

## Apprendre l'Europe dans une perspective d'éducation à la paix

### Learning about Europe from a peace education perspective

Maria Vincenza Raso

Assistant professor | University of Sherbrooke | maria.vincenza.raso@Usherbrooke.ca

OPEN ACCESS

**Siped**  
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

**Citation:** Raso, M.V. (2024). Learning about Europe from a peace education perspective. *Pedagogia oggi*, 22(2), 194-201.  
<https://doi.org/10.7346/PO-022024-24>

**Copyright:** © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pedagogia oggi is the official journal of Società Italiana di Pedagogia ([www.siped.it](http://www.siped.it)).

**Journal Homepage**  
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561  
<https://doi.org/10.7346/PO-022024-24>

#### ABSTRACT

The creation of a union between European states began in the post-war period, with the aim of creating a partnership between member nations to guarantee peace.

Today, faced with an international situation marked by wars, the European Union promotes the values of democracy, active citizenship, and inclusion, through several initiatives in education, such as the Jean Monnet actions. The present contribution aims, firstly, to explore the orientations and principles of an education for Europe; then, to confront them with the philosophical foundations of peace education, which, by respecting the diversity in the identities construction, aspire to educate competent citizens both in political and social life, capable of dialogue, of acting for the common good, and of "perceiving themselves" at once as unique, belonging to a collective and having multiple identities, while resisting mainstream ideological conformism.

La constitution d'une union entre les états européens se situe dans la période d'après-guerre, dans le but de créer une alliance entre les nations membres pour que la paix soit garantie.

Aujourd'hui, face à une situation internationale marquée par des guerres, l'Union européenne promeut les valeurs de démocratie, de citoyenneté et d'inclusion, par le biais de plusieurs initiatives dans le domaine éducatif, comme les actions Jean Monnet.

La présente contribution vise à explorer les principes d'une éducation à l'Europe et à les confronter avec les fondements d'une "éducation à la paix", qui, dans le respect des diversités, dépasse la construction d'un tissu identitaire homogène pour parvenir à la formation d'un citoyen éclairé face à la vie politique et sociale, capable de dialoguer, d'agir vers un bien commun et de "se vivre" à la fois unique, collectif et multi-identitaire tout en résistant à la pensée unique.

**Keywords:** European Union | peace education | citizenship | active democracy | identity(ies)

**Parole chiave:** Union européenne | éducation à la paix | citoyenneté active | démocratie | identité(s)

Received: September 2, 2024

Accepted: October 20, 2024

Published: December 20, 2024

**Corresponding Author:**

Maria Vincenza Raso, [maria.vincenza.raso@Usherbrooke.ca](mailto:maria.vincenza.raso@Usherbrooke.ca)

## Introduction

C'est en 1987 qu'Edgar Morin publie *Penser l'Europe*, ouvrage dans lequel il interroge le concept d'Europe et identifie les "idées maitresses (christianisme, humanisme, raison, science)" (p. 129) qui sont au fondement de sa culture et du projet d'une Union européenne. Ce projet se présente à ses yeux comme un engagement à la fois civique, politique et intellectuel — un "engagement dialogique" (Dacheux, 2011, p. 200) —, fondé sur l'humanité. En effet, lorsque Morin, dans ses souvenirs d'anti-européen, revient à la période de la Seconde Guerre mondiale, il saisit les racines de son humanisme dans l'éducation européenne reçue. Ces racines deviennent ainsi les bases inaliénables de son statut ontologique d'Européen :

L'humanité était mon mythe matriciel [...]. Dans ces conditions, j'avais le sentiment exalté de combattre à la fois pour toute l'humanité, pour l'Europe et pour la France, pour la liberté et pour le socialisme. La guerre était mondiale, l'enjeu la liberté du monde. C'était l'humanité qui devait se libérer et se fédérer. Toute idée européenne me semblait étriquée et mesquine, alors que nos libérateurs venaient de Sibérie et du Texas pour arracher les barreaux de la prison Europe. [...] Pourtant je rendais inconsciemment hommage à l'Europe en la reniant. Adolescent, je m'étais fait, comme tant d'autres, sans le savoir, une éducation européenne. C'est son empreinte qui m'a fait préférer l'Humanité aux Patries, c'était elle qui m'invitait à contester les nationalismes et à goûter le cosmopolite, c'était l'humanisme européen qui m'entraîna au-delà de la province européenne au nom de l'universel (Morin, 1987, p. 11).

Ces mots résonnent tout particulièrement aujourd'hui au regard de l'actualité. En effet, après presque quatre-vingts ans de paix — ce qui a été le résultat institutionnel innovant et cardinal de l'Union européenne (Parsi, 2022) —, l'Europe est devenue à nouveau théâtre de guerre. À ce contexte international conflictuel<sup>1</sup>, s'ajoutent d'autres phénomènes porteurs d'inquiétudes comme la désaffection politique et la montée des populismes, qui mettent à l'épreuve nos démocraties. Face à cette situation marquée par l'instabilité politique aux niveaux national et international, repenser l'Europe et son projet, en ce qui concerne la finalité politique et la durabilité de ses institutions et de ses instances, devient un défi majeur. Également, éduquer ses citoyens dans une perspective d'éducation à la paix représente une priorité aussi civique qu'humaine.

Dans ce sens, après une présentation des principes fondateurs et des transformations du pacte communautaire européen, cette contribution mettra en lumière les valeurs et les orientations d'une éducation à l'Europe ainsi que les actions mises en place par l'Union européenne, pour les confronter avec les fondements d'une éducation à la paix. La réflexion nous mènera alors à interroger l'éducation du sujet-citoyen européen dans une perspective d'éducation à la paix, en faisant émerger les questions et les enjeux tant pédagogiques que politiques.

### 1. Le pacte communautaire : ses principes, ses engagements et ses évolutions

Le processus de constitution d'une union entre les états européens a vécu plusieurs évolutions depuis ses origines<sup>2</sup>, pour parvenir à une union politique et économique supranationale. Agissant au niveau des pouvoirs affectés aux institutions européennes, il a renouvelé les politiques internationales en termes de rapports entre les pays membres, et entre ces derniers et l'Europe. C'est ainsi que la conception d'une communauté européenne comme un ensemble d'états membres où chaque pays se fait porteur d'intérêts spécifiques, reliés en particulier aux conditions matérielles et économiques nationales (Moravcsik, 1998), évolue vers une approche d'abord institutionnelle, qui œuvre à la mise en place d'institutions internationales, et ensuite

1 Une augmentation des situations de guerre et des armements sur le plan international a été signalée par : Stockholm International Peace Research Institute (SIPRI), *SIPRI Yearbook 2023. Armaments, Disarmament and International Security*, SIPRI, Oxford 2023. <https://www.sipri.org/yearbook/2023>

2 En 1951, six états forment la « Communauté européenne du charbon et de l'acier » (CECA), premier noyau de l'Union européenne.

constructiviste, qui vise à soutenir les démocraties actives. Dans cette logique, la politique européenne dépasse la simple relation entre les états communautaires et s'accomplit dans l'interaction de plusieurs acteurs sociaux, collectifs et individuels : institutions nationales et internationales, organisations politiques, entreprises, mouvements, citoyens (Della Porta, Caiani, 2006). L'intégration européenne s'opère à travers la création d'institutions transnationales qui veillent aux intérêts communs à tous les pays membres et à tous les citoyens européens et qui agissent de façon transversale par rapport aux politiques nationales, selon une logique de "gouvernance à multiniveau" (Della Porta, Caiani, 2006). L'Union européenne se présente alors comme une entité distincte, voire une « union entre citoyens » (Parsi, 2001, p. 19). Elle fonctionne en tant que système démocratique s'appuyant sur une nouvelle forme de citoyenneté, la citoyenneté européenne, fondée non sur une nationalité partagée, mais sur des droits et des devoirs communs (Parsi, 2001).

Cette perspective, dans laquelle le citoyen européen devient sujet actif, responsable pour le bien collectif et représentant de toute diversité au sein de l'Europe, et donc garant des droits de chacun, pose plusieurs défis, politiques, juridiques et sociaux<sup>3</sup>, qui se transposent en défis éducatifs.

L'Union européenne a relevé ces défis. Depuis plusieurs années, elle s'engage dans la mise en place de programmes et d'actions qui promeuvent la culture et l'identité européennes et qui visent à soutenir les démocraties des pays membres par le développement de la citoyenneté active chez les nouvelles générations. Parmi ces actions, le Programme Erasmus valorise en particulier la mobilité de personnes et de groupes dans l'Union européenne, en tant que moyen favorisant l'intégration sociale et le sens d'appartenance à une plus vaste communauté, ce qui permet aux *new Europeans* de bénéficier pleinement des droits liés à leur statut de citoyens européens (Ieracitano, 2015).

Toutefois, cette mission éducative, dont la portée politique est incontournable<sup>4</sup>, montre des zones d'ombre qui gravitent autour des concepts et des valeurs pour lesquels elle œuvre. Dans le cadre d'une éducation européenne, quel sens attribuer aux notions d'*identité*, de *citoyenneté* et de *démocratie* afin que la finalité originelle du pacte soit respectée, c'est-à-dire la paix ? Autrement dit, comment apprendre l'Europe et former ses citoyens, sachant que "construire la paix est l'œuvre de l'éducation"<sup>5</sup> (Montessori, 1970, p. 29) ?

## 2. Éduquer à l'Europe et éduquer à la paix : analyse, perspectives et réflexions

### 2.1 *Identité européenne et multiculturalisme*

L'Europe est une terre géographiquement vaste qui comprend plusieurs États, peuples, langues et cultures. Parler d'identité européenne est donc une question embarrassante (Descombes, 2013) : premièrement, cette notion apparaît antinomique<sup>6</sup> ; deuxièmement, l'associer à un seul cadre de référence, culturel ou territorial, engendre des risques. Ces arguments, entre autres, ont été à l'origine de plusieurs critiques à l'encontre de ce dessin européiste. En effet, la définition du sujet ne peut pas se réduire à une seule correspondance territoriale, quelle soit locale, nationale ou plus large encore. Elle ne peut pas non plus se limiter à un ancrage culturel. L'histoire passée et les faits actuels nous apprennent les périls des dérives nationalistes, des fanatismes culturels, des intégrismes religieux, en tant que manifestations xénophobes, guerres civiles ou religieuses. En même temps, la formation du sujet demande de discerner des points de référence, pour ne pas tomber dans la désorientation des valeurs et dans des formes d'identités fluides (Bauman, 2003). Un problème se pose alors, lié à une contradiction. D'un côté, l'identité européenne unique ne conduirait à rien hormis aux amalgames ou aux homologations inquiétantes, cependant l'UE est un ensemble d'identités européennes, qui doivent chacune conserver leur propre spécificité ; de l'autre,

3 Cfr. Marchetti (2015), Parsi (2001).

4 Sur les projets d'éducation politique à la citoyenneté globale, cfr. Tarozzi (2005, p. 249).

5 Traduction de l'auteure, de la langue italienne à la langue française.

6 En effet, selon la logique identitaire aristotélicienne A est égal à A ; il n'est pas possible que A soit différent de A.

L'UE doit construire une unité, une référence, un socle commun pour se reconnaître et se développer de façon harmonieuse dans la différence.

Alors sur quels éléments peut-on construire une base commune d'éducation, qui permettrait de s'identifier comme européens, en évitant toute sorte de sclérotisation conceptuelle et de réductionnisme du sujet ?

À l'instar de Martinelli (2011), le processus de formation de l'Union européenne en tant qu'entité supranationale a pu se réaliser grâce à la présence d'un héritage historique et culturel ainsi que de valeurs partagées. Ce bagage culturel — constitué par la philosophie grecque, le droit romain, la tradition judéo-chrétienne et encore la civilisation de la Renaissance — a permis de bâtir et de conserver, malgré les événements historiques et les transformations géopolitiques, une sorte de “code génétique” dans et pour lequel une identité européenne se reconnaît. À cet égard, Morin identifie dans la culture humaniste la spécificité européenne : une culture qui, dans un “tourbillon fait d'interactions et d'interférences entre de multiples dialogiques qui l'ont lié et opposé”<sup>7</sup> (1987, p. 127), a su se transformer au fil des siècles tout en gardant une trame de fond. De ce fait, le “génie européen” ne réside pas dans la pluralité d'éléments ; et non plus, dans l'évolution de ses idées et paradigmes ; mais plutôt dans ce mouvement dialogique incessant qui le caractérise : “C'est la dialogique qui est au cœur de l'identité culturelle européenne, et non tel ou tel de ses éléments ou moments” (Morin, 1987, p. 129).

Cette même dialogique doit être au cœur de l'éducation européenne. Se former à une identité européenne veut dire alors être en mesure d'accepter l'altérité et la complexité du réel — des personnes, des faits, des processus, des systèmes, des relations —, sans retomber dans des interprétations binaires ou limitantes ; par ailleurs, être en mesure de faire dialoguer les opposés, de réunir la diversité ; et enfin, de se reconnaître dans la pluralité. Apprendre l'Europe est d'abord cultiver l'être humain (Nussbaum, 2021) au sens de *Bildung*, selon la tradition des pédagogies humanistes, c'est-à-dire en tant que formation intégrale qui valorise toutes les dimensions de la personne et leurs interactions. Ensuite, il s'agit d'une éducation ouverte, vers la connaissance et vers la rencontre de l'altérité (Abdallah-Preteceille, 1997), porteuse de valeurs et de principes de paix, tels que l'empathie, le dialogue, le respect, la tolérance, la solidarité. Nussbaum souligne comment l'éducation contemporaine, pour qu'elle développe les compétences de citoyenneté, doit être une éducation multiculturelle, fondée à la fois sur l'étude de l'histoire, de la philosophie, de l'éthique, des langues et sur la connaissance des classiques :

La prise de conscience de la différence culturelle est essentielle pour favoriser le respect réciproque, qui est à la base de tout dialogue productif [...] Le citoyen du monde doit développer la capacité de comprendre les cultures autres et les minorités ethniques et religieuses à l'intérieur de sa propre culture (2021, p. 86-87)<sup>8</sup>.

De ce fait, la dialogique identitaire européenne se réalise autant à l'intérieur du sujet que dans l'interaction entre sujets, par une éducation qui doit être à la fois intégrale et multiculturelle. Dans ce cadre, ce qu'on désigne comme identité européenne n'est donc “pas exclusive des autres identités collectives, mais inclusive” (Frank, 2015, p. 190), et condition *sine qua non* de la construction d'une communauté politique et civique qui met en deuxième plan les institutions pour donner une place prioritaire à ses citoyens.

## 2.2 Citoyenneté européenne, laïcité et droits de la personne

En définitive, au fondement de l'humanisme, il y a la personne. Au fondement de l'Union européenne, il y a le citoyen.

La citoyenneté est une notion complexe qui renvoie à deux dimensions : l'une réelle, de nature juridique ; l'autre idéale, liée à un projet de société (Santerini, 2010). Autrement dit, la citoyenneté est un fait

7 Il s'agit de dualités antonymiques telles que religion/raison, empirisme/rationalisme, existence/idée, particulier/universel, tradition/évolution, problématisation/refondation, philosophie/science, culture humaniste/culture scientifique, individu/collectivité, etc. Cfr. Touraine (1992).

8 Traduction de l'Auteure, de la langue italienne à la langue française.

et une idée (Weil, Hansen, 1999), mais les deux dimensions ne sont pas nécessairement conjointes. En lien avec la première, on constate que la citoyenneté européenne sort de la logique nationaliste, car l'Europe réunit des états différents. Et chaque état a ses propres lois en matière de citoyenneté. L'enjeu de la citoyenneté européenne a alors été celui de fonder un projet de société partagé, de créer une réglementation commune à tous les pays membres, afin que l'ensemble des droits et des devoirs soit égalitaire pour tout le peuple européen. Mais, pour qu'un peuple s'identifie en tant que tel, il faut lui permettre d'exercer sa souveraineté (Parsi, 2001). La participation des citoyens aux débats européens se réalise grâce à l'institution d'espaces publics partagés et démocratiques. Cela a contribué au développement d'un sentiment d'appartenance à une communauté qui ne prend pas appui sur la nation, mais sur un projet de société laïque, dont la neutralité est une garantie de liberté; une citoyenneté qui est donc fondée sur le partage fraternel de la différence, reconnue comme un bien communautaire. Dans ce cadre, être citoyen européen requiert le développement tout d'abord d'un savoir-être, qui se conjugue ensuite aux savoirs et aux savoir-faire (Santerini, 2010). Selon le modèle proposé par Cogan et Derricott (1998, p. 116), la citoyenneté se compose de plusieurs dimensions — cognitives, comportementales et éthiques — qui se traduisent en : sensibilité face aux problèmes planétaires; responsabilité; reconnaissance des différences culturelles; pensée critique; attitude non violente dans les solutions apportées aux conflits; changement dans son propre style de vie pour la préservation de l'environnement; implication dans la défense des droits de la personne; participation politique aux niveaux local, national et international. L'ensemble de ces attitudes, habiletés et compétences civiques et citoyennes rejoint les visées d'une société pacifique et d'une éducation non violente.

Cette citoyenneté donc multidimensionnelle et à plusieurs facettes a remis en question les programmes d'éducation à la citoyenneté renfermés dans un modèle "républicain" (Tarozzi, 2005, p. 241), dont le but se limitait à l'apprentissage de connaissances concernant les lois et les fonctionnements institutionnels d'un État ainsi que les droits et devoirs issus du statut de citoyen. Les projets d'éducation à la citoyenneté doivent adhérer à une approche intégrant les composantes axiologique, politique-éthique, critique-rationnelle et des contenus, regroupant ainsi les dimensions personnelle, sociale, temporelle et spatiale (Cogan, Derricott, 1998).

Dans cette lignée, l'action *Apprendre l'UE à l'école*, dans le cadre du volet Jean Monnet, qui jusqu'à présent était adressée aux seuls établissements d'instruction secondaire, a été élargie aux écoles primaires à partir de la programmation 2021-2027 (Commission européenne, 2021). Celle-ci a pour objectif de soutenir la connaissance des thèmes concernant l'UE, mais aussi toutes les initiatives et tous les projets scolaires visant le développement des compétences citoyennes, telles que la confrontation, le dialogue, la participation active et la coopération, incontournables pour une culture de paix.

Toutefois, pour qu'une éducation à la paix s'explique pleinement, elle doit embrasser une vision globale, bien qu'utopique. De ce fait, la citoyenneté dépasse le cadre européen pour aller vers une mondialité (Glissant, 1997), et devenir une citoyenneté cosmopolite qui trouve son ancrage dans la *Déclaration universelle des droits de l'homme* (1948) et dans la condition humaine en tant que telle.

C'est un appel éthique (ou moral) vers un sens d'humanité qui précède la citoyenneté traditionnelle et qui lui confère une responsabilité auprès d'autres personnes situées au-delà des frontières, avec qui l'on ressent un lien génétique, culturel et social du fait d'une tradition commune, d'une histoire partagée ou d'une communion de destin (Tarozzi, 2015, p. 252).<sup>9</sup>

### 2.3 *Démocratie ou omniscritie?*

Tout exercice de citoyenneté est indissociable d'un système démocratique. En même temps, toute démocratie ne peut pas exister sans la participation active de ses citoyens.

De ce fait, pour que chaque citoyen puisse affirmer ses droits et assumer ses responsabilités au sein de la communauté européenne, il doit pouvoir participer à la vie collective et aux processus politiques de dé-

9 Traduction de l'Auteure, de la langue italienne à la langue française.

cision. Pour ce faire, il ne s'agit pas simplement de lui attribuer un pouvoir par la mise en place d'instances et de mécanismes démocratiques, mais il faut aussi qu'il développe un sentiment d'appartenance ainsi que ces compétences de citoyenneté susceptibles d'assurer, d'une part, le fonctionnement démocratique de la nouvelle entité supranationale, d'autre part, les intérêts à la fois du singulier et de la collectivité. En effet, selon les théorisations politiques et éducatives de Dewey (1916), la démocratie est bien plus qu'une forme de gouvernement : il s'agit d'une communauté d'apprentissage (Tarozzi, 2015, p. 250) basée sur une éthique sociale du fait que tout d'abord la démocratie est *diálogos*, c'est-à-dire "discours qui se développe entre plusieurs voix" (Mauro, Zagrebelsky, 2011, p. 4). Au centre de cette éthique, Dewey situe l'individu.

Ces dimensions se retrouvent aussi dans la réflexion pédagogique de Capitini, philosophe de la non-violence et théoricien d'une culture de la paix, qui valorise la "structure dialogique" (Romano, 2014, p. 53) de la démocratie en tant que rencontre entre personnes orientées vers la création de quelque chose de partagé. L'élément moteur de leur *praxis* est l'amour pour la politique, pour la vie, pour l'humanité entière, sans aucune distinction de confession religieuse, d'ethnie, de culture, de genre. De ce fait, la démocratie est communion entre êtres humains et expression pure de non-violence.

Le travail de Capitini nous laisse en héritage deux autres suggestions, en complément de notre réflexion. En premier lieu, les systèmes démocratiques présentent désormais des limites du fait que le pouvoir est attribué à une majorité et non à la totalité des citoyens : c'est ainsi que Capitini introduit le concept de "omicratie" pour désigner la réalisation d'un projet politique qui soit l'expression de tous. En deuxième lieu, cet auteur nous alerte sur les dérives individualistes reliées au progrès technologique, qui risque de miniaturiser l'homme, de le renfermer en atomes et de le pousser vers un processus d'aliénation, dans lequel il perd son identité complexe. Sans identité, l'être humain n'a plus d'appuis, d'histoire, d'ancrage, ni de projections et d'orientations vers et pour l'action. Écrasé ainsi par un présent qui se répète, il perd son pouvoir d'agir, au sens de Spinoza, son élan créateur, son engagement civique, politique et éthique vers la transformation du réel.

### 3. Le sujet-citoyen comme clé pour la paix

À la lumière de ces éléments, Éduquer à l'Europe dans une perspective d'éducation à la paix c'est tout d'abord repenser l'objet à transmettre, un objet pluriel et complexe, qui intègre plusieurs dimensions : juridique, politique, sociale, économique et culturelle<sup>10</sup>. D'autre part, il émerge des dimensions relatives à des identités multiples : celle du sujet qui renvoie au moi ; celle du citoyen qui s'exprime dans les différentes facettes du collectif ; et celle universelle qui appartient à l'humanité. De ce fait, Éduquer à l'Europe c'est aussi reconsidérer les finalités de cette éducation.

Sur le plan formel, l'école transmet le rôle des institutions. Elle forme des citoyens pour apprendre, connaître, faire vivre des procédures politiques qui reposent sur l'obéissance à des lois, dans une société caractérisée par un état de droit. Mais l'éducation doit former les citoyens pour qu'ils puissent agir, faire ou refaire les lois de façon éclairée et éthique ; et encore, pour qu'ils puissent intervenir dans les débats et contribuer ainsi à la création d'un cadre respectueux des besoins de chacun. Pour ce faire, elle doit s'appuyer sur une "pédagogie des valeurs" (Cavalli, Deiana, 1999), qui va au-delà d'une appropriation de contenus et de procédures, pour repositionner au centre de l'acte éducatif, la personne à la fois comme sujet et finalité ultime de toute action civique et morale (Kant, 1997). Cette pédagogie vise à former la personne au développement de capacités autoréflexives qui, s'appuyant sur un cadre de valeurs, lui permettent d'orienter ses propres actions et ses choix. Ces valeurs — telles que justice, transparence, solidarité, légalité — sont issues d'une éthique laïque et sont au fondement d'une société démocratique (Capitini, 1950).

Devenir citoyen européen, c'est alors trouver des points communs dans un ensemble extrêmement varié, parfois contradictoire ; analyser les situations et orienter sa propre action selon un référentiel de valeurs ; faire le deuil d'une identité européenne unique au profit d'une multitude d'identités ; agir selon les principes démocratiques et les alimenter ; chercher et créer des solutions autres aux conflits et à la destruction ; développer une éthique universelle, laïque, qui s'appuie sur les droits de la personne ; agir dans le

10 Sur les dimensions concernant les compétences de citoyenneté démocratique, cfr. Veldhuis (1997).

monde selon une approche écoresponsable et durable vis-à-vis de toute forme de vie qui habite cette planète. C'est être d'abord une personne, accomplie, consciente de l'histoire personnelle et collective, qui s'investit comme citoyen au quotidien pour le bien commun.

#### 4. Conclusion

Dans une interview de Massimiliano Tarozzi à Danilo Dolci<sup>11</sup>, le “Gandhi italien” affirmait

J'ai toujours soutenu que l'objection de conscience est importante, mais pas suffisante. Je préfère parler d'objection/action de conscience. En effet, l'objecteur apparait simplement comme quelqu'un qui dit non, mais dire non ce n'est pas suffisant. Ce qui est essentiel est de produire des alternatives. [...] Le travail préventif est un travail pour la santé; dire tout simplement non à la guerre veut dire déjà intervenir dans la maladie, dans la névrose. Pour devenir des “personnes”, il ne suffit pas de dire non, il faut vraiment savoir à quel moment dire non et savoir inventer un oui (cit. in Barone, 2014, p. 16)<sup>12</sup>.

Ces mots nous rappellent la centralité de l'éducation en tant qu'action préventive, afin que la maladie de la guerre ne se déclenche pas.

Dans cette logique, pour qu'*Apprendre l'Europe* s'inscrive dans une perspective de paix, l'acte d'éduquer (Capitini, 2022) doit être tout d'abord un acte politique de transformation sociale ainsi que d'engagement mutuel et fraternel pour la création d'une réalité inclusive, non violente et durable. Cet acte éducatif doit remettre au centre la personne et les relations entre les êtres humains. Il doit, par ailleurs, sur la base d'un référentiel de valeurs laïques, donner un nouvel élan, voire renouveler la démocratie — “qui correspond profondément à l'essence dialogique de la culture européenne” (Morin, 1987, p. 214) —, pour qu'elle soit l'expression de tous, dans une perspective utopiste d'omnicratie, et garantie d'une Union européenne, mais aussi planétaire de paix.

#### Références bibliographiques

- Abdallah-Preteuille M. (1997). Pour une éducation à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII(1), 123-132.
- Capitini A. (1950). *Nuova socialità e riforma religiosa*. Torino: Einaudi.
- Capitini A. (2022). *L'atto di educare*. Roma: Armando.
- Cavalli A., Deiana G. (1999). *Educare alla cittadinanza democratica. Etica civile e giovani nella scuola dell'autonomia*. Roma: Carocci.
- Cogan J.J., Derricott R. (1998). *Citizenship for the 21st century : an international perspective on education*. London: Kogan Page Ltd.
- Commission européenne (2021). *Apprendre l'UE à l'école. Une action Jean Monnet pour un meilleur enseignement de l'UE dans les écoles primaires, secondaires et professionnelles*. Luxembourg: Union européenne.
- Barone G. (ed.) (2024). *Danilo Dolci, una rivoluzione nonviolenta. La vita e l'opera di un uomo di pace*. Milano: Altra Economia.
- Bauman Z. (2003). *Intervista sull'identità*. Roma-Bari: Laterza.
- Dacheux E. (2011). Penser l'Europe, s'engager pour la démocratie européenne. *Hermès*, 60, 200-206.
- Dewey J. (1916). *Democracy and education*. New York: The Macmillan Company.
- Descombes V. (2013). *Les embarras de l'identité*. Paris: Gallimard.
- Frank R. (ed.) (2014). *Les identités européennes au XXIe siècle*. Paris: Éditions de la Sorbonne.
- Glissant E. (1997). *Traité du Tout-Monde, Poétique IV*. Paris: Gallimard.
- Hansen R., Weil P. (Ed.) (1999). *Nationalité et citoyenneté en Europe*. Paris: La Découverte.
- Ireracitano F. (2015). La generazione Erasmus: i nuovi cittadini europei? In M.C. Marchetti, *L'Europa dei cittadini. Cittadinanza e democrazia nell'Unione Europea* (pp. 107-132). Milano: FrancoAngeli.
- Kant E. (1997). *Fondazione della metafisica dei costumi*. Roma-Bari: Laterza (ed. org. 1785).

11 Tarozzi M. (1995). Come l'ape che si posa su un fiore, *DuemilaUno*, X, 49, cit. de G. Barone (2024, p. 16).

12 Traduction de l'Auteure, de la langue italienne à la langue française.

- Martinelli A. (2011). L'identità europea. *Quaderni di sociologia*, 55, 41-51.
- Mauro E., Zagrebelsky G. (2011). *La felicità della democrazia. Un dialogo*. Roma-Bari: Laterza.
- Montessori M. (1970). *Educazione e pace*. Milano: Garzanti.
- Moravcsik A. (1998). *The Choice for Europe. Social Purpose and State Power from Messina to Maastricht*. Ithaca: Cornell University Press.
- Morin E. (1987). *Penser l'Europe*. Paris: Gallimard.
- Nussbaum M. (1999). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- Parsi V.E. (2022). *Il costo della guerra e il costo della libertà*. Firenze: Bompiani.
- Parsi V.E. (ed.) (2001). *Cittadinanza e identità costituzionale europea. Ricerca del Centro di Ricerche in Analisi Economica, Economia Internazionale, Sviluppo Economico*. Bologna: Il Mulino.
- Romano L. (2014). *La pedagogia di Aldo Capitini e la democrazia. Orizzonti di formazione per l'uomo nuovo*. Milano: FrancoAngeli.
- Santerini M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Roma-Bari: Laterza.
- Tarozzi M. (2005). *Cittadinanza interculturale*. Milano: La Nuova Italia.
- Touraine A. (1992). *La critique de la modernité*. Paris: Librairie Arthème Fayard.
- Veldhuis R. (1997). *Education for Democratic Citizenship: Dimensions of Citizenship, Core Competencies, Variables and International Activities*. Strasbourg: Council of Europe.