

LE PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT TRANSSYSTÉMIQUE DU DROIT À L'UNIVERSITÉ MCGILL*

PAR JEAN-GUY BELLEY**

C'est la première fois que je visite ce beau pays de la Savoie. C'est un grand plaisir. Le plaisir est double, parce que ce séminaire sur «l'enseignement du droit au début du XXI^e siècle, perspectives critiques» correspond tout à fait à ce qui a animé l'ensemble de ma carrière de professeur jusqu'à maintenant. Pendant les vingt premières années de cette carrière à l'Université Laval de Québec, je me suis spécialisé dans la pratique des sciences dites auxiliaires : l'analyse économique du droit, la sociologie du droit et l'épistémologie juridique, parallèlement à l'enseignement du droit des contrats.

Il y a dix ans, on m'a offert un poste à la faculté de droit de l'Université McGill pour le lancement du programme transsystémique. Ce fut pour moi l'occasion d'aborder l'enseignement d'une deuxième façon, toujours dans une perspective critique, mais d'une manière plutôt interne, c'est-à-dire en intégrant les sciences dites auxiliaires à l'intérieur de l'enseignement de base, en droit positif des contrats, en théorie du droit et, dans une

moindre mesure, en obligations extra-contractuelles et en droit de la concurrence. C'est après une expérience d'une dizaine d'années dans ce programme transsystémique que j'arrive aujourd'hui pour vous livrer un point de vue interne sur la pratique de ce programme. Je présume que vous en avez une connaissance minimale. J'essaierai de donner un aspect davantage vécu de cette expérience collective, qui est pour chacun et chacune des professeurs une nouvelle manière de concevoir et d'organiser son enseignement. Ce sera un témoignage personnel : il y a plusieurs manières de pratiquer le transsystémisme juridique à McGill ; la mienne en est une parmi d'autres.

Partant d'un point de vue personnel, je ferai néanmoins le maximum de références descriptives de ce qu'est le programme pour vous permettre d'évaluer si ce modèle étranger est transposable, plus ou moins facilement à la France ; ce n'est pas à moi d'en juger. Mon but est d'informer pour faciliter votre réflexion. Je vais le faire en abordant quatre aspects du programme transsystémique. D'abord les aspects structurels, l'organisation générale du programme depuis 1999 ; ensuite, les aspects pédagogiques, comment on enseigne à l'intérieur de chacun des cours dans cette orientation transsystémique. Je soulignerai en troisième lieu comment le programme

* Ce texte conserve la substance et le style de l'exposé oral de l'auteur au Colloque de Chambéry, le 3 juillet 2009.

** Titulaire de la Chaire Sir William C. Macdonald, Faculté de droit, Université McGill, Montréal.

transsystemique peut se comprendre à la lumière de facteurs sociopolitiques propres au Canada, au Québec et à l'université McGill. Je terminerai par les aspects que j'appellerai psycho-sociaux, c'est-à-dire en posant la question de savoir quelle est la mentalité collective des professeurs de McGill qui peut permettre de comprendre à la fois l'adoption et la pratique du programme transsystemique.

1. Le changement structurel d'abord. Jusqu'en 1998, la faculté de droit de l'université McGill offrait au premier cycle trois programmes. Un programme pour des étudiants venant généralement du Canada anglais qui voulaient essentiellement faire une formation de *common law* et ensuite être admis dans un des barreaux des autres provinces du Canada, outre le Québec. Ensuite le programme de droit civil, principalement fréquenté par les étudiants du Québec en vue de leur intégration ultérieure au Barreau du Québec ou à la Chambre des notaires du Québec. Et finalement, la faculté offrait le programme dit « national », sorte de programme enrichi où, moyennant une 4^e année d'étude, les étudiants pouvaient obtenir les deux programmes de *common law* et de droit civil en fréquentant les cours obligatoires de l'une et l'autre traditions.

En 1999, l'instauration du programme transsystemique ramène les études de 1^{er} cycle à un seul programme de formation pour tous les étudiants. Que vous veniez du Canada anglais ou du Québec, il n'y a que le programme transsystemique qui est disponible: ce programme est une fusion, pour ce qui est des cours dont je vais maintenant parler, une fusion de la *common law* et du droit civil dans les matières de base. Le cœur de la réforme de 1999 est ce qu'on appelle l'enseignement intégré. Il intègre les deux traditions juridiques du Canada dans les cours de base du droit privé, principalement en 1^{re} année, dans une moindre mesure en 2^e année. Il n'y a pas, pour le moment, d'orientation transsystemique ferme dans les cours de droit public.

Le caractère le plus novateur de cette réforme – qui est bien plus qu'une révision – est, à mon avis, d'avoir introduit le changement en première année du programme de formation et non pas, comme on l'a toujours fait, en deuxième, troisième, quatrième, voire au deuxième cycle. Le nouveau n'allait pas s'ajouter à ce qui était déjà fait; le nouveau allait prendre la place des piliers de la formation qu'en principe on diffuse dès la première année. Pour quel mobile?

D'abord le mobile scientifique: développer une culture juridique de dialogisme entre les deux traditions juridiques. Il y avait là un objectif, un idéal, que la faculté de droit de McGill était prête à assumer avec beaucoup de conviction; il ne suffisait plus d'initier de manière parallèle aux deux traditions juridiques. Le défi scientifique consistait à faire une hybridation de ces deux traditions.

Deuxièmement, il y avait un mobile pédagogique. L'objectif était de mettre fin au problème des classes mixtes qu'avait créées le programme national. Dans le programme ancien, les cours de base avaient une double clientèle: ceux qui commençaient, disons, par la *common law* étaient rejoints par des étudiants de deuxième année qui, eux, avaient commencé en droit civil et qui venaient suivre le cours de première année de *common law*. Donc les professeurs étaient placés, dans la même classe, devant deux catégories d'étudiants, certains en deuxième année de droit avaient vu les principes du droit des obligations dans une première tradition et les voyaient maintenant dans l'autre tradition juridique. Le grand problème pédagogique qui m'a été conté, que je n'ai pas connu personnellement car je n'enseignais pas avant 1999, était que les étudiants de deuxième année avaient l'impression de déjà-vu et se sentaient, à tort ou à raison, comme des seniors parmi les étudiants de cette classe. Cela causait des difficultés pédagogiques assez importantes, et ce n'est pas négligeable dans la motivation des professeurs d'intégrer l'enseignement plutôt que de le pratiquer de manière séquentielle.

Troisièmement, le mobile stratégique, celui du positionnement institutionnel. La faculté de droit de McGill, en le disant pour partie, mais aussi sans le dire clairement pour une autre part, a voulu développer un programme concurrentiel à l'échelle du Canada et idéalement à l'échelle mondiale. C'est-à-dire un programme qui pourrait se compléter en trois ans plutôt qu'en quatre ans. La plupart des programmes de droit au Canada et aux États-Unis peuvent se compléter en 3 ans. Le programme national d'avant 1999 exigeait quatre années d'études. C'était donc un avantage pour la faculté de pouvoir offrir à ses futurs étudiants de pratiquer le bi-juridisme à l'intérieur d'un programme de trois ans avec une valeur ajoutée qui serait celle d'un programme à la fois canadien, authentiquement canadien, puisqu'embrassant les deux traditions juridiques, et en même temps globalisé. Sans le dire d'une façon toujours expresse, le programme transsystémique, qui se référait, au sens strict, au métissage des traditions juridiques, était aussi une manière de dire: « nous préparons maintenant nos étudiants pour une culture juridique qui sera celle de la mondialisation du droit ». En tout cas, c'était perçu ainsi par les « clients », les étudiants qui fréquentent McGill, certains principalement pour le bi-juridisme et d'autres, probablement en nombre croissant, pour l'impression – qui n'est pas fautive mais qui n'est pas entièrement correcte non plus – qu'il y a là un programme décidément orienté vers une formation ouverte sur le monde. La manifestation concrète de cela, pour permettre précisément la fréquentation du programme en trois ans plutôt qu'en quatre, a été de ramener le nombre total de crédits de l'ancien programme national de 126 à 105 crédits. Environ cinquante pour cent des étudiants complètent maintenant ou réussissent maintenant ce programme en trois années.

Le dernier mobile est un mobile économique dont on n'a pas beaucoup parlé sauf peut-être chez les admi-

nistrateurs de la faculté de droit: réduire le nombre de crédits, le nombre d'heures de cours et aussi le nombre d'allocations professorales à l'enseignement des cours de base. Le nombre de crédits dans ces matières – du fait qu'on ait procédé au métissage des deux traditions – a été diminué par rapport à ce qu'il était dans l'ancien programme national. On constate donc une économie de temps, de crédits, davantage de place pour les cours à option, et une économie de ressources professorales (modeste mais non négligeable) pour la faculté de droit.

De manière plus détaillée, on peut constater que, depuis 1999, douze cours de base de la faculté de droit, douze cours anciens qui se donnaient dans une seule tradition, ont été transsystémisés. Ils se donnent maintenant dans la même matière en embrassant simultanément les deux traditions juridiques de droit civil et de *common law*.

Trois cours sont obligatoires: « obligations contractuelles, extra-contractuelles et institutions judiciaires / procédure civile ». Et puis neuf cours complémentaires qui ne sont pas obligatoires mais sont massivement suivis parce qu'ils correspondent à la conception traditionnelle d'une bonne formation de base en droit privé. À cela s'ajoutent deux nouveaux cours qui n'existaient pas avant 1999, les cours de deuxième année en droit civil avancé et en *common law* avancé; ce ne sont pas des cours transsystémiques. Les cours de droit civil et de *common law* de deuxième année, pour trois crédits chacun, sont des cours dont la finalité est de s'assurer que, malgré le transsystémisme pratiqué en première année, les étudiants aient tout de même une compréhension suffisante du génie propre de chacune des traditions. Les cours avancés de droit civil et de *common law* introduisent de manière thématique à la méthodologie propre de chacune des deux traditions juridiques.

Au total, on pourrait quantifier à environ un tiers de l'ensemble du programme ce qui est proprement

transsystemique. Le programme transsystemique n'est pas transsystemique à cent pour cent. Il l'est, de façon obligatoire, pour environ trente à trente-six crédits sur les cent cinq crédits de l'ensemble du programme.

2. Le changement pédagogique maintenant. J'ai déjà indiqué que l'objectif essentiel était de passer du bi-juridisme séquentiel – d'abord le *common law*, ensuite le droit civil, ou d'abord le droit civil ensuite le *common law* – au bi-juridisme intégré de façon organique à l'intérieur d'un seul cours de base vu à travers les deux traditions.

Un dénominateur commun à tous les enseignements de cette nouvelle approche est ce qu'on pourrait appeler, ce qu'on appelle souvent, la comparaison dialogique des solutions, des méthodes, des approches de chaque matière de droit.

La comparaison dialogique est toutefois pratiquée de façon assez clairement différente selon les professeurs, selon leur expérience antérieure, selon leur formation. Il y a par exemple, très certainement, un accent inégal sur les similitudes ou sur les différences entre les traditions juridiques, selon les cours qui sont donnés. Tous les cours mettent sans doute en évidence les similitudes et les différences mais la pédagogie particulière d'un professeur peut faire en sorte que l'accent est plutôt mis sur les similitudes – c'est mon cas – et dans d'autre cas, sur les différences.

Dans cette pédagogie, on a également des approches ou des niveaux différents de comparaison. Certains professeurs pratiquent ce dialogisme au niveau des règles de droit, les règles d'un code civil, et par ailleurs les *doctrines* de *common law* exposées dans la jurisprudence. La comparaison se fait avec l'intention de montrer, si tant est qu'il se manifeste des différences significatives, le substrat historique ou philosophique qui expliquerait ces différences entre la *common law* et le droit civil. Par exemple pourquoi l'exécution en nature ou la réclamation de dommages-intérêts est en principe

au choix du créancier en droit civil, alors que la *common law* opte plus clairement comme solution de principe pour l'octroi de *damages* et n'admet qu'à titre vraiment exceptionnel la demande de *specific performance*. Il s'agit de comprendre dans quelle mesure l'évolution historique et idéologique des deux traditions permet de comprendre la différence notable dans les règles ou dans les doctrines des deux traditions.

D'autres professeurs mettent directement l'accent en deçà des règles de droit elles-mêmes, sur les raisons philosophiques ou sur les justifications théoriques de ces règles. Ils comparent donc les raisons qui prévalent dans chacune des deux traditions, qu'elles soient de nature déontique ou basées sur une logique instrumentale.

Une troisième possibilité est de pratiquer ce dialogue comparatif au niveau des fonctions socio-économiques, fonctions de facilitation de l'activité économique, fonctions de contrôle au nom de l'ordre public ou autres. L'objectif est alors de montrer comment, du point de vue des fonctions socio-économiques, deux traditions juridiques, par ailleurs liées à des sociétés et des économies capitalistes, ont développé des réflexes, soit similaires, soit différents. C'est une approche que j'ai adoptée pendant les quatre ou cinq premières années de mon enseignement du droit des contrats pour avancer graduellement vers une autre approche, et peut-être un quatrième niveau de comparaison transsystemique. Je me réfère à un niveau davantage épistémologique où les systèmes qui sont mis en présence l'un de l'autre ne sont plus des systèmes de règles de droit, systèmes juridiques au sens strict, mais plutôt des systèmes de pensée juridique. Par exemple, non seulement le système de pensée propre à chaque tradition, mais aussi le système de pensée du XIX^e siècle, celui du XX^e siècle et celui du XXI^e siècle.

3. Troisième aspect: l'élargissement du domaine des sources pertinentes. C'est une caractéristique largement partagée par la plupart des professeurs: elle se

constate dans les recueils de textes utilisés en complément de l'enseignement. On pourrait dire ici que l'évolution se fait du local au global et même vers l'a-juridictionnel, l'absence de juridiction déterminée. On parle souvent chez les étudiants et les professeurs de « transsystémia », comme étant l'entité juridique utopique qui n'est pas rattachée à un État, pas rattachée à un territoire ou à une communauté particulière, et qui serait le lieu où l'on se projette intellectuellement pour faire la comparaison des droits.

On peut parler de cosmopolitisme des sources utilisées, et ce cosmopolitisme vaut à l'intérieur de chaque tradition. La tendance est d'utiliser non seulement des références aux systèmes de droit québécois et français à l'intérieur de la tradition civiliste, mais aussi de plus en plus à la Suisse, à la Belgique, à l'Argentine ; même chose pour la tradition de *common law* qu'on ne réduit plus au seul système juridique de l'Angleterre. Il y a là un élargissement très net de la palette des systèmes juridiques où l'on emprunte les documents utilisés. Le cosmopolitisme est aussi inter-traditions. On retrouve de plus en plus, dans les recueils de textes, des documents qui n'appartiennent pas à une seule tradition, qui sont plutôt des cas de mixité ou d'absence de juridiction proprement dite, comme les *Principes d'Unidroit* et les conventions internationales.

4. Quatrième aspect : la marge de manœuvre pour les professeurs. Le transsystémisme est une ouverture assez fantastique sur la possibilité d'aménager l'enseignement comparatif selon la philosophie propre de chaque professeur. Je ne suis pas un diplômé de McGill ; je suis d'orientation « droit et société » plutôt que droit comparé... Je suis arrivé en 1999 avec l'intention d'ajouter le comparatisme sans perdre de vue la perspective « droit et société » qui était la mienne jusqu'alors. C'était possible. D'autres font la même chose à partir de leur expérience antérieure. Le programme n'empêche pas de continuer

de pratiquer ce qui semble à chacun la manière souhaitable d'enseigner le droit. Si l'on regardait comparativement les documents pédagogiques, on constaterait pour le droit des contrats, par exemple, un accent interdisciplinaire en ce qui me concerne, un accent romaniste chez mon collègue Helge Dedek qui est d'origine allemande ; d'autres pratiquent davantage l'accent anthropologique, c'est le cas de mon collègue et doyen Daniel Jutras.

Finalement le programme transsystémique, par son objectif même et par la fusion obligatoire des traditions dans les cours de base, induit des changements d'ordre scientifique qui s'accompagnent nécessairement de changements pédagogiques.

- a) L'enseignement transsystémique nous fait passer du droit qui s'impose au droit qui illustre. Les documents que l'on étudie, les règles de droit auxquelles on fait référence, ont plutôt vocation à illustrer des manières de répondre à un problème, d'organiser, par exemple, la régulation juridique d'un aspect de l'activité économique, etc. On illustre par des sources de droit positif empruntées à droite et à gauche plutôt que d'enseigner le droit qui s'impose dans la juridiction pertinente qui serait en l'occurrence le Québec ou le Canada. On pourrait dire sans trop exagérer et en empruntant l'expression de Pierre Legendre, que la philosophie de l'enseignement passe de « l'amour du censeur » *i.e.* du droit qui s'impose au professeur et à ses étudiants, à « la recherche ou au culte du droit héros ». On cherche quelque part ailleurs, dans un système de droit, la règle ou l'approche qui illustrerait la manière peut-être idéale de répondre à un problème socio-économique.
- b) Le deuxième changement pédagogique induit de façon notable est le passage d'un formalisme analytique centré sur l'expression positive des règles de droit à ce que j'appellerais un certain idéalisme

jusnaturaliste. Il y a, de manière non articulée mais perceptible, une propension des professeurs du transsystémisme à proposer une lecture jusnaturaliste de ce que devrait être, de ce que peut être le droit, en insistant davantage sur les idées juridiques que sur les règles elles-mêmes. Et ces idées juridiques tournent souvent aujourd'hui autour d'un mélange plus ou moins équilibré d'orientation néo-libérale et d'orientation de droit humanitaire. Ce mélange instable traduit à mon avis une influence assez nette de la globalisation sur la pensée juridique contemporaine à McGill comme ailleurs.

On peut concevoir deux autres innovations virtuelles qui seraient logiques, mais qui ne sont pas encore véritablement actualisées. Pour le moment, le programme transsystémique ne s'impose pas comme un moyen de reconnecter l'enseignement universitaire et les besoins de la pratique professionnelle. La préoccupation de ce programme, la philosophie de la plupart des professeurs de McGill, n'est pas une philosophie clinique. Elle n'est pas dictée ou inspirée par le sentiment qu'il faut rapprocher l'enseignement de la pratique du droit et adopter donc une perspective qu'on appelle très souvent du côté des États-Unis une orientation clinique. Cela pourrait être le cas, ce ne l'est pas, ne serait-ce que par tradition. L'image de McGill, et la plupart des professeurs y tiennent, est celle d'une faculté de théorie du droit, davantage que celle d'une école professionnelle. Les étudiants le savent, choisissent en conséquence et les professeurs n'essaient pas de leur livrer autre chose.

D'autre part, le programme transsystémique aurait pu ou pourrait encore être le lieu d'une expérimentation collective d'une nouvelle pédagogie d'enseignement du droit. Ce n'est pas véritablement le cas. L'orientation pédagogique est restée très libérale; chaque professeur reprend sa méthode ancienne ou la renouvelle, mais sans

qu'il y ait une impulsion technocratique au nom d'une transformation de la pédagogie d'ensemble.

Je conclurai en parlant très brièvement des aspects sociopolitiques et psychosociaux. Je crois que le programme transsystémique, en dehors de ses mobiles scientifiques et pédagogiques, n'existerait pas sans l'exceptionnalisme sociopolitique de la Faculté de droit de McGill à Montréal, au Québec et au Canada. Le programme transsystémique est spécial et la Faculté de droit de McGill est distincte. Elle est historiquement différente de toutes les autres facultés du Québec et de toutes les autres facultés du Canada. Elle est plus québécoise que celle de l'Université de Toronto, elle est plus canadienne que celles de l'Université de Montréal ou de Sherbrooke; elle est plus montréalaise (parce que plus cosmopolite) que celle de l'Université du Québec à Montréal.

Cet exceptionnalisme sociopolitique s'explique historiquement par la clientèle de futurs praticiens du droit qu'a eue à servir cette Faculté. Elle s'explique aussi par ce que j'appellerais la psyché collective du groupe de professeurs de McGill qui a été à l'origine de ce changement. Une quinzaine de personnes qui, entre 1990 et 1999, ont bataillé ferme pour introduire ce changement majeur. Or, quand on regarde d'un point de vue psychosocial les attentes et les aspirations de ces professeurs, on ne peut pas faire abstraction de l'inconfort dans lequel les a placés la situation politique qui était celle du Québec pendant les années de gestation du nouveau programme. En 1990, l'accord du lac Meech qui devait réconcilier les deux nations, a été un échec. En 1994, le Parti québécois souverainiste a été réélu. En 1995, un référendum sur la sécession du Québec s'est soldé pratiquement à égalité des voix.

Les professeurs de McGill ne sont pas à cent pour cent québécois, ne sont pas à cent pour cent canadiens. Ils vivent, je dirais, de manière consciente et inconsciente, cette tension politique qui est irrésolue à l'intérieur du

Canada. Je crois que le programme transsystémique et l'ambition, l'énergie, qu'on a mise à le faire adopter – ce qui n'était pas simple – s'explique en partie par une sublimation de cette tension politique canadienne irrésolue : puisque ce qu'on a devant nous au Canada n'est guère réjouissant, ne correspond pas à nos valeurs, alors, aussi bien regarder ailleurs, aussi bien aller en avant, en espérant qu'éventuellement la situation politique se clarifie, ce qui n'est probablement pas pour demain.

Jurisprudence
Revue critique

SOMMAIRE

Varia	11
Les civilistes français vont-ils disparaître? Par Philippe REMY	13
Une alternative phénoménologique de gauche aux théories de l'interprétation de HART et KELSEN Par Duncan KENNEDY	19
L'image du « démembrement » dans la doctrine française Par Michel BOUDOT	33
Positivismisme et droits de l'homme Par Éric MILLARD	47
Dignité et droits de l'homme Par Ricardo A. GUIBOURG	53
<i>Hauptprobleme der Staatsrechtslehre,</i> Les fondements d'une théorie pure du droit Présentation de la préface à la seconde édition des « Problèmes fondamentaux de la théorie juridique de l'État développés à partir de la théorie de la proposition juridique » Par Sandrine PINA	61
Préface à la seconde édition des « Problèmes fondamentaux de la théorie juridique de l'État développés à partir de la théorie de la proposition juridique » Par Hans KELSEN	71
L'enseignement du droit au début du XXI^e siècle, perspectives critiques	87
Présentation Par Sébastien PIMONT	89
Actes du séminaire du 3 juillet 2009	
Le programme d'enseignement transsystémique du droit à l'Université McGill Par Jean-Guy BELLEY	93
Discussion.....	100

L'enseignement du droit en Espagne	
Par Yann FAVIER.....	103
Discussion : L'enseignement du droit romain.....	109
L'enseignement du droit aux États-Unis	
Par Marie MERCAT-BRUNS.....	113
Discussion.....	121
L'enseignement du droit à Sciences Po :	
autour de la polémique suscitée par l'arrêté du 21 mars 2007	
Par Christophe JAMIN.....	125
Discussion.....	137
De l'enseignement universitaire du droit à une pratique juridictionnelle	
Par Geneviève GONDOUIN	141
Discussion.....	149
L'enseignement du droit dans les écoles d'avocat	
Par Jean-Pierre MAISONNAS.....	155
Enseigner et penser le droit avec des « non juristes »	
et avec des juristes qui doutent	
Par Gilda NICOLAU.....	163
Discussion.....	180
La part de la recherche dans l'enseignement du droit	
Par Antoine JEAMMAUD.....	181
Discussion.....	207
Contributions sur l'enseignement du droit	215
Brèves notes sur l'enseignement du droit	
Par Gilbert ORSONI.....	217
De l'enseignement du droit au droit à l'enseignement – Variations sur	
l'éducation juridique et les moyens d'ascension sociale au Brésil	
Par Wellerson MIRANDA PEREIRA	223
Pour une consécration du principe « <i>Docendo Discimus</i> » dans l'enseignement universitaire	
Par Petr MUZNY	233
L'enseignement du droit. Un modèle en équilibre (précaire) entre théorie et pratique	
Par Antonio DI ROSA.....	241

L'enseignement du droit. Bibliographie sélective.....	261
Chronique des idées	265
Enseigner le droit complexe, redéfinir le droit en compétence Sur une analyse américaine du programme transsystémique de McGill Par Vincent FORRAY.....	267
La jurisprudence de John Austin. À propos de <i>The Province of Jurisprudence Determined</i> et <i>The Uses of the Study of Jurisprudence</i> Par Alexandre GUIGUE	277
L'étude du droit de l'Union européenne aux États-Unis Par Sébastien MARCIALI	293
Pour aller plus loin et reconsidérer notre humanité en lisant l'ouvrage de Corinne Pelluchon : <i>L'autonomie brisée</i> Par Geneviève PIGNARRE	315
<i>Sexy scholar</i> . Les charmes de la pensée critique nord-américaine À propos de <i>Sexy Dressing, violences sexuelles et érotisation de la domination</i> , Duncan Kennedy, avant-propos M. Xifaras Par Sébastien PIMONT	329
L'œuvre d'Antoine Favre, entre humanisme et rationalisme Par Christophe QUEZEL-AMBRUNAZ	339