De la visite à la rencontre, une expérience éducative et interreligieuse à Marseille (2003-2008)

Claire REGGIO[1]

Abstract : This article presents a concrete educational experience on teaching religious multiculturalism to young citizens. In the region of Marseille this project was stated from 2003 to 2008 on the educational program, citizenship section, and encouraged by the General Council of Bouches-du-Rhône. The project for these junior students (11y-14y) was to visit monuments of the three monotheistic religions : Judaism, Christianity and Islam. The visits were followed by class interventions, which allow to deepen the secularism principle, the freedom of conscience and religious beliefs. These educational actions pursued two main goals : identifying differences and, thanks to our questioning on the place of religion in our societies, the goal of the common good. The testimonial analysis from students, teachers and parents reveals the assets of such an experience.
Keywords : Educational experience, religions, judaism, christianity, islam, monuments, visits, multiculturalism, society, community, freedom, encounter, respect.

Ville multiculturelle par excellence, Marseille compterait – les chiffres sont forcément approximatifs, car les recensements en France n'incluent pas la variable confessionnelle – 600 000 catholiques, 150 000 à 200 000 musulmans, 80 000 Arméniens, 80 000 juifs, 20 000 protestants, 10 000 orthodoxes et 3 000 bouddhistes. Cette population, mosaïque de nationalités, de cultures et de religions, fait de la cité phocéenne un laboratoire de l'intégration et du vivre ensemble ouvert sur la Méditerranée.

Le dialogue interculturel et interreligieux y est une réalité quotidienne ; il mêle des initiatives individuelles et spontanées et d'autres plus formelles et durables, car portées par les institutions et les instances politiques. L'action développée ici fait partie de ces dernières.

En effet, c'est pour accompagner ce dialogue déjà en marche et pour renforcer les promesses d'un vivre ensemble, que l'Observatoire Méditerranée

[1] Institut de Sciences et Théologie des Religions, Institut Catholique de la Méditerranée, Marseille, France.

BDD-A27415 © 2012 Editura Junimea
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:10:59 UTC)

Europe pour la Paix a élaboré et mis en place un programme d'initiation au patrimoine religieux et culturel dès 2003. Destiné aux collégiens de Marseille et de ses environs, le projet a nécessité le partenariat de l'Éducation Nationale et celui du Conseil Général des Bouches-du-Rhône dès l'origine.

Identité marseillaise du programme

L'OMEP-ICM

L'Observatoire Méditerranée Europe pour la Paix (OMEP) est une unité de l'Institut Catholique de la Méditerranée (ICM), établissement privé d'enseignement supérieur associé à l'Université Catholique de Lyon. Créé à Marseille en 2003 dans la dynamique initiée par la rencontre internationale « *Dialogue et Vérité* »[2], l'OMEP se propose de contribuer à la paix dans l'espace euro-méditerranéen en établissant des réponses aux défis que pose la diversité culturelle dans nos sociétés. Ses actions se développent dans les domaines de la recherche et par des applications pratiques. Son expertise s'étend ainsi au conseil et à la médiation en gestion de la diversité. L'équipe de l'OMEP est composée d'intervenants issus d'horizons culturels, universitaires et professionnels divers, mais tous concernés, dans leur domaine de compétence, par ces problématiques du vivre ensemble.

Les partenaires institutionnels

Dès septembre 2003, le programme a été proposé à cinq classes de collèges marseillais, puis à partir de 2006, à dix autres, soit à près de 500 élèves. Le choix des classes revint toujours à la Direction de l'Éducation et des Collèges du Conseil Général 13 (CG13)[3] qui finançait entièrement le programme[4] et l'inscrivait dans le catalogue de ses *Actions Éducatives* – dans la thématique « Apprentissage de la citoyenneté et prévention », rubrique « Rencontre des différences ». Chaque enseignant désireux d'inscrire sa

[2] Colloque organisé à Marseille en septembre 2002 par la Fédération internationale des universités catholiques et par l'Institut de sciences et théologie des religions de Marseille. Les travaux de cette rencontre font, pour la plupart, l'objet du numéro 21 de la revue *Chemins de dialogue,* une revue éditée par l'association « Chemins de Dialogue », Marseille, mai 2003.

[3] Depuis 1991, le Conseil général, en partenariat avec l'Inspection Académique, soutient les projets des collèges publics départementaux et leur propose des actions éducatives et culturelles pendant le temps scolaire. La Politique d'Accompagnement en Matière Éducative (PAME) porte des projets à l'initiative des collèges et des foyers socio-éducatifs, sans se substituer aux responsabilités de l'État.

[4] Transports des élèves sur les lieux de culte compris.

BDD-A27415 © 2012 Editura Junimea
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:10:59 UTC)

classe au projet devait a) établir un dossier argumenté, composé de la « fiche action » de l'Inspection Académique et de la demande de subvention du Conseil Général, b) le faire viser par le Principal de l'établissement et c) l'envoyer à la Direction de l'Éducation et des Collèges. Les demandes étant très nombreuses, le CG13 privilégia les collèges situés en Zone d'Enseignement Prioritaire[5] (ZEP) et des établissements impliquant plusieurs classes dans le projet.

Les lieux à visiter

Dès 2003, l'initiation au patrimoine religieux concerna trois monuments marseillais : la Grande Synagogue de la rue Breteuil, l'église abbatiale de Saint-Victor (un monument historique) et la salle de prière musulmane An Nsar (située dans le quartier de La Capelette). Lors des fêtes de la Chandeleur (du 2 au 10 février), la basilique Saint-Victor, peu accessible aux visiteurs, fut remplacée par l'église des Accoules, située sur l'autre rive du Vieux-Port. De façon générale, les dates de visite évitaient les fêtes religieuses. Il arriva exceptionnellement qu'une visite coïncidât avec une cérémonie de mariage dans la synagogue.

À partir de septembre 2006, à la demande du CG13 et de l'Inspection Académique, les trois visites furent prolongées par une intervention de deux heures en classe consacrée aux questions de libre pensée et de laïcité. Cette dernière séance permettait également de faire le bilan des visites et de penser le prolongement de ces actions au sein de l'établissement scolaire ou plus largement au-dehors : dans le cadre familial, dans le quartier, dans la ville…

Le choix des lieux à visiter n'est pas fortuit. Certes, il émane d'une volonté politique et institutionnelle (celle du Conseil Général 13), mais il s'inscrit aussi dans la logique de l'histoire des communautés religieuses à Marseille.

Ainsi, la basilique Saint-Victor rappelle les origines du christianisme en Provence et l'extension du monachisme médiéval[6] ; le temple synagogal

[5] Les zones d'éducation prioritaires ont été créées en 1981 par une circulaire interministérielle proposée par le ministre de l'Éducation nationale de l'époque, Alain Savary, dans le but de lutter contre l'échec scolaire (Circulaire EN n°81-238 du 1er juillet 1981 relative à la création des ZEP, BO n°27 du 9 juillet 1981).

[6] M. Fixot et J.-P. Pelletier, *Saint-Victor de Marseille, de la basilique paléochrétienne à l'abbatiale médiévale*, Marseille, Agence pour le patrimoine antique de Provence Alpes Côte d'Azur, 2004.

BDD-A27415 © 2012 Editura Junimea
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:10:59 UTC)

de la rue Breteuil illustre comment la communauté juive s'organise en France après les décrets napoléoniens du 17 mars 1808 et construit un temple monumental à Marseille, « Porte de l'Orient », au Second Empire ; enfin, aménagée dans un ancien entrepôt d'un quartier populaire, la mosquée An Nsar témoigne du soin avec lequel des immigrés musulmans ont installé leur lieu de culte dans la ville.

Les acteurs du programme

Le programme d'initiation au patrimoine culturel et religieux impliqua quatre catégories d'acteurs : les élèves destinataires du programme, exclusivement des collégiens ; les enseignants et, avec eux, l'administration scolaire ; les intervenants OMEP : guides et experts des religions concernées par les visites ; enfin, les représentants de lieux de culte : des témoins. Les parents d'élèves, autres partenaires souhaités par le Conseil Général et l'Éducation nationale, furent à 95 % absents des visites. Ils ne furent donc que des acteurs occasionnels du programme.

Parce qu'elles étaient financées exclusivement et entièrement par le Conseil Général 13, les actions ont été réservées aux collèges publics du département. De façon exceptionnelle et en dehors de ce cadre de financement, un collège privé de l'enseignement catholique et des journalistes en formation professionnelle[7] suivirent aussi ces visites. Du reste, la visite guidée d'un lieu de culte n'est pas l'exclusivité de l'OMEP[8] – seule différence notoire : la méthodologie employée et le suivi du programme. Les connaissances et les compétences mises en œuvre dans ce projet concernaient les classes de la 6e à la 3e. Les analyses historiques et sociologiques des faits religieux exposés lors des visites illustraient et mettaient en perspective bien des chapitres d'histoire, de géographie et d'éducation civique étudiés dans ces classes (cf. tableau ci-dessous). D'autres disciplines scolaires ont été aussi concernées : les lettres, les arts plastiques, la musique et principalement les Sciences et Vie de la Terre[9]. De 2003 à

[7] Groupe Bayard Presse – trois sessions (judaïsme, christianisme et islam) proposées par l'ICM en 2006, 2007 et 2008.

[8] Voir le programme de visites guidées de l'Office de Tourisme de Marseille (www.marseille-tourisme.com).

[9] Cf. *Programmes et accompagnements*, CNPD, 2004 – informations officielles et B.O.E.N. n°12 du 29 juin 1995, pp. 27-28 (préambule des programmes).

BDD-A27415 © 2012 Editura Junimea
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:10:59 UTC)

2006, les classes de 6e ont participé à 95 % au programme ; durant les deux dernières années, les 5e et les 4e s'y intéressèrent davantage (soit en 2008 : 70% de 6e, 20 % de 5e et 10% de 4e).Tableau 1 : Un programme adapté aux programmes scolaires du collège

	HISTOIRE	GÉOGRAPHIE	ÉDUCATION CIVIQUE
6e	La monde de la Bible : les Hébreux Les débuts du christianisme	La répartition de la population mondiale : complexité des rapports entre densité de la population, richesse et pauvreté	Les droits et devoirs de la personne La laïcité dans l'éducation La responsabilité face au patrimoine
5e	L'empire byzantin : le christianisme grec Le monde musulman La chrétienté occidentale La naissance des Temps modernes Humanisme, Renaissance, Réformes	L'Afrique : le Maghreb L'Asie L'Amérique	L'égalité devant la loi Le refus des discriminations La dignité de la personne
4e	Les 17e et 18e siècles : la remise en cause de l'absolutisme La période révolutionnaire	L'Europe et la France	Les libertés individuelles et collectives Les enjeux de l'information La laïcité (dans l'U.E.)

Les enseignants étaient à l'origine du choix du projet pour leur classe. Rares furent ceux qui le subirent. Il faut citer ici le cas particulier du collège Edgar Quinet (en ZEP) où l'équipe administrative imposa le programme à toutes les classes de 6e. La documentaliste coordonnait les sorties et tentait de souder autour du projet l'équipe éducative. Si les premières années, quelques professeurs ont investi de leur temps dans les

BDD-A27415 © 2012 Editura Junimea
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:10:59 UTC)

visites en les préparant en amont et en réalisant en aval une exposition avec les travaux des élèves, les deux dernières années furent catastrophiques : oubli des rendez-vous, annulation des sorties à la dernière minute, lassitude des « anciens », désintérêt des « nouveaux »… La réussite du programme dépend donc en grande partie de l'investissement des professeurs et de leur projet personnel de classe qui vient corroborer le projet d'établissement.

En grande majorité ont participé au projet des professeurs de lettres ou d'histoire-géographie. Vinrent ensuite des professeurs des Sciences de la Vie et de la Terre et d'Arts plastiques. Un cas particulier : celui d'un professeur de musique qui inscrivit sa classe de primo-arrivants[10] et qui voulut les sensibiliser à la musique sacrée (souvenir mémorable de jeunes se bouchant les oreilles à l'écoute des orgues de Saint-Victor, dévalant les escaliers de la tribune tout en faisant tomber toutes les partitions !).

Les professeurs, partenaires actifs du projet, ne se contentaient pas d'accompagner leur classe sur les lieux de culte. Ils préparaient la visite en posant les repères chronologiques et géographiques nécessaires, en préparant les thématiques religieuses par le biais de lectures[11] ou par l'étude d'œuvres d'art[12]. Ils se montraient également garants de la laïcité lorsqu'ils censuraient les questions jugées trop personnelles, car relevant du catéchisme et de la confession de foi, ou quand ils demandaient aux représentants des lieux de culte de préciser l'éthique de leur religion, espérant entendre que celle-ci ne pouvait pas s'opposer aux règles de vie scolaire[13].

Les enseignants ont eu un rôle primordial : ils validaient les contenus et veillaient au bon déroulement des séances. Représentant l'autorité du collège, ils proposaient les sanctions qui correspondaient aux manquements aux règles élémentaires de bonne conduite et de respect des intervenants, des camarades, des visiteurs et du lieu... Néanmoins, les punitions, retenues et avertissements en tout genre ont été des exceptions.

---

[10] La notion de primo-arrivant désigne une personne arrivée en France récemment et amenée à séjourner durablement. Voir la circulaire n°2002-063 du 20 mars 2002, publiée au B.O. n°13 du 28 mars 2002, sur les modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés et la circulaire n°2002-100 du 25 avril 2002 sur l'organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages.

[11] Quelques exemples : *Une année douce-amère* de Pascale Maret, Paris, Editions Thierry Magnier, 2006, *Afghanes* de Suzanne Fischer Staples, Paris, Gallimard-Jeunesse, 2006, *12 choses à faire avant la fin du monde* de Bjorn Sortland, Paris, Thierry Magnier, 2006.

[12] Plus précisément, on retient une petite initiation aux symboles des trois monothéismes abrahamiques.

[13] Notamment en ce qui concerne les questions de cantine, de vacances pour fête religieuse, de pratiques sportives, de vêtements...

BDD-A27415 © 2012 Editura Junimea
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:10:59 UTC)

L'équipe des intervenants de l'OMEP était constituée de trois personnes ressources : deux historiens, l'un spécialiste du christianisme et l'autre de l'islam, et un historien d'art. L'histoire du judaïsme était traitée par l'historien du christianisme et par le représentant de la synagogue. Présent à chacune des visites de lieux de culte, l'historien d'art faisait le lien entre les différentes visites. Il était très important que les intervenants se déplacent ensemble d'un site à l'autre pour montrer qu'ils n'étaient pas « attachés » à un lieu ou à une religion. Certes, cela pouvait troubler quelques élèves : *« à la synagogue, vous êtes juifs ; à l'église, chrétiens ; et à la mosquée, musulmans… mais quelle est votre religion ?* »

La présentation du temple de la rue Breteuil a toujours été prise en charge par la responsable de l'enseignement du judaïsme à la synagogue, mais jamais par un rabbin. Il est difficile d'expliquer pour quelle raison il en fut ainsi. Retenons que les élèves et les professeurs ont toujours fini par apprécier qu'une femme puisse témoigner de sa pratique et de sa croyance au même titre qu'un rabbin.

Le curé de la basilique Saint-Victor a été un partenaire actif du programme, faisant notamment écho de celui-ci auprès de ses paroissiens. Son témoignage a toujours été très clair : « ceci est *mon* choix, ma compréhension du message du Christ. Je ne vous demande pas de me suivre, mais de comprendre pourquoi je suis chrétien aujourd'hui ».

L'imam de la mosquée AnNsar a été très disponible durant les premières années et moins à partir de 2006, après une hospitalisation et une convalescence assez longue. L'imam s'étant toujours attaché à parler de sa religion en arabe, l'intervenant de l'OMEP, spécialiste de l'islam, devait traduire ses propos. Si des élèves et des professeurs trouvaient intéressant d'entendre cette langue, d'autres ne comprenaient pas pourquoi cet homme qu'ils entendaient, par ailleurs, parler parfaitement français, tenait tant à leur parler de l'islam en arabe. Par conséquent, cette rencontre avait le mérite de poser la question du statut de la langue arabe dans l'islam.

Objectifs et méthodes

Le programme d'initiation au patrimoine culturel et religieux poursuivait deux objectifs principaux :

- la rencontre des différences, pour « apprendre à connaître et à comprendre l'autre »
- et la poursuite du bien commun, pour « apprendre à respecter l'autre et à

BDD-A27415 © 2012 Editura Junimea
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:10:59 UTC)

dialoguer ».

Conformément à l'un des grands rapports remis à l'UNESCO sur l'éducation, *Apprendre à être*, le programme reposait tout entier sur l'idée que l'éducation doit faire de chaque élève un être singulier et social parce qu'elle « fait naître » en lui « l'humain », par le développement de virtualités immanentes, jusqu'à la formation de « l'homme complet »[14]. Éduquer à la différence religieuse et à l'interculturalité, c'est donc aider un jeune à devenir un homme et un « artisan d'humanité », comme le disait Commenius, le père de la pédagogie moderne.

Pour atteindre de tels objectifs, le programme privilégiait des méthodes d'apprentissage actives. Les élèves entrent en contact avec l'objet de la connaissance quand ils découvrent l'architecture d'un édifice, les fonctions d'un lieu, les représentations, le mobilier, des personnes... Ils apprennent en partageant leurs connaissances et leurs expériences entre eux et avec les intervenants et utilisent davantage l'approche inductive. Élaborant des idées nouvelles, ils s'approprient la démarche et, « forcés d'apprendre d'eux-mêmes usent de leur raison et non de celle d'autrui » (cf. J.-J. Rousseau). L'apprentissage est concret, cognitif, affectif et pratique. Les intervenants font découvrir aux apprenants des contenus théoriques ou historiques (méthode interrogative, héritière de la maïeutique socratique) et, par un questionnement judicieux, amènent les élèves à sortir de données confuses et à dépasser les idées reçues (méthode dialoguée ou méthode d'enquête). On parle aussi de méthode de clarification des valeurs[15].

Ces différentes méthodes actives n'excluaient pas d'autres méthodes plus traditionnelles ou passives : méthode didactique ou dogmatique (transmission des connaissances), méthode historique (importante pour la compréhension d'un document) et méthode déductive, notamment quand l'intervenant énonçait les rites et les fêtes religieuses ou rappelait des repères chronologiques.

---

[14] Edgar Faure et coll., *Apprendre à être*, Paris, UNESCO-Fayard, 1992. Cf. également Olivier Reboul, *Les valeurs de l'éducation*, Paris, P.U.F., 1992.

[15] Selon L. Dabire, cette méthode permet aux élèves de rendre explicites et conscientes les relations qui existent entre un phénomène donné et leurs propres sentiments, attitudes et comportements vis-à-vis de ce phénomène. Elle permet d'exhumer les valeurs en question, de les soumettre à une analyse critique dont le but est de les renforcer ou au contraire de les détruire.

BDD-A27415 © 2012 Editura Junimea
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:10:59 UTC)

Tableau 2 : Les compétences visées

Manifester une compréhension éclairée du phénomène religieux	Se positionner de manière réfléchie sur des questions de société liées au religieux	Rencontrer l'autre
Définir les faits religieux Connaître leur évolution dans l'histoire des sociétés	Prendre conscience de la complexité et de la diversité des religions et de leurs impacts dans nos sociétés	Éveiller sa curiosité, notamment en dialoguant avec les représentants des lieux
Comprendre les expressions du religieux, les symboles, leur contextualisation	Analyser les différentes réponses apportées par les religions aux questions existentielles Reconnaître les enjeux éthiques et expliquer les tensions en présence	Ouvrir son esprit, notamment par la visite des lieux de culte Apprendre à remettre en question ses critères de jugement
Comprendre diverses façons de penser, d'être et d'agir; expliciter les ressemblances et les différences	Prendre conscience de l'impact des comportements individuels sur l'environnement	Respecter l'autre, son patrimoine, sa sensibilité et apprendre à dialoguer avec lui : interagir avec les autres

Créant des situations didactiques porteuses de sens et d'apprentissages, le programme visait des compétences précises, car il suggérait des situations pouvant les faire exister. En effet, la compétence n'est pas un état ou une connaissance possédée : « elle ne se réduit ni à un savoir ni à un savoir-faire », mais se réalise dans l'action : « il n'y a de compétence

BDD-A27415 © 2012 Editura Junimea
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:10:59 UTC)

que de compétence en acte »[16], l'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte singulier étant révélatrice du « passage » à la compétence.
Visant de telles compétences, le programme contribuait à la formation d'écocitoyens. Le concept d'écocitoyenneté est relativement récent. Formé dans le prolongement de la réflexion autour du développement durable[17], ce néologisme traduit l'idée selon laquelle l'homme a conscience d'avoir des droits et des devoirs envers le territoire qui garantit son existence. Au-delà des gestes de protection de l'environnement et de la gestion plus écologique des ressources naturelles, l'écocitoyen est aussi sensibilisé à des valeurs, attitudes et comportements qui conditionnent un vivre ensemble, un partage mutuel et responsable du territoire.

Tableau 3 : Les valeurs, attitudes et comportements sollicités par le programme

Valeurs	Attitudes	Comportements
Respect de soi Respect des autres Égalité Liberté Fraternité / solidarité Responsabilité Laïcité	Curiosité Ouverture d'esprit Sensibilité Sens critique Implication	Protection de soi Protection des autres Prise de conscience de la diversité et de la complexité Partage des connaissances Protection du patrimoine

Une pédagogie de la rencontre

Comme le souligne Pierre-André Dupuis dans un article consacré à la « singularité éducative », un « fait éducatif » n'est « jamais seulement d'ordre empirique, mais il renvoie toujours à un postulat d'éducabilité qui lui-même présuppose et anticipe un développement possible. La possibilité d'un

[16] G. Le Boterf, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Éd. d'organisation, 1994, p. 16.
[17] Défini en 1987 par la *Commission mondiale sur l'environnement et le développement* dans le *Rapport Brundtland* comme « un développement qui répond aux besoins des générations du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs ».

BDD-A27415 © 2012 Editura Junimea
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:10:59 UTC)

développement conjoint de la nature et de la liberté est même l'hypothèse fondatrice de la psychopédagogie post-rousseauiste qui cherche à unir ce qui chez Rousseau restait finalement irréductible : l'intégration sociale et l'accomplissement de soi. »[18]

De façon manifeste, le programme d'initiation à la diversité religieuse marseillaise avait en vue cette unité. Il mettait en œuvre un déplacement de soi ou de point de vue grâce à un simple déplacement physique (de l'extérieur à l'intérieur du lieu de culte) et sollicitait une « pédagogie de la rencontre », laquelle faisait entrer l'élève dans une communication relationnelle multiple (élèves, professeurs, parents, religieux, laïcs, environnements variés, apprentissages) et l'invitait à être « co-auteur » de sa vie[19].

De fait, les élèves ont toujours été curieux d'entrer dans des lieux qu'ils croyaient « interdits »[20], de les investir en circulant librement et en touchant le mobilier qui leur était accessible. Aucun garçon n'a eu à porter de kippa à la synagogue et aucune fille ne s'est couverte d'un voile à la mosquée. La pratique et les prescriptions religieuses étaient pourtant au centre des discussions.

Qualifiant une religion à l'aide des termes propres à une autre (« la circoncision, c'est le baptême ? »), les élèves ont souvent proposé, spontanément, des passerelles entre les différentes confessions. La différence les intriguait : « comment juifs, chrétiens et musulmans peuvent-ils prier un même dieu qu'ils nomment différemment ? ». La question de la frontière étant au cœur des échanges, il importait de montrer que frontière n'est pas barrière[21].

Autre questionnement important : celui de la liberté de croyance. Poussés jusque dans leurs derniers retranchements, les croyants ont souvent été les premiers à rappeler aux élèves qu'ils étaient libres de penser autrement, voire de ne pas croire. La séance sur la laïcité en classe entérinait ce principe.

---

[18] P.-A. Dupuis, « La singularité éducative », *Le Portique* [En ligne], 4/1999, mis en ligne le 11 mars 2005. URL : http://leportique.revues.org/index277.html.

[19] *Cf*. Marc Edouard, *Élèves, professeurs, apprentissages. L'art de la rencontre*, Amiens, CRDP de l'Académie d'Amiens, 2002.

[20] En 2003, l'imam avait dû écrire une lettre aux familles musulmanes pour qu'elles autorisassent leur enfant à entrer dans une église et dans une synagogue, leur certifiant qu'« il n'irait pas en enfer » ; l'année suivante, les sorties s'effectuèrent sans en référer à quelque autorité religieuse que ce fût.

[21] De nombreuses questions portaient sur les mariages mixtes, sur les conversions et sur la cohabitation des communautés religieuses au sein d'un même territoire (école, ville, nation).

BDD-A27415 © 2012 Editura Junimea
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:10:59 UTC)

Malgré un bilan très positif (établi à partir de questionnaires semi-directifs proposés aux différents acteurs), le programme d'initiation à la diversité religieuse n'est plus reconduit depuis 2008. Les restrictions budgétaires qui ont commencé dès la fin de l'année 2007[22], ainsi que les débats contemporains sur l'école portant sur des dosages à effectuer entre culture générale et spécialisation, épanouissement de l'originalité et intégration sociale, référence à des valeurs communes et acceptation du pluralisme, ont bloqué la reconduction du projet.

Pourtant, le principe du programme n'était pas de prescrire directement ce qu'il y a lieu de faire ou de ne pas faire, dans tel ou tel cas, mais d'orienter plutôt vers ce qui peut être fait ou de fournir des aides en procurant, comme le formule Pierre-André Dupuis, un « secours de vigilance qui vient en aide à autrui » : « cette vigilance se rapporte avant tout aux usages du temps, qui permettent de préserver les conditions de la croissance, du devenir, de l'accès à son histoire, et du partage d'une histoire commune dont l'horizon est celle de l'humanité. »[23]

Par conséquent, on ne peut que regretter la mise en sommeil de cette « vigilance » dans une ville méditerranéenne fragile économiquement, socialement et politiquement[24], une ville, enfin, qui s'apprête à être capitale européenne de la culture en 2013.

---

[22] Cf. Louis Morice, « À Marseille, la crise a commencé avant 2008 », *Le Nouvel Observateur*, 10 décembre 2011, sur http://tempsreel.nouvelobs.com.

[23] P.-A. Dupuis, « La singularité éducative », *Le Portique* [En ligne], 4/1999, mis en ligne le 11 mars 2005. URL : http://leportique.revues.org/index277.html.

[24] E. Brassard, « Marseille et son port : Trajectoire et grandeurs d'une économie », *Transports*, 2005, n°433, pp. 285-294 ; G. Caire « De l'exclusion à l'insertion : de nouveaux chantiers pour la politique sociale », Prévenir, 1995, n°29, pp. 47-60.

BDD-A27415 © 2012 Editura Junimea
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:10:59 UTC)

Bibliographie

Edouard, Marc, *Élèves, professeurs, apprentissages. L'art de la rencontre*, Amiens, CRDP de l'Académie d'Amiens, 2002.

Estivalèzes, Mireille, *Les religions dans l'enseignement laïque*, préface de Jean Baubérot, Paris, P.U.F., 2005.

Faure, Edgar et coll., *Apprendre à être*, Paris, UNESCO-Fayard, 1992.

Le Boterf, Guy, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Éditions d'organisation, 1994.

Milot, Micheline et Ouellet, Fernand (dir.), *Religion, éducation et démocratie*, Paris, L'Harmattan, 2000.

Reboul, Olivier, *Les valeurs de l'éducation*, Paris, P.U.F., 1992.

Sirat, René-Samuel, Capelle, Philippe, Boubakeur, Dalil, Joutard, Philippe, *L'enseignement des religions à l'école laïque*, Paris, Salvator, 2003.

BDD-A27415 © 2012 Editura Junimea
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:10:59 UTC)