



Logiques doctrinaires et publicitaires à l'Université
Doctrinal and advertising logics at the University
Lógicas doctrinales y publicitarias en la Universidad

Comment l'authenticité critique peut-elle nous protéger contre les manipulations des discours idéologiques?

Stéphane Trudel

Université de Moncton, New Brunswick, Canada
stephane.trudel@umanitoba.ca

Mobilisée par Hume et Hegel, avant d'être reprise par Honneth, l'éthicité démocratique vise à jeter les bases éthiques d'un langage social commun. Elle recoupe le concept rawlsien d'équilibre réfléchi, qui nous invite à accueillir tout point de vue qui pourrait bonifier ceux sur lesquels nous prenons appui, et la notion d'éthanalyse, qui nous convie au développement d'une épistémologie du sens commun qui favorise la construction de représentations sociales partagées, permettant l'émergence d'une perspective critique dialogique. C'est à partir de ce cadre que nous mobiliserons différentes interprétations du concept de représentation sociale pour établir les fondements d'une réelle authenticité critique visant à nous prémunir contre les discours idéologiques et la manipulation des connaissances et de l'information.

Mots-clés : représentations sociales, éthanalyse, propagande, pensée critique, authenticité critique.

Proposed by Hume and Hegel, before being used by Honneth, democratic ethicity aims to lay the ethical foundations of a common social language. It overlaps with the Rawlsian concept of thoughtful balance, which invites us to welcome any point of view that could enhance those on which we rely, and the notion of ethanalysis, which invites us to develop an epistemology of common sense that promotes the construction of shared social representations, allowing the emergence of a critical dialogic perspective. It is from this framework that we will mobilize different interpretations of the concept of social representation to establish the foundations of a real critical authenticity aimed at protecting us against ideological discourses and the manipulation of knowledge and information.

Keywords: social representations, ethanalysis, propaganda, critical thinking, critical authenticity.

Propuesta por Hume y Hegel, antes de ser retomada por Honneth, la ética democrática pretende sentar las bases éticas de un lenguaje social común. Se cruza con el concepto rawlsiano de equilibrio reflexivo, que nos invita a acoger cualquier punto de vista que pueda mejorar aquellos sobre los que nos basamos, y la noción de etanálisis, que nos lleva al desarrollo de una epistemología del sentido común que favorece la construcción de representaciones sociales compartidas, permitiendo el surgimiento de una perspectiva crítica dialógica. Es a partir de este marco que movilizaremos diferentes interpretaciones del concepto de representación social para establecer las bases de una genuina autenticidad crítica destinada a protegernos contra los discursos ideológicos y la manipulación del conocimiento y la información.

Palabras clave : representaciones sociales, etanálisis, propaganda, pensamiento crítico, autenticidad crítica.

In history, intellectual debate can so often be a cover for oversimplification, lack of experience, insufficient culture, lack of involvement and of sympathy, and the impetus to compare and to generalize in cases where comparisons and generalizations are either irrelevant or positively misleading.

Richard Cobb (2004/1998).

Introduction

Au regard des tensions exacerbées qui marquent nos présents rapports sociaux et face au constat d'un accroissement des problématiques sociales, tant culturelles qu'éducatives ou politiques, nous sommes en droit de nous questionner sur l'espace qu'occupent réellement les notions de pensée critique et de réflexivité. D'une part, nous sommes confrontés à un clivage sans précédent des points de vue (Deneault, 2022 ; Pluckrose; Cossette et Simard, 2020 ; Simard et Blanchet-Gravel, 2022), qui tendent à rendre caduques toutes formes de nuance. D'autre part, les luttes intestines qui traversent les institutions (Freitag, 1995, 2002 ; Seymour, 2013 ; Trudel et Martineau, 2020) nous poussent à nous interroger sur la posture du savant qui fut hautement considérée depuis Platon (Badiou, 2012), notamment par des auteurs tels que Fichte (1794).

Des cas de figure de plus en plus nombreux permettent de comprendre que ces notions de pensée critique et de réflexivité servent de fourre-tout à des idéologies masquées par la vertu, qui sont la plupart du temps justifiées par des intérêts et des avantages personnels. Ces fausses vertus (inclusion, justice académique, rigueur administrative, rectitude, développement personnel) exigent l'adhésion sans consentement ni transparence, l'exclusion et la stigmatisation des récalcitrants, ainsi que le conformisme et une usurpation du concept de démocratie. Ces vertus reposent sur tant de sophismes et d'erreurs logiques que leurs utilisateurs y dissimulent leur manque d'action. Or, il nous semble toujours possible d'envisager un passage de ces modalités de pensée, qui sont plutôt anecdotiques, vers le développement d'une pratique réflexive, d'une pensée critique dialogique, d'un discernement éthique, voire pour les plus optimistes, d'une authenticité critique. Celle-ci consisterait au fait d'incarner constamment la posture éthanalytique critique, sensible aux représentations sociales et aux territoires de sens, qui se donne comme devoir non pas d'incarner le moraliste désinhibé, au sens où le critiquait Honneth (2015), mais la posture du dialecticien socratique qui accompagne les citoyens dans la réflexion dialogique critique et l'essor de nouveaux sens communs. C'est afin de mettre en évidence les conséquences d'une telle problématique, appliquée au contexte de l'éducation supérieure, que cet article propose un examen en faisant ressortir une recension des écrits qui correspondent aux expériences et observations vécues au sein des différents milieux ciblés.

Notre réflexion critique débute par le rappel des pensées d'auteurs contemporains ayant fait du « social » le cœur de leurs travaux. Puis, nous explorerons les préoccupations d'auteurs qui ont mis en évidence les discours idéologiques et les mécanismes de manipulation des masses qui marquent désormais nos espaces réflexifs. Par l'entremise de certains cas de figure marquants concernant le manque de rigueur journaliste et médiatique ainsi que les impacts de la financiarisation de l'éducation supérieure, nous tenterons de démontrer comment la fonction de transmission d'une pensée critique et d'une pratique réflexive a été remplacée par une perspective technocratique qui s'appuie sur la propagande et la division.

Nous nous rabattrons ensuite sur les prémisses proposées par Salanskis (2001, 2007 et 2014) et Chomsky (Chomsky et Herman, 1988 ; Chomsky et McChesney, 2001 et Chomsky, 2010) quant au développement d'une épistémologie des savoirs communs. Après avoir effectué

un détour par les travaux plus contemporains d'auteurs tels que, Bilheran et Pavan (2022) et Pluckrose et Lindsay (2020), nous cernerons l'émergence d'une « réelle authenticité critique », reposant sur l'adjonction entre une pensée dialogique critique (Motoi & Daniel, 2020) et une ethanalyse du sens commun (Trudel, 2022, 2023). Le lien avec l'éthicité démocratique hégélienne permet d'établir les conditions de son développement, qui vise à permettre aux membres de la société qui en feront usage de se prémunir contre les dérives idéologiques actuelles découlant des milieux éducatifs et médiatiques.

La pensée commune au cœur du social

Honneth (2016) indique de quelle manière une relecture du socialisme est requise pour la dégager des présupposés qui l'ont associée au contexte économique et politique du XX^e siècle. En résulte une certaine réappropriation conceptuelle de cette idéologie, en la rattachant à la signification dont elle fut chargée lors de la Modernité tardive allemande ou telle qu'elle fut portée par les partisans du solidarisme (Bouglé, 1907 ; Bourgeois, 1912 ; Fouillée, 1884 ; Kropotkine, 1906). Cette relecture rend à nouveau possible l'établissement de bases collectives et la reconnaissance de besoins partagés, en plus de permettre l'émergence d'un langage commun.

La notion de représentation sociale (Moscovici, 1961 ; 1976) permet de saisir qu'elle prend la forme d'une compréhension heuristique dont les significations sont chargées d'expériences communes, associées à des parcours similaires et à des territoires partagés, ouvrant la porte à une certaine connaissance des savoirs communs, qui peuvent être modulés au regard des contextes, des époques et des cultures. Hume (1983/1739) s'était intéressé à cette idée selon laquelle toute connaissance était provisoire, contextualisée, et que notre devoir commun était de nous affirmer à réviser nos connaissances, nos règles morales et nos principes esthétiques de manière à nous ajuster aux nouveaux éléments auxquels nous sommes confrontés. L'expérience s'avère dans ce cadre la seule productrice de nos idées.

À partir de ses ouvrages sur la reconnaissance et la réification, Honneth (1992, 2007, 2008a, 2008b, 2015, 2016) s'est affairé à réactualiser cette notion de *Sittlichkeit* chère à Hegel, (2013/1820), en s'y référant en termes d'éthicité démocratique :

La concession hégélienne consiste à revendiquer l'idée que l'objet de connaissance est de part en part institué par le concept en sa subjectivité, du moins si l'on rejette la perspective la plus interne et la plus vraie, c'est-à-dire celle du mouvement d'institution lui-même. [...] C'est donc l'ensemble du réel qui, de la sorte, s'assimile à ce que Hegel appelle esprit objectif, nommant en quelque sorte l'ensemble des significations partagées. (Salanskis, 2001, p. 100)

Peu avant, Rawls proposait deux notions essentielles pour guider l'analyse : *consensus par recouplement et équilibre réfléchi* (Rawls et Audard, 1987/1971 ; Rawls 2007/1993), qui recadrent notre façon de concevoir le rapport à l'autre, qui est social, et la place que nous devions accorder aux points de vue externes dans le développement des conceptions, interprétations et représentations communes qui constituent le socle des collectivités.

Parallèlement, Bourdieu, en s'appuyant sur les concepts de *rationalisme appliqué* (2005/1968) et de *critique sociale du jugement* (1979), a permis de repenser la distinction entre les représentations sociales de classes, l'importance du langage dans la définition des habitus et les enjeux liés à l'éducation dans la détermination des identités individuelles et collectives. Lahire (2025) prolonge ces travaux axés sur le langage et l'éducation pour établir les cadres épistémologiques permettant de comprendre le social dans l'ensemble de ses interactions.

Nous sommes donc poussé à former des concepts absurdes comme celui « d'individu et de société », qui font apparaître l'individu et la société comme deux choses différentes, comme s'il s'agissait d'une table et d'une chaise, d'un pot et d'un poêlon. C'est ainsi que l'on se trouve empêtré dans des discussions sans fin, pour déterminer quelle relation peut bien exister entre deux objets apparemment séparés, bien que l'on soit à un autre niveau parfaitement « conscient » du fait que les sociétés sont formées par des « individus » et que ceux-ci ne peuvent acquérir leur caractère spécifiquement humain – c'est-à-dire leurs capacités de parler, de penser et d'aimer – qu'en fonction de leur relation aux autres, donc en « société ». (Elias, 1981, p. 134).

La notion d'*imaginaire collectif* suggérée par Castoriadis (1975) nous incite également à prendre acte du fait que « l'aliénation ou hétéronomie de la société est auto-aliénation ; occultation de l'être de la société comme auto-institution à ses propres yeux, recouvrement de sa temporalité essentielle ».

Ce cadre d'analyse des effets du marché dérégulé de la connaissance et de l'information dans l'élaboration et la transmission d'un savoir commun qui puisse avoir une portée pratique et transformationnelle sur la société emprunte aux champs de la sociologie critique, de l'éthique et de la psychosociologie linguistique. Il retrace la genèse des différents concepts afin de mieux comprendre comment, à partir du développement d'une pensée critique dialogique (Motoi, 2016) commune, on doit se protéger contre les masques de la vertu portés par les grandes institutions (Ardiet, 2024) comme celles de l'éducation et des médias publics.

Discours idéologique, propagande et manipulation des connaissances et de l'information

Les efforts de construction d'un savoir commun dans l'enceinte universitaire sont mis en échec par une incessante quête de profit et d'avancement. De nombreux experts dans le domaine, tels que Chomsky (Chomsky et Herman, 1988 ; Chomsky et McChesney, 2001), Augé (2007), Bernays (2008), Hedges (2013), Tremblay-Pépin (2013, 2025), et, plus récemment, Motoi (2021) ou Bonvoisin *et al.* (2021), se sont affairés à démasquer ceux que les Grecs qualifiaient de sophistes et qui parfois sont journalistes, politiciens ou universitaires afin de lever le voile sur ces postures vertueuses qu'ils se promettent d'incarner, mais qui ne sont pas exemptes de manipulation et d'usurpation du langage :

Assurément, tous les experts médiatiques ne se valent pas. À côté de la masse des généralistes, on trouve la petite population des hyperspecialistes. Ceux-là sont supposés maîtriser parfaitement leur matière. Pour preuve, ils ne se contentent pas d'opinions imprécises et fumeuses. Ils vont au fond des choses, citent des études, rédigent des rapports, sont affiliés à des comités consultatifs officiels, etc. Quand ce genre de virtuose débarque, l'a priori ne peut être que favorable. [...] Mais auriez-vous raison de croire cette sommité ? Pas sûr ! (Desmurge, 2019, p.90)

Tremblay-Pépin (2025) illustre de quelle manière une professionnalisation de l'information sous forme de relations publiques s'est opérée dans les institutions universitaires. L'auteur prend soin de bien étayer les différentes approches qu'utilisent les firmes de relations publiques et les services de communication pour embrouiller la vérité et rendre encore plus complexe la distinction entre le vrai et le faux. La mince ligne entre le mensonge et l'omission de certains faits, sur laquelle prennent souvent appui les acteurs publics, fait en sorte qu'il devient de plus en plus complexe de distinguer l'un de l'autre :

Dans ce monde incertain et en pleine mutation, la faculté de juger des citoyens est mise à rude épreuve. La dimension systémique de ce risque d'abrutissement doit encore être étudiée, notamment sa propension à brouiller les frontières de la vérité et du mensonge. Les dérives auxquelles nous assistons sont possibles parce qu'il est devenu difficile de distinguer le savoir légitime des autres et que les outils de distinction méthodologique du vrai et du faux sont marginalisés par des logiques de communication et un impératif généralisé d'autopromotion. (Robert, 2021, p.54)

En outre, les efforts pour contrer un phénomène tel celui des *fake news* se bute au constat établi par Guillaume Brossard : « Fabriquer une fausse information, cela prend très peu de temps [...]. Mais la contredire, c'est extrêmement long : pendant qu'un internaute seul fait quinze faux articles et génère du trafic facilement sur son site, nous pouvons passer une journée à démonter un seul article. »

Ces formes typiques de mensonges sont traquées par les journalistes, parfois au prix de longues et épineuses recherches, comme le révèlent par exemple les Panama Papers, une enquête qui a réuni des dizaines de journalistes du monde entier pour mettre à jour un vaste système de fraude fiscale et de détournement de fonds impliquant diverses personnalités politiques. (Robert, 2021, p. 58)

Duprat (2018) souligne la nécessité de nous prémunir, sur le plan juridique, des outils nécessaires pour contrer ce fléau, mais il appelle surtout à la transparence et au fait de former et informer. Mais que nous reste-t-il pour nous prévaloir contre les usurpateurs du savoir, les grands conglomérats ou les technocrates parfois simplement avides de productivité ?

Les dérives marchandes de l'éducation supérieure

Parallèlement à ce travail très incisif de manipulation des masses par certaines démarches médiatiques, le monde de la recherche universitaire, longtemps considéré comme une référence sur laquelle pouvaient prendre appui les décideurs et les analystes pour produire des politiques publiques, se voit lui aussi perverti par différents mécanismes d'usurpation des données. Cette démarche s'effectue au moyen d'une gestion managériale, voire entrepreneuriale, qui envenime les relations professionnelles en instaurant la performance et la capacité d'attraction les principaux critères de validité des connaissances transmissibles.

Foucart, Horel et Laurens (2024) tentent de faire la lumière sur ces éléments en rappelant les propositions d'auteurs tels que Freitag (1995), Readings (2013), Beaud *et al.* (2010), qui mettent en lumière à quel point différents intérêts pécuniaires (obtenir des subventions et des promotions) orientent la recherche universitaire ainsi que la production et la publication de certains résultats. Ogilvy (2013/1963, 1997/1983) a révélé comment la démarche scientifique peut être invoquée dans la persuasion de masse.

À titre d'exemple, Marie-Claude Malboeuf (2017) présentait comme tricheurs de la science des professeurs surpris à falsifier des données, par quête d'avancement personnel, de propulsion de carrière ou d'obtention d'importantes subventions de recherche. L'arrimage des résultats aux hypothèses, en réduisant au besoin les facteurs contradictoires, permet de suivre les avenues les plus payantes. Gingras (2014) met aussi en évidence la façon à partir de laquelle de nombreux chercheurs se masquent de la vertu en proposant des « découvertes » ou de nouveaux savoirs « universels » alors qu'après analyse des protocoles, on déniche les procédés sophistiques ou les manipulations de données ayant pu générer d'importantes retombées.

L'auteur illustre les dérives consuméristes de la recherche universitaire qui permettent d'expliquer des cas tristement célèbres, comme celui du professeur Laurent Turcot, mêlé à des affaires de plagiat (Pilon, 2024). Or, tout récemment, ce n'est pas lui qui fut couvert de blâmes, mais plutôt l'un de ses collègues qui a choisi de dénoncer de nouveaux actes de plagiat (Pilon, 2024), si bien que le tricheur peut se draper de vertu en offrant même des cours d'histoire populaire en conserve sur le web, explicitement plagiés sur des vidéos produites par d'autres intervenants. En fin de compte, le tricheur s'est retrouvé à être protégé par son institution, tandis que le « lanceur d'alerte » fut sanctionné pour avoir entaché l'image de l'institution. L'éthique semblant de plus en

plus élastique, les tricheurs ont compris qu'ils ne risquaient rien de grave tant qu'ils sont en mesure d'apporter un certain rendement à leurs supérieurs.

Si dans certains cas, ce sont des intérêts personnels qui poussent nos intellectuels à la dérive, d'autres se retrouvent parfois victimes du système. La vocation initiale des institutions universitaires était de transmettre le savoir et de le rendre accessible pour élever la population, pour lui permettre d'entretenir une cohésion sociale et de créer un socle commun, un environnement au sein duquel les pensées les plus créatives pourraient germer. Cette vocation cède toutefois à une hypertechnocratisation des procédés, qui ne fait qu'évaluer l'avancement universitaire au regard du nombre de personnes inscrites et diplômées :

L'obligation faite aux universités d'inscrire les nouveaux diplômes dans le cadre de nouveaux noms de domaines avec de nouvelles appellations de mentions et de spécialités de licence et de master remettait en question tous les découpages antérieurement existants entre facultés ou UFR, disciplines ou sous-disciplines. [...] Il est impossible de compter les centaines de milliers d'heures dépensées en manœuvres, contre-manœuvres, tractations et contre-tractations bureaucratiques, à tel point que, compte tenu du temps de recherche et d'enseignement qu'elles ont fait perdre à tout le monde, il eût été assurément plus judicieux, c'est-à-dire économique et efficace, de ne faire aucune réforme. (Beaud *et al.*, 2010, p. 56)

Afin de répondre aux exigences de rendement et de performance, nos universités ne cessent d'amoindrir les critères d'admission et de diplomation. Il est également possible de constater que certains départements ou certaines facultés, afin de conserver le nombre d'inscriptions « expliquant » un certain rendement administratif, maintiennent en place des personnes inscrites dont les dossiers académiques, indiquent clairement qu'il leur sera impossible, en fin de parcours, d'accéder aux stages de formation qui sont impératifs à la diplomation. Dans d'autres contextes, il est demandé aux enseignants d'ajuster artificiellement les résultats afin de maintenir une courbe saine normale permettant de présenter de bons résultats globaux. D'importants cas connus de plagiat par les étudiants furent parfois repoussés sous le tapis afin d'éviter la diplomation retardée d'une cohorte quasi complète ou la nécessité d'une reprise en masse de certains cours. Soulignons enfin l'enjeu du recrutement d'étudiants étrangers à fort prix qui permet aux étudiants locaux de bénéficier d'infrastructures de pointe.

Beaud *et al.* (2010) postulaient que les universités sont devenues immatures car ingouvernables de l'intérieur et trop pilotées de l'extérieur. Trudel et Martineau (2020) affirmaient d'ailleurs que le pouvoir des professeurs, en lien avec la définition de la mission des différentes universités, n'avait jamais été aussi restreint.

Leur tâche est d'autant plus administrative que l'empressement à faire de la recherche et à publier est à gérer parfois avec un important financement à la clé. Pour les membres des corps professoraux les plus axés sur la mission universitaire, il devient de plus en plus difficile de résister et de défendre ces idéaux qui ont pu les mener à choisir une telle profession. Les *Ruines de l'Université* (Readings, 2013) s'inscrivent dans cette même forme de dualisme, opposant la « bonne pensée correcte » à la pensée des « récalcitrants », soulevé par Deneault (2022) ou Bilheran et Pavan (2022). Il y a désormais une bonne façon de se comporter ou de penser, qui se targue d'incarner les masques de l'adhésion et de la rectitude ! Foucart, Horel et Laurens (2024, p. 44-45) ont mis en évidence, à partir de contextes universitaires historiques, ce cloisonnement qui découle de l'éducation à la « bonne » science, impliquant qu'il y ait un bon et un mauvais discours découlant de la recherche.

Se jouant des masques de la vertu, que sont celui de l'*inclusion*, qui vise souvent à brouiller toute forme de nuance et de catégorisation conceptuelle, ou celui de la *justice académique*, qui produit trop souvent une importante forme de nivellation, ou encore le *développement personnel*,

qui mène vers l'excès d'individualité et dissimule les problèmes sociaux, les institutions tentent de dissimuler ce manque d'implication démocratique des professeurs, qui devraient pourtant représenter le cœur des établissements.

Ces quelques exemples attestent du fait que les institutions se sont elles-mêmes réifiées et que leurs acteurs n'osent même plus penser à ce qui se passe sous leurs yeux ! La pensée s'est retournée contre elle-même et les masques de la vertu sont partout, à tel point qu'il nous est nous-mêmes, professeurs et chercheurs, de plus en plus difficile de distinguer le vrai du faux ! Parmi ces masques, il nous suffit de penser à cette adhésion aux discours idéologiques, souvent souhaitée sans consentement ni transparence. Nous pouvons aussi penser à cette façon de faire que sont l'exclusion et la stigmatisation des résistants ou de ceux qui nous sont présentés comme « récalcitrants ». Ardiel (2024 :163-164) nous rappelait à quel point les mises à la marge devenaient monnaie courante :

Dans un contexte de méfiance et de recherche de bouc émissaire, le citoyen qui avait le malheur de poser ou de se poser des questions était rapidement étiqueté de « réfractaire », voire insulté tour à tour par les journalistes établis soi-disant respectables. Une logique de division par l'utilisation du clivage (bons et mauvais citoyens, sacrifices inutiles et non essentiels), où la délation de son voisin était encouragée, se serait alors mise en place. La possibilité était alors donnée à chaque citoyen de rentrer dans le narratif et de devenir, ou non, un défenseur du discours officiel au risque de se mettre à dos les amis, collègues, parents ou voisins. Ceux qui exprimaient des doutes semblaient susceptibles d'en payer le prix, traités de « complotistes ».

Le défi est désormais entier, alors que, ce qui est présenté comme sain ou bien repose trop souvent sur un manque d'ouverture et de respect de la pensée des professeurs, tout comme ce qui nous est présenté comme vrai ou raisonnable. Grâce aux travaux tant de Bilheran et Pavan (2022) que de Pluckrose et Lindsay (2020), le caractère pernicieux du pouvoir est désormais démasqué :

La finalité d'un pouvoir totalitaire est de soumettre ses sujets inconditionnellement, par l'orchestration progressive d'un savant « lavage de cerveau ». Faute de soumettre certains récalcitrants qui auront conservé une autonomie de penser, il s'agira de les anéantir. [...] Le discours paradoxal, la dissimulation et la perte de repères : incohérence des directives, mensonges, ambiguïté et sous-entendus sur les critères. Le discours est paradoxal, au point que l'individu ne sait plus à qui se fier ni ce qui est vrai ou faux pour celui dont il dépend : l'ancien monde des valeurs est noirci et le nouveau monde totalitaire apparaît comme monde « propre », présenté comme le seul acceptable. (Bilheran, 2010, p. 83)

Pour ces différentes raisons, il faut élargir notre réflexion sur les impacts de nos représentations sociales comme éléments constitutifs d'un socle commun. Il est urgent d'injecter un regain d'esprit critique en réponse à cette façon désinvolte à partir de laquelle nous semblons prompts à accepter toute information comme étant valide, sans ne plus jamais remettre en question les propos qui nous sont transmis ou pire, les acteurs et les institutions qui produisent cette information pour nous la présenter comme valide.

Des représentations sociales comme raisons communes

Dumont (1995 : 154) illustre comment ce qu'il qualifie de « culture scolaire » permet le dépassement de la socialisation spontanée – ou socialisation primaire – afin de permettre aux individus de s'extraire d'une modalité d'interaction de base au bénéfice d'une modalité enrichie, bonifiée par la charge historique de significations portée par un peuple ou une nation. Il nous appelle d'ailleurs à retrouver un équilibre entre cette culture comme milieu et cette culture comme horizon afin de générer un sens commun, articulé et rationnel, accessible à tous (p. 156). Il n'hésite d'ailleurs pas à critiquer le cloisonnement actuel des universités, qui repose sur une croissante surspécialisation :

Les professeurs sont eux-mêmes beaucoup plus nombreux que naguère ; chacun a son centre d'intérêt, son empire ou son jardinier, qui lui confère un statut différent de celui de ses voisins et qu'il doit défendre soigneusement comme le prix de son identité, sinon de son prestige ; [...]. Ce bric-à-brac de notions disparates, de connaissances sans liens est propre à transformer le milieu scolaire en foyer de confusion. (Dumont, 1997, p. 160)

Qui plus est, un cloisonnement et un isolement au sein de différentes spécialités peuvent signifier l'isolement d'étudiants qui n'ont pas la chance d'explorer d'autres avenues, de rencontrer des personnes provenant de différents horizons et de construire du sens commun :

Pour qu'il existe une culture scolaire, il lui faut un milieu de soutien ; or, on a échoué à créer une société scolaire. Les polyvalentes ont été dénoncées de toutes les manières. Souvent, au cégep et à l'université, les étudiants se promènent d'un cours à un autre sans qu'on ait prévu des cheminement bien définis, sans qu'on favorise la formation de groupes un peu consistants, les solidarités et les échanges si importants dans l'apprentissage. Le défaut d'encadrement ajoute au manque d'enracinement. (p. 161)

Dans un tel contexte, nous sommes confrontés à de multiples altérations de cette mission initiale de l'éducation qui consistait à éléver la société par la transmission d'un savoir commun, d'une culture fondamentale, voire fondationnelle, afin d'élèver non seulement chaque citoyen, mais la société elle-même.

Le savant a fait place au chercheur

Si les milieux de savoir ne parviennent pas eux-mêmes à entretenir le lien, à maintenir une circulation des échanges et à réaliser une socialisation secondaire qui soit effective et qui parvienne à construire des représentations sociales informées, qu'en est-il de la société elle-même ? Qu'en est-il des relations qui devraient unir les citoyens sur la base d'une compréhension commune et d'un partage d'idées, d'une consolidation des points de vue ? Et quel écart existe-t-il alors entre ceux qui se retrouvent au sein de milieux informés, où une forme de désorganisation s'observe déjà, et ceux qui gagnent leur vie un jour à la fois ? Afin de bien illustrer la distance qui existe désormais entre les intellectuels et la possibilité d'établir un langage commun, Dumont emprunte la notion des « deux Cités » à St-Augustin, (*La Cité de Dieu*, XIV, 28), qui distingue le monde de Dieu de celui des hommes :

L'institutionnalisation, c'est-à-dire la gestion généralisée, recoud les pièces dispersées du savoir. Les domaines et les artisans se sont diversifiés ; une division du travail et une hiérarchie des pouvoirs se sont développées. Le savant a fait place au chercheur. Les marges sont ténues entre la quête individuelle de la connaissance et les tâtonnements des équipes, entre l'orientation de la recherche et son administration. L'argent a parfois autant d'importance que la matière grise, l'art de s'attirer des alliances autant que les idées. Il y a un marché de la connaissance où sévit une vive concurrence. (Dumont, 1997 : 242)

Le sociologue illustre à quel point le morcellement interne des institutions rend complexes les rapports d'échanges et de création de sens commun entre les différents professeurs qui font pourtant figure d'intellectuels. Et ce fossé, déjà important, ne peut que s'amplifier lorsque vient le temps de réfléchir à un savoir commun, à des ponts et à des points de jonction entre ces institutions et la population qu'elles sont censées servir et représenter.

Moscovici et Markova (2000, p. 228) se posaient deux questions qui nous semblent toujours d'actualité : « Comment la connaissance scientifique se transforme-t-elle en savoir de sens commun ou en savoir spontané ? » et parallèlement « Comment les découvertes scientifiques se transforment-elles en représentations sociales ? ». Pour sa part, Freire (2001/1975 : 22), nous invite à dépasser cette tension entre oppresseurs et opprimés qui découle d'une déshumanisation constante et d'une dichotomie imposée entre discours savant et discours commun. Et au cœur de sa critique, émerge la tâche essentielle du peuple de renversement des oppresseurs :

Qui, mieux que les opprimés, se trouvera préparé à comprendre la signification terrible d'une société oppressive ? Qui ressentira mieux qu'eux les effets de l'oppression ? Qui, mieux qu'eux, pourra comprendre la nécessité d'une

libération ? À cette libération, ils n'aboutiront pas par hasard, mais par la praxis de leur effort ; par le fait de savoir et de comprendre qu'il est nécessaire de lutter pour elle. Cette lutte, par la finalité que lui attribuent les opprimés, sera un acte d'amour qui s'opposera au non-amour contenu dans la violence des oppresseurs, même quand celle-ci prend l'apparence de la fausse générosité.

Alors que le pédagogue nous invite à revoir ce rapport de confiance entre les hommes comme condition a priori d'un dialogue de confiance pouvant prendre la forme d'une pensée critique dialogique, nous souhaitons faire un pas de plus en aspirant au développement d'une authenticité critique, qui viendrait en fait adjoindre les acteurs, qui sont les mieux placés pour accumuler le savoir, assumer pleinement leurs responsabilités et ne plus abdiquer devant le pouvoir de cette nouvelle machine que représente l'éducation financiarisée :

La vérité en tant que telle perd son sens intrinsèque. Plutôt que quelque chose que l'on respecte et discute, la vérité est mise aux enchères et adjugée au plus offrant, elle est achetée et vendue. Sur le marché commercial des idées, une chose devient « vraie » si l'on parvient à faire croire à la population qu'elle est vraie. Et si l'on tente de faire croire quelque chose à la population, c'est pour en tirer profit à ses dépens. (Chomsky et McChesney, 2001, p. 164)

Pluckrose et Lindsay (2020) ont démontré comment tout un nouveau champ lexical dogmatique est parvenu à faire essence au cœur d'une importante frange de la communauté scientifique. Différents termes sont désormais évacués de l'histoire ou déchargés de toute leur signification originelle pour faire l'objet de réappropriations populaires et souvent populistes, tant de gauche que de droite, afin d'envenimer un dialogue qui a un urgent besoin de distance critique. Or, il nous importe désormais de réfléchir aux moyens de redonner toute la légitimité aux potentielles contre-pensées, aux moyens de résister au discours dominant et de permettre à une réelle authenticité critique de reprendre le terrain qui était pourtant réservé, autant au niveau des différentes institutions qu'au niveau des médias ou au cœur des débats citoyens.

Développement du sens commun et réalité sociale

Nous avons ici l'occasion de réfléchir à cette problématique afin de nous prémunir contre une certaine mort de la pensée, en plus de mettre en évidence ces masques de la vertu. Les notions d'imaginaire collectif et de représentation sociale nous ont permis, au regard des différentes prises de vues concernant le développement du sens commun, de comprendre l'importance de ce qui est transmis aux citoyens comme pouvant déterminer notre agir collectif :

On ne peut pas comprendre le concept de représentation sociale sans reconstruire le sens commun. Les êtres humains se trouvent dès leur naissance plongés dans des phénomènes symboliques et culturels ; ils n'inventent pas tout par eux-mêmes dans leur expérience individuelle. Les phénomènes culturels que nous trouvons en naissant, que ce soient les modes de pensée sociale, les cérémonies collectives, les pratiques sociales ou le langage, sont transmis d'une génération à l'autre par l'expérience quotidienne, la communication, la mémoire collective et les institutions, souvent sans qu'il y ait d'efforts individuels particuliers ou de changements perceptibles. Ces phénomènes forment le vaste panorama de nos réalités sociales et ils se gravent dans notre sens commun. (Markova, 2007 : 198-199)

C'est à partir de cette compréhension de la construction du social, ou de *La construction de la réalité sociale* (Searle & Tiercelin, 1998), que nous croyons qu'il est possible, légitime et essentiel d'envisager le développement d'une authenticité dialogique critique qui permettrait aux intellectuels de se détacher du groupe d'opresseurs, du jeu de la recherche et de l'éducation financiarisées, pour revenir à la vocation initiale du savant, telle qu'elle fut proposée par Fichte (1794) et plusieurs auteurs par la suite, à l'effet que le savant n'est pas seulement porteur de savoirs, mais aussi de sagesse et que son enseignement a une portée qui va bien au-delà de la transmission de contenus.

Comme le langage a un effet déterminant sur la construction du réel, sur la construction des représentations sociales et du sens commun, il importe encore davantage de déconstruire cette barrière arbitraire entre les institutions et la population, dans sa globalité :

[...] la capacité d'attacher un sens, une fonction symbolique à un objet qui n'a pas intrinsèquement ce sens est la condition *sine qua non* non seulement du langage mais de toute réalité institutionnelle. La capacité préinstitutionnelle de symbolisation est la condition de possibilité de la création de toutes les institutions humaines. [...] La différence dans les deux cas est que la création d'un acte de langage est la création de quelque chose qui a des capacités représentationnelles supplémentaires. (Searle et Tiercelin, 1998, p. 102-103)

C'est en ce sens que l'approche de Markova (2007), qui allie les notions de responsabilité, de dialogicité et de représentations sociales, illustre cette nécessité pour ceux « qui savent » d'adopter cette posture d'authenticité critique, chargée d'une responsabilité à l'égard de la population, qui consiste à faire l'exercice constant d'une pensée critique et de pratiquer la pensée critique dialogique.

Une définition plus récente du concept de représentation sociale s'applique mieux dans le contexte qui nous intéresse, cherchant à créer des liens et des liants :

Il s'agit d'une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Également désignée comme "savoir naïf", "naturel", cette forme [...] est distinguée, entre autres, de la connaissance scientifique [...]. On reconnaît généralement que les représentations sociales, en tant que système d'élaboration régissant notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales [...], la diffusion de connaissances, le développement intellectuel et collectif, la définition des identités personnelles et sociales, l'expression des groupes et les transformations sociales. (Jodelet, 1989, p. 36-37)

Cette définition clarifie la différence entre les connaissances scientifiques, ou les savoirs experts, et les connaissances naïves, ou les savoirs communs. Dans un contexte où nous ouvrons la porte à un rapprochement entre ces savoirs, par l'endossement d'une authenticité dialogique critique par les intellectuels, la notion de représentation sociale, chargée d'une telle signification devient essentielle.

Markova (2007 : 103) souligne dans son analyse des représentations sociales comme élément constitutif des cultures nationales, un élément essentiel qui nous appelle à développer une certaine méfiance ou une certaine pensée critique face à la complexité des échanges et de tout ce qui est véhiculé par les institutions d'éducation et les différentes institutions publiques :

Le plus important tient au fait que les êtres humains utilisent le langage dans des situations multiformes, polysémiques et hétérogènes. Il nous faut donc comprendre les diverses interprétations qu'on peut donner aux situations. Autrement dit, il faut pouvoir choisir une interprétation parmi tous les sens, ou du moins de nombreux sens possibles. Par exemple, il faut comprendre les significations en interaction et les utiliser à bon escient dans les genres et sous-genres de communication partagés par une communauté.

Tout ce qui circule ne peut pas être laissé en plan, en tenant pour acquis que la plupart des individus parviennent à bien saisir le sens des différents énoncés auxquels ils sont confrontés, à comprendre les enjeux découlant de différentes actions ou qu'ils soient en mesure de distinguer le vrai du faux. Voir au-delà des masques de la vertu (Lafortune & Motoi, 2024) requiert une certaine habitude, un certain exercice qui invite la population à maintenir cette distance critique, de manière continue, entre le signifiant et le signifié.

En lien avec la notion d'intelligence du social, Bertholet reprenait la genèse de la reconduction des classes en analysant le caractère autoréférentiel retrouvé dans les milieux d'éducation :

Le positionnement scolaire différentiel est transformé en une dichotomie sélection/exclusion homologue des dichotomies classes favorisées/classes défavorisées et culture dominante (enseignée à l'école), culture dominée (exclue de l'école) : chez Bourdieu et Passeron, cette homologie structurale se déploie à divers niveaux (réussite scolaire, culture scolaire, culture savante, culture dominante), retrouve des oppositions du même type élaborées par la sociologie anglo-saxonne (code élaboré/code restreint), et est pensée comme un processus généralisé de retranscription d'avantages des classes en avantages scolaires. Mais ce processus même est intégré à un système au fonctionnement plus complexe, où la culture dominante est à la fois le produit, l'expression et l'instrument de légitimation de la classe dominante, et où l'école, dispensatrice de culture légitime, contribue à la reproduction des rapports de classe par la diffusion de la culture dominante. (Berthelot, 1990, p. 112-113)

Cette reconduction des classes doit donc être arrêtée par le développement d'une épistémologie des savoirs commun, mais aussi par cette authenticité dialogique critique comme responsabilité à laquelle doivent se soumettre les porteurs d'un savoir autrefois appelés savants, mais désormais connus comme chercheurs au service d'une technocratie financiarisée qui ne cesse de s'étendre. Les gestes et les pensées nous appellent à une grande responsabilité, au sens où l'entendait Apel (1994), quant aux construits de signification que nous léguons aux gens qui nous entourent. Il faut éviter d'entretenir ce clivage entre deux cultures, celle du savant et celle du chercheur, qui semblent s'éloigner, pour plutôt proposer une mise en dialogue permettant de transmettre, de façon très modeste, quelques critères épistémologiques permettant d'articuler la pensée populaire et l'esprit critique afin de générer une pensée dialogique critique s'inspirant des impératifs communicationnels propres à une éthique de la discussion bien informée :

La question du mensonge et de la vérité est indissociable de la nature de la société dans laquelle elle se pose. Déterminer le vrai du faux nécessite l'existence d'un espace commun permettant de confronter les faits et leurs interprétations avec le sentiment que la compétition pour leur donner un sens est loyale et que si certains perdent, ils ne seront pas pour autant ignorés ou méprisés. Les démocraties libérales se sont progressivement éloignées de l'idée d'un intérêt général – le syntagme a disparu des discours politiques comme des textes juridiques – élaboré par la discussion libre et raisonnée sur la base de critères connus à l'avance. (Robert, 2021, p. 130)

Adorno et Horkheimer (1974/1944) s'étaient d'ailleurs intéressés au concept d'industrie culturelle. Il nous faut donc, en s'appuyant sur Salanskis (2001, 2007, 2014), (Lipovetsky, 1983) et Laborit (1976), réfléchir à la reconstruction de territoires de sens commun, en plus de nous appliquer à endosser cette authenticité dialogique critique et à en témoigner, par une rigueur intellectuelle critique soutenue. Il s'agit là du principal rempart qui nous permettra de faire le lien entre cette épistémologie des savoirs communs et le rejet des messages institutionnalisés, que trop d'institutions publiques tentent de banaliser et de légitimer, en glissant ceux-ci sous différents masques de la vertu.

Pour l'émergence d'une authenticité critique dialogique

Pour nous prémunir des discours idéologiques de toute forme de manipulation du langage et des données, il importe de bien saisir le concept de schémas, souvent repris par la phénoménologie afin de distinguer les savoirs souvent implicites, les structures générales et abstraites ainsi que les connaissances déclaratives (Le Du, 2004 : 131). Comme ces différents éléments s'enchâssent les uns dans les autres, il importe de développer des blocs de connaissances communes et c'est en ce sens qu'une compréhension éthanalytique des représentations sociales permet de nourrir la pensée critique la soutenant. La responsabilité des acteurs qui ont accès directement au développement de nouvelles connaissances est alors d'incarner cette pensée critique, de mobiliser sa dialectique en portant une attention particulière aux formes sociales de la pensée, pour incarner l'authenticité critique, qui comporte son lot de rigueur dans le développement d'un savoir commun. Mais pour y parvenir, il faut accepter le dépassement d'une certaine forme de cumul du savoir, qui ne fait qu'entretenir cette dichotomie entre savoirs experts et communs :

Longtemps, la sociologie traditionnelle a rejeté la possibilité d'intégrer à sa démarche les notions de savoir de sens commun et de connaissance ordinaire qui sapent le fondement de la discipline, parce qu'elles substituent une démarche individualiste à une démarche holiste et posent un difficile problème d'explication : comment généraliser à partir de descriptions particulières ? [...] C'est sans doute pourquoi le « sens commun » s'est vu conférer le statut de langage de description de l'action dont il est possible de rendre compte en étudiant les ressources lexicales et syntaxiques que les individus utilisent pour commenter et expliciter ce qu'ils font dans telle ou telle circonstance. (Ogien, 2007 : 99-100)

Afin de faciliter la mise en marche d'un tel dépassement, Ogien (2007 : 100), en s'inspirant de la valeur descriptive des faits et des expériences pratiques, a proposé des critères dont nous pouvons nous inspirer :

1. Les individus ont une vision suffisamment pertinente du monde dans lequel ils vivent et des univers d'action dans lesquels ils ont l'habitude de s'engager ;
2. Ils évaluent correctement la forme et le déroulement que devraient avoir les types d'activité collective auxquels il leur arrive régulièrement de participer ;
3. Et ils sont capables d'ajuster leurs conduites aux circonstances de l'action et de donner une description correcte des raisons pour lesquelles ils l'ont fait.

Ce que l'auteur propose ainsi, c'est d'accepter cette proposition selon laquelle l'acte de raison n'est pas réservé à une élite ou à une caste exclusive de la population, mais se retrouve plutôt répandu de manière relativement équitable chez la plupart des individus. Cela nous permet, d'un point de vue épistémologique, d'apprécier ces formes de connaissances pratiques, sans dériver vers le populisme, en proposant plutôt l'interconnectivité entre l'ensemble des sphères de la société pour promouvoir le développement d'une raison commune et partagée : « Du point de vue philosophique, l'intérêt pour le sens commun remonte à Aristote. Du point de vue historique, le sens commun a été l'une des ressources majeures pour le développement de la connaissance scientifique. » (Markova, 2007 : 201)

Présentant une enquête sur ce qu'il qualifie de directéité, au sens sociologique d'intentionnalité, où l'action est dirigée par une intention consciente, Ogien propose de catégoriser les connaissances au sein de trois grands ensembles, soit les connaissances grammaticales (développement, harmonisation et enrichissement du langage), pragmatiques (connaissances d'action, pratiques et découlant des expériences individuelles cumulées) et phénoménologiques (de manière collectivisée, visant à générer du sens commun) :

L'hypothèse de directéité ne dit rien au sujet de la genèse de la connaissance et surtout pas qu'elle naît et se développe dans l'esprit d'un individu, à l'écart de tout rapport à autrui. Elle ne prétend pas fonder une théorie de l'apprentissage : elle qualifie simplement la somme des innombrables données – diffuses ou formalisées – dans le flux de la vie sociale et renvoie à la collection indéterminée des indices qui orientent les conduites individuelles mais dont la mise en relation échappe généralement, au moment où cela se produit, à la perception ou à la conscience. Endosser l'hypothèse de directéité n'est donc pas faire un pas en direction du mentalisme : cela revient, au contraire, à admettre la nature sociale des concepts et de l'acquisition de leurs usages, tout en reconnaissant l'incapacité dans laquelle on se trouve de donner une description pleine et entière de ce phénomène ou de dresser un état précis des ressources qu'il est possible de mobiliser pour guider son action au contact d'autrui. (Ogien, 2007 : 107)

Il semble donc y avoir nécessité de développer non seulement une épistémologie ethanalytique des savoirs communs, mais aussi une herméneutique de l'expérience pratique, de l'action et des rapports pragmatiques, qui permettront d'allier connaissances savantes, savoirs traditionnels et savoirs communs. Cela n'a rien de nouveau, mais nous nous affirrons à en rappeler les bases alors que cette dichotomie des classes persiste et, dans le plus récent contexte de propagande, semble s'être exacerbée, bien malgré le fait que la plupart des individus soient aptes à saisir les enjeux actuels :

1. Tout être humain est en mesure, parce qu'il maîtrise la pratique d'un langage ordinaire, de saisir directement « ce qui se passe » dans les mondes qu'il a coutume de fréquenter ;
2. Cette familiarité le dote d'une compréhension immédiate du statut des choses, des personnes, des événements et des intentions dans les circonstances changeantes de la vie quotidienne ;
3. Et c'est cette compréhension qui, parce qu'elle procède de l'usage de critères d'identification et de jugement approximativement similaires pour tous ceux qui participent à une même

activité pratique, fait échapper les manifestations de l'interprétation « subjective » à la contingence et à l'arbitraire. (Ogien, 2007, p. 138)

Alors que d'incessantes injonctions paradoxales et contradictions s'immiscent dans le portrait global, en prenant souvent la forme de prescriptions collectives qui sont généralement opposées à de fausses vertus, l'établissement d'une authenticité dialogique critique, comme posture épistémologique et responsabilité, semble de plus en plus nécessaire. Ces différents éléments nous invitent à considérer, sur la base d'une éthique de la préservation, les liens sociaux entre les individus, tout en ne cherchant pas à rejeter les savoirs communs, mais plutôt en souhaitant les nourrir de connaissances savantes, afin de mettre un terme à cette dichotomie maintenue artificiellement entre les acteurs de nos institutions et la population.

Conclusion

Comment le fait que la nécessité de développer une pensée critique et de l'allier à une pratique réflexive, voire à une authenticité critique, soit admise par la communauté scientifique peut se traduire dans le réel ? Entre détournement de données à des fins pécuniaires, abus de pouvoir au sein des institutions et restrictions à des fins idéologiques, comment penser le développement d'une épistémologie des savoirs communs et dépasser les discours idéologiques qui vont à l'encontre de la mission universitaire ? Comment permettre à la population de faire la lumière entre ce qui peut être vrai et ce qui peut avoir l'apparence du vrai, alors que la promotion du conformisme se fait d'une manière sans précédent et que le contrôle de l'information et du savoir est justifié par des intérêts de pouvoir ? Déjà, en 1927, Dewey avait tenté de mettre en évidence les écueils pragmatiques pouvant découler des interactions du public, tandis que Lipovetsky (1983, 1987) a plutôt cherché à nous prémunir conte sur à quoi nous sommes désormais confrontés et qui fait des citoyens des cibles de choix sur lesquelles les masques de la vertu, que sont l'inclusion, l'adhésion, la rectitude, le développement personnel et bien d'autres, peuvent asseoir leur emprise. D'autres auteurs, se sont affairés à décrire ce qui, dans le social, fait en sorte que nous ignorons ce qui se déroule à droite, lorsque nous regardons vers la gauche (Deneault, 2016 et 2022).

Afin d'y parvenir, nous avons pris soin d'établir une définition provisoire de cette notion d'authenticité critique avant d'établir l'importance du lien entre les représentations sociales et la pensée commune, alors que la société assigne des places, énonce des verdicts, délimite non seulement des territoires de sens, mais trace des lignes, des frontières et des mécanismes d'infériorisation auxquels tous les résistants qui osent s'y opposer paieront le prix de cette fausse vertu, de cette rectitude sociale qui détermine nos conditions d'existence (Eribon, 2013). Ces prémisses nous ont ensuite permis d'illustrer de nombreux cas singuliers, provenant parfois de la réalité sociale et d'autres fois inspirés d'analystes afin de témoigner de l'urgence d'agir en matière de critique des savoirs communs et des territoires de sens.

Malgré ce regard pessimiste, qu'il est possible de qualifier de réaliste, on peut garder espoir, puisque ce simple diagnostic représente déjà une brèche qui nous permet de rêver, d'espérer sortir de l'entrelacement de ces pensées anecdotiques individualisées pour tendre vers une pensée critique réflexive, au sens où l'entendaient Guy et François Rocher (Melkevik, 2011). Tout n'est pas perdu, alors qu'en nous appuyant sur les principes d'une éthique de la considération, nous serons en mesure d'inspirer les gens à développer une pratique réflexive et un discernement éthique, leur permettant de voir tous ces conflits d'intérêts et ces contradictions propres à nos institutions.

Quand nous faisions état d'une potentielle épistémologie critique des savoirs communs, c'est que nous avions en tête la volonté de mettre en évidence les critères permettant de définir les cadres d'une véritable pensée critique objective, non soumise aux impératifs du capital ou de l'individualisme, de la chosification de soi ou d'autres étourderies, comme celle des sentiments du capitalisme (Illouz, 2006) ou de l'usurpation abusive de l'éducation et des médias.

Cette démarche a rendu possible l'analyse de l'impact des représentations sociales comme outil de glissement du social, justifiant une analyse plus approfondie des critères permettant l'émergence d'une réelle authenticité dialogique critique. Cette démarche pourra nous éviter de sombrer dans ces dialogues de sourds auxquels nous avons pu assister pendant la plus récente pandémie ou comme ceux qu'il nous est désormais possible d'observer. Il y a, encore aujourd'hui, place pour la nuance. La sophistique ne devrait plus faire partie de notre arsenal linguistique et c'est plutôt en assumant une constante distance critique que nous pourrons parvenir à développer une certaine authenticité critique, qui représente l'incarnation constante de la pensée critique, de la pratique réflexive et du discernement éthique, dans une perspective de préservation du lien et du sens commun, pour ainsi nous prémunir contre ces nombreux masques de la vertu. C'est de cette façon que nous serons en mesure d'éviter que la pensée critique soit retournée contre elle-même afin de nous prémunir des tentatives de détournement du savoir, de manipulation de l'information, de désengagement face aux crises économiques et climatiques, et d'abus des populations les plus vulnérables, qui ont atteint un seuil critique.

Références

- Agence QMI (2025). Fiasco SAAQclic : l'UPAC confirme qu'elle a ouvert une enquête, *Journal de Montréal*. <https://www.journaldemontreal.com/2025/06/05/fiasco-saaqclic-lupac-confirme-quelle-a-ouvert-une-enquete>
- Ardiet, G. (2024). Comment porter le masque vertueux d'une pensée dominante et enseigner la création de liens empreints d'authenticité en relation d'aide? *Revue internationale Animation, territoires et pratiques socioculturelles*, 25, 159-174.
- Augé, É. F. (2007). *Petit traité de propagande : à l'usage de ceux qui la subissent*. De Boeck.
- Augustine, S. (1929). *La cité de Dieu* (Vol. 1). Librairie Garnier Frères.
- Badiou, A. (2012). *La république de Platon*. Fayard.
- Beaud, O. et al. (2010). *Refonder l'Université : pourquoi l'enseignement supérieur reste à reconstruire*. La Découverte.
- Bernays, E. (2008). *Propaganda. Comment manipuler l'opinion en démocratie*. Lux.
- Berthelot, J. M. (1990). Les effets pervers de l'expansion des enseignements supérieurs. Le cas de la France. *Sociétés contemporaines*, 4(1), 109-122.
- Bilheran, A. (2013). *Le harcèlement moral*. Armand Colin.
- Bilheran, A. et V. Pavan (2022). *Le débat interdit : langage, Covid et totalitarisme*. Guy Trédaniel.
- Bonvoisin, D. et al. (2020). *La critique de l'information – 5 approches pour une éducation aux médias*. Média Animation, Les dossiers de l'éducation aux médias.
- Bouglé, C. C. A. (1907). *Le solidarisme* (Vol. 4). V. Giard & E. Brière.
- Bourdieu, P. (1979). La Distinction. *Sociologie du travail*, 22(4), 475-477.
- Bourdieu, P. (1980/1976). Le sens pratique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2(1), 43-86.
- Bourdieu, P. (1991/1977, June). Sur le pouvoir symbolique. *Annales. Histoire, sciences sociales*, 32, 3, 405-411.
- Bourdieu, P. (2014/1982). *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques*. Fayard.
- Bourdieu, P. (2016/1994). *Raisons pratiques : sur la théorie de l'action*. Média Diffusion.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C. et J.-C. Passeron (2005/1968). *Le métier de sociologue : préalables épistémologiques* (Vol. 1). Walter de Gruyter.
- Bourgeois, L. (1912). *Solidarité*. Alcan.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Seuil.
- Chomsky, N. (2010). *Réflexions sur l'université*. Raisons d'Agir.
- Chomsky, N. et E. Herman (2008/1988). *La fabrication du consentement : de la propagande médiatique en démocratie*. Agone.
- Chomsky, N. et R. W. McChesney (2005/2001). *Propagande, médias et démocratie*. Écosociété.
- Cobb, R. (2004/1998). *Paris and elsewhere*. New York Review of Books.
- (s.a.) (2020). Code de déontologie : Le ministre Fitzgibbon blâmé par l'Assemblée nationale. *La Presse canadienne*, 12 novembre. Ici Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1749047/pierre-fitzgibbon-commissaire-ethique-luc-laperriere>
- Cossette, J. et J. Simard (dir.) (2022). *Traitements-chocs et tartelettes : bilan critique de la gestion de la Covid-19 au Québec*. Somme-toute.
- Dardot, P. et C. Laval (2009). *La nouvelle raison du monde : essai sur la société néolibérale*. La Découverte.
- Deneault, A. (2022). *Mœurs : de la gauche cannibale à la droite vandale*. LUX.
- Deneault, A. (2017). *Politiques de l'extrême centre*. Lux.

- Desmурget, M. (2019). *La fabrique du crétin digital : les dangers des écrans pour nos enfants*. Média Diffusion.
- Dewey, J. (2005/1927). *Le public et ses problèmes*. Gallimard.
- Dumont, F. (1997). *Raisons communes*. Boréal.
- Duprat, J. A. (2018). *Fake news mode d'emploi*. L'esprit du temps.
- Elias, N. (1981). *Qu'est-ce que la sociologie?* Pandora/Des sociétés.
- Elias, N. (2016). *La dynamique sociale de la conscience*. La Découverte.
- Eribon, D. (2013). *La société comme verdict*. Fayard.
- Fichte, J. G. (1794). *über die Bestimmung des Gelehrten*. Freies Geistesleben.
- Foucart, S., Horel, S. et S. Laurens (2024). *Les gardiens de la raison : enquête sur la désinformation scientifique*. La Découverte.
- Fouillée, A. (1884). *La propriété sociale et la démocratie*. Librairie Hachette.
- Freire, P. (2021/1975). *La pédagogie des opprimés*. Agone.
- Freitag, M. (1995). *Le naufrage de l'Université et autres essais d'épistémologie politique*. La Découverte.
- Freitag, M. (2002). *L'oubli de la société : pour une théorie critique de la postmodernité*. PUL.
- Freitag, M. (2008). *L'impasse de la globalisation : une histoire sociologique et philosophique du capitalisme*. Écosociété.
- Freitag, M. (2011). *L'abîme de la liberté : critique du libéralisme*. Liber.
- Hedges, C. (2013). *L'Empire de l'illusion : la mort de la culture et le triomphe du spectacle*. Lux.
- Gagné, L (2024). *L'antiwokisme en débat : liberté d'expression et liberté académique*. Éditions de la rue Dorion.
- Geoffroy, M. et M. Imbeault (2025). *La montée de l'extrême droite au Québec (2010-2020)*. PUL.
- Gingras, Y. (2014). *Les dérives de l'évaluation de la recherche : du bon usage de la bibliométrie*. Raisons d'agir.
- Gutwirth, S. et J. Christiaens (2015). Les sciences et leurs problèmes : la fraude scientifique, un moyen de diversion? *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, 74(1), 21-49.
- Hegel, G. W. F. (2013/1820). *Principes de la philosophie du droit*. PUF.
- Honneth, A. (2007). *La réification : petit traité de théorie critique*. Gallimard.
- Honneth, A. (2008a). *La société du mépris : vers une nouvelle Théorie critique*. La Découverte.
- Honneth, A. (2008b). *Les pathologies de la liberté : une réactualisation de la philosophie du droit de Hegel*. La Découverte.
- Honneth, A. (2013/1992). *La lutte pour la reconnaissance*. Gallimard.
- Honneth, A. (2015). *Du droit de la liberté*. La Découverte.
- Honneth, A. (2016). *The idea of socialism: towards a renewal*. John Wiley & Sons.
- Horkheimer, M. et T.W. Adorno (1974/1944). *La dialectique de la raison*. Gallimard.
- Hume, D. (1983/1739). *Traité de la nature humaine. Le désir et la philosophie*, 135.
- Illouz, E. (2006). *Les sentiments du capitalisme* (p. 35). Seuil.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales de la folie*. PUF.
- Jodelet, D. (2003). Représentations sociales de la maladie mentale et insertion des malades mentaux. Dans *Exclusion sociale, insertion et prévention* (p. 97-113). Érès.
- Kropotkine, P. (2001/1906). *L'entraide : un facteur de l'évolution*. Écosociété.
- Laborit, H. (1976). *Éloge de la fuite*. Gallimard.
- Lacroix-Couture, F. (2025). Plus de 1800 contrats en périphérie du principal contrat pour SAAQclic. *Le Droit*. La Presse Canadienne. <https://www.ledroitfranco.com/actualites/politique/2025/06/02/plus-de-1800-contrats-en-peripherie-du-principal-contrat-pour-saaqclic-5ACKW6ZEHBMLCPFT5CLCQ7NKM/>

- Lafortune, J. M. et I. Motoi (2024). La propagande et ses masques de la vertu. *Revue internationale animation, territoires et pratiques socioculturelles*, 25, i-iv.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles :heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Seuil.
- Lahire, B. (1998). *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Nathan.
- Lahire, B. (2005/1999). *L'invention de l'illettrisme : rhétorique publique, éthique et stigmates*. La Découverte.
- Lahire, B. (2006). *La condition littéraire : la double vie des écrivains*. La Découverte.
- Lahire, B. (2012). *Monde pluriel : penser l'unité des sciences sociales*. Seuil.
- Lahire, B. (2019/2013). *Dans les plis singuliers du social : individus, institutions, socialisations*. La Découverte.
- Lahire, B. (2025). *Vers une science sociale du vivant*. La Découverte.
- Larrivée, S. (2017). Le côté sombre de la science. *Revue de psychoéducation*, 46(2), 421-452.
- Laval, C. (2003). *L'école n'est pas une entreprise : le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement supérieur*. La Découverte.
- Lévi-Strauss, C. et F. Keck (2025/1962). *La pensée sauvage*. Plon.
- Lipovetsky, G. (1987). *L'empire de l'éphémère*. Gallimard.
- Lipovetsky, G. (1993/1983). *L'ère du vide : essais sur l'individualisme contemporain*. Gallimard.
- Malboeuf, M.-C. (2017). Les tricheurs de la science. *La Presse*, 12 septembre. <https://www.lapresse.ca/actualites/201709/12/01-5132442-les-tricheurs-de-la-science.php>
- Martineau, R. (2022). Oui à une taxe pour emmerder les non-vaccinés. *Le Journal de Montréal*. <https://www.journaldemontreal.com/2022/01/13/oui-a-une-taxe-pour-emmerder-les-nonvaccines>.
- Marx, K. (1962). Marx-Engels-Werke. Das Kapital-Erster Band. Vol. 23.
- Marková, I. (2007). *Dialogicité et représentations sociales*. PUF.
- Melkevik, Å. (2011). Compte-rendu de G. Rocher et F. Rocher, *Entretiens*, Montréal, Boréal, Trajectoires, 2010 *Politique et Sociétés*, 30(2), 230-231.
- Moscovici, S. (1961). La représentation sociale de la psychanalyse. *Bulletin de psychologie*, 14(194), 807-810.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public* (2. éd.). PUF.
- Motoi, I. (2016). La pensée critique du point de vue du travail social. *Sciences et Actions Sociales*, 5(3), 5-32.
- Motoi, I. (2021). *Guide de visionnement critique des médias*, tome 1. PUQ.
- Motoi, I. et M. F. Daniel (2020). Pour un travail social critique dialogique. Dans *Pensées disciplinaires et pensée critique: enjeux de la spécificité et de la transversalité pour l'enseignement*. Groupéditions, 77-100.
- Ogien, A. (2007). *Les formes sociales de la pensée: la sociologie après Wittgenstein*. Armand Colin.
- Ogilvy, D. (1997). *An autobiography*. John Wiley & Sons.
- Ogilvy, D. (2013). *Ogilvy on advertising*. Vintage.
- Passeron, J.-C. et P. Bourdieu (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les Éditions de Minuit.
- Pilon, F. (2024). Affaire Laurent Turcot : l'historien vedette porte plainte pour harcèlement psychologique. *Le Journal de Montréal*, mercredi 10 avril. <https://www.journaldemontreal.com/2024/04/10/affaire-laurent-turcot--lhistorien-vedette-porte-plainte-pour-harcelement-psychologique>
- Pluckrose, H. & J. A. Lindsay (2020). *Cynical theories*. Pitchstone Publishing.
- Rawls, J. et C. Audard (1987/1971). *Théorie de la justice*. Seuil.

- Rawls, J. (2007/1993). *Libéralisme politique*. PUF.
- Readings, B. (2013). *Dans les ruines de l'université*. Lux.
- Robert, A. C. (2021). *Dernières nouvelles du mensonge*. Lux.
- Salanskis, J.-M. (2001). *Sens et philosophie du sens*. Desclee de Brouwer.
- Salanskis, J.-M. (2007). *Territoire du sens : essais d'éthanalyse*. Vrin.
- Salanskis, J.-M. (2014). *Partage du sens : une présentation de l'éthanalyse*. PUParis Ouest.
- Searle, J. R. et Tiercelin, C. (1998). *La construction de la réalité sociale*. Gallimard.
- Seymour, M. (2013). *Une idée de l'Université : propositions d'un professeur militant*. Boréal.
- Simard, C. et J. Blanchet-Gravel (2022). *Crise sanitaire et régime sanitariste : deux ans de Covid-19*. Liber.
- Toulouse, A. (2022). *Wokisme : la France sera-t-elle contaminée?* Éditions du Rocher.
- Tremblay-Pépin, S. (2013). *Illusions. Petit manuel pour une critique des médias*. Lux.
- Tremblay-Pépin, S. (2025). *Illusions. Petit manuel pour une critique des relations publiques*. Lux.
- Trudel, S. (2022). Entre propagande et consentement. Esprit critique et *phronesis* en contexte de crise entourant les savoirs populaires et intellectuels. *Bulletin ſtintſic, seria A, Fascicula Filologie SERIA A, VOL. XXXI*.
- Trudel, S. (2023). Entre doxa et *parrhèsia* : perspective critique et *phronesis* en contexte de fabrication du consentement. *Doctorales 58*, (actes n°7)
- Trudel, S. et S. Martineau (2020). Struggle of recognition throughout higher education: the pathology of the private corporations' request for higher benefits. Blessinger, P. & E. Sengupta (dir.). *International Perspectives on Policies, Practices & Pedagogies for Promoting Social Responsibility in Higher Education. Innovations in Higher Education Teaching and Learning*, 32, p. 81-98.