcomes.

Keywords: Violence in schools, trust, socio-emotional learning, bullying, public schools, private schools, religious schools, United States.

1. Introduction

Violence in schools remains widespread in many schools globally. Students and education systems around the world have been profoundly affected by the COVID-19 crisis that started more than two years ago. Apart from leading to much higher rates of learning poverty (defined as the inability for a ten-year-old child to read and understand an age-appropriate text), there is evidence that the crisis has exacerbated some of the risk factors traditionally associated with violence against

* UNESCO International Institute for Capacity Building in Africa. The authors are with UNESCO's International Institute for Capacity Building in Africa. The analysis is that of the authors only and need not reflect the views of UNESCO, its Executive Directors, of the countries they represent, nor do they necessarily represent the views of the UNESCO International Institute for Capacity Building in Africa.

children, including violence in schools. The need to end violence in schools is more pressing than ever.

Pope Francis' call for a Global Compact on Education emphasizes the need to put the human person at the center of what Catholic and other educational institutions do. Ending violence in school is a clear first step. Preventing violence in schools is a moral imperative but is also a smart investment. The negative effects of violence in schools are widespread. Children's life is profoundly affected when they are victims or perpetrators of violence, with scars that last a lifetime. Ending violence in schools could bring large benefits. The good news is that promising evidence-based interventions to end violence in schools are available. Some are discussed in a separate paper also published in this issue of the journal (Nayihouba and Wodon, 2023).

This paper is based in part on analysis carried for a global study at the World Bank on ending violence in schools (Wodon et al., 2021), although the analysis for the United States in that global report is conducted for all schools combined. Here, the analysis is conducted for different types of schools. It turns out that religious schools as well as private schools in the United States tend to have a substantially lower prevalence of violence in schools, as well as better measures of student performance and well-being across the board. Still, efforts should be undertaken to reduce the prevalence of violence in all schools. In what follows, the prevalence of violence in schools and its potential impact on a range of outcomes for students is documented, showing among others negative effects on trust.

Before proceeding, a caveat is in order. Due to data limitations, this paper does not consider the issue of sexual violence in schools. This should not be interpreted as a sign that the authors do not consider the issue of sexual abuse, including by priests, as paramount. Multiple reports have been published on the sexual abuse crisis in the Catholic Church and in other denominations in the United States. The Boston Globe exposed widespread abuse by priests in the Boston area and cover-up by the Church. A subsequent Church-commissioned report suggested that more than 4,000 priests had faced credible sexual abuse allegations in the United States between 1950 and 2002 (four percent of the number of priests in ministry during that period), involving more than 10,000 children (Bennett et al., 2004). These estimates are likely to underreport the actual prevalence of abuse. Subsequent revelations of abuse in the country have forced dioceses into bankruptcy. Similar scandals have emerged elsewhere. In France, a 2021 report documented that 216,000 children were sexually abused by members of the clergy since 1950. While most instances of abuse may not take place in schools, some do.

Under Pope Francis' leadership, the Catholic Church has intensified efforts to stem sexual abuse by clergy and other staff, including through a change in the Church's criminal code. A February 2019 summit on the protection of minors led to new norms on accountability of bishops and other

Church leaders. Through the new law *Vos estis lux mundi*, this included the elimination of the pontifical secret in relation to cases of sexual abuse of minors and vulnerable adults, as well as greater involvement of the laity in criminal proceedings within the Church. In July 2020, a *Vademecum* was published, detailing procedural issues surrounding cases of sexual abuse of minors committed by clerics. More must be done, but this is not the focus of this article as the data used does not shed light on those issues.

The structure of the paper is as follows. Section 2 provides estimates of the prevalence of violence in schools in the United States, comparing public, private secular, and religious schools. Sections 3 and 4 rely on regression analysis to provide tentative estimates of the potential impact of violence in schools on a wide range of indicators of well-being for children, considering first grades and whether students are distracted in schools, and next the broader student experience in the schools. Note that the term “impact” is used for simplicity when describing the results, but only associations from regression analysis are being observed, hence causality cannot be implied. A conclusion follows.

2. Prevalence of Violence in Schools

Globally, a number of cross-country survey instruments have been developed to measure violence in school as well as other aspects of school health. As noted in Nayihouba and Wodon (2023), three of the main survey instruments are the Global School-based Student Health Survey (which covers mostly developing countries), the Health Behaviour in School-aged Children Survey (which covers mostly Europe, the middle East, and Canada), and the Violence against Children Survey (which covers a few developing countries). The United States does not participate in these instruments, but estimations can be based on data from the School Crime Supplement (SCS) to the National Crime Victimization Survey⁴. The dataset is nationally representative and the survey is implemented among children aged 12 to 18. The analysis in this paper is based on the 2015 and 2017 rounds of the survey. Using two successive surveys enables to check for robustness of the results between surveys.

The SCS was designed to assist policymakers, as well as academic researchers and practitioners, to make informed decisions concerning crime in schools. The survey asks students a number of key questions about their experiences with, and perceptions of, crime and violence that occurred inside their school, on school grounds, on the school bus, or on the way to or from school. Students are asked additional questions about security measures used by their school, students’ participation in afterschool activities, students’ perceptions of school rules, the presence of weapons and gangs in school, the presence of hate-related words and graffiti in school, student reports of bullying and

⁴ Information about the survey is available at <https://bjs.ojp.gov/data-collection/school-crime-supplement-scs>.

reports of rejection at school, and the availability of drugs and alcohol in school. Students are also asked attitudinal questions relating to fear of victimization and avoidance behavior at school.

In terms forms of violence in schools, or factors that could lead to violence, data are collected among others on (1) whether students were involved in the school year in one or more fights at school; (2) whether children were bullied, with multiple categories of bullying included (being made fun of, rumors spread, threatened with harm, pushed/shoved/tripped/spit on, coerced, excluded, or property destroyed) as well as multiple forms of abuse (verbal, physical, and social abuse); (3) Whether hate was expressed at the student's race, religion, ethnic or national origin, disability, gender, or sexual orientation; (4) Whether students adopted avoidance strategies to avoid being victimized (such a not taking the shortest route to school or avoiding parts of the school including entrances, hallways or staircases, cafeterias, restrooms, parking lots and other places, and whether the student avoid classes, activities, or skipped to avoid being victimized); (5) whether the student has been afraid and where; (6) whether the student ever brought guns to the school and if so what type of weapon, and whether the student saw weapons on school ground; and finally (7) whether there are gangs in the school.

Table 1 provides data on the prevalence of the various forms of violence by type of schools, distinguishing public schools located in the neighborhood where children live, other public schools, religious (i.e., church-related) schools, and other private schools. Apart from statistics by type of violence, estimates are also provided as to whether students are exposed to any type of violence (combining the various categories of violence). For all types of violence, the prevalence is higher in public than private schools, whether religious or not (this is not necessarily the case in other countries, as noted by Wodon, 2024, for Catholic schools in Africa). For example, in neighborhood public schools, bullying affected 14.2 percent of students in 2015, versus 8.8 percent in religious schools. Fights affected 3.1 percent of students in public neighborhood schools, versus 2.0 percent in religious schools. A larger share of students brought or saw weapons in public neighborhood schools (8.1 percent) than in religious schools (3.8 percent). About one in ten students stated that there were gangs in public neighborhood schools versus about one percent in religious schools. Similar differences were observed for other variables, and when considering all types of violence combined, the likelihood that students were exposed to at least one type of violence was at 32.6 percent in public neighborhood schools in 2015 versus 17.7 percent in religious schools.

In general, despite some differences depending on the particular type of violence being considered, other public schools had a similar prevalence of violence as public neighborhood schools, while private non-religious schools were closer in terms of prevalence to religious schools. The estimates for 2017 are broadly of a similar order of magnitude, albeit slightly higher in most cases than in 2015.

Table 1: Prevalence of Violence in Schools by Type of Schools, 2015 and 2017 (% of students affected)

School Type	Public, Neighborhood	Public, Other	Private, Religious	Private, Other
2015				
Any type of violence	32.6	36.5	17.7	19.9
Fights	3.1	2.8	2.0	1.2
Bullied	14.2	17.1	8.8	9.4
Hate	5.7	7.6	1.7	1.9
Avoidance	6.0	8.1	2.6	4.1
Fear	4.4	5.3	3.3	5.2
Weapons	8.1	7.7	3.8	3.9
Gangs in school	11.3	10.6	1.2	5.0
2017				
Any type of violence	33.8	36.2	21.1	22.1
Fights	3.1	3.8	1.9	4.8
Bullied	19.8	21.5	15.2	16.5
Hate	6.5	7.9	2.7	6.4
Avoidance	7.4	7.1	1.9	7.3
Fear	5.3	5.2	2.8	4.7
Weapons	7.4	7.6	3.9	4.7
Gangs in school	9.4	9.1	0.7	3.3

Source: Authors' estimates from the School Crime Supplement to the National Crime Victimization Survey.

There are as expected some differences in the types of violence affecting students by gender. Boys are more likely to be involved in fights and more likely to know about the presence of gangs in schools, but girls are more likely to be bullied or victims of hate speech. They are also slightly more likely to use avoidance strategies and be afraid. And when all types of violence are combined, girls are in 2017 more likely to be victims of violence than boys (although in 2015 proportions by gender are similar).

Table 2: Prevalence of Violence in Schools by Gender, 2015 and 2017 (% of students affected)

	2015, all schools			2017, all schools		
	Boy	Girl	All	Boy	Girl	All
Any type of violence	32.3	32.0	32.2	30.7	35.6	33.1
Fights	4.2	1.8	3.0	4.6	1.7	3.2
Bullied	12.4	16.0	14.2	16.3	23.1	19.6
Hate	6.1	5.2	5.7	5.9	7.0	6.4
Avoidance	5.4	6.7	6.1	6.1	8.1	7.1
Fear	3.3	5.6	4.5	4.2	6.1	5.1
Weapons	9.3	6.2	7.8	7.6	6.7	7.1
Gangs in school	10.7	10.5	10.6	7.8	9.6	8.7

Source: Authors' estimates from the School Crime Supplement to the National Crime Victimization Survey.

Various forms of violence often do not occur in isolation. Instead, they tend to reinforce each other. Children are often victims of violence in separate locales, at school but also at home and in the community. This feeds into a self-reproducing cycle (Wilkins et al., 2018) or poly-victimization, which has negative multiplier effects on children's wellbeing and capacity to learn, leading to higher risk of lasting physical, mental and emotional harm. Policymakers and stakeholders working in schools must take poly-victimization into account to respond to multiple layers of risks for children and target the most vulnerable children (Finkelhor et al., 2011). The COVID-19 pandemic is likely to have exacerbated some of the factors that lead to violence against children, including violence in schools. In the SCS survey, it is clear that children who are victims of one form of violence are also often affected by another form of violence. This is shown in Table 3 by computing the share of students who are affected by one type of violence that are also affected by another type. For example, of all students who were involved in fights, 73.6 percent were also bullied in 2015, and 29.3 percent were victims of hate speech. Most of the shares in the Table are far from being negligible, suggesting substantial risks of poly-victimization.

Table 3: Students Affected by One Type of Violence Affected by Other Types, 2015 and 2017 (%)

	Fights	Bullied	Hate	Avoidance	Fear	Weapons	Gangs
2015							
Fights	100.0	11.9	14.4	11.3	13.5	8.8	8.0
Bullied	73.6	100.0	72.2	60.9	56.9	37.9	37.3
Hate	29.3	23.6	100.0	26.5	29.4	12.5	16.8
Avoidance	25.4	22.0	29.3	100.0	45.8	17.5	19.0
Fear	21.9	14.9	23.5	33.1	100.0	13.8	14.8
Weapons	19.7	13.8	13.9	17.5	19.2	100.0	25.4
Gangs	21.9	16.5	22.8	23.3	25.1	31.0	100.0
2017							
Fights	100.0	11.9	14.4	11.3	13.5	8.8	8.0
Bullied	73.6	100.0	72.2	60.9	56.9	37.9	37.3
Hate	29.3	23.6	100.0	26.5	29.4	12.5	16.8
Avoidance	25.4	22.0	29.3	100.0	45.8	17.5	19.0
Fear	21.9	14.9	23.5	33.1	100.0	13.8	14.8
Weapons	19.7	13.8	13.9	17.5	19.2	100.0	25.4
Gangs	21.9	16.5	22.8	23.3	25.1	31.0	100.0

Source: Authors' estimates from the School Crime Supplement to the National Crime Victimization Survey.

Why is violence in schools lower in religious and private schools? One factor could be that parents who send their children to religious and private schools tend to be better off in socio-economic terms, which reduced the exposure of their children to violence in the community. Another factor could relate to the fact that parental interests and priorities may differ, including in terms of the emphasis placed by schools (and at home) on different aspects of the education of their children.

Religious (and possibly private) schools themselves may also place more emphasis on some aspects of the education of children versus others. As noted in the literature, there is an emerging literature on the benefits of private and especially religious education in various domains beyond academic success (Hertzke, 1998; Pennings et al., 2014; Yang and Kayaardi, 2004; Casagrande et al., 2019a; Catt and Rhinesmith, 2016; Erickson, 2017; Hunter and Olsen, 2018), which may in turn increase the likelihood that students later participate in the democratic process (Campbell, 2006; Cheng and Sikkink, 2019) and reduce the risk of being caught in the criminal justice system (DeAngelis and Wolf, 2019; McEachin et al., 2020). While the reasons that could lead to lower violence in religious schools are not explored here, the potential impact of violence in schools on outcomes for students in different types of schools is discussed next.

3. Potential Impacts of Violence in Schools on Grades and Being Distracted in School

Violence in school affects learning as well as schooling (whether some children drop out of school before completing their secondary education). It may also affect the relationships between students, and between students and teachers or the school. This in turn affects how students view their own education, and whether they even want to go to school. Violence in school also affects student's well-being and their socio-emotional skills, which are critical for the students' growth, resilience, as well as her openness and tolerance vis à vis others' cultures and beliefs.⁶⁵ In contexts marked by violence, experiences in schools may contribute to distrust, so that mental health or psychosocial support may be required to help students⁶⁶.

To assess the potential effect of violence in schools on student performance and their well-being, regression analysis is conducted. The analysis is not based on an experiment: it relies only on statistical associations, so that no causal effects cannot be inferred, but the results are nevertheless instructive, suggesting that violence in school may well have substantial impacts on a range of outcomes. The analysis is conducted using probit regressions and it controls for school type, gender, age, race, the grade the student is in, and household income (with 18 categories of income), and a few other school characteristics (the number of school activities that the student is involved in and the number of security measures in place in the school). In terms of assessing the potential effects of violence in schools on learning outcomes, two dependent variables are available: students' grades with A being the top grade and F implying failure, and whether students are distracted in class from doing their schoolwork because other students misbehave. For both outcomes, multiple categories are available, but probits are used for ease of interpretation. The detailed regressions are available from the authors⁵, but for space reasons only the main results for the variables of interest are provided in Table 4. Marginal effects (dF/dX) at the mean of the sample are reported,

⁵ The authors can be contacted by writing an email to info.iicba@unesco.org.

and when those effects are not statistically significant at least at the 10 percent level, this is denoted by “NS” in Table 4.

Table 4: Marginal Potential Impacts of Violence in Schools on Grades and Distractions in Schoolwork

	Fights	Bullied	Hate	Avoidance	Fear	Weapons	Gangs
2015 data							
Exam grades							
F's	0.001	0.001	NS	0.001	0.001	NS	0.001
D's	0.004	0.003	NS	0.003	0.003	NS	0.003
C's	0.036	0.030	NS	0.032	0.031	NS	0.0313
B's	0.049	0.041	NS	0.043	0.043	NS	0.042
A's	-0.090	-0.075	NS	-0.079	-0.078	NS	-0.078
Distracted							
Never	-0.081	-0.132	-0.090	-0.050	-0.107	-0.075	-0.086
Almost never	-0.065	-0.105	-0.071	-0.040	-0.085	-0.060	-0.068
Sometimes	0.113	0.184	0.125	0.070	0.150	0.104	0.119
Most of the time	0.033	0.053	0.036	0.020	0.043	0.030	0.034
2017 data							
Exam grades							
F's	0.002	0.001	NS	0.001	0.001	0.001	0.001
D's	0.007	0.003	NS	0.003	0.003	0.003	0.002
C's	0.066	0.033	NS	0.030	0.034	0.027	0.020
B's	0.120	0.059	NS	0.054	0.061	0.049	0.036
A's	-0.194	-0.096	NS	-0.088	-0.099	-0.080	-0.059
Distracted							
Never	-0.049	-0.162	-0.070	-0.065	-0.082	-0.075	-0.099
Almost never	-0.034	-0.114	-0.049	-0.046	-0.057	-0.052	-0.069
Sometimes	0.066	0.217	0.093	0.087	0.109	0.100	0.132
Most of the time	0.018	0.059	0.026	0.024	0.030	0.027	0.036

Source: Authors' estimation from the School Crime Supplement to the National Crime Victimization Survey.

Note: NS means not statistically significant at the ten percent level.

Since marginal effects at the mean of the sample are reported, the interpretation of the coefficients in Table 4 is straightforward in percentage points. For example, the coefficient -0.090 for the potential impact of being involved in fights on grades suggests that those involved in fights have a 9.0 percentage points lower likelihood of getting an A as their main grade. The positive coefficients for Bs, Cs, Ds, and Fs suggest a higher likelihood of getting those grades. The various forms of violence are associated with lower likelihoods of getting good grades. They are also associated with a higher likelihood of being distracted sometimes or most of the time. In virtually all cases, exposure to violence leads to worse outcomes for both grades and being distracted doing

schoolwork. As mentioned earlier, marginal effects not statistically significant at the ten percent level are indicated by “NS” in the Table.

How much difference could ending violence make? Estimations are provided in Table 5 for all schools combined, as well as for the subsample of religious schools, in both cases based on the regression coefficient estimates for the full sample. When carrying the simulations, predictions are first conducted with the independent variables as they stand, and next replacing the independent variables related to violence by zero when the initial value was one. The assessment of the differences in the two predictions (i.e., with the original data and after replacing all violence variables to zero) gives an indication of the potential changes in the dependent variables that could result from ending violence in schools. For example, with the estimates based on the 2015 data, ending violence in all schools combined could increase the share of students getting an A by 2.4 percentage points in the whole sample, with a corresponding reduction in the share of students receiving lower grades. This in turn would increase the share of students getting an A by 5.9 percent versus the baseline value. For distractions during schoolwork, the effects are a bit larger. Ending violence in schools could also increase the share of students never or almost never distracted by 7.9 percentage points (3.9+4.0 in the Table), with a corresponding reduction in the other shares. This in turn would increase the share of student never or almost never distracted by about a third (21.0+11.7 in the Table), which is rather large. The results are typically of a similar order of magnitude in 2017.

The same analysis is also conducted for the sample of students in religious schools only (but using the parameter estimates for the regression for the full sample for comparability). As expected the gains in absolute terms from reducing violence in school for students in religious schools are slightly lower as compared to the gains observed in all schools combined. This is simply because the prevalence of violence in religious schools is also lower than in the sample as a whole.

Table 5: Simulations of Potential Impacts of Ending Violence in Schools on Grades and Distractions for School Work

	All schools			Religious Schools		
	Baseline (predicted)	Absolute change with no violence in schools	Percentage change with no violence in schools (%)	Baseline (predicted)	Absolute change with no violence in schools	Percentage change with no violence in schools (%)
2015 data						
Exam grades						
F's	0.5	-0.1	-15.7	0.2	0.0	-7.1
D's	1.5	-0.2	-14.9	0.7	0.0	-6.9
C's	13.8	-1.5	-10.5	7.3	-0.4	-5.7
B's	42.4	-0.7	-1.6	32.8	-0.8	-2.3
A's	41.8	2.4	5.9	59.0	1.2	2.1
Distracted						
Never	18.7	3.9	21.0	29.7	2.8	9.4
Almost never	34.0	4.0	11.7	38.4	1.0	2.7
Sometimes	39.7	-4.8	-12.1	28.4	-3.1	-10.7
Most of the time	7.5	-3.1	-41.5	3.4	-0.8	-23.0
2017 data						
Exam grades						
F's	0.4	-0.1	-25.8	0.2	0.0	-11.1
D's	1.3	-0.3	-24.4	0.7	-0.1	-10.8
C's	12.2	-2.1	-17.4	7.6	-0.7	-8.9
B's	41.6	-1.5	-3.6	34.2	-1.2	-3.5
A's	44.5	4.0	9.1	57.3	2.0	3.5
Distracted						
Never	20.7	4.8	23.2	35.6	4.0	11.1
Almost never	35.1	4.6	13.0	37.7	1.2	3.2
Sometimes	36.6	-5.7	-15.4	23.4	-3.8	-16.3
Most of the time	7.6	-3.7	-48.6	3.4	-1.3	-40.1

Source: Authors' estimation from the School Crime Supplement to the National Crime Victimization Survey.

4. Potential Impacts of Violence in Schools on Students' Experience in School

Apart from leading to losses in learning (as proxied by grades) or distractions, violence in school may be detrimental for students' experience in school as well as their health and well-being. In terms of outcomes, five variables are considered in the surveys, namely whether students (i) trust the school's administrative processes (including to deal with violence in schools); (ii) feel adults and teachers do not care about them; (iii) lack friends in school; (iv) expect to continue their education beyond high school; and (v) know how to get drugs in the school. The analysis controls for the same set of variables as before, including the type of schools, gender, age, race, the grade the student is in, the number of school activities that the student is involved in, the number of security measures in place in the school, and a measure of household income (series of income levels).

Table 6 provides estimates of the marginal potential impacts of violence in school. The interpretation of the coefficients is again in percentage points (dprobit estimates) as for Table 4. For example, the estimate for fights and trust in the school's processes for the 2015 survey suggests that students involved in fights are 10.3 percentage points more likely to not have trust in the school's administrative processes including those to handle violence. The estimate obtained with the 2017 survey is similar. In virtually all cases again, exposure to violence in schools leads to worse outcomes. The only exception is whether violence in schools affects the likelihood of pursuing one's education beyond high school. For that outcome, most potential impacts as measured through associations are not statistically significant (as before, when this is the case, "NS" is indicated in the Table).

Table 6: Marginal Potential Impacts of Violence in Schools on Student's Experience in the Classroom

	Fights	Bullied	Hate	Avoidance	Fear	Weapon	Gangs
2015 survey							
No trust in school	0.103	0.157	0.152	0.107	0.085	0.164	0.145
Teachers not caring	0.047	0.032	0.044	NS	0.035	0.032	0.023
Lack of friends	0.051	0.024	NS	0.047	NS	NS	0.035
Studying beyond high school	NS	NS	0.041	NS	NS	NS	NS
Knows how to get drugs	0.138	0.233	0.221	0.099	0.117	0.371	0.358
2017 survey							
No trust in school	0.105	0.185	0.115	0.085	0.057	0.095	0.226
Teachers not caring	0.062	0.051	NS	NS	0.039	NS	0.037
Lack of friends	0.032	0.033	0.034	0.029	0.047	NS	NS
Beyond high school	NS	NS	NS	NS	NS	NS	-0.027
Knows how to get drugs	NS	0.192	0.193	0.089	0.121	0.276	0.335

Source: Authors' estimation from the School Crime Supplement to the National Crime Victimization Survey.

Note: NS means not statistically significant at the ten percent level.

How much difference might ending violence in schools again make? Table 7 provides the simulation using the same approach as before for the estimates related to grades and being distracted in Table 5. The potential impacts tend again to be large. For example, with the 2015 data, the share of students who do not trust the school's administrative processes could be reduced by 7.0 percentage points or about a fourth of the base value if violence in school were eliminated. The magnitude of the proportional reduction from the base is similar for the share of students who feel that adults and teachers in the school do not care about them, state that they lack friends in the school, or know how to get drugs in the school. The impact by contrast on the share of students who are considering pursuing their education beyond high school is virtually non-existent, which follows from most effects not being statistically significant. The fact that results are similar with the 2015 and 2017 surveys is indicative that effects may be systematic. As before, effects in absolute terms in religious schools tend to be smaller than with all schools combined again because the prevalence of violence in religious schools is lower.

Table 7: Simulations of Potential Impacts of Ending Violence in Schools on Students' Experience in School

	All schools			Religious Schools		
	Baseline (predicted)	Absolute change with no violence in schools	Percentage change with no violence in schools (%)	Baseline (predicted)	Absolute change with no violence in schools	Percentage change with no violence in schools (%)
	2015 survey					
No trust in school	26.7	-7.0	-26.4	19.7	-2.8	-14.4
Teachers not caring	6.7	-1.8	-26.2	2.3	-0.4	-16.3
Lack of friends	6.3	-1.4	-22.8	2.2	-0.3	-14.7
Beyond high school	85.6	-0.3	-0.3	93.1	0.1	0.1
Knows how to get drugs	41.3	-10.5	-25.4	15.5	-3.4	-22.0
	2017 survey					
No trust in school	26.4	-8.0	-30.3	15.4	-3.4	-21.9
Teachers not caring	7.4	-2.1	-28.1	3.6	-0.7	-18.3
Lack of friends	6.9	-1.9	-27.0	1.4	-0.3	-18.7
Beyond high school	86.0	1.1	1.3	92.8	0.3	0.3
Knows how to get drugs	38.4	-9.3	-24.3	15.2	-3.2	-20.9

Source: Authors' estimation from the School Crime Supplement to the National Crime Victimization Survey.

5. Conclusion

The analysis in this paper led to two key findings. First, violence is less prevalent in religious and other private schools in the United States than in public schools. Second, there is still too much violence in schools, whether public, religious, or private secular. This in turn affects negatively students' grades, whether they are distracted when doing schoolwork, and their attitudes towards (and trust in) their school, teachers, and peers. Those results reflect associations. They are based on multivariate regressions and may not indicate causality, but they are quite systematic. Possibly therefore, lower violence in private and religious schools could be one of the factors contributing to better student performance on those metrics in the schools in comparison to public schools. Still, assessing whether religious and other private schools tend to fare better than public schools on a range of metrics due to the schools themselves or self-selection of students with different characteristics into different types of schools remains beyond what can be controlled for in the datasets would require further analysis.

Although this was not the focus of this paper, it is worth emphasizing that ending violence in schools requires multifaceted interventions. As noted by Nayihouba and Wodon (2023, see also Wodon et al. 2021) in a companion paper in this issue of the journal, promising interventions tend to have high benefits to costs ratios. While these ratios are sensitive to assumptions used in the analyses, results suggest that reducing violence in and around schools is a smart economic investment, apart from being the right thing to do. In primary schools, programs helping children improve their social and emotional skills tend to have high returns (Belfield et al., 2015)¹. In secondary schools, a key area of focus should be to reduce bullying (Farrington and Ttofi, 2009). Cost-benefit analyses have been conducted for the Olweus Bullying Prevention Program (Highmark Foundation, 2018) and the KiVa anti-bullying program (McDaid, 2017; Huitsing et al., 2019), again suggesting high benefit to cost ratios.

The message from this paper is therefore implicitly twofold. First, in the United States students in religious schools (as well as those in private schools) tend to do comparatively well on the metrics used in this paper – including for the prevalence of violence in the schools. At the same time, as for public schools albeit from a lower level of violence prevalence, progress is still needed to reduce the prevalence of violence including in those schools. The good news from Nahihouba and Wodon (2023) is that this seems to be feasible based on a range of impact evaluations carried for the most part in the United States. And it would bring high economic returns apart from being the right thing to do to ensure student success and well-being, as well as promote trust.

¹ The analysis considers evaluations of several programs, including 4Rs (Jones et al., 2011), Positive Action, Life Skills Training (Hawkins et al., 1998), Second Step, Responsive Classroom, and Social and Emotional Training,

References

- Belfield, C., Klapp, A., & Lebvín, H. M. (2015). The Economic Value of Social and Emotional Learning, *Journal of Benefit-Cost Analysis*, 6(03).
- Campbell, D. (2006). *Why We Vote: How Schools and Communities Shape Our Civic Life*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Casagrande, M., R. Pennings, and D. Sikkink. (2019). *2018 US Cardus Education Survey: Spiritual strength, faithful formation*. Hamilton, Ontario: Cardus.
- Catt, A. D., and E. Rhinesmith. (2016). *Why Parents Choose: A Survey of Private School and School Choice Parents in Indiana*. Indianapolis, IN: The Friedman Foundation for Educational Choice.
- Cheng, A., and D. Sikkink. (2019). *A Longitudinal Analysis of Volunteerism Activities for Individuals Educated in Public and Private Schools* (ENDRE Working Paper No. 2019-06)
- DeAngelis, C. A., and P. J. Wolf. (2019). Private school choice and crime: Evidence from Milwaukee. *Social Science Quarterly*, 100(6): 2302-15.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P. & Pachan, M. (2010). A Meta-Analysis of After-School Programs That Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45(3-4):294-309.
- Erickson, H. H. (2017). How do parents choose schools, and what schools do they choose? A literature review of private school choice programs in the United States. *Journal of School Choice*, 11(4): 491–506.
- Farrington, D. & Ttofi, M. (2009). School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization. *Campbell Systematic Reviews* 2009:6.
- Finkelhor, D., Shattuck, A., Turner, H. A., Ormrod, R. & Hamby, S. L. (2011). Polyvictimization in Developmental Context. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 4, 291–300.
- Hawkins, J. D., H. J. Doueck, and D. M. Lishner. (1988). Changing teaching practices in mainstream classrooms to improve bonding and behavior of low achievers. *American Educational Research Journal*, 25(1), 31–50.
- Highmark Foundation. (2018). The Cost Benefit of Bullying Prevention: A First-time Analysis of Savings. Highmark Foundation.
- Huitsing, G., Barends, S. I., & Lokkerbol, J. (2019). Cost-benefit Analysis of the KiVa Anti-bullying Program in the Netherlands, *International Journal of Bullying Prevention* 2(03), 215–224.
- Hunter, J. D., and R. S. Olson (2018). *The Content of Their Character: Inquiries into the Varieties of Moral Formation*. Finstock & Tew Publishers.
- Jones, S. M., J. L. Brown, and J. L. Aber. (2011). Two-Year Impacts of a Universal School-Based Social-Emotional and Literacy Intervention: An Experiment in Translational Developmental Research. *Child Development* 82(2): 533-554.
- Know Violence in Childhood. (2017). Ending Violence in Childhood: Global Report 2017. New Delhi, India: Know Violence in Childhood.
- Krug, E. G., Dahlberg L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B., & Lozano, R., Editors. (2002). *World Report on Violence and Health*. Geneva: World Health Organization.
- Lange, G. M., Wodon, Q. & Carey, K. (2018). Eds. *The Changing Wealth of Nations 2018: Sustainability into the 21st Century*. Washington, DC: The World Bank.
- McEachin, A., D. L. Lauen, S. C. Fuller, and R. M. Perera. (2020). Social returns to private choice? Effects of charter schools on behavioral outcomes, arrests, and civic participation. *Economics of Education Review*, 76(101983).
- Naz, A., Khan, W. Daraz, U., Hussain, M. & Khan, Q. 2011. The Impacts of Corporal Punishment on Students' Performance/Career and Personality Development Up To Secondary Level Education in Khyber Pakhtunkhwa Pakistan. *International Journal of Business and Social Science*, 2(12). 130-140.
- Office of the SRSG on Violence against Children. (2016). Tackling VIAS: A Global Perspective - Bridging the gap between standards and practice. New York: Office of the SRSG on Violence against Children.
- Pennings, R., D. Sikkink, and A. Berner. (2014). Cardus Education Survey 2014: Private schools for the public good. Hamilton, Ontario: Cardus.
- UNICEF. (2017). *A Familiar Face: Violence in the Lives of Children and Adolescents*. New York: UNICEF.

- UNICEF. (2019). *The Economic Burden of Violence against Children: Analysis of Selected Health and Education Outcomes - Nigeria case Study*. New York: UNICEF.
- Weissberg, R., Durlak, J., Domitrovich, C. & Gullotta, T.P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. *Handbook for social and emotional learning: Research and practice*. 3-19.
- Wilkins, N. J., Zhang, X., Macka, K. A. et al. (2019). Societal determinants of violent death: The extent to which social, economic, and structural characteristics explain differences in violence across Australia, Canada, and the United States. *SSM - Population Health*, 8, 100431.
- Nayihouba, A. and Q. Wodon. (2023). Violence in Schools: Global Evidence, Implications for Trust, and Promising Interventions, *Educa*, this issue.
- Wodon, Q. (2024). High Prevalence of Violence in Schools: An Issue for Catholic Schools in Africa?, in S. Whittle and Q. Wodon, editors, *Leadership Matters in Catholic Education, Volume 2: Ending Learning Poverty in Africa*, New York: Springer. Forthcoming.
- Wodon, Q., Montenegro, C., Nguyen, H., and Onagoruwa, A. (2018). Missed Opportunities: The High Cost of Not Educating Girls. The Cost of Not Educating Girls Notes Series. Washington, DC: The World Bank.
- Wodon, Q., C. Fèvre, C. Malé, A. Nayihouba, and H. Nguyen. (2021). *Ending Violence in Schools: An Investment Case*. Washington, DC: The World Bank and the Global Partnership to End Violence against Children.
- Wolfe, D. A., Crooks, C., Jaffe, P., Chiodo, D., et al. (2009). A school-based program to prevent adolescent dating violence: A cluster randomized trial. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 163(8), 692-699.
- World Health Organization Global Consultation on Violence and Health. (1996). *Violence: A Public Health Priority*. Geneva: World Health Organization.
- World Bank. (2021). *The Changing Wealth of Nations 2021 : Managing Assets for the Future*. Washington, DC: The World Bank.
- Yang, P. Q., & N. Kayaardi. (2004). Who chooses non-public schools for their children? *Educational Studies*, 30(3), 231–249.

FAIRE CONFIANCE DANS UN CONTEXTE DE «CRISE SOCIETALE»?

TRUST IN A CONTEXT OF A “SOCIETAL CRISIS”?

Corinne Valasik*

Résumé Ce texte s’inscrit en complémentarité des autres interventions pluridisciplinaires qui jalonnent ce programme de recherche porté par les sciences de l’éducation autour de la confiance. Il s’agit de présenter la manière dont la sociologie, ou plutôt certains courants de la sociologie, définissent la notion de confiance. Puis de renverser le propos en interrogeant le cadre global dans lequel s’inscrit ces réflexions. En effet si la question de la confiance se pose actuellement et de façon si vive c’est probablement car il y a une crainte de perte de lien social au cœur de nos sociétés et c’est ce point qui sera sociologiquement interrogé. Même si les sociétés actuelles sont marquées par de nombreux bouleversements, la relation de confiance reste un élément structurant et structuré des relations sociales, du lien social. Elle est désormais un des fondements même des familles contemporaines « relationnelles », qui se déploie ensuite dans les autres mondes sociaux. Cette place importante accordée à la confiance comporte aussi ses revers : elle devient une injonction sociale, « l’obligation d’avoir confiance en soi, en l’autre », qui contribue souvent et inconsciemment à reproduire les inégalités sociales. L’éducation à la relation de confiance est un enjeu crucial.

Mots clefs: Confiance. Relation de confiance. Confiance en soi. Sociologie. Education. Pédagogie. Oral

Abstract This text complements the other multidisciplinary contributions to the research program on trust conducted by the educational sciences (science education). The aim is to present the way in which sociology, or rather certain currents of sociology, define the notion of trust. It then turns the discussion on its head, by examining the global framework within which these reflections take place. Indeed, if the question of trust is currently being raised so strongly it is probably because there is a fear of a loss of social link at the heart of our societies, and it is this point that will be sociologically examined. Even if today's societies are marked by many upheavals, the

* *Professeur extraordinaire. Maîtresse de conférences en sociologie.*

Doyenne honoraire.

UR « Religion, Culture et Société » (EA 7403) | Institut Catholique de Paris.

Membre du Groupe Sociétés, Religions et Laïcité (GSRL-UMR 8582) CNRS/EPHE-PSL

relationship of trust remains a structuring element of social relations, of the social link. It is now one of the very foundations of contemporary "relational" families, which then extends to other social worlds. This emphasis on trust also has its downside: it becomes a social injunction, "the obligation to be selfconfident and have trust in others", often unconsciously contributing to the reproduction of social inequalities. Education in trusting relationships is a crucial issue.

Keywords: Trust. Trust relationship. Self-confidence. Sociology. Education. Pedagogy. Oral

Ce texte s'inscrit en complémentarité des autres interventions pluridisciplinaires qui jalonnent ce programme de recherche porté par les sciences de l'éducation autour de la confiance. Emile Durkheim, l'un des fondateurs de la sociologie, pressentait la nécessité de penser ensemble le rôle du penseur et celui de l'éducateur. Ces deux fonctions, sans se confondre, lui apparaissaient comme complémentaires et définissaient le rôle du sociologue: *« Nous devons être, avant tout, des conseillers, des éducateurs. Nous sommes faits pour aider nos contemporains à se reconnaître dans leurs idées et dans leurs sentiments beaucoup plutôt que les gouverner ; et dans l'état de confusion mentale où nous vivons, quel rôle plus utile à jouer? »* (Durkheim, 1904) Il précisait ainsi ce qu'il avait déjà esquissé dans la préface à la première édition de *De la division du travail social*, que *« Nos recherches ne méritent pas une heure de peine si elles ne devaient avoir qu'un intérêt spéculatif. Si nous séparons avec soin les problèmes théoriques des problèmes pratiques, ce n'est pas pour négliger ces derniers : c'est, au contraire, pour nous mettre en état de les mieux résoudre »* (Durkheim 1893).

C'est dans cette lignée, que bien plus modestement, se situe ce texte. Il s'agit de présenter à la fois la manière dont la sociologie, ou plutôt certains courants de la sociologie, définissent la notion de confiance. Puis de renverser le propos en interrogeant le cadre global dans lequel s'inscrit ces réflexions. En effet si la question de la confiance se pose actuellement et de façon si vive c'est probablement car il y a une crainte de perte de lien social au cœur de nos sociétés et c'est ce point qui sera sociologiquement interrogé avant d'ouvrir des pistes possibles de travail transdisciplinaire.

Comment sociologiquement définir la confiance ? Une crise de la confiance ou une crise de l'autorité ?

Christian Thuderoz (Thuderoz, 2004) analyse de façon claire les raisons théoriques qui ont limité l'analyse de la confiance en tant que telle, et pourquoi elle n'est pas devenue -jusqu'à présent - une thématique dominante en sociologie. Soit la confiance est conçue comme une variable parmi un tout plus global soit elle est posée comme un élément de base des relations sociales sans pour autant être réellement définie. Elle devient ainsi explique-t-il « un concept pluridimensionnel (un « hyper-concept » qui engloberait simultanément de nombreuses dimensions : « une relation et l'espoir fondé sur cette relation ; un état donné de cette relation et une action (ou un mouvement) ; une

attitude et un comportement ; une propriété (ou une faculté) et une croyance et enfin une norme sociale et un calcul».

Cette énumération permet à la fois de cerner les nombreuses facettes que peut prendre la confiance comme concept sociologique mais permet difficilement de le rendre opératoire pour appréhender le réel. Cette complexité voire ce flou est révélateur également de modifications épistémologiques actuellement en cours en sociologie qu'il faudrait étudier par ailleurs. Pour simplifier, il est possible de comprendre la confiance comme un concept qui permet de comprendre les relations. Or toute relation est par nature sociale, qu'elle concerne deux personnes ou des groupes entiers, et se construit par étape, quel que soit le contexte spécifique dans lequel elle s'inscrit. Elle relève un peu du rite tel que défini par Van Gennep, c'est-à-dire qu'il faut que les différentes étapes « réussissent » afin la relation advienne puis s'ancre dans le réel. La relation est donc toujours en mouvement, en construction et comporte une part de jeu, de flexibilité et d'instabilité. C'est pour ces raisons que la notion de processus relationnel est souvent usitée ou tout simplement sous-entendue en sociologie. Afin de comprendre ce processus, il est nécessaire de prendre en compte de nombreux éléments, tous présents à des étapes différentes du processus. Tout d'abord comprendre les conditions de possibilités sociales de la relation : le contexte global, les acteurs concernés (visibles et non visibles, leur milieu d'appartenance), la possibilité ou non que ces derniers entrent en relation. Puis ensuite il devient possible d'observer la relation en train de se nouer. C'est ici qu'apparaît la confiance ou plus précisément la relation de confiance, qui est elle-même processionnelle et donc toujours en ajustement. La relation de confiance est plus que la confiance elle-même. Elle est souvent l'une des conditions de possibilité de la relation et aussi de son maintien. Elle permet ainsi de fluidifier les liens sociaux et de créer du commun. La confiance est ici employée au singulier, or le pluriel est également à penser. Il existerait alors des formes de confiance recouvrant des réalités différenciées : celle que l'on donne à autrui, celle qu'autrui nous offre, celle que nous avons en nous-même, également celle que nous entretenons avec les institutions par exemple.

Il importe maintenant de comprendre pourquoi la confiance paraît actuellement si fragilisée. Ce début de 21^{ème} est marqué par de nombreuses interrogations et doutes, qui d'une certaine manière présente des affinités avec la période de la fin du 19^{ème} siècle qui a vu naître la sociologie. Il serait hasardeux de tirer des analogies de ce rapide constat tant les périodes semblent différentes. Néanmoins, un élément reste identique : celui de place de la confiance, ou plus précisément de la relation de confiance, dans la société, dans les liens sociaux, dans les relations interindividuelles. Depuis les années 1970, les sociétés occidentales connaissent de nombreux bouleversements. Ne sont rappelés ici que ceux qui ont un lien direct ou indirect avec le sujet, et ce sans hiérarchiser leur importance. Tout d'abord le mouvement de désinstitutionalisation. Il remet en question les formes habituelles, ou plutôt celles considérées comme telles, de l'autorité. La verticalité, c'est-à-dire la forme descendante de l'autorité est questionnée, interrogée, remise en question et parfois

désavouée. Ce mouvement est à la fois homogène dans les analyses proposées et différencié suivant les contextes sociaux, économiques et culturels. Les figures qui incarnent, cette autorité verticale et cette concentration du pouvoir sont alors fortement contestées, dans tous les champs de la société : celle du père, du professeur, du patron, du prêtre, du président, du policier. Dépositaires, le plus souvent masculins, d'un pouvoir inscrit dans un temps long, et dont la légitimité comme l'a démontré Max Weber est soit issue de l'autorité bureaucratique soit d'une autorité qualifiée de traditionnelle, ces représentants d'un ordre social ne suscitent plus la confiance.

Décriée, cette figure de l'autorité verticale continue cependant d'attirer, voire de fasciner. Elle représente le pouvoir, la force, la puissance et indique là où se trouve l'autorité. Ce sont les personnes qui la représentent qui sont considérées comme interchangeables et sont dévalorisées quelques temps à peine après avoir endossé cette fonction. C'est typiquement le cas en France où les candidats à l'élection présidentielle depuis quelques décennies se présentent comme des hommes providentiels et proposent un récit commun, un nous chargé d'englober une large partie de la population. Puis très vite et ce de façon de plus en plus accélérée, celui ou celle à qui cette confiance a été donnée va subir de nombreuses critiques, la confiance va lui être retirée, partiellement ou totalement. Ces profondes transformations – parfois ambivalentes puisque le pouvoir continue d'exercer un attrait fort - déstabilisent les modèles institutionnels et ce, dans des domaines différents de la société comme le travail, l'école, la famille, la religion. L'autorité et la relation de confiance sont étroitement liées tout en se situant à des niveaux différents. Lorsque l'un des éléments est touché l'autre l'est aussi et inversement. Il est ainsi difficile de répondre à la question crise de la confiance ou crise de l'autorité ? Il s'agit surtout d'une remise en question de la relation de confiance aux différentes formes d'autorité qui composent et structurent notre société et son imaginaire.

C'est en partie afin de tenter de rendre compte de ces modifications que la sociologie a progressivement multiplié les objets de recherche afin de comprendre ce qui se jouait précisément dans tel ou tel espace social, dans telle ou telle institution. Moment épistémologique nécessaire de la discipline qui a permis de mieux saisir les mutations en œuvre permettant actuellement d'en avoir une compréhension plus englobante.

Une fois ce contexte global rapidement posé il devient possible de s'intéresser plus particulièrement à la manière dont naît et se tisse la relation de confiance au sein d'une des premières instances de socialisation à savoir la famille, institution qui a connu de nombreuses et puissantes remises en question de son modèle de gestion de l'autorité.

La famille: comme instance de socialisation et d'éducation à la relation de confiance

Une institution en mutation

Les États ont contribué, et contribuent d'ailleurs encore, à définir les contours de la famille à travers une politique familiale plus ou moins normative selon les cas. Elle se décline sur un versant économique par la mise en place ou non de prestations économiques destinées aux familles en difficulté, de la mise en place ou non de mode de garde collectifs comme les crèches, de conditions liées à la transmission de l'héritage etc. Par la voie législative il décide de la place, des droits et devoirs des membres du groupe appelé famille, de la « bonne » parentalité, des conditions nécessaires au mariage civil, au divorce etc. Certaines familles possèdent des capacités de résistance face à l'État et à son regard qui varient suivant leur statut. Celles qui sont les plus dépendantes économiquement de lui pouvant s'en extraire moins facilement. Les structures de parenté et de filiation imprègnent sur le temps long les sociétés et tissent d'autres liens entre les individus et leur(s) famille(s) et entre les familles (Théry, 2016 ; Déchaux, 2009). Depuis plusieurs décennies dans la plupart des sociétés occidentales, la puissance de l'autorité paternelle au sein de la famille décline. Certains s'en plaignent, d'autres s'en réjouissent. Désormais le père n'est plus le seul à posséder l'autorité parentale, il la partage avec la mère. Qui elle-même n'a désormais plus besoin de son accord formel pour travailler, posséder un compte en banque et l'utiliser etc. Ces changements du statut et du rôle de l'homme et de la femme se sont produits en un temps rapide et ont eu des impacts différents suivant les milieux sociaux et économiques. Ainsi encore aujourd'hui plusieurs modèles cohabitent au sein d'un même pays, voire d'une même région, ce qui parfois peut rendre complexe certaines unions mixtes, c'est-à-dire possédant des capitaux économiques, sociaux, culturels éloignés. Cette nouvelle distribution des rôles au sein des familles contemporaines a redessiné la conjugalité. Le mariage n'est désormais plus perçu comme l'unique moyen de faire couple, il reste un rite reconnu de la conjugalité mais moins essentiel ce qui explique sa diminution constante. Il est désormais possible de vivre en couple sans souhaiter une reconnaissance institutionnelle. Cela traduit une perte de confiance en l'institution mariage, une conviction que le mariage fondé sur le sentiment amoureux et/ou sur l'amour en tant que tel ne dure pas forcément pour toute la vie, et ce d'autant plus que les espérances de vie s'allongent. Pour autant, les travaux sociologiques montrent que les personnes croient en l'amour et même au mariage mais craignent de ne pas faire le bon choix, elles ont peur de ne plus aimer ou pire de ne plus être aimé par l'autre. Cet engagement sur du long terme inquiète. Les trajectoires de vie montrent que chacun à travers ses différentes expériences change partiellement. Pas totalement, loin de là, mais suffisamment pour que les aspirations évoluent. Comme alors se faire suffisamment confiance pour être sûr de son choix ? Comment ensuite faire confiance à l'autre pour toute la vie ? Comment établir une relation de confiance capable de s'ajuster au fil du temps ? Surtout qu'une grande partie de la société est convaincue que le modèle familial serait en crise. Or, si l'on prend l'exemple de la France, 60 % des familles sont dites selon la nomenclature de l'Insee

« traditionnelles », c'est-à-dire que le couple parental est toujours en conjugalité. Cela ne dit rien à ce stade de ce que ce couple vit dans son intimité mais cela casse un préjugé tenace. A l'inverse le nombre de familles dites « recomposées » plafonne à 10%.

La famille relationnelle et la construction de relation de la confiance en soi et en les autres

François de Singly (De Singly, 2023) qualifie la famille contemporaine de famille relationnelle. Désormais les membres de la famille considèrent celle-ci comme un lieu permettant l'épanouissement de chacun au sein d'un foyer commun. Tout l'enjeu est donc de tenir un équilibre entre l'affirmation du je et l'appartenance à un nous, la socialisation, l'éducation se déroule par agencements réguliers. Cela se joue à tous les niveaux : celui du couple, celui des enfants au sein d'une fratrie puis des parents avec les enfants. Cet équilibre ne peut exister s'il n'y a pas construction et ajustement de la relation de confiance entre les membres de la famille. Si l'un des parents fait peur, l'épanouissement individuel de l'enfant, tel qu'il est entendu actuellement, se verra être compromis ainsi que sa capacité à tisser des liens reposant sur la confiance en l'autre.

C'est bien sur cette relation que s'ancre désormais la famille, perçue comme à la fois comme refuge et tremplin vers les autres. A rebours du 20^{ème} siècle, les enquêtes qui portent sur les valeurs des européens, menées notamment par Pierre Bréchon (Bréchon, 2023), montrent que désormais pour les jeunes la famille est la valeur première.

Les parents souhaitent soutenir l'épanouissement de leur enfant : pour cela ils vont essayer d'identifier au mieux sa personnalité afin de le singulariser. Ce qui débute dès le choix du prénom qui est de moins en moins choisi parmi le répertoire de prénoms disponibles dans la lignée familiale. Ce processus se poursuit lors de l'enfance et de l'adolescence : que ce soit le choix du sport, des habits ou autres, cela se fait le plus souvent en lien avec le désir de l'enfant. S'ajoutent les désirs individuels des autres membres du groupe famille qui vont devoir s'ajuster avec « le monde commun » (Ségalen, 2013) dont se dote la famille. Cela comprend son mode d'organisation quotidien, sa manière de communiquer, ses rites, ses goûts, ses détestations, ses obligations, etc. Mais aussi, et cela est un élément fondamental, la manière dont la famille propose un ancrage dans la durée, dans le temps à travers une mémoire familiale en constante adaptation (Halbwachs, 1925). Cette temporalité permet à chacun de se définir comme membre d'une lignée, de s'approprier la mémoire d'un passé revisité qui l'aide à se situer dans le présent en piochant parmi les éléments qui lui font « sens » au sein de ce réservoir de mémoire familiale.

Ainsi, la famille serait désormais le lieu d'une négociation quasi constante, ce qu'Antony Giddens (Giddens, 2024) nomme le « contrat roulant », avec des variations de modèles allant des habitués de la négociation presque constante à ceux qui la pratiquent peu. On se socialise en apprenant à vivre en groupe tout en affirmant ses propres besoins. Cela s'est beaucoup retrouvé lors des

confinements et reconfinements où il est apparu combien un même objet, par exemple la table du salon pouvait avoir plusieurs rôles : table de repas, table de jeu et aussi bureau individuel. Cet équilibre constant entre l'individuel et le collectif concerne aussi le temps et l'usage de la technologie. Certaines pratiques qui isolent sont mieux acceptées que d'autres: ainsi lire un livre est mieux perçu que d'écouter avec un casque une série sur sa tablette, dans ce second cas la coupure avec les proches paraît plus nette voire potentiellement signe d'une opposition non verbale. La place du téléphone portable cristallise les tensions car il manifeste l'intrusion et l'attractivité de l'extérieur au cœur du cocon familial.

La relation de confiance est donc à la fois à la base même de la constitution de la famille, quand cela se passe « bien » - ce bien devant être défini plus précisément, et c'est aussi le lieu de l'apprentissage et de l'acquisition de la confiance en soi. Anthony Giddens va plus loin puisqu'il considère que la famille est désormais le « laboratoire de la société ». Les relations familiales sont en partie considérées comme des processus transactionnels entre ses différents membres et cette manière de faire se propage au fur et à mesure que les enfants grandissent et entrent dans l'âge adulte et dans les autres sphères de la société. C'est dans ces échanges récurrents que se tisse à la fois la confiance en l'autre, l'acceptation de la confiance que l'autre place en moi et également la confiance en soi. C'est sur de ce dernier point et son acquisition que l'accent va être porté.

La propagation dans les autres sphères de la société

Cet apprentissage par la négociation qui se construit dans les familles se déploie ensuite dans les autres domaines de la société, tels que l'école et le travail, via le projet. La relation de confiance comme espace permettant des ajustements réguliers est de plus en plus perçue comme une norme par la jeune génération et certains attendent que le cadre s'adapte à leurs besoins. Dans le système éducatif, une pluralité de réponses existe parmi le corps enseignant. Certains professeurs peuvent choisir de jouer les « copains » en accédant aux différentes demandes, et en espérant ainsi avoir une paix « sociale » durant le temps de classe. D'autres à l'inverse vont assumer leur position d'autorité et poser un cadre aux contours peu négociables, ce qui ne les empêche pas par ailleurs de mettre en place des mesures pédagogiques innovantes. Entre ces deux types, toute une palette de manières de faire existe. Ce qui constitue un défi pour l'équipe pédagogique qui va devoir de plus en plus tenir compte des demandes individuelles des éducateurs tout en créant un nous. Sans oublier bien sûr la présence de plus en plus prégnante des parents.

Cette tendance se retrouve dans le monde du travail, en profonde mutation. De nombreux DRH se plaignent de la non-fidélité des jeunes qui quittent un emploi si cela ne fait pas sens ou si le cadre ne leur convient plus obligeant alors à repenser les modes d'organisation. Les demandes qui apparaissent sont davantage, pour reprendre Luc Boltanski et Eva Chiapello (Boltanski & Chiapello, 1999), de l'ordre de la « coopération ». Au management vertical, les individus

souhaiteraient davantage d'horizontalité, de partage, de collaboration, ce qui n'exclue pas d'être en compétition entre groupes. D'où ce terme qui mêle à la fois compétition et coopération. Ce qui a été fortement été accéléré par les confinements qui ont contribué à développer le télétravail et à flouter les frontières entre le travail et le privé.

La confiance en soi comme compétence sociale et comme injonction sociale

La confiance en soi est une compétence sociale qui s'acquiert progressivement via les différentes instances de socialisation (famille, amis, école, travail). Depuis les années 60, les travaux sociologiques ont démontré que cette confiance est inégalement répartie dans la société et dépend fortement de l'appartenance à certains milieux sociaux. Plus on est issu d'un milieu fortement intégré socialement et économiquement plus cela contribue à se sentir « à sa place » quel que soit la situation sociale, le lieu (un opéra, un concert de rock, un diner « chic » par exemple), les personnes présentes et les enjeux du moment. Il n'y a pas ce sentiment d'être en décalage, cette crainte d'en faire trop ou pas assez que connaissent par exemple « les transfuges de classes ». Cette confiance en soi est incarnée dans l'hexis corporelle, c'est-à-dire dans la manière de bouger, de s'exprimer, de se tenir à table, de se vêtir etc. Ainsi le social, notre appartenance sociale façonnent notre corps sans que nous ne nous en rendions compte et parlent de nous aux autres. Et inversement. Ce n'est que par une prise de conscience et un certain contrôle de soi qu'il est possible de modifier partiellement l'image renvoyée.

Dans le système éducatif, les épreuves orales sont souvent mieux réussies par les jeunes issus des milieux dits privilégiés et elles contribuent à renforcer leur propre estime d'eux-mêmes. C'est l'inverse qui se déroule pour les autres jeunes qui ne connaissent pas les codes implicitement attendus et vont redouter ce type d'exercice, ignorant comment s'y préparer ou bien vont tenter de le contourner par l'usage de la provocation. S'il n'y a pas d'apprentissage réel et construit proposés par les enseignants afin de former à ces épreuves alors elles restent des vecteurs – souvent inconscients - de la reproduction des inégalités sociales. Les éducateurs ont alors un rôle crucial à jouer : celui de comprendre puis de faire comprendre que l'oral se travaille et ne relève pas de facilité individuelle mais sociale, ce qui paraît naturel et évident est souvent le résultat d'une transmission culturelle sur plusieurs générations. Il leur faudrait également prendre en compte la pluralité des manières de faire et de dire (dont la leur) en évitant que la norme support de l'évaluation ne favorise un groupe spécifique. Cet exercice de l'oral est donc un élément révélateur et discriminant de la confiance en soi.

Cette aisance à la prise de parole est désormais considérée comme une compétence de plus en plus exigée dans le monde professionnel. A la fois signe d'une confiance en soi elle permettrait également de créer les conditions pour des relations de confiance professionnelles. Un retournement se produit qui fait de la confiance une injonction, une obligation qui s'imposerait à tous. Présentée comme un

espace sécurisant, désiré et permettant l'ouverture à l'autre elle devient un outil normatif auquel il devient difficile de déroger sous peine de se sentir exclu.

La confiance comme injonction sociale via le projet

La fragilisation actuelle des institutions de socialisation habituelles diminue la capacité des mécanismes d'intégration. Cette tendance est encouragée et portée par le néolibéralisme actuel qui valorise la liberté, l'autonomie et le choix individuel. Les individus ne sont plus des personnes ancrées dans des histoires collectives ni membres de groupes sociaux mais seulement des personnes libres de toute attache et revendiquant leurs particularismes, leur singularité. Ce qui les distingue est bien plus souvent valorisé que ce qui les lie et les relie. Par conséquent, l'existence même des déterminismes sociaux est de plus en plus contestée. Ils sont invisibilisés de même que tout ce qui pourrait entraver la liberté totale de l'individu. Ce qui pourrait apparaître comme une forme ultime voire achevée de la liberté ne l'est pourtant pas. Comme l'a montré Alain Ehrenberg (Ehrenberg, 1998) nous sommes tous soumis, sans nous en rendre compte à de nouvelles normes collectives. Elles se présentent sous la forme d'injonctions paradoxales : « Sois heureux » « Tu dois réussir ta vie » « Aies confiance en toi » etc. La pluralité de choix qui paraissent possibles génère une angoisse diffuse, la crainte de ne pas faire le bon choix, de ne pas avoir assez confiance en soi. L'échec est forcément perçu comme individuel et la personne en porte seule la responsabilité. C'est lorsque ce poids devient trop lourd, que la confiance en soi a chuté, qu'apparaît « la fatigue d'être soi ». Le recours à des substances addictives ou autre peut alors apparaître comme une béquille afin de tenir sa place sociale.

Un autre impératif social a été dévoilé par Eva Chiapello et Luc Boltanski, celle de toujours devoir être porteur, créateur de projet. Ce qu'ils nomment la « cité par projet ». Cette injonction synthétise les précédentes et se décline dans tous les domaines de la vie : avoir un projet de couple, un projet d'études, un projet pédagogique, un projet parental, un projet professionnel, un projet pour la retraite. Cela tend parfois à l'absurde lorsque les institutions étatiques demandent aux personnes atteintes de maladies dégénératives sans traitement existant d'établir un projet de vie. Ce qui importe ce n'est pas tant la réalisation du projet que le fait d'affirmer en avoir un ou plusieurs et donc de se définir à travers lui/eux. Et si le projet échoue, il est alors nécessaire d'en tirer « des leçons de vie », des « conséquences ». Une obligation à positiver ce qui a échoué. De nombreux témoignages portés par les réseaux sociaux, les médias, les films, la littérature vont dans ce sens. Il faut croire, avoir confiance en soi et en son projet afin de franchir des obstacles et de réussir. La réussite ne dépendrait donc que de la détermination de l'individu et de sa capacité à rebondir malgré les doutes.

La confiance exigée est bien la confiance en soi, en l'accomplissement de sa singularité. Cependant, elle n'est rien s'il n'y a pas le désir, la croyance, la confiance que le collectif accueillera notre projet.

« Dans un monde connexionniste, écrivent Luc Boltanski et Eve Chiapello (op. cit. 1999, p. 168), les êtres doivent, pour que les projets réussissent, « faire et donner confiance, savoir communiquer, discuter librement, être capables de s'ajuster aux autres et aux situations, sans être freinés par la timidité, la rigidité ou la méfiance ». Et cela en fonction de leurs compétences sociales héritées puis travaillées.

Les réseaux sociaux: un défi à la confiance?

La confiance interpersonnelle semble donc dominer de plus en plus sur la confiance institutionnelle et c'est là-dessus que s'appuient certains réseaux sociaux (Maigret, 2022). Ils contribuent à flouter les limites entre l'intime, le privé et le public. Lorsque le jeune ferme la porte de sa chambre cela signifie qu'il souhaite un temps seul, un temps d'intimité, où personne n'est convié. Désormais, ce temps-là est filmé et diffusé sur certains réseaux, et potentiellement visible par des inconnus. Mais pas par sa famille. Le jeune se met en scène, il propose son projet. Le privé ne l'est plus puisque le public y entre. Certaines études démontrent que désormais, même seul et sans se filmer, ce même jeune, imagine ce qu'il pourrait filmer. Il est ainsi presque continuellement accompagné du regard possible de l'autre. Les modèles diffusés sur ces réseaux, les pratiques présentes peuvent concourir à abimer fortement la confiance en soi du jeune et même générer des addictions à ces réseaux. En effet, la pluralité des choix, les injonctions de réussite et de confiance peuvent engendrer l'effet inverse, c'est-à-dire du désarroi voire de l'anxiété. Or, de nombreux individus ont besoin d'un cadre normatif et d'une autorité qui les guide et les rassure. Si ce cadre n'est pas présent au domicile, ou à l'école, certaines jeunes et plus tard des adultes peuvent être tentés de le chercher et de le trouver dans des groupes de type sectaire (au sens sociologique et webérien du terme). Groupe dans lesquels la confiance est totalement donnée au leader, dont les décisions et l'autorité ne sont pas contestées. C'est de façon libre et autonome que ces personnes y entrent le plus souvent et trouvent un espace mental, physique qui les réconfortent tout en les valorisant. C'est souvent par l'intermédiaire des réseaux numériques que les premiers liens se créent.

Conclusion

Ainsi, même si les sociétés actuelles sont marquées par de nombreux bouleversements, la relation de confiance reste un élément structurant et structuré des relations sociales, du lien social. Elle est désormais un des fondements même des familles contemporaines relationnelles, qui se déploie ensuite dans les autres mondes sociaux. Cette place importante accordée à la confiance comporte aussi ses revers: elle devient une injonction sociale, « l'obligation d'avoir confiance en soi » injonction qui reproduit involontairement les inégalités sociales et peut fragiliser. Autre injonction, « celle de faire confiance » notamment à ses pairs. Ce qui se déroule sur les réseaux sociaux montrent combien la confiance peut parfois être manipulée. Moins les institutions sont régulées de manière normée, plus les relations interpersonnelles prennent de l'importance et se nouent dans le lien de confiance. L'éducation à la confiance est donc fondamentale. Le croisement des disciplines

autour de ce concept est nécessaire afin de pouvoir observer au plus près et de la manière la plus ajustée ce qui se joue dans nos sociétés. Comprendre que la confiance est issue des différentes socialisations et se déploie dans les différentes sphères de la société permet de placer l'éducation à la confiance au cœur de la réflexion. Il s'agit donc de penser l'acte d'éduquer différemment, aussi bien à l'école qu'ailleurs, puisque l'éducation est processus constant tout au long de nos trajectoires de vie. Comment éduquer par exemple à la confiance dans le monde du travail ? Et ce sans que cela ne devienne – comme nous l'avons vu – un retournement instrumental de la notion mais bien un but en soi. Enjeu crucial, la confiance peut devenir un nouvel enjeu aussi bien épistémologique – comment la penser – que social, comment la vivre et la faire vivre.

Rererences

- Boltanski, L. & Chiapello, E. (1999) *Le nouvel esprit du capitalisme*. Gallimard.
- Bréchon, P. (sous la direction de) (2023). *Les Européens et leurs valeurs. Entre individualisme et individualisation*. PUG
- Déchaux, J-H ([2007], 2009) *La sociologie de la famille*. La Découverte.
- Durkheim, E. ([1893], 2013) *De la division du travail social*. PUF.
- Durkheim, E. (1904) « L'élite intellectuelle et la démocratie ». *Revue bleue*, 5^e série, t. I.
- Ehrenberg, A. (1998) *La fatigue d'être soi*. Odile Jacob.
- Giddens, A. (2004). *La Transformation de l'intimité : Sexualité, amour et érotisme dans les sociétés modernes* [« The Transformation of Intimacy: Sexuality, Love and Eroticism in Modern Societies »]. Éditions du Rouergue.
- Halbwachs, M. (1925) *Les Cadres sociaux de la mémoire*. Félix Alcan.
- Maigret, E. (2022) *Sociologie de la communication et des médias*. Armand Colin.
- Segalen, M. (2013) *Sociologie de la famille*. Armand Colin
- de Singly, F. (2023) *Sociologie des familles contemporaines*. Armand Colin.
- Théry, I. (2016) *Mariage et filiation pour tous : Une métamorphose inachevée*. Seuil.
- Thuredoz, C. (2004) (sous la direction de) *Des mondes de confiance : Un concept à l'épreuve de la réalité sociale*. CNRS Éditions.

VIOLENCE IN SCHOOLS: GLOBAL PREVALENCE, IMPACTS ON STUDENTS, AND PROMISING INTERVENTIONS

Ada Nayihouba & Quentin Wodon*

Abstract Violence is a ubiquitous problem in many schools throughout the world, directly affecting students and teachers, and indirectly having an impact on the wider community. It has multiple, lasting negative impacts on students, including on trust. It also undermines the ability of communities and governments to create schools that are safe harbors where children and adolescents can develop their abilities and skills while also embracing the values of cooperation, mutual respect, peaceful problem solving, inclusion, and gender equality. This paper provides data on the prevalence of violence in schools as well as some of its impacts, including on the trust that students have in their schools and teachers. The paper considers next promising interventions to end violence in schools and provides a summary of cost-benefit analyses of those interventions, suggesting that they tend to have high benefit to cost ratios.

Keywords: Violence in schools, bullying, trust, health, cost-benefit analysis.

1. Introduction

Receiving an education of good quality is the right of every child, as enshrined in the Convention on the Rights of the Child. Education plays a fundamental role in countries' ability to achieve the targets set forth under the Sustainable Development Goals, especially for girls (Wodon et al., 2018). It is the foundation of countries' future economic development as it drives human capital wealth, that is the value of the future earnings of the labor force, which accounts for two thirds of the changing wealth of nations (Lange et al., 2018; World Bank, 2021). Education also plays a unique role in promoting respect for human rights and contributing to safe and inclusive societies that do not condone the use of violence, but rather provide children with the skills they will need as adults to find peaceful solutions to conflicts.

Preventing violence in schools is a moral imperative. It is also essential to reap the benefits from education in terms of learning in school and ensure students' trust in schools and their well-being. Schools should be safe and inclusive. Unfortunately, violence in schools remains widespread in

* UNESCO International Institute for Capacity Building in Africa. The first author is with the World Bank and the second with UNESCO's International Institute for Capacity Building in Africa. The analysis is that of the authors only and need not reflect the views of UNESCO, its Executive Directors, of the countries they represent, nor do they necessarily represent the views of the UNESCO International Institute for Capacity Building in Africa or the World Bank.

developing and developed countries alike²¹. Failing to prevent violence in schools will affect children not only today, but also in the future, with negative effects for their future families and children, their communities, and societies. The COVID-19 pandemic exacerbated some of the factors associated with violence against children. The need to end violence against children, including in schools, is more pressing than ever.

The World Health Organization (WHO) defines violence as *“the intentional use of physical force or power, threatened or actual, against a person or group that results in or has a high likelihood of resulting in injury, death, psychological harm, maldevelopment, or deprivation”* (Krug et al., 2002, based on WHO Global Consultation on Violence and Health, 1996). Violence is the result of an abusive use of force. The harm can be actual or threatened. It can lead to injury or death, but also to trauma or other mental health symptoms. Violence is also often multidimensional, as individuals including children tend to be subjected to multiple forms of violence and in multiple locations (this is referred to as poly-victimization).

Violence in schools includes but is not limited to child victimization, physical and psychological exploitation, cyber victimization, bullying²², fights, and sexual violence. It also includes violence by teachers such as corporal punishment, with potential negative impacts (Naz et al., 2011). It is a threat to both schooling and learning, and it also affects students’ well-being and health, and their trust in others. A recent study at the World Bank suggests that the cost of violence in schools in terms of lost schooling (some children dropping out) and lost learning (students learning less as measured by standardized tests) may be US\$ 11 trillion globally. This is just an order of magnitude, but the estimate suggests that apart from the moral case to end violence in schools, the economic case is strong (Wodon et al., 2021).

This paper is based on analysis carried for the global study at the World Bank on ending violence in schools. The aim is to share a few insights from that study for readers of this journal, who tend to be involved in Catholic education. The next section provides data on the prevalence of violence in schools as well as some of its impacts, including on the trust that students have in their schools and in teachers. The paper then considers promising interventions to end violence in schools. Finally, it provides a summary of cost-benefit analyses of those interventions, suggesting that they tend to have high benefit to cost ratios. The focus in this paper is on global evidence on violence in schools and promising interventions. In a separate paper also published in this issue of the journal

¹ On the prevalence of violence against children globally, see Hillis et al. (2016). See also Office of the SRSG on Violence against Children (2016), UNICEF (2017, 2019), and Know Violence in Childhood (2017).

² Bullying is defined as repeated aggression (physical, verbal, or psychological) over a prolonged period of time among peers who have an imbalance of power.

(Malé and Wodon, 2023), a case study is provided to compare violence in schools in public, private secular, and religious schools in the United States.

One important caveat to the analysis is the fact that due to data constraints, the focus is less on sexual violence in schools than other forms of violence. This should not be interpreted as placing less importance on sexual than other forms of violence, especially in Catholic schools where sexual abuse by priests has been documented and requires specific interventions. But for this analysis, given the available data, the focus is more on physical and emotional violence and their effect on children, including for trust.

2. Prevalence and Selected Impacts of Violence in Schools

Data are available on student's experience in school in several surveys implemented in multiple countries. This includes surveys are implemented in secondary schools, namely (1) the Global School Health Survey (GSHS) which includes mostly low- and middle-income countries; (2) the Health Behavior in School-Age Children survey (HBSC) which includes mostly European countries as well as Canada and a few countries from the MENA region; and (3) and the Programme for International Student Assessment (PISA) which includes mostly middle- and high-income countries. Two surveys are implemented in the population as a whole: the Violence against Children Survey (VACS) and the Demographic and Health Survey (DHS), both of which have been implemented in low- and middle-income countries.

Across most surveys, estimates suggest that more than one in three children are subjected to physical violence, and almost one in three are bullied. For example, across countries, Table 1 suggests that 27.6 percent of children in GSHS surveys have been involved in a fight at school in the last 12 months, while the share is 31.2 percent for children in HBSC surveys. For bullying, the shares of students affected in the last 30 dates are very similar at 29.5 percent in GSHS surveys and 29.0 percent in HBSC surveys. The estimates in Table 1 are averages across countries, with different surveys targeting different sets of countries, but there is quite a bit of consistency in the average estimates across countries. This suggests that violence in schools affect students in all types of countries, whether low- or high-income.

The prevalence of sexual violence is much lower in Table 1, but is likely to be underestimated especially as the topic remains taboo in some countries and collecting data is not easy. Girls and boys experience the risk of violence in school in somewhat different ways in terms of prevalence. Apart from differences in exposure to sexual violence, girls are more likely to experience verbal and emotional abuse whereas boys are more likely to be physically abused, but all types of violence do affect boys and girls to a substantial extent. While there are no cross-country estimates of violence in Catholic schools, partial data for a few countries including in sub-Saharan Africa

suggest that in some, Catholic schools may have lower levels of violence, but in other countries, this does not seem to be the case (Wodon, 2024).

Table 1: Prevalence of Violence in Schools in Multi-country Surveys (%)

	GSHS	HBSC	PISA	VACS	DHS
GSHS and HBSC surveys					
Attacked in last 12 months	37.8	-	-	-	-
Involved in fight in last 12 months	27.6	31.2	-	-	-
Injured in last 12 months	31.3	44.5	-	-	-
Injured from fight	1.5	1.8	-	-	-
Bullied in last 30 days	29.5	29.0	-	-	-
PISA Assessments					
Threatened by other students	-	-	23.8	-	-
Others destroyed my things	-	-	26.5	-	-
Hit by other students	-	-	23.4	-	-
Nasty rumors about me	-	-	33.5	-	-
VACS and DHS surveys					
Physical violence in schools	-	-		28.7	-
Emotional violence in schools	-	-		3.5(*)	-
Sexual violence in schools	-	-		2.8(*)	1.5(*)

Source : Wodon, Fèvre et al. (2021).

Note: The data sources are as follows: Global School Health Surveys (GSHS), Health Behavior in School-Age Children Surveys (HBSC), Programme for International Student Assessment (PISA), Violence against Children Surveys (VACS), and Demographic and Health Surveys (DHS). (*) The prevalence of emotional and sexual violence in VACS and DHS surveys is likely to be underestimated.

In the global south, corporal punishment also remains widespread in schools, with many countries still not having legislation banning corporal punishment in schools. In Francophone Africa, data on corporal punishment from the PASEC student assessment suggest that more than a third of teachers in sixth grade of primary school use corporal punishment in the classroom, leading to almost two-thirds of students being beaten by teachers (Wodon et al., 2021). The COVID-19 pandemic is likely to have exacerbated some of the factors that lead to violence against children in general, and violence in schools in particular. This is because many individuals and households have been under stress due among others to social isolation, losses in employment and income, and illnesses or death from the pandemic.

As mentioned in the introduction, the World Bank study estimated that the cost of violence in schools due to lost lifetime earnings could be of the order of US\$11 trillion. The estimate is based on the risk of children not learning in school because of violence in schools as well as the risk of some children dropping out of school. Regarding learning losses, regression analysis using data

from the PISA and PASEC international student assessments suggests that the losses could be at two percent versus baseline values across all students taken together (those affected by violence and those not affected). Regarding children dropping out of school, the estimates suggest that violence may be the reason for dropping out for about five percent of children dropping out. These are the estimates leading to the economic loss mentioned.

Beyond learning losses and the risk of dropping out, violence in school may however have a wide range of other consequences, including leading to a lack of trust. For perceived health, surveys ask questions on difficulties sleeping, having headaches, stomach-ache, or back-ache and a self-assessment of health. For risky behaviors, questions are asked about whether the children have ever smoked, used alcohol, drug or cannabis, or had sex. Finally, for psychological well-being, questions are asked about whether the children ever considered suicide, planned to commit suicide, or attempted to commit suicide. Questions are also available on whether children are feeling low, irritable, nervous, or dizzy. And questions are asked about the level of trust of students in teachers and their school. In virtually all cases, experiencing violence in schools is associated with worse indicators after controlling for other factors. Some of the largest effects of violence in schools are observed for the probabilities of feeling bad about one's health, trusting others, having suicidal thoughts, and having sex before the age of 18.

For example, with the HBSC surveys for European countries plus Canada and a few countries from the Middle East and North Africa region, information is available on whether students (1) like their school; (2) feel that their teachers think they are doing poorly academically in comparison to other students; (3) feel that other students do not accept them the way they are; (4) feel that their teachers do not accept them the way they are; (5) feel that their teachers do not care about them as a person; and finally (6) have no trust in their teachers. In most cases, multiple answers can be provided by students, for example ranging from strongly agree to strongly disagree when asked about perceptions, but these variables can be dichotomized (yes/no coding) for analysis in order to facilitate the interpretation of the results.

To assess the potential impact of violence in schools on those perceptions controlling for the factors that may affect them, a range of controls are included in the regression analysis³. Once regressions

³ For the HBSC surveys, the controls include gender, age, grade, the student's height, whether the student is underweight or overweight, whether the student participates in physical education and for how many days per week, whether the students feels that other students are kind and helpful, whether the household in which the student lives is well off as per the student's assessment (with various degrees of being well off), whether the mother and father of the student live at home, whether the student finds it easy to talk to his father and mother, whether the student feels that friends and family try to help when in need. Some of these variables could perhaps be considered as outcomes as well, but they are used for the analysis as controls. For the GSHS data, the controls include gender, age, grade, the student's height, whether s/he goes

are estimated, predicted values are obtained for the dependent variables with and without violence in schools. Comparing these predicted values gives an idea of the share of various issues that may be attributed to violence in schools. With the HBSC survey for example, the shares of issues related to trust and acceptance in schools that can be attributed to violence in schools are as follows: 11 percent for children stating that they do not like their school; 9 percent for children stating that their teachers think they are not doing well; 15 percent for children stating that other students do not accept them like they are; 14 percent for children stating that teachers do not accept them like they are; 5 percent for children stating that their teachers do not care about them, and 7 percent for children stating that they do not feel a lot of trust towards their teachers. In other words, taking this last estimation as an example, violence in schools may be responsible for every 1 in 14 cases (7 percent) of children lacking trust in their teachers. Violence in schools is not the only factor for lack of trust and other issues, but it is an important factor.

3. Cost-Benefit Analysis of Violence Prevention Programs⁴

How can violence in schools be prevented? As importantly, given many issues in schools that compete for funding and attention, do interventions to reduce violence in schools have high benefit to cost ratios, which would help in advocating for such interventions? To show that reducing violence in schools can be done and is a smart investment, cost-benefit analyses are reviewed in this section.

3.1. Principles and Limits of Cost-Benefit Analysis

Cost-benefit analysis aims to compare the benefits of interventions to their cost. When the ratio of benefits to cost is high, which typically also implies high internal rates of return, an intervention may be especially attractive for policy makers in contexts where budget resources are limited. Extensive data and assumptions are typically needed to conduct a cost-benefit analysis. This implies that results can be sensitive to assumptions as well as other parameters related to data quality. Cost-benefit analyses must rely on the results of impacts evaluations since the benefits relate to the impacts of the interventions. Such impact evaluations may be limited in number and may themselves be more or less robust.

Apart from impact evaluations, detailed estimates of costs and benefits are also required. While some interventions may provide a comprehensive accounting of all costs involved, this is often not

hungry, whether s/he is underweight or overweight, whether s/he is active, whether s/he benefits from physical education at school, the time spent sitting without activity, whether parents check his/her homework, understand his/her trouble, know what s/he does in his/her free time, and go through the child's things. Other factors could affect the outcomes of interest, but these are the variables available in the dataset that seem to be the most important potential factors affecting outcomes.

⁴ The analysis is based on Wodon et al. (2021).

the case. In the literature, information on implementation costs is often lacking even when information on the impacts of interventions may be available. In addition, implementation costs may be very different for an initial pilot intervention in comparison to a scale up. Accounting for benefits is also fraught with issues. One issue relates to the economic valuation of benefits. But another issue relates to the type of benefits included. Some interventions may have been documented to have impacts in a wide range of areas, while for other interventions, only a few impacts may be available. This may distort comparisons of benefits due to differences in the comprehensiveness of the benefits being included in the analysis.

When comparing the streams of costs (during implementation) with benefits (during and after implementation, including in adulthood for children who benefited from interventions), the issue of which discount rate (given the need to compute the present value of benefits that may arise many years in the future) to use may be debated. A higher discount rate, which may be warranted in developing country contexts, may reverse the conclusion that would result from a lower discount rate, in that the sign of the net present value estimated may change. This is also an additional reason why it is often difficult – and not advisable, to narrowly compare cost-benefit analyses conducted separately for different interventions since these analyses may have used different hypotheses, including for discount rates. Readers should not infer that one intervention is necessarily better than another simply because the benefit to cost ratio of the first intervention appears to be higher than that of the second.

Still another issue is that of the external validity of an impact evaluation, and therefore of any cost-benefit analysis based on the results of the evaluation. An intervention may have been successful in a particular context. This does not imply that it will remain successful when scaled up or when implemented in a different context, or even a different country. It is often the case that intervention that were successful when piloted turned out not to have the same impacts when scaled up, or when implemented in a different context. Many of the available cost-benefit analyses for programs aiming to reduce violence in schools have been conducted in Western countries, and especially in the United States. It could be that the ratios of benefits to costs would differ for similar interventions in other countries, and in particular in developing countries. This being acknowledged, this next section provides illustrative results from cost-benefit analyses with a focus on programs for primary and secondary schools.

3.2. Socio-Emotional Skills and Related Programs

In primary schools, one way to reduce the prevalence of violence in schools is to implement programs helping children improve their social and emotional skills. This includes competencies such as self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills, and responsible decision-making (Weissberg et al., 2015). Acquisition of socio-emotional skills often leads to gains

in well-being, positive attitudes, and pro-social behavior, reductions in risky behaviors such as violence and substance abuse, and improvements in academic performance (Durlak et al., 2010), all of which can lead to success in the labor market. In secondary schools, for at risk adolescents, approaches such as cognitive behavioral training have proven effective (Life Skills Training is an example). Specific interventions can also be implemented to prevent dating violence, as is the case with the Fourth R program that aims to empower adolescents to build and maintain healthy relationships (Wolfe et al., 2009). Finally, after-school programs that combine recreational activities and academic support may also reduce violence.

How do the gains suggested by impact evaluations translate in terms of the comparison of the resulting economic benefits with the cost of implementing the programs? Analysis is not available for most programs, but a recent synthesis of cost-benefit analyses of SEL interventions covers six different programs (Belfield et al., 2015). The synthesis acknowledges previous cost-benefit analysis for several of these programs, but notes that because previous analyses often relied on different methodologies, hence conducting new analysis with the same methodology provides additional insights.

The first program is the 4Rs Program (Reading, Writing, Respect, and Resolution) implemented in grades K-5 to promote pro-social behavior and help students develop cooperative problem-solving skills. An evaluation in New York City suggested a reduction a range of aggressive behaviors as well as gains in achievement for mathematics and reading (Jones et al., 2011.) The second program, Positive Action, aims to promote positive thinking, actions, and self-concept for all students in grades 3 to 8. The third program, Life Skills Training, is a classroom intervention for grades 6 to 12 to reduce substance abuse and violence (Hawkins et al., 1998). The fourth program, Second Step, is based on a social skills curriculum to improve problem-solving and emotional management for children from pre-kindergarten to grade 10. The next program, Responsive Classroom, targets students in grades 3 to five to improve socio-emotional skills by improving teacher efficacy. The last program, Social and Emotional Training, was implemented in Sweden for grades 1 to 9. While some programs target students at risk, many cover all children.

Table 2 provides results for baseline estimates. Each of the six interventions generates higher benefits than costs according to the review, with benefit-cost ratio ranging from 3.46 to 13.91 across interventions in the baseline scenarios. For each intervention, the authors also consider alternative scenarios that affect the benefits to costs ratios, but in no case are the ratios negative. This suggests that investments in SEL and related programs could generate substantial economic returns.

Table 2: Cost-Benefit Analysis for Social and Emotional Learning Interventions

Program	Description	Cost in 2011 USD (1)	Benefit in 2011 USD (2)	Ratio (2)/(1)	Net Present Value (2)- (1)
4Rs (United States)	Learning and literacy program to combat aggression/violence (grades K–5, disadvantaged students)	\$68,000	\$832,000	12.24	\$764,000
Positive Action (United States)	School curriculum and activities to promote positive thinking, actions, and self-concept (grades 3–8, all)	\$51,000	\$258,000	5.06	\$207,000
Life Skills Training (United States)	Classroom intervention to reduce substance abuse and violence (grades 6–12, at-risk students)	\$13,000	\$45,000	3.46	\$32,000
Second Step (United States)	Social skills curriculum to improve problem-solving and emotional management (grades PK–10, disadvantaged students)	\$44,000	\$432,000	9.82	\$388,000
Responsive Classroom (United States)	Improving teacher efficacy to influence SE skills and school community (grades 3–5, all)	\$90,000	\$892,000	9.91	\$802,000
Social and Emotional Training (Sweden)	Classroom intervention to support cognitive and SE competencies (grades 1–9, all students)	\$54,000	\$751,000	13.91	\$697,000

Source: Adapted from Belfield et al. (2015).

3.3. *Anti-Bullying Programs*

In secondary schools, the literature suggests to focus on programs that reduce the prevalence of bullying. Bullying is defined as repeated aggression (physical, verbal or psychological) over a prolonged period of time among peers who have an imbalance of power. Reviews also suggest that intensive and long-lasting program are needed to change behaviors, with parental sessions contributing to the success of the programs. In their meta-analysis of multiple evaluations of anti-bullying programs, Farrington and Ttofi (2009) suggest that the programs reduced the prevalence of bullying by about a fifth on average, with comprehensive programs inspired by the Olweus model working particularly well.

As for SEL-related programs, cost-benefit analysis has been conducted for several programs aiming to reduce bullying. Two frequently cited programs are the Olweus Bullying Prevention Program (OBPP) as well as the KiVa anti-bullying program, which includes actions targeting all students (curriculum including student lessons and online games to prevent bullying), and indicated actions to be used when a bullying case has emerged – those actions specifically target children and adolescents who have been involved in bullying as perpetrators or victims. A cost-benefit analysis of the potential benefits from OBPP in Pennsylvania suggests that the cost of implementing the program would be at US\$25.8 million or an average of US\$7.70 per student per year. However, when start-up costs are not considered, the on-going cost of implementation falls to US\$2.07 per student per year. The analysis suggests that net savings from the program through lower healthcare costs thanks to the expected reduction in bullying are valued at \$12.30 per student year (Highmark Foundation (2018). This in turn suggests a benefit-cost ratio of 6.94 not including start-up costs (these costs would be spread over time over multiple years, so the program appears cost effective; in addition, other potential benefits not included in the analysis could raise the benefit to cost ratio). Results are summarized in Table 3.

Table 3 also provides data on three cost-benefit analyses for the KiVa anti-bullying program for the Netherlands (Huitsing et al., 2019), Wales (McDaid, 2017), and Sweden. The analyses for the Netherlands and Wales suggest positive net present values, and as a result benefit-cost ratios well above 1. The lower ratio for the program in Wales is likely due in part to a smaller set of benefits taken into account. In Sweden, the analysis is presented in a different way, showing the estimated cost per QALY (Quality-adjusted life year) at €13,823. This is well below the accepted norm for cost effective interventions in the country, at about €50,000, suggesting that in comparison to the norm, the intervention is cost effective (the value of the benefit to cost ratio here is computed differently, and defined simply as the norm divided by the cost, or €50,000/€13,823, so this estimate is not comparable to the other benefit-cost ratios provided, but again, as mentioned in the introduction, one should be careful not to compare benefit-cost ratios across programs unless exactly the same methodology has been used for the various cost-benefit analyses, which is often not the case).

Table 3: Cost-Benefit Analysis for the Olweus and KiVa Anti-bullying Programs

Program	Description	Cost in 2015-16 (1)	Benefit in 2015-16 (2)	Ratio (2)/(1)	Net Present Value (2)-(1)
Olweus (United States)	Olweus curriculum in K-12 schools	\$2.07 (on- going only)	\$14.37 (*)	6.94 (on- going only)	\$12.30
KiVa (Netherlands)	KiVa curriculum in primary schools	€203 (4 years)	€819 to €1,363	4.04 to 6.72	€203 to €818
KiVa (Wales)	KiVa curriculum in primary schools	£656 (4 years)	£1,037	1.58	£381
KiVa (Sweden)	KiVa curriculum in primary schools	€829 (4 years)	€13,823 per QUALY vs. €50,000 norm	3.62 (**)	NA

Source: Compiled by the authors.

Note: (*) The value of \$14.37 is not provided by the authors but reconstructed by adding the on-going cost of the program and the net benefit. (**) The ratio of benefits to costs is computed differently, as the accepted norm in the country for acceptable cost per QUALY divided by the estimated cost per QUALY for the program.

4. Conclusion

Violence in schools is a threat to both schooling and learning, as well as to children's well-being, health, and future earnings as adults. Globally, violence in school is likely to affect well above a half billion children each year (including those in primary schools). Corporal punishment also remains widespread. The various forms of violence often do not occur in isolation. Instead, they tend to reinforce each other. Children are often victims of violence in separate locales, at school but also at home and in the community. This feeds into a self-reproducing cycle or poly-victimization, which has negative multiplier effects on children's wellbeing and capacity to learn, leading to higher risk of lasting physical, mental and emotional harm. The economic cost of violence in schools in terms of lost future lifetime earnings could be of the order of US\$11 trillion according to a recent World Bank study. These estimates are simply orders of magnitudes and could be higher if the health effects of violence in school were included.

Ending violence in schools requires multifaceted interventions, but promising interventions have high benefits to costs ratios. In primary schools, programs helping children improve their social and emotional skills show promise. A recent synthesis of cost-benefit analyses for these types of programs suggest benefit to cost ratios ranging from 3.46 to 13.91 across interventions in baseline scenarios. In secondary schools, a key area of focus should be to reduce bullying. Reviews suggest that intensive and long-lasting programs are needed to change behaviors, with parental sessions contributing to success. Cost-benefit analyses have been conducted especially for the Olweus Bullying Prevention Program and the KiVa anti-bullying program. These analyses suggest that promising interventions have high benefits to costs ratios. Preventing violence in schools is a moral imperative, but it is also a smart investment.

References

- Belfield, C., Klapp, A., & Lebvín, H. M. (2015). The Economic Value of Social and Emotional Learning, *Journal of Benefit-Cost Analysis*, 6(03).
- Campbell, D. (2006). *Why We Vote: How Schools and Communities Shape Our Civic Life*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Casagrande, M., R. Pennings, and D. Sikkink. (2019). *2018 US Cardus Education Survey: Spiritual strength, faithful formation*. Hamilton, Ontario: Cardus.
- Catt, A. D., and E. Rhinesmith. (2016). *Why Parents Choose: A Survey of Private School and School Choice Parents in Indiana*. Indianapolis, IN: The Friedman Foundation for Educational Choice.
- Cheng, A., and D. Sikkink. (2019). *A Longitudinal Analysis of Volunteerism Activities for Individuals Educated in Public and Private Schools* (ENDRE Working Paper No. 2019-06)
- DeAngelis, C. A., and P. J. Wolf. (2019). Private school choice and crime: Evidence from Milwaukee. *Social Science Quarterly*, 100(6): 2302-15.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P. & Pachan, M. (2010). A Meta-Analysis of After-School Programs That Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45(3-4):294-309.
- Erickson, H. H. (2017). How do parents choose schools, and what schools do they choose? A literature review of private school choice programs in the United States. *Journal of School Choice*, 11(4): 491–506.
- Farrington, D. & Ttofi, M. (2009). School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization. *Campbell Systematic Reviews* 2009:6.
- Finkelhor, D., Shattuck, A., Turner, H. A., Ormrod, R. & Hamby, S. L. (2011). Polyvictimization in Developmental Context. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 4, 291–300.
- Hawkins, J. D., H. J. Doueck, and D. M. Lishner. (1988). Changing teaching practices in mainstream classrooms to improve bonding and behavior of low achievers. *American Educational Research Journal*, 25(1), 31–50.
- Highmark Foundation. (2018). The Cost Benefit of Bullying Prevention: A First-time Analysis of Savings. Highmark Foundation.
- Huitsing, G., Barends, S. I., & Lokkerbol, J. (2019). Cost-benefit Analysis of the KiVa Anti-bullying Program in the Netherlands, *International Journal of Bullying Prevention* 2(03), 215–224.
- Hunter, J. D., and R. S. Olson (2018). *The Content of Their Character: Inquiries into the Varieties of Moral Formation*. Finstock & Tew Publishers.
- Jones, S. M., J. L. Brown, and J. L. Aber. (2011). Two-Year Impacts of a Universal School-Based Social-Emotional and Literacy Intervention: An Experiment in Translational Developmental Research. *Child Development* 82(2): 533-554.
- Know Violence in Childhood. (2017). Ending Violence in Childhood: Global Report 2017. New Delhi, India: Know Violence in Childhood.
- Krug, E. G., Dahlberg L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B., & Lozano, R., Editors. (2002). *World Report on Violence and Health*. Geneva: World Health Organization.
- Lange, G. M., Wodon, Q. & Carey, K. (2018). Eds. *The Changing Wealth of Nations 2018: Sustainability into the 21st Century*. Washington, DC: The World Bank.
- McEachin, A., D. L. Lauen, S. C. Fuller, and R. M. Perera. (2020). Social returns to private choice? Effects of charter schools on behavioral outcomes, arrests, and civic participation. *Economics of Education Review*, 76(101983).
- Naz, A., Khan, W. Daraz, U., Hussain, M. & Khan, Q. 2011. The Impacts of Corporal Punishment on Students' Performance/Career and Personality Development Up To Secondary Level Education in Khyber Pakhtunkhwa Pakistan. *International Journal of Business and Social Science*, 2(12). 130-140.
- Office of the SRSG on Violence against Children. (2016). Tackling VIOLENCE IN SCHOOLS: A Global Perspective - Bridging the gap between standards and practice. New York: Office of the SRSG on Violence against Children.
- Pennings, R., D. Sikkink, and A. Berner. (2014). Cardus Education Survey 2014: Private schools for the public good. Hamilton, Ontario: Cardus.
- UNICEF. (2017). *A Familiar Face: Violence in the Lives of Children and Adolescents*. New York: UNICEF.

- UNICEF. (2019). *The Economic Burden of Violence against Children: Analysis of Selected Health and Education Outcomes - Nigeria case Study*. New York: UNICEF.
- Weissberg, R., Durlak, J., Domitrovich, C. & Gullotta, T.P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. *Handbook for social and emotional learning: Research and practice*. 3-19.
- Wilkins, N. J., Zhang, X., Macka, K. A. et al. (2019). Societal determinants of violent death: The extent to which social, economic, and structural characteristics explain differences in violence across Australia, Canada, and the United States. *SSM - Population Health*, 8, 100431.
- Wodon, Q. (2024). High Prevalence of Violence in Schools: An Issue for Catholic Schools in Africa?, in S. Whittle and Q. Wodon, editors, *Leadership Matters in Catholic Education, Volume 2: Ending Learning Poverty in Africa*, New York: Springer. Forthcoming.
- Malé, C. and Q. Wodon. (2023). Violence in Schools, Trust, and Student Well-Being: Comparing Various Types of Schools in the United States. *Educa*, this issue.
- Wodon, Q., Montenegro, C., Nguyen, H., and Onagoruwa, A. (2018). Missed Opportunities: The High Cost of Not Educating Girls. The Cost of Not Educating Girls Notes Series. Washington, DC: The World Bank.
- Wodon, Q., C. Fèvre, C. Malé, A. Nayihouba, and H. Nguyen. (2021). *Ending Violence in Schools: An Investment Case*. Washington, DC: The World Bank and the Global Partnership to End Violence against Children.
- Wolfe, D. A., Crooks, C., Jaffe, P., Chiodo, D., et al. (2009). A school-based program to prevent adolescent dating violence: A cluster randomized trial. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 163(8), 692-699.
- World Health Organization Global Consultation on Violence and Health. (1996). *Violence: A Public Health Priority*. Geneva: World Health Organization.
- World Bank. (2021). *The Changing Wealth of Nations 2021 : Managing Assets for the Future*. Washington, DC: The World Bank.
- Yang, P. Q., &and N. Kayaardi. (2004). Who chooses non-public schools for their children? *Educational Studies*, 30(3), 231–249.