

Comment la scolastique a façonné l'Europe ?

Par le frère Serge-Thomas Bonino, o.p.

« L'Europe, écrit J. Ratzinger, n'est pas un continent que l'on pourrait saisir de façon nette en termes de géographie : il s'agit, en réalité, d'un concept culturel et historique¹ ». Or ce concept Europe a pris forme au Moyen âge. Un éminent médiéviste, comme Jacques Le Goff, sans négliger la grande diversité des composantes de l'ADN européen, n'hésite pas à affirmer : « De tous les héritages à l'œuvre dans l'Europe d'aujourd'hui et de demain, l'héritage médiéval est le plus important ». Et, parmi les éléments qui constituent cet héritage médiéval, il souligne « le primat unificateur de la culture »². D'où la légitimité de la question qui m'a été posée : en quoi la scolastique, comme forme intellectuelle qui prend sa source et se déploie au Moyen âge, a-t-elle contribué à façonner l'Europe ? Question de nature historique qui se double d'une question plus pratique : en quoi le moment scolastique de la pensée européenne constitue-t-il, aujourd'hui encore, une ressource disponible pour le présent et l'avenir de l'Europe ?

Voilà les questions auxquelles je voudrais ce matin donner un embryon de réponse. L'exercice est ardu. Car si le concept « Europe » n'est déjà pas facile à cerner, l'identité du concept de « scolastique » l'est encore moins. Comment en effet « définir » la scolastique ? Est-ce un moment historique déterminé de la culture européenne ? Ou bien une essence transhistorique qui se définirait par un contenu spécifique ? une méthode ? un certain « esprit » ? Répondre à cette question sera notre première étape.

1. Qu'est-ce que la scolastique ?

Hélas, le Larousse, si précieux d'ordinaire, n'est ici d'aucun secours. Au contraire. Il obscurcit la question. Je lis sa définition (en ligne) et la commente : « Scolastique : Enseignement philosophique qui fut donné en Europe du X^e au XVI^e siècle et qui consistait à relier les dogmes chrétiens et la Révélation à la philosophie traditionnelle dans un formalisme complet sur le plan du discours. Cet enseignement était fondé sur les concepts grammaticaux, logiques, syllogistiques et ontologiques issus d'Aristote. »

¹ J. RATZINGER, *L'Europe, ses fondements aujourd'hui et demain*, Paris, 2005, p. 12.

² J. LE GOFF, *L'Europe est-elle née au Moyen âge ?*, Paris, 2003, p. 13.

- Enseignement philosophique ? Mais peut-on restreindre la scolastique à la « philosophie » ? Il s'agit en réalité d'un phénomène transdisciplinaire : outre la philosophie, il y a non seulement une théologie scolastique mais aussi une médecine scolastique, un droit scolastique...
- ...qui fut donné en Europe ? D'accord. La scolastique, en raison de son lien à l'institution universitaire, caractérise l'Occident latin. Elle n'est toutefois pas sans analogues, par exemple dans le monde culturel byzantin.
- ...du X^e au XVI^e siècle ? Voilà une délimitation chronologique bien arbitraire. Je peux comprendre le choix du XVI^e siècle comme *terminus ad quem* : la scolastique ne disparaît certes pas au XVI^e siècle (les recherches universitaires récentes sur la scolastique moderne ou baroque attestent non seulement la survie mais la bonne santé de la scolastique jusqu'au XVIII^e siècle) mais il est vrai qu'à partir du XVI^e siècle elle perd son statut de modèle culturel dominant dans les élites. J'éprouve plus de réserve sur le *terminus a quo* fixé au X^e siècle, qui n'est pas un siècle très dynamique intellectuellement. Tout juste peut-on dire que l'application de la méthode dialectique à la théologie fait une timide apparition à la fin du siècle.
- ... [cet enseignement] consistait à relier les dogmes chrétiens et la Révélation à la philosophie traditionnelle ». D'accord, la juste articulation foi / raison est une des préoccupations centrales de scolastique, quelle que soit la forme qu'on lui donne.
- ... dans un formalisme complet sur le plan du discours. Oui, la scolastique se veut effectivement une méthode scientifique qui est très attentive à la cohérence logique du discours.
- ... Cet enseignement était fondé sur les concepts grammaticaux, logiques, syllogistiques et ontologiques issus d'Aristote. Il est vrai que l'aristotélisme est la *koiné* (=langue commune) philosophique de la scolastique mais on ne saurait pour autant réduire la scolastique à un simple épisode de l'histoire de l'aristotélisme.

Essayons d'y voir plus clair que M. Larousse et ses descendants. Trois ou quatre critères entrent en jeu, trois ou quatre critères qu'il faut tenir ensemble pour « définir » la scolastique :

- Selon moi, le critère décisif est le lien intrinsèque de la scolastique avec cette institution originale qu'est l'Université médiévale. D'ailleurs, le mot « scolastique » renvoie à « schola », école, institution d'enseignement. La scolastique est le type d'enseignement pratiqué dans les Universités (donc à partir du XIII^e siècle). Elle désigne à la fois les

méthodes intellectuelles mises en œuvre dans l'enseignement universitaire (forme, largement commune) et les fruits de cet enseignement (contenu, largement diversifié).

- Ces méthodes se veulent « scientifiques ». L'université médiévale recueille l'héritage des procédés scientifiques des siècles précédents, lorsque la grammaire puis surtout la dialectique étaient les disciplines reines. Au XIII^e siècle, elle intègre la conception aristotélicienne de la science, comme connaissance parfaite par les causes, et son souci d'argumentation rationnelle logique.
- Cette méthode intellectuelle s'applique, analogiquement, à diverses disciplines (droit, médecine, philosophie à partir du XIII^e siècle...), mais elle est surtout mise au service d'un projet culturel chrétien d'intelligence de la foi, *fides quaerens intellectum*. Les ressources de la rationalité profane sont utilisées pour l'intelligence du mystère chrétien. En ce sens, on a pu dire de Boèce (V^e siècle) qu'il était le « père de la scolastique ». En effet, dans le traité christologique *Contre Eutychès et Nestorius*, avant d'exposer les deux hérésies puis, en contraste, la position catholique orthodoxe, Boèce commence par préciser les notions philosophiques engagées dans le dogme christologique : la nature et la personne. De même, dans le *De Trinitate*, Boèce rend compte systématiquement de la tri-unité de Dieu à partir des catégories aristotéliciennes, comme la relation. Saint Thomas d'Aquin, dans le Prologue de son commentaire à cet ouvrage de Boèce, a bien perçu la spécificité de cette approche :

« Il y a deux manières de traiter de la Trinité [...], à savoir par les autorités (*auctoritates* = Écriture et Pères de l'Église) et par les arguments (*rationes* = raisonnements). Augustin [...] a mis en œuvre l'une et l'autre manière. Mais certains saints Pères, comme Ambroise et Hilaire, ont suivi seulement une seule manière, celle qui recourt aux autorités, tandis que Boèce a choisi de suivre l'autre manière, celle qui recourt aux arguments, en présupposant ce que les autres avaient obtenu par les autorités. »

Que le lien avec l'institution universitaire et ses méthodes soit le critère décisif est confirmé *a contrario* par les « critiques » qui n'ont pas manqué de viser la scolastique. Ainsi, au XII^e siècle, époque où les écoles urbaines ravissent progressivement au monde monastique le leadership de la vie intellectuelle, on voit, à l'intérieur du monde chrétien occidental, se distinguer puis s'opposer deux univers culturels et intellectuels générés par deux institutions : le cloître et l'école. Bernard contre Abélard. Avec l'émergence de la théologie dite scolastique

(qui utilise la dialectique au service de l'intelligence de la foi), la « théologie monastique » (J. Leclercq) prend en quelque sorte conscience de sa spécificité et se redéfinit par opposition à la scolastique. Le « portique de Salomon », où enseignaient les Apôtres [Ac 5, 12-13], n'a rien à voir avec le Portique grec, où enseignaient les philosophes, païens par définition.

Au début du XVI^e siècle, la scolastique doit faire face au feu croisé des réformateurs (mais, très vite, le protestantisme produira sa propre scolastique qui n'a rien à envier à la scolastique catholique baroque) et des humanistes. L'humanisme propose, en effet, un modèle culturel alternatif qui va se substituer à la scolastique. Or, la critique des humanistes à la scolastique se concentre sur l'institution universitaire et ses méthodes (le Collège de France est l'institution alternative, créée par François I^{er} pour les humanistes). Ouvrons par exemple le célèbre *Éloge de la folie* (1511) d'Érasme. Érasme y dresse un portrait au vitriol du « mandarin » universitaire, homme de l'institution, tout infatué de sa vaine science et qui s'exprime dans un latin on ne peut plus « barbare ». Au professeur, il oppose l'humaniste qui, loin des salles de cours, médite, solitaire, dans l'intimité de son cabinet et se cultive à l'école des maîtres du latin classique.

La scolastique universitaire est responsable, selon Érasme d'une perte tragique du sens de l'intériorité spirituelle. Négligeant l'axiome socratique « Connais-toi toi-même », les scolastiques ont laissé proliférer un intellectualisme rationaliste, très contraire à l'authentique esprit chrétien. Ils se délectent de questions aussi grotesques que, pense-t-il, inutiles :

« Ils se réveillent dès qu'on parle d'agiter ces questions importantes : Cette proposition : 'Dieu le Père hait son Fils', est-elle possible ? Dieu pouvait-il se faire femme, diable, âne, citrouille, caillou, comme il s'est fait homme ? [...] Sera-t-il permis de boire et de manger après la résurrection ? Prévoyance admirable de ces braves gens qui songent déjà à se garantir de la faim et de la soif. »

Et Pantagruel découvre dans la bibliothèque de Saint-Victor une *Quaestio subtilissima, utrum chimera in vacuo bombinans possit comedere secundas intentiones*, et fuit debatuta per decem hebdomadas in concilio Constantiensi (Question très subtile : est-ce qu'une chimère vrombissant dans le vide peut dévorer des intentions secondes [=idées] ? Question qui fut débattue dix semaines au concile de Constance). À l'attention au réel, la scolastique a substitué un pur formalisme qui s'arrête aux mots et aux formules.

Parmi les responsables de cette perte du sens de l'intériorité, les humanistes comptent l'aristotélisme, qui avait constitué l'armature philosophique de la pensée scolastique. Eux-

mêmes se reconnaissent davantage dans une philosophie d'inspiration platonicienne, plus ouverte, pense-t-on, aux aspirations morales et religieuses. Bien plus, d'accord en cela avec les réformateurs, ils dénoncent dans la scolastique une paganisation de la théologie chrétienne. Il est urgent de revenir aux sources pures de la pensée chrétienne : l'Écriture et les Pères de l'Église. Au XVI^e siècle (comme au XX^e) le « retour aux sources » est conçu comme un rejet de la scolastique. Est-ce légitime ? Un rapide coup d'œil sur les méthodes universitaires scolastiques va nous permettre un jugement plus équilibré.

2. *Legere, disputare, praedicare*

Au début du XIII^e siècle, Pierre le Chantre a résumé le cahier des charges du maître en théologie « scolastique » en trois exercices : *legere, disputare, praedicare* (lire, c'est-à-dire commenter, disputer, prêcher). Une authentique théologie scolastique (comme celle de saint Thomas) doit tenir ensemble les trois « exercices ». Or trop souvent, la « dispute » a phagocyté les deux autres exercices. Il est vrai que la *lectio* et la *praedicatio*, même si elles reçoivent dans la scolastique une forme spécifique, ne lui sont pas propres, à la différence de la *disputatio* dialectique. Mais une théologie scolastique uniquement disputante, coupée de la *lectio* (c'est-à-dire du contact avec les sources) et de la prédication (c'est-à-dire de la mise en œuvre ecclésiale) ne peut que se corrompre. À partir du moment où on a opposé la théologie « scolastique » (réduite à la dispute) à la théologie dite « positive » (étude des sources), l'équilibre de la pensée chrétienne était compromis.

1/ *Legere*.

Le commentaire (*lectio*) est la matrice de la culture occidentale. Certes, le Moyen âge n'a pas inventé le commentaire, mais, parce qu'il est chrétien, il a fait de la *lectio* le fondement même de sa culture. Dieu entre en relation (salvifique) avec l'homme par la Parole. Le Verbe, le *Logos*, l'Absolu, est descendu dans les mots, dans les textes et il se donne en eux. L'étude des textes où est consignée la Parole de Dieu revêt dès lors le statut d'un authentique exercice spirituel. Or ce rapport au texte sacré rejaillit sur la manière d'aborder les autres documents de la tradition chrétienne (les *auctoritates*) et même les textes fondateurs des disciplines profanes. La pratique du commentaire assure en effet un heureux équilibre entre la tradition (*auctoritas*) et la raison (*ratio*), entre l'enracinement dans le particulier et l'ouverture à l'universel. Le commentaire accorde une place déterminante à la tradition, mais il intègre le travail de la raison (non pas contre mais) à l'intérieur de la tradition. De ce point de vue, le commentaire, en tant

que travail de la raison croyante sur un donné qui fait autorité, condense l'esprit de la culture médiévale (et de la culture chrétienne).

Le primat du commentaire dans la culture scolastique est une conséquence de la foi chrétienne mais il renvoie aussi à une anthropologie implicite. La personne humaine n'accède à sa pleine humanité que moyennant son insertion à l'intérieur d'une tradition culturelle et doctrinale déterminée. La recherche de la vérité, surtout des vérités fondamentales, pour personnelle qu'elle soit, n'est jamais une entreprise solitaire, un tête-à-tête entre la raison individuelle et le réel. Elle est œuvre commune, sociale. D'où l'importance d'une institution comme l'Université, comme lieu de la recherche commune de la vérité. Dans l'iconographie, à la différence de l'humaniste, l'intellectuel médiéval n'est jamais représenté dans le calme de son cabinet mais dans une école, en acte d'enseigner. Cette dimension sociale de la vie intellectuelle est non seulement synchronique mais également diachronique, historique. Chaque génération contribue à sa manière au progrès de la connaissance humaine. La sagesse est donc un effort collectif vers la vérité que chaque génération doit réactualiser à partir du patrimoine des générations précédentes : « Tandis que chacun des prédécesseurs a découvert quelque chose de la vérité, les produits de tous ces efforts rassemblés introduisent la postérité à une grande connaissance de la vérité³ ». Ce patrimoine est comme objectivé, cristallisé, dans des textes, les *auctoritates*, et il reprend vie dans la *lectio*.

Dans *Fides et ratio*, saint Jean-Paul II a souligné la profonde convenance anthropologique de cette forme « traditionaliste » de la pensée. La recherche de la vérité engage non seulement les puissances intellectuelles mais tout l'ordre affectif et existentiel. Le recours à l'*auctoritas* se révèle souvent humainement plus riche que la simple évidence, car elle inclut un rapport interpersonnel maître-disciple et met en jeu non seulement les capacités cognitives personnelles, mais encore la capacité plus radicale de se fier à d'autres personnes, et d'entrer dans un rapport plus stable et plus intime avec elles. Bref, le mode de pensée traditionaliste est beaucoup plus humanisant que la quête individuelle de l'évidence subjective.

Mais surtout, la structure de pensée traditionaliste, y compris dans les disciplines profanes, découle de l'idée essentielle (et dans le fond profondément religieuse) selon laquelle le sens est déjà donné qu'il faut cependant découvrir. Le réel est *a priori* intelligible. La vérité n'est pas à créer car elle nous précède toujours : au commencement est le *Logos*.

³ THOMAS D'AQUIN, *In Metaph.*, II, lect. 1 (n° 287-288).

Quoi qu'il en soit, « grâce au commentaire, écrit J. Le Goff, put s'élaborer un savoir original produit par les maîtres en fonction des préoccupations contemporaines, mais s'appuyant sur la tradition et la faisant évoluer. L'Europe des commentaires inaugurerait l'Europe du progrès intellectuel, sans rupture avec la tradition⁴ ».

2/ *Disputare*

Le commentaire ne se réduit pas à la paraphrase. Il n'interdit pas toute originalité puisque le « lecteur » doit mettre en œuvre les ressources de son savoir profane (grammaire, rhétorique, dialectique...) au service de l'intelligence du texte. Il reste que le maître a un rôle surtout passif : il est une courroie de transmission qui communique la vérité déjà découverte par les « autorités ». Pourtant, à l'intérieur même de la *lectio*, les aspérités du texte et le conflit des autorités font « problème » et engendrent une *quaestio*. Le maître doit alors « déterminer », c'est-à-dire prendre position en pesant le pour et le contre et en faisant usage de sa raison. Abélard ne mâche pas ses mots à l'égard du grand « lecteur » que fut Anselme de Laon, l'auteur de la *Glose ordinaire* : « Il était remarquable aux yeux de ceux qui l'écoutaient mais absolument nul devant ceux qui lui posaient des questions. » Le maître doit cesser de n'être qu'une simple courroie de transmission pour assumer un rôle actif dans la recherche de la vérité. La mise en question est donc le moteur de la vie intellectuelle selon Pierre Abélard :

« La première clef de la sagesse se définit comme une interrogation continuelle ou fréquente. [...] En effet, en doutant, nous en venons à chercher ; en cherchant nous percevons la vérité, selon ce que dit la Vérité même : 'Cherchez et vous trouverez ; frappez et l'on vous ouvrira' (Mt 7,7). »

La fameuse dispute (*disputatio*), devenue le symbole de la méthode scolastique, n'est rien d'autre que la *quaestio* devenue un exercice indépendant de la *lectio*. Dans un de ses quodlibets, saint Thomas d'Aquin a dégagé avec finesse le sens de l'acte magistériel. On lui demandait si, pour déterminer les questions théologiques, le maître devait faire usage plutôt de la raison ou plutôt de l'autorité. L'Aquinate distingue alors deux types de disputes. Certaines sont des disputes publiques de nature apologétique, comme celles que saint Dominique menait naguère en Languedoc avec les cathares. Elles sont destinées à convaincre d'une vérité ceux qui la nient. Dans ce cas, il faut recourir aux autorités admises par le contradicteur : l'Ancien Testament pour les juifs, le Nouveau Testament pour les manichéens, qui refusent l'autorité de l'Ancien, l'Ancien et le Nouveau Testament pour les Grecs schismatiques. En dernier ressort,

⁴ *Op. cit.*, p. 174.

si le contradicteur n'admet aucune autorité, restent les arguments de la raison naturelle. Mais la dispute du maître dans sa classe (*disputatio magistralis in scholiis*) est d'un autre type. Son but n'est pas d'écarter l'erreur mais d'instruire les étudiants en leur procurant l'intelligence de la vérité en question. Pour cela, le maître se met en quête des raisons qui sont aux fondements de cette vérité et qui permettent d'en saisir le comment (*quomodo*). Il ré-énonce sur un mode scientifique - la science étant connaissance par les causes - la vérité en question, c'est-à-dire qu'il fournit les raisons qui expliquent pourquoi la thèse est vraie : « Si le maître déterminait la question par de pures autorités, l'auditeur serait, certes, rendu certain qu'il en est bien ainsi, mais il n'acquerrait rien en fait de science ou d'intelligence et il repartirait vide⁵. » Cette mise en ordre « scientifique » de la vérité permet d'évaluer la part de vérité de chacune des objections. En rejoignant les raisons fondamentales, le théologien scolastique dégage une capacité d'accueil universelle à toute vérité.

La scolastique étant donc de qu'elle est, quelle est sa « contribution à l'Europe » ?

3. La scolastique et l'unité culturelle de l'Europe.

Pour proclamer saint Benoit « patron de l'Europe », Paul VI a fait valoir combien le monachisme bénédictin avait « par la croix, le livre et la charrue » contribué à créer en Occident un espace « culturel » unifié. De fait, l'unité culturelle et spirituelle de l'Occident, qui se combine avec une réelle diversité, s'est incarnée dans des institutions supranationales, comme le monachisme bénédictin, que l'on peut appeler des « institutions de chrétienté ». C'est, en effet, la foi commune qui assure l'unité radicale, fondamentale, des peuples européens. Une unité par le haut, donc. Avec le schisme de la Réforme, il faudra chercher ailleurs que dans la foi commune ce principe d'unité : ce sera la « raison » qui permet, pense-t-on, de fonder une éthique et une politique en faisant abstraction de la foi. Au Moyen Age, l'unité par le haut s'incarne essentiellement dans le couple « infernal » de la papauté et de l'Empire. Mais au XIII^e siècle, deux institutions de chrétienté, d'ailleurs intimement liées entre elles, vont renforcer cette unité : l'Université et les ordres mendiants.

L'Université est une création typiquement occidentale. Le réseau intellectuel qu'elle crée sur tout le continent assure l'unité culturelle des élites occidentales (une langue commune, le latin, des références et des méthodes communes, un brassage permanent d'enseignants et d'étudiants). C'est même par l'Université que se fait l'intégration européenne. Les pays

⁵ THOMAS D'AQUIN, *Quodlibetum IV*, q. 9, a. 3.

initialement périphériques entrent dans l'espace culturel européen avec la création des universités. C'est très net au XIV^e siècle avec la création des Universités d'Europe centrale et orientale : Prague (1347/48), Vienne (1354), Cracovie (1364)... Mais déjà l'Université est travaillée par la tension entre sa vocation universelle et les particularismes nationaux. Au XIV^e siècle, les allemands sont chassés par les tchèques de l'Université de Prague ; l'Université de Paris est instrumentalisée dans le conflit franco-anglais (procès de sainte Jeanne d'Arc).

Quant aux ordres mendiants, tout à la fois effet et cause du réveil évangélique du XIII^e siècle, ils tissent un réseau spirituel mais aussi culturel qui relaie et prolonge en quelque sorte l'Université et irrigue tout l'Occident. Prenons saint Thomas d'Aquin. Il a commencé sa formation à l'Université (« laïque ») de Naples qui était une des frontières culturelles où l'Occident entraînait en osmose avec la science et la philosophie développées par juifs et musulmans en terre d'Islam. Il y acquiert une connaissance de pointe de l'aristotélisme, à tel point qu'une fois à Paris, ses confrères lui demandent une explication des concepts clés de la nouvelle philosophie (*De ente et essentia*, *De principiis naturae*). En 1248, il accompagne Albert le Grand à Cologne car le chapitre général des dominicains a décidé de confier à ce premier docteur en théologie allemand la mission de fonder un *studium generale* à Cologne. Or, cette fondation constitue l'entrée de l'Allemagne dans l'Europe de la culture. Comme l'écrit l'historien L. Sturlese : « L'année 1248 a été une date qui fit époque pour la culture allemande. La fondation de Cologne marque un saut qualitatif dans l'histoire des structures éducatives de l'Allemagne et eut des conséquences décisives sur le développement de la pensée philosophique, scientifique et théologique des pays de langue allemande⁶ ». Rentré à Paris, Thomas y accède au grade prestigieux de maître en théologie, mais, conformément à la politique intellectuelle de l'Ordre, il laisse sa chaire au bout de trois ans et est renvoyé dans sa province d'origine en Italie pour y favoriser le développement des études. Par ces dominicains formés à Paris se diffuse dans l'Italie médiévale la culture scolastique parisienne. Un des disciples de saint Thomas, formé par lui à Paris, Rémi de Florence, une fois rentré en Italie sera non seulement un des penseurs politiques de la cité italienne mais aussi un des maîtres par lesquels Dante Alighieri s'est initié à la philosophie.

4. L'avenir de la scolastique et la mission de l'Europe

⁶ L. STURLESE, *Storia della filosofia tedesca nel Medioevo. Il secolo xiii*, Firenze, 1996, p. 74.

Je ne peux conclure sans dire un mot sur « l'avenir de la scolastique » dans le contexte européen actuel. Il est clair que la scolastique comme telle est un moment de la culture occidentale qu'il serait tout à fait illusoire de vouloir restaurer *ut sic*. Mais cela ne signifie aucunement que les enseignements des « docteurs scolastiques » ne puissent être repris et actualisés dans le contexte intellectuel d'aujourd'hui (c'est le sens de l'actualité du « thomisme ») ni même que certains traits de la scolastique ne soient pas des ressources disponibles pour aujourd'hui. J'en retiens deux.

- a/ La scolastique a défini le modèle d'une relation juste et féconde entre tradition et ouverture. L'ouverture à l'universel, inhérente au dynamisme de l'esprit, s'effectue toujours à partir du particulier, à partir d'une tradition ouverte. L'universel abstrait, qui s'est imposé avec le rationalisme moderne, est un suicide pour l'Europe : comme Samson, cet universalisme oublieux des origines qui le portent périclité dans sa propre victoire. La crise actuelle de l'universalisme abstrait des Lumières peut conduire soit au repliement identitaire, soit au relativisme culturel (option postmoderne) soit à la réhabilitation de la notion de tradition ouverte (McIntyre). Dans le domaine, plus particulier, de la philosophie, la méthode scolastique permettrait peut-être de réconcilier l'attention « continentale » à l'histoire des doctrines (menacée d'archéologisme) et l'attention de la philosophie analytique anglo-saxonne à une rationalité parfois « hors sol ».
- b/ Dans la ligne de *Fides et ratio*, charte de l'intelligence chrétienne, la scolastique rappelle l'exigence du dialogue entre foi et raison, dont la possibilité comme la fécondité se prennent de l'existence d'un unique *Logos*. La méthode scolastique permet d'universaliser la foi en la confrontant aux exigences de la raison (contre la tentation aujourd'hui si forte de la réduire à un sentiment ou à une *praxis*). Elle recherche un langage commun qui aujourd'hui fait si cruellement défaut à la théologie et interdit le dialogue authentique (les théologies « contextuelles » sont incommensurables entre elles). Porter avant ce dialogue entre foi et raison, entre grâce et nature, est un aspect de la vocation toujours actuelle de l'Europe, dont la scolastique a été et demeure un moment essentiel.