

Jean-Pierre Obin

**JUGEMENT DE CONNAISSANCE ET JUGEMENT DE VALEUR DANS LES
PROCESSUS D'ÉVALUATION DÉCISION
L'EXEMPLE DE LA CRÉATION DES ZEP PAR ALAIN SAVARY**
(Conférence au colloque sur les systèmes éducatifs et leurs régulations, CRDP de Lyon, 2002)

“ S’il est juste de s’élever contre une sélection scolaire imposée (de fait, sinon de nom) fondée sur la fortune ou sur l’état social et contre un système scolaire basé exclusivement sur la sélection, cela me paraît plutôt une erreur de réclamer une école qui n’habitue pas à être jugé. Ce serait peut-être une institution de charité ou d’assistance, mais seulement à court terme : je ne crois pas qu’il en sortirait des citoyens véritablement libres et responsables ” écrit Primo Levi en 1977 dans *Le fabricant de miroirs*, affirmant ainsi qu’il ne peut y avoir d’éducation sans évaluation et que toute évaluation est acceptation d’un jugement. Mais quel type de jugement ? A propos d’éducation justement, le discours prononcé par le Premier ministre, Lionel Jospin, aux assises des ZEP à Rouen en 1999, commence ainsi : *“ L’école est le lieu où, avec la transmission du savoir et dans la référence à des valeurs, se forge l’émancipation de l’enfant ”*. Cette phrase résume superbement ce qu’est l’éducation publique. Chaque terme est important : le terme de “ savoir ”, c’est-à-dire l’idée que l’on transmet des connaissances, et celui de “ valeurs ”, puisqu’il est dit que ces connaissances se transmettent dans la référence à des valeurs. Cette phrase pose plusieurs questions, au centre de ce que vivent les ZEP, mais pas seulement.

Première question : quelles relations pratiques peut-il y avoir entre connaissance, valeur et émancipation ? Émancipation étant entendue, ici, dans le sens d’accès à une vie libre, de capacité à devenir un homme, à agir librement.

Deuxième question : comment s’appuyer sur les connaissances et les valeurs pour juger et pour décider, c’est-à-dire pour vivre libre ? Et comment s’opère concrètement le lien et l’équilibre entre les deux pôles des connaissances et des valeurs dans les décisions qui concernent les politiques éducatives ?

La première question a été traitée dans une intervention à l’université d’été de l’IUFM de Lyon sur les ZEP en 1999, nous aborderons ici la seconde.

1- Jugement de connaissance et jugement de valeur

Je partirai d’une proposition due à un philosophe écossais du 18^{ème} siècle, David Hume, qui, si elle recueille un large assentiment, est également vigoureusement critiquée par certains courants des sciences humaines¹ : *“ De la simple connaissance de ce qui est, je ne peux inférer ce qui doit être ”*. Voici une réflexion sur les relations entre la connaissance et le devoir moral, qu’on peut poser davantage en termes éthiques, sur les liens de la connaissance et de l’action, et qui deviendrait dans ces conditions : *“ De la simple connaissance de ce qui est, je ne peux*

¹ Par exemple par un sociologue comme Raymond BOUDON, *Le Juste et le Vrai*, Fayard, 1995

conclure comment je vais être amené à agir". Ce n'est pas un éloge de l'ignorance, une déclaration selon laquelle la connaissance ne sert à rien, mais le constat que la seule connaissance est insuffisante. On dirait aujourd'hui : "*Connaître les faits est nécessaire, utile, mais insuffisant ; mais bien sûr il vaut mieux connaître pour agir*". D'autres philosophes contemporains, Luc Ferry² (actuellement président du Conseil national des programmes) et André Comte-Sponville³ nous disent, chacun à sa manière, qu'en plus du jugement de connaissance, il faut savoir porter un "jugement de valeur". Le mieux est peut-être d'essayer de comprendre quel est l'enchaînement qui va nous faire passer de la connaissance à l'action, et porter à la fois un jugement de connaissance et un jugement de valeur. C'est toujours un enchaînement complexe, que l'on peut essayer de schématiser par une suite d'opérations nécessitant toutes de tirer du sens de deux sources d'informations irréductibles.

Prenons l'exemple de la répartition des élèves en classes à l'entrée au Collège. D'une part on connaît les éléments de la situation : les écoles du secteur, les dossiers des élèves, etc. D'autre part des connaissances théoriques et pratiques vont nous permettre de faire l'analyse de cette situation : les élèves faibles sont avantagés par des classes hétérogènes, les professeurs trouvent généralement les classes homogènes plus faciles, etc. Mais une fois cette analyse faite : comment passer de la connaissance à la décision ? Cela n'a rien d'évident, il y a en fait une multiplicité de solutions possibles. Qu'est-ce qui va nous faire opter pour une stratégie ? Il faut pouvoir porter un jugement de valeur sur ce qui doit être fait, sur la liaison entre le jugement de connaissance (si je fais ceci, alors j'aurai plutôt tel effet, etc.) et la stratégie qu'on va adopter ; et ce jugement de valeur ne peut être fait que sur la base d'un système de valeurs. La solidarité et la justice vont me porter vers un choix ; l'excellence, l'efficacité et la tranquillité vers un autre. Seule la confrontation de l'analyse de la situation avec un système de valeurs me permet de porter un "jugement de valeurs".

Ensuite, ce jugement étant posé, déterminer une stratégie nécessite de connaître les contraintes et les ressources du collège, et plus largement celles de l'Education nationale. On ne peut faire n'importe quoi, il existe des contraintes juridiques, financières, de temps, humaines... et puis il y a les ressources : les professeurs, les familles, l'environnement... A partir de ces contraintes et ressources, en prenant en compte le jugement de valeur, une stratégie peut être élaborée. Qu'est-ce que l'on va faire ? Dans quel sens agir ? Comment va-t-on planifier tout cela ? Quelles actions programmer ? On reconnaît la démarche de projet : des objectifs, des "atouts", une stratégie. Cette stratégie évidemment n'est qu'une intention d'action. Il faut ensuite entrer réellement dans l'action, c'est-à-dire gérer des aléas, une multitude d'événements se produisant que l'on a évidemment pas prévus. Et heureusement !

La conduite de l'action est donc complexe et nécessite de s'appuyer sur un système de valeurs qui sont autant de principes pour opérer des choix et pour guider l'action. Dans la démarche formelle de projet, le jugement de valeurs se porte en général après le jugement de connaissances (l'analyse de situation, le diagnostic, le bilan initial, on peut l'appeler de différentes façons). Mais cela n'est généralement pas le cas pour des décisions plus spontanées, ou n'entrant pas dans un dispositif formalisé, ou encore lorsque des enjeux politiques peuvent conduire des décideurs à ne pas dévoiler l'ensemble de leurs choix stratégiques.

2 Luc FERRY, *Le nouvel ordre écologique*, Grasset, 1992

3 André COMTE-SPONVILLE, *Valeur et vérité*, PUF, 1994

2- Notre époque : de la religion à la science

Si les valeurs morales ont longtemps été l'apanage des religions, dans le monde occidental désacralisé et sécularisé qui est le nôtre, la science tend à les remplacer comme instance ultime de légitimation des choix, des idées et des idéologies, comme grand paradigme organisateur de notre imaginaire collectif. Cela a été le cas hier des idéologies politiques totalitaires et en particulier du léninisme qui s'est appuyé sur le caractère "scientifique" du marxisme pour justifier ses choix révolutionnaires. C'est vrai aujourd'hui de l'écologisme et du sanitarisme. Le moralisme scientifique fait des ravages dans la société et dans les établissements scolaires, comme le montre le slogan désormais classique : "*La cigarette tue, donc vous ne devez plus fumer !*". "*La cigarette tue*", voilà un jugement de connaissance, il est vrai que le tabac produit des maladies graves. Mais le "*donc vous ne devez plus fumer*" fait passer de la connaissance à l'action en dissimulant le jugement de valeur. En fait, ceux qui proclament cela mettent en avant la santé comme valeur suprême ou unique. Mais des valeurs, tout le monde le sait, notamment les fumeurs, il en existe bien d'autres ! Le plaisir (de fumer) par exemple ! Le plaisir contre la santé, ça se discute : "*Et moi, si je préfère une vie plus courte et moins triste ?*" Il y a là un choix véritable, en termes de valeurs, que les fumeurs font chaque jour en continuant de fumer, et les non fumeurs en pestant contre ceux qui les enfument !

Le scientisme pédagogique lui aussi fait parfois des ravages. Qui n'a entendu affirmer que tel choix de méthodes, que telle décision concernant l'organisation scolaire découlait "des résultats de la recherche" ? Comme si les choix techniques n'étaient pas toujours et d'abord des choix éthiques. Un exemple classique : l'hétérogénéité des classes. Dans les collèges on se pose la question de savoir comment répartir les élèves en Sixième, et en lycée les élèves en Seconde. Sur quelles bases, selon quels critères opérer cette répartition ? Est-ce qu'il existe ici une conduite obligatoire à respecter ? Certains répondent que oui : les classes doivent être hétérogènes, absolument hétérogènes, et la répartition doit se faire sur une base aléatoire. Pourquoi ? Et bien, parce que si les classes ne sont pas hétérogènes il s'agit, de fait, derrière cette sélection scolaire sur la base du niveau des élèves en CM2, d'une ségrégation sociale, prématurée, dès la 6^{ème}, qui va approfondir, creuser le fossé entre les Français. C'est la cohésion sociale qui est en jeu : une cause sacrée, qui ne se discute pas. C'est pourquoi les classes doivent être hétérogènes ! Et puis, il y a ceux qui disent, au contraire, que les classes doivent être obligatoirement de niveau, et absolument homogènes. Pourquoi ? Et bien parce que dans des classes même un peu hétérogènes, les professeurs doivent s'occuper davantage des faibles et donc laisser à eux-mêmes les forts. Les bons élèves sont négligés au profit des moins bons. L'élite de la nation en pâtit et son niveau baisse. Or l'élite pour une nation d'aujourd'hui c'est très important, puisque dans le combat économique mondial ce sont les élites qui sont déterminantes. Et de fait c'est la survie de la nation qui est en cause. Comme c'est là une cause sacrée, les classes doivent être absolument homogènes !

S'il est scientifiquement établi que l'hétérogénéité favorise plutôt les élèves faibles, et l'homogénéité les élèves forts, rien n'indique que les choix radicaux de nos moralisateurs n'aboutissent pas localement à des catastrophes : émigration des classes moyennes dans le premier cas, révolte des classes populaires dans le second. Et sans doute ce qu'il faut rejeter c'est le moralisme pédagogique lui-même, c'est à dire l'idée qu'il y ait quelque part une "bonne" solution et une seule qui s'impose d'elle-même en toutes circonstances.

3- L'école : vers une revalorisation des valeurs ?

Il faut donc toujours deux jugements pour agir, l'un fondé sur la connaissance et le second sur la valeur. Si notre but, comme l'affirme Lionel Jospin, est de faire des élèves des hommes, et pas seulement des citoyens, il faut pouvoir leur permettre l'accès aux jugements de connaissance et de valeur, et donc leur transmettre des connaissances et des valeurs. Voilà justifiée cette phrase que je vous ai lue au début : Pourquoi faut-il transmettre des connaissances et des valeurs aux enfants ? Pour en faire des hommes, parce que, pour devenir un homme, il faut pouvoir porter à la fois des jugements de connaissance et des jugements de valeur. Le problème est que l'école est essentiellement vouée à la connaissance. Par tradition universitaire d'abord, par choix "laïque" ensuite, le domaine des valeurs, traditionnellement dévolu à la religion, devant rester pour Condorcet en dehors des attributs d'une école publique. Certes, l'éducation morale et religieuse continuera à y être enseignée jusqu'en 1883, et la loi Ferry y substituera une éducation civique et morale qui se révélera efficace à transmettre et faire vivre les valeurs de la République. Mais le 20^{ème} siècle verra un affaiblissement constant de l'enseignement des valeurs parallèlement à un renforcement continu de l'enseignement de connaissances nouvelles. Une des grandes leçons du siècle qui vient de s'achever, au cours duquel les guerres ont fait plus de victimes que pendant le reste de l'histoire humaine, c'est que la culture ne protège nullement de la barbarie. Ces dernières années nous amènent à un autre constat : la massification et l'allongement des études n'ont pas éradiqué, comme on l'avait espéré, la délinquance des mineurs, mais elle a accompagné l'explosion de la violence et de la criminalité juvéniles. D'où le retour de l'éducation civique et, plus largement, la nouvelle exigence d'éducation qui s'adresse à l'école et qui s'oppose frontalement à la poursuite de l'universitarisation des contenus et des enseignants qui touche maintenant le premier degré.

Sur les questions civiques, les connaissances nécessaires ne constituent pas une discipline universitaire, mais relèvent plutôt de plusieurs : l'histoire, la science politique, le droit et la philosophie, qui peuvent fournir des contenus à un enseignement scolaire. Si la matière enseignée à l'école primaire s'est longtemps appelée "Instruction civique et morale", il s'est agi en fait d'une véritable éducation. Jean Pierre Chevènement en 1985, quand il rétablit cet enseignement dans les programmes de l'école primaire et du collège, choisit les termes d'"Education civique", ce qui veut signifier simplement qu'à côté des connaissances il y a place pour la formation des comportements et la transmission de valeurs. C'est aussi le cas de l'éducation musicale et de l'éducation physique et sportive qui, à côté de l'appropriation de connaissances s'attachent à former des compétences pratiques et à transmettre des valeurs esthétiques et éthiques. Il y a donc éducation dès qu'on s'intéresse, au-delà des connaissances, à des comportements et à des valeurs. C'est très précisément ce que Jean-Pierre Chevènement a souhaité exprimer lorsqu'il a fait écrire en 1985 par l'un de ses proches collaborateurs les programmes d'éducation civique de l'école et du collège. "*Eminemment morale, l'éducation civique développe l'honnêteté, le courage, le refus des racismes, l'amour de la République*", peut-on lire dans leur introduction. L'éducation civique d'aujourd'hui s'inscrit donc dans la continuité de l'instruction civique et morale d'hier. Elle est à la fois instruction, et utilise à ce titre l'histoire, le droit et les sciences politiques, formation de la raison et du jugement critique, et s'appuie alors sur l'ensemble des disciplines, et enfin éducation du civisme, la qualité morale attachée au souci de l'intérêt général. On peut noter que pour le ministre "citoyen" il n'y a pas opposition, mais lien affirmé entre l'éducation civique et l'éducation morale, entre comportements publics et attitudes privées. Il est vrai que des valeurs comme l'honnêteté, ou encore la responsabilité sur laquelle insistent les programmes actuels, peuvent difficilement se diviser.

Il n'y aurait donc pas d'éducation civique sans éducation morale. Cette conception ne fait pourtant pas l'unanimité. Le principal syndicat de professeurs du second degré par exemple a mal accueilli les programmes du collège. On a pu lire dans son bulletin, peu après leur publication, un jugement sévère : “ *On assimile éducation à la citoyenneté et importance des règles dans toute société. L'éducation civique est abandonnée au profit d'un enseignement du comportement et d'une morale remise au goût du jour. On vide toutes les disciplines de leur formation civique et critique, on vide l'éducation civique de ce qui en est le sens même et on crée à la place un enseignement moral* ”⁴. La publication des programmes des lycées a suscité une réaction comparable : “ *Texte hybride qui oscille entre la description d'une démarche pédagogique et une liste de thèmes qui mêlent des considérations comportementales, juridiques et sociologiques* ”, lit-on dans le même bulletin⁵. On retrouve derrière ces jugements la conception développée par Condorcet dans son *Premier mémoire sur l'Instruction Publique* selon laquelle l'école doit instruire mais pas éduquer, l'Etat ne pouvant “ *dresser le fils contre le père* ”, l'éducation étant le domaine privilégié des familles et des communautés religieuses. Au début du siècle, dans un débat resté célèbre avec Jaurès, Clemenceau voyait dans une éducation “ nationale ” un risque pour la République de devenir liberticide. L'émergence quelques années plus tard des totalitarismes politiques semble lui avoir donné raison. La séparation du domaine public et de la sphère privée est une conquête essentielle de la démocratie rappelle Hannah Arendt dans ses études sur le totalitarisme. En même temps on mesure la difficulté de suivre sans discernement cet idéal dans la plupart de nos établissements. Peut-on aujourd'hui, dans un collège de ZEP, mettre de côté des valeurs morales comme l'honnêteté, le respect, la dignité ou la civilité pour dire aux élèves qu'ils en entendront sans doute parler ailleurs, qui dans sa famille, qui dans son église, sa mosquée ou sa synagogue ? Cette position n'est pas tenable, et n'est pas même tenable cinq minutes dans certains collèges ! Sauf à imposer brutalement et sans justification des règles disciplinaires incompréhensibles et développer le sentiment d'injustice, ou encore se décharger du problème sur un “ spécialiste ” de l'éducation, le conseiller d'éducation. Entre l'idéal philosophique et la réalité sociale ne convient-il pas plutôt de rechercher des solutions justes pour les élèves et équilibrées pour l'école et la société démocratique ?

4- La création des ZEP par Alain Savary

Revenons au discours du Premier ministre aux assises de Rouen en 1999 sur les ZEP pour une autre citation : “ *En créant les ZEP au début des années 80, nous avons rompu avec l'hypocrisie et renoué avec la vision concrète et réaliste que développait déjà Aristote qui affirmait : “ Il n'est pas de pire inégalité que de traiter de façon égale des choses inégales ”. Tel est le sens dans lequel mon gouvernement veut inscrire son action. Notre politique doit être réaliste et juste.* ” Le réalisme : s'appuyer sur des connaissances ; la justice : se fonder sur une grande valeur. Est ainsi réaffirmée la double polarité de la décision de 1981. Pourtant, à la même tribune, un chercheur, Bernard Charlot, va porter un jugement extrêmement sévère sur la politique suivie par les responsables administratifs et politiques : “ *Le projet de ZEP n'est actuellement pas satisfaisant, ni d'un point de vue politique - il n'a pas la force d'un projet politique fondateur - ni d'un point de vue opératoire. Il remplace un travail d'analyse des difficultés réelles des enfants par un ensemble de fantasmes sur les pauvres, d'envie de faire des essais et d'intuitions pédagogiques, plus ou moins heureuses.* ” Un jugement à l'emporte-pièce qui signifie, si l'on comprend bien : “ *Au fond, ce que vous avez fait n'a ni*

4 *L'université syndicaliste* du 23 mars 1996

5 *L'université syndicaliste* du 28 août 1999

vérité ni valeur. Vous avez remplacé les connaissances par des essais et des intuitions pédagogiques plus ou moins heureuses et les valeurs par des fantasmes sur les pauvres ! ”.

Il s’agit donc d’examiner sur quelles connaissances et quelles valeurs s’est appuyée la décision prise très rapidement, en 1981, par Alain Savary, en nous fondant sur la lecture des textes de l’époque. En 1981, trois textes officiels traitent des ZEP: la circulaire du 1er juillet 1981, qui les définit, la présentation du budget de 1982 à l’Assemblée Nationale par Alain Savary le 10 novembre 1981 et la présentation du budget au Sénat le 6 décembre 1981 où figure un autre développement sur les ZEP. D’autre part, nous utiliserons un quatrième texte, postérieur, écrit après la “ défaite ” de Savary, plus précisément deux mois après sa démission du gouvernement à la suite de l’échec de la réforme de l’enseignement privé. Il s’agit de l’interview qu’il a donnée à l’historienne Mona Ozouf et parue dans la revue *Le débat* du 31 septembre 1984.

Quels sont les objectifs des ZEP à travers ces textes ?

Trois objectifs sont fixés aux ZEP et figurent à la fois dans la circulaire et dans les deux discours devant le Parlement. Le premier est “ *la lutte contre l’inégalité sociale* ”, qui deviendra dans les développements ultérieurs “ *inégalité socio-économique* ”. Le deuxième prend la forme de “ *la démocratisation de la formation scolaire* ”, une formulation assez ambiguë : s’agit-il d’une lutte contre les inégalités, non plus sociales mais scolaires (qui peuvent avoir une origine sociale mais pas obligatoirement) ? De l’accès de toutes les classes sociales à tous les niveaux de l’école ? De promouvoir la participation des parents, des élèves et des personnels aux décisions éducatives ? D’un peu de tout cela ? Troisième objectif, réaffirmé trois fois : “ *le rendement de l’augmentation des moyens* ”. Puisqu’on crée des moyens importants à la rentrée de 1981, on affirme vouloir ne pas les disperser, qu’ils rendent des résultats, de même qu’on exige la mise en place d’une évaluation, d’un suivi des ZEP.

Quels sont les critères définis pour découper les ZEP en 1981 ?

Ils sont au nombre de quatre : le retard scolaire, l’orientation en fin de cinquième, le pourcentage d’enfants étrangers ou non francophones, les taux d’encadrement des différentes écoles.

Quels moyens donne-t-on aux ZEP ?

Des moyens supplémentaires en postes (11000). Le projet de zone doit éviter l’éparpillement et assurer le suivi, rassembler les volontés. Il obéit donc d’abord à un objectif d’efficacité. La rénovation de la pédagogie est citée elle aussi, mais sans autre précision. On remarque l’air du temps : le changement comme valeur sociale. Rénover, oui mais dans quel sens ? Les difficultés de la “ rénovation des collèges ” en 1982-84 montreront que la réflexion dans ce domaine n’est pas très avancée. Et d’ailleurs la pédagogie traditionnelle est-elle si mauvaise pour les élèves en difficulté ? On annonce aussi le développement de la formation continue des enseignants, à un moment où cette formation était modeste dans le premier degré et inexistante dans le second. “ *Travailler en liaison avec les élus locaux et les représentants des autres ministères* ” est conçu comme un gage de meilleure utilisation des moyens publics. Enfin, première ébauche de la déconcentration, la responsabilité des recteurs et des inspecteurs d’académie est affirmée. Un appel est lancé à celle des IEN et des chefs d’établissement.

Quelles sont les connaissances et les valeurs que l’on peut déceler à travers ces objectifs, ces critères et ces moyens ?

Il y a, au fondement des ZEP, deux types de connaissances sociologiques qu’on peut rattacher aux deux grands courants incarnés par Pierre Bourdieu et par Michel Crozier. D’abord les retards scolaires et les orientations ségréguatives sont sociologiquement liés aux inégalités

sociales. Ensuite les acquis de la sociologie des organisations sur la digestion bureaucratique des moyens : l'idée qu'il convient de les affecter à un projet plutôt qu'à une structure.

Du côté des valeurs figure en première ligne une éthique sociale, et même socialiste, comme le dit Alain Savary. Une éthique qui met en avant une valeur plus importante pour elle que les autres : la justice sociale. Rappelons-nous le mot utilisé par Lionel Jospin, celui de justice. Ce sont les inégalités économiques qui sont combattues et, secondairement, les inégalités culturelles. Mais en deuxième ligne apparaît une éthique du service public : tenter de garantir l'efficacité des moyens publics, essayer de faire plus, mieux, avec plus de moyens. Plus tard, dans d'autres contextes budgétaires, ce sera essayer de faire mieux avec autant, voire moins de moyens. Obligation de résultats, efficacité de moyens : les bases de ce qui deviendra à la fin des années quatre-vingts avec Michel Rocard la politique de renouveau de la fonction publique.

Un seul élément résiste néanmoins à cette analyse, c'est l'idée de prendre pour critère de choix d'une ZEP le pourcentage d'élèves étrangers. Car, que l'on sache, aucune étude n'a démontré la moindre corrélation entre l'origine nationale ou culturelle et l'échec scolaire. Des études ultérieures montreront même qu'il n'en existe pas. C'est ici qu'il convient de relire le quatrième texte, l'interview accordée à Mona Ozouf, ce texte auquel Alain Savary a attaché une telle attention que certains de ses collaborateurs l'ont appelé " le testament d'Alain Savary ". On y trouve un très court développement sur les ZEP, ce qui est paradoxal, et surtout avec une approche très éloignée de la rhétorique officielle, présentant un objectif qui ne figure nulle part ailleurs. *“ En quittant la rue de Grenelle, une des premières lettres que j'ai reçues m'était adressée par l'association française des arabisants. Ce geste m'a touché car j'ai effectivement fait un effort particulier dans le domaine des études arabes. J'ai sensiblement augmenté les postes ouverts au concours de recrutement, CAPES comme agrégation, j'ai créé des stages d'arabe intensif au Caire, j'ai protégé le développement des études arabes à l'université, en leur réservant un contingent de postes d'enseignement. Mais le problème essentiel auquel mon passé et mes convictions socialistes devaient me sensibiliser, c'est celui des enfants de travailleurs immigrés dont beaucoup sont d'origine maghrébine. Sur un million d'élèves étrangers en France, 500 000 environ sont algériens, tunisiens ou marocains, une grande partie d'entre eux habite dans des zones très défavorisées et ont des difficultés scolaires complexes où l'appartenance à deux cultures joue naturellement. La politique des ZEP que j'ai décidée en 81 et qui est un succès de ces trois années a touché la plupart des établissements où ces enfants se trouvent ”.*

Favoriser l'intégration des enfants issus de l'immigration maghrébine : était-ce là l'objectif caché des ZEP ? Il importe de se souvenir que Savary est né au Maroc, qu'il a consacré une partie de sa vie à la décolonisation des pays du Maghreb, et qu'il a démissionné du gouvernement en pleine guerre d'Algérie pour protester contre l'arraisonnement de l'avion de Ben Bella et des autres dirigeants algériens. Il était resté très marqué par cette histoire personnelle. Ainsi, dans l'esprit d'Alain Savary, les ZEP étaient faites, peut-être d'abord, pour insérer les enfants d'émigrés maghrébins dans l'école française. Mais cet objectif n'a jamais clairement été affiché au niveau des textes administratifs. Un objectif qu'on pourrait appeler aujourd'hui de lutte contre les inégalités culturelles des enfants issus de l'immigration. Un objectif d'intégration, même si on ne prononçait pas ce mot à l'époque. Peut-être aussi une dette morale ; sans doute également une vision particulièrement clairvoyante des problèmes sociaux qui seront engendrés par la politique de regroupement familiale ouverte en 1974. Une éthique de la cohésion sociale dans une société multiculturelle ; comme celle où était né et avait grandi Alain Savary.