

L'avaluació: una qüestió de responsabilitat

Martine Beauvais¹

Seguint els passos de la postmodernitat, les pràctiques avaluadores han anat guanyant terreny sostingudament, fins al punt d'acabar envaint totes les esferes de la nostra vida quotidiana. Avaluem, i ens avaluen, gairebé a tot arreu i gairebé per qualsevol cosa, i això sempre té conseqüències, sobretot si algú s'obstina a avaluar el que no es pot avaluar (C. Haroche, 2010). Tanmateix, si ens fixem en la definició més habitual del verb avaluar, és a dir "emetre un judici sobre el valor de X", on X pot ser una cosa o una persona, ens adonem de seguida de quin és el paradigma dins del qual hem de pensar i aplicar l'avaluació: el paradigma de l'ètica.

L'avaluació plantejada des del paradigma de l'ètica

Avaluar consisteix a valorar, apreciar o jutjar el valor d'alguna cosa, o d'alguna persona, en funció d'unes expectatives, un ideal o un referent², de valors personals i/o compartits. Els dos termes que s'associen al verb avaluar, és a dir, *valor* i *judici*, estan associats indistriablement als conceptes del Bé³ i la Justícia⁴. I aquests dos conceptes, al seu torn, ens remeten als dos grans corrents de la filosofia moral, el conseqüencialisme, que dóna prioritat al Bé⁵, i el deontologisme, que dóna prioritat a la Justícia⁶. Així, per al deontologista, "el valor moral d'un acte es fonamenta en les normes, algunes de les quals són intangibles", mentre que per al conseqüencialista "el valor moral d'un acte només depèn de les seves conseqüències" (M. Neuberg, 1997, p. 19)

I és que fer judicis de valor no té res d'intrascendent. Per jutjar, cal temps per deliberar, que és el mateix que dir temps per reflexionar i per analitzar⁷, temps per calibrar pros i contres abans de pronunciar-se⁸. I pronunciar-se sobre el valor d'una cosa o una persona exigeix abans un mínim de consciència dels valors propis, valors a partir dels quals percebem la realitat, la interpretem segons el nostre criteri de coneixement o desconeixement (E. Morin, 2004) i, després, li donem sentit i significacions (E. Jünger, 1995).

¹ Professora titular de Ciències de l'Educació, Universitat de Lilla 1. Laboratoire CIREL TRIGONE.

² Un referent que podríem definir tal com fa J.-M. Barbier (1985, p. 72), com "allò amb relació a què es fa, o es pot arribar a fer, el judici de valor".

³ El mot *valor*, derivat de la forma homònima llatina, feia referència en un sentit primigeni a valentia o coratge. En la filosofia contemporània, el valor s'ha anat substituint de mica en mica per l'expressió del *bé* (A. Lalande, p. 1184).

⁴ Del llatí *jūs, jūris* –originàriament una "fórmula religiosa que té valor de llei"–, jutjar, en la seva primera accepció, ens remet al dret i a la justícia.

⁵ El Bé s'associa més aviat a l'ètica aristotèlica.

⁶ La Justícia, tan present a la moral kantiana.

⁷ "Perquè deliberar és buscar alguna cosa" (Aristòtil, 1992, p. 181).

⁸ A l'hora de definir l'avaluació, P. Ricoeur insisteix en la postura de l'avaluador. Per tant, i compartim la seva idea, en el seu sentit principal jutjar consisteix no només a "opinar, valorar o considerar cert, sinó (també i) en última instància, pronunciar-se" (P. Ricoeur, 1995, p. 186).

No obstant això, tot i que l'avaluació és una qüestió d'ètica, també és una qüestió de tècnica (M. Beauvais, 2006a). Per tal que es pugui plantejar, cal que pensem les condicions i les eines que en poden afavorir l'eficàcia i la pertinència, sense perdre mai de vista la finalitat inicial de l'avaluació, és a dir, pronunciar-se sobre el valor d'alguna cosa, un objectiu molt allunyat de la neutralitat. I és que quan ens pronunciem sobre el valor, contribuïm a mantenir-lo i a reforçar-lo, contribuïm a valoritzar⁹ allò que pretenem avaluar.

Per tant, defensem la idea que l'avaluació (pel fet de tenir relació amb aspectes humans) no només no és mai neutra, sinó que contribueix a legitimar els valors i fins i tot la producció de nous valors¹⁰ (M. Lecoïnte, 1997). L'avaluació, pel seu paper tan destacat en el manteniment i la producció de valors comuns, implica una interrogació permanent sobre els valors d'un mateix (J. Ardoïno, G. Berger, 1989), a partir dels quals s'emetrà un judici i s'afirmarà una postura que implicarà conseqüències en part imprevisibles i que ja sabem d'entrada que no podrem arribar a dominar.

I si l'avaluació mai no és neutra és també perquè l'avaluador, en tant que subjecte humà, no pot evitar introduir a l'avaluació la seva subjectivitat, el seu propi projecte. L'avaluador, quan percep una realitat, no pas una realitat fixada, sinó construïda i projectada (J.-P. Sartre, 1996), fa les seves tries. Escull uns elements concrets de la realitat en comptes d'uns altres i els interpreta a partir de criteris que poden pertànyer a l'àmbit de la subjectivitat, les emocions, l'objectivitat o la raó (R. Ogien, 2004). A més a més, quan s'expressa en relació amb el valor de l'objecte percebut i interpretat, no només deixa veure els criteris objectius a partir dels quals avalua, sinó que també mostra en part les seves intencions quant al món i a la seva relació amb ell mateix i amb l'Altre.

Aleshores, si l'avaluació és valorització, si produeix valor, també pot ser desvalorització i produir un contravalor. Quan l'avaluador deixa de banda el qüestionament dels seus propis valors, quan no posa en dubte els "ideals" (F. Nietzsche, 2002) a partir dels quals fa un judici de valor, i quan per mandra o per feblesa (H. Arendt, 1972) es deixa endur pels hàbits, s'arrisca a desvaloritzar allò o aquella persona sobre la qual es pronuncia. I, en aquest terreny, convé que ens plantejem la qüestió de la responsabilitat de l'avaluació.

En el marc d'aquest article, ens proposem de reflexionar sobre l'avaluació en els terrenys de l'educació i la formació, tant si s'inscriu en el context del procés de formació, com a eina teòricament útil per al procés d'aprenentatge, com si només té l'objectiu de validar o certificar coneixements prescrits. I ens plantejem de fer-ho sota el prisma de l'ètica i fent un èmfasi especial en la qüestió de la responsabilitat.

⁹ En la línia d'A. De Peretti (2000, p. 367), que defensa la idea segons la qual la finalitat de l'avaluació és "posar en valor les accions i les persones".

¹⁰ Un plantejament que no és gens unànim. Per exemple, J. Cardinet (1989, p. 50) apel·la a unes avaluacions sense judicis de valor.

L'avaluació com a promesa de valorització

Abans de glossar els beneficis de l'avaluació com a promesa de valorització, convé posar en relleu les condicions imprescindibles per dissenyar-les i executar-les d'una manera *bona*¹¹ i/o *justa*¹². Com a pràctica social i, en l'àmbit que ens ocupa, com a pràctica educativa, en una versió *ideal* (o fins i tot *idealista*), l'avaluació s'hauria de plantejar i aplicar en context i tenint en compte les singularitats i els projectes de cadascú. Aleshores hem d'aturar-nos un moment per qüestionar el projecte d'avaluació propi, dilucidar-ne el sentit i les finalitats: Avaluar, per fer què? Per a qui? Per què? I encara hi podríem afegir: en nom de què? I aquestes preguntes afecten tant a un mateix, com a autor-actor de l'avaluació, com a la resta d'implicats.

A més a més, és important estudiar les modalitats tècniques més adequades, és a dir, les que permeten donar resposta a les preguntes del sentit i que afavoreixen la valorització d'allò que volem avaluar. I és que les preguntes de caire tècnic, les que associem al *com*, que tenen a veure amb els procediments, els mètodes i els mitjans, s'han de vincular sempre al sentit.

Tot seguit, encara en un pla *ideal*, i com que l'avaluació en educació i en formació també obliguen a tenir en compte la relació intersubjectiva, l'avaluador procurarà adoptar la *postura correcta*, la que permeti a l'Altre, la persona de la qual volem avaluar els aprenentatges, escollir i pronunciar-se, situar-se en aquest context que el transporta fins al primer pla. La relació entre formador i format, fins si aspira a la igualtat i es fonamenta en una relació de reciprocitat, en el sentit de Fichte¹³, és una relació que no permet que els llocs i els papers de cadascú s'intercanviïn ni es confonguin (M. Beauvais, 2010). No pensar en la pròpia postura implica un risc de patinar pel pendent de la impostura, d'enganyar l'Altre sobre la situació, sobre els papers, els llocs i les responsabilitats dels grans protagonistes de l'avaluació, que són l'avaluador i l'avaluat. Els reptes a què han de fer front són diferents, no aspiren als mateixos objectius ni s'hi juguen el mateix, i per tant les seves responsabilitats també són diferents. La responsabilitat de l'un, l'avaluador, supera i engloba la responsabilitat de l'Altre, l'avaluat. I aquestes responsabilitats no es poden plantejar només en el marc de la formació. Pensar la responsabilitat de cadascú equival a pensar la seva relació amb un mateix, amb l'Altre i amb el món.

Sabem que la responsabilitat té relació amb la resposta (M. Beauvais, 2006b) i amb la promesa¹⁴. Quan l'avaluació afecta la formació, la responsabilitat del formador-avaluador està en joc per partida doble, no només pel fet que *promet* a la persona formada que té les condicions necessàries per dur a terme la formació, sinó també perquè *promet* pronunciar-se sobre la validesa dels coneixements que haurà adquirit, construït o inventat¹⁵, i fins i tot de la manera com els adquirirà, construirà o inventarà. I, d'aquesta manera, el formador-

¹¹ En el sentit aristotèlic, és a dir, tenint en compte el context i els efectes sobre una persona o diverses persones en un moment determinat.

¹² En el sentit kantian, és a dir, només per si mateix, fent referència a valors universals, independentment del context, dels temes o de les temporalitats.

¹³ Plantejament segons el qual només em puc definir com a ésser lliure si estic en una relació d'éssers lliures. (J. G. Fichte, 1998).

¹⁴ L'etimologia vincula la idea de responsabilitat a la idea de compromís. En llatí, "spondere", "sponsus", significa "adoptar un compromís solemne de tipus religiós". "Respondere" es podria traduir per tant com a "respondre a un compromís adoptat solemnement".

¹⁵ Amb relació al seu paradigma de referència.

avaluador compleix dues de les principals funcions de l'avaluació: la regulació de l'acció de formació i la dinamització de l'aprenentatge. Fet això, no s'ha d'estar d'autofelicitar-se, ja que donant resposta a la finalitat formativa i formadora de l'avaluació també valida la seva pròpia feina i valoritza les seves aptituds de construcció pedagògica i formativa.

Tanmateix, per bé que avaluar produeix valor, també pot produir un contravalor, i en aquest punt cal actuar amb una especial lucidesa si aspirem, com a mínim, a assumir la nostra responsabilitat com a formadors-avaluadors. Què podem dir del repartiment de responsabilitats entre format i formador? Què podem dir sobre la responsabilitat del valor o del contravalor generat per l'acció d'avaluació? Quina part correspon a la persona formada? Quina part al formador? En aquest punt, cal recordar que avaluar és jutjar. Per les paraules de P. Ricoeur (1995, p. 186) sabem que "l'acte de jutjar [...] és un acte que divideix, que separa". Per tant, assumir la responsabilitat com a avaluador potser equival a assumir les tries d'un mateix, no només a l'hora de definir criteris i indicadors d'avaluació, o de construir les eines i els mètodes necessaris per aplicar-los, sinó també a l'hora d'assumir el conjunt de conseqüències de l'avaluació, tant si es tracta d'efectes previstos com de no previstos, desitjables o no desitjables, produïts per l'avaluació en tant que procés i també en tant que producte creador o destructor de valor .

Per avançar en aquesta reflexió al voltant de la qüestió de la responsabilitat de l'avaluació, proposem dotar-nos d'una sèrie de claus d'interpretació extretes de filòsofs contemporanis amb unes visions essencialment maximalistes de la responsabilitat.

Les concepcions maximalistes de la responsabilitat

Abans que res, cal apuntar algunes precisions sobre el maximalisme. En filosofia, hi ha tantes concepcions de la responsabilitat com filòsofs que s'hi hagin interessat. Tanmateix, quan intentem entendre aquestes mateixes concepcions integrant-les en la dimensió més global del pensament filosòfic de l'autor, s'observen de manera relativament senzilla els grans corrents de pensament a partir dels quals podem qüestionar la nostra pròpia concepció de la responsabilitat. D'aquesta manera, podem diferenciar concepcions ètiques i polítiques, concepcions maximalistes i minimalistes de la responsabilitat. I a partir d'aquesta distinció es fa més fàcil comentar-les i, si escau, adoptar una posició.

Si en la seva versió ètica la responsabilitat té relació amb la virtut, en el sentit aristotèlic, en la seva versió política té a veure amb l'acció en el món. I si en la versió maximalista la responsabilitat és infinita i inaccessible, en la versió minimalista es limita només als deures positius, és a dir, a no perjudicar voluntàriament l'Altre.¹⁶

Per tant, plantegem com plantegem la responsabilitat, però sobretot si ho fem com a formadors-avaluadors, és important primer de tot prendre consciència de la perspectiva que adoptem. És una perspectiva més aviat ètica o política? Una perspectiva maximalista o minimalista? Aquestes perspectives impliquen unes formes de responsabilitat diferents i unes avaluacions d'aquestes formes i els seus efectes també ben diferents.

¹⁶ En aquest cas, en referència sobretot a la versió minimalista de R. Ogien (2007).

En sintonia amb la nostra concepció de l'avaluació, proposem pensar la responsabilitat de l'avaluació en educació i formació des d'una perspectiva maximalista, ètica o política. I és que els principis ètics minimalistes¹⁷, que redueixen fins a l'extrem la nostra responsabilitat vers l'Altre, no són adequats, a parer nostre, per abordar la responsabilitat de l'avaluació. Ningú no deixa de banda la paradoxa ètica vinculada a les accions d'educació o de formació (M. Fabre, 1994). Amb la seva aspiració de participar en el desenvolupament i la complexificació de l'Altre i, a més a més, amb l'aspiració de jutjar el valor dels seus aprenentatges, el formador-avaluador accepta d'entrada una relació desigual que, respecte a l'Altre, es tradueix en una relació de dependència. I és precisament aquesta relació el que genera una responsabilitat vers aquest Altre.

Les ètiques de la responsabilitat maximalistes, de Sartre, de Jonas o de Lévinas, comparteixen la voluntat d'estendre la responsabilitat humana fins a l'infinit. És a dir, com que som humans, som responsables, totalment i definitivament, dels altres humans (J.-P. Sartre, 1943, 1997), de la humanitat i del seu futur (H. Jonas, 1990, 1998) i, en una altre versió *màxima* del maximalisme, com que som responsables, aleshores som humans (E. Lévinas, 1987) i, per tant, la meua responsabilitat és constitutiva de la meua subjectivitat. Aquestes concepcions, tot i que són hiperbòliques i potser fins i tot impossibles de plantejar i, sobretot, d'aplicar quotidianament, sí que ofereixen claus que ens poden ajudar a pensar i, sobretot, a desplegar millor la nostra responsabilitat, especialment pel que fa a la formació i l'avaluació.

Mala fe i responsabilitat de l'avaluació

Una d'aquestes claus podria ser la fugida pel camí de la "mala fe" de Sartre (J.-P. Sartre, 1997, p. 109), que consisteix a enganyar, primer a un mateix, per tal de suportar millor el pes de les responsabilitats pròpies, o més aviat alleugerir-lo per poder-se suportar millor i no veure en un mateix, ni tan sols entreveure, la persona covarda que no podríem suportar ser. Aquesta fugida no deixa de ser un reflex de cadascun de nosaltres i, si aspirem mínimament a buscar l'equitat i la justícia, ens hauria de servir com a avís, ja que constitueix un indicador fàcilment identificable d'una possible "impostura". J.-P. Sartre presenta clarament el vincle indestriable que hi ha entre la "bona fe" i la "mala fe" (J.-P. Sartre, 1997, p. 89-102). Només prenent consciència dels nostres "episodis" de mala fe podem començar a caminar a poc a poc cap a la bona fe.

En tant que formador-avaluador, preocupat per la legitimitat de les pròpies pràctiques, no seria normal sospitar de mi mateix si addueixo motius, alguns més racionals que d'altres, per limitar la meua responsabilitat? Si intento *passar-la* a altres persones, entre les quals, especialment, la persona que formo i avaluo, amb el pretext de considerar-la un *actor*, o fins i tot *autor*, dels seus aprenentatges? Si considero, potser massa precipitadament, i sobretot massa sovint, que és responsabilitat seva definir els seus objectius, trobar i activar els seus propis recursos i, després, autoavaluar-se i, per tant, encarregar-se de tot el procés? A còpia d'obstinar-nos a situar la persona formada al centre del procés de formació i avaluació, no li estem transferint la responsabilitat d'aquest procés? De vegades, la confusió de les posicions i els papers arriba fins a l'extrem que fa l'efecte que només hi hagi un actor, el que es forma i s'avalua. I sobre aquest actor es dipositen totes les responsabilitats: el format

¹⁷ Que en el cas de R. Ogien (2007, p. 155-156) es redueixen a tres: la "consideració igual" de cadascú, l'absència de perjudici i la "indiferència moral de la relació amb un mateix".

esdevé el seu propi formador, l'avaluat el seu propi avaluador, i sempre, és clar, amb el pretext de l'autonomia i la responsabilització de l'alumne.

La impostura que suposa transferir a l'avaluat una responsabilitat que pertoca a l'avaluador té relació amb la "barbàrie dolça" (J.-P., Le Goff, 1999) i, tanmateix, només és un exemple de les in comptables mentides en què ens perdem per tal de defugir les nostres responsabilitats, sobretot quan ens toca jutjar el valor dels coneixements generats.

La responsabilitat de l'avaluació per al futur

Una altra clau d'interpretació la podríem trobar en la responsabilitat de futur proposada per H. Jonas (1990, 1998). L'originalitat de la concepció jonasiana de la responsabilitat rau en el fet que convida a anticipar-se al futur. Per a H. Jonas, l'home és responsable no només de la humanitat d'avui, sinó també de garantir-ne el futur. A més a més, la pertinència de les seves tries i les seves accions només es pot avaluar tenint en compte els efectes i les conseqüències que se'n derivaran en un futur més o menys proper. I com més confuses siguin les conseqüències de les seves accions, més costaran d'abastar i més compromesa estarà la seva responsabilitat, situació que l'empenyerà cap als dubtes i, fins i tot, cap a l'abstenció.

Tal com ja hem apuntat abans, concebre una acció d'avaluació implica primer de tot poder respondre a la pregunta del sentit de l'avaluació: A fi de què avaluem? Si aquesta pregunta queda sense resposta, o gairebé, és important tornar a plantejar la pertinència de l'acció d'avaluació i, si escau, fins i tot abandonar la idea d'avaluar. També sabem, tal com denuncien molts autors (C. Haroche, 2010), que un excés d'avaluacions genera desconfiança, recels, pèrdua de confiança en un mateix i en l'Altre, i fins i tot una "reducció del pensament"¹⁸ (J. Birman, 2010). L'avaluació, quan no respecta les singularitats i les temporalitats, especialment de l'aprenentatge, esdevé molt ràpidament contraproductiu. Ja no implica valorització, ni afavoreix l'aprenentatge, sinó que el frena i l'inhibeix. Els múltiples requeriments de donar compte, constantment i davant de qualsevol, de coses que encara no s'han adquirit, construït ni comprès del tot minen l'individu, que no troba ni tan sols el temps i l'espai per justificar davant d'ell mateix allò que genera.

Si la responsabilitat de l'avaluació s'emmarca en el futur, no només és perquè ens obliga a plantejar-nos la pregunta de què genera l'avaluació i en què contribueix a l'aprenentatge, sinó també perquè ens convida a qüestionar-nos què generarà demà, quan ja no hi serem presents per formar, avaluar i acompanyar aquells a qui hem avaluat, de qui hem certificat¹⁹ que tenien els coneixements previstos. I això ens fa tornar al nostre propi projecte de formació: Quin ciutadà, quin professional volem formar per a demà? A més a més, també posa de manifest la paradoxa ètica pròpia de la responsabilitat de l'avaluació, és a dir, que pertoca a l'avaluador afirmar amb una mínima certesa si els coneixements adquirits i les competències desenvolupades avui per la persona formada li permetran actuar com a ciutadà i/o professional demà, un demà que sempre hem de situar en un marc d'incertesa i que no ens tindrà a nosaltres per assumir les conseqüències de les nostres accions de formació i avaluació.

¹⁸ Que no implica deixar de qüestionar les polítiques actuals d'avaluació de la recerca i dels docents-investigadors.

¹⁹ Certificar, mot originari del llatí *certus*, significa "garantir que una cosa és certa".

La responsabilitat "sense perquè" de l'avaluació

Finalment, cal apuntar una tercera clau, una mena de "salconduit de la responsabilitat", segons E. Lévinas. A parer d'aquest filòsof, la responsabilitat no té ni límits ni justificacions. En paraules d'A. Zielinski (2004), "no té perquè". No sóc responsable perquè sóc humà, com apunten J.-P. Sartre i H. Jonas, sinó que sóc humà perquè sóc responsable. I aquesta responsabilitat és infinita, inaccessible, sense reciprocitat i incondicional (E. Lévinas, 1987). En la concepció lévinasiana de la responsabilitat, cap final no permet defugir la responsabilitat, ni tan sols la fugida pel camí de la mala fe. Sembla difícil aquí també preveure la traducció en accions d'una responsabilitat d'aquesta mena en el nostre dia a dia. Tanmateix, aquesta responsabilitat incondicional i sense reciprocitat es pot albirar de manera concreta si, recuperant la fórmula de Lévinas, no em considero responsable perquè sóc avaluador, sinó avaluador perquè sóc responsable. La persona que aspiro a formar i/o avaluar em transfereix tota la responsabilitat simplement pel fet que em converteix en formador i/o avaluador. Fer un judici sobre el valor d'una cosa i/o una persona, i contribuir així al manteniment o la generació de nous valors, implica per part meua una responsabilitat vers l'Altre i en el context del món comú. I, aleshores, ja no analitzem la responsabilitat només sota el prisma de l'ètica, sinó també de la política, en el sentit expressat per H. Arendt (2005).

En el nostre feix de claus d'interpretació de la responsabilitat en el context de la formació, i sobretot de l'avaluació, la responsabilitat lévinasiana funciona com a "salconduit", que ens obre la porta a anar més enllà dels límits minimalistes de la responsabilitat, uns límits que, prohibint qualsevol ingerència²⁰ en l'ús que l'Altre decideix donar a la seva formació, i en nom dels mateixos valors i els mateixos ídols (F. Nietzsche, 2002), sota el nom d'un projecte, d'autonomia o de responsabilitat, contribueixen també a la "barbàrie dolça" (Le Goff, 1999)

I per deixar una conclusió oberta, afegirem que per bé que avaluar és una qüestió d'ètica i de responsabilitat, també és una qüestió de coratge. Coratge per jutjar, coratge per participar en la producció i la renovació dels valors a partir dels quals concebem la nostra relació amb el món, amb nosaltres mateixos i amb l'altre. Coratge per actuar en la incertesa i per assumir plenament la responsabilitat, coratge per barrejar-nos també amb allò que a priori no ens afecta, coratge per qüestionar el valor de l'avaluació i abstenir-se de participar-hi quan no té en compte la singularitat dels subjectes, les temporalitats i els contextos, quan ja no és valorització dels coneixements i de les persones, sinó desvalorització i impostura.

²⁰ Vegeu el "deure d'ingerència" desenvolupat als nostres treballs amb relació a la qüestió de l'ètica de l'acompanyament (M. Beauvais, 2004).

Bibliografia

- ARDOINO, J., BERGER, G. *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*. Matrice, Andsha. 1989.
- ARENDRT H. *La crise de la culture*. Paris: Éditions Gallimard. 1972
- ARENDRT, H. *Responsabilité et jugement*. Paris: Éditions Payot et Rivages. 2005
- ARISTÔTIL. *Éthique de Nicomaque*, GF-Flammarion. 1992.
- BARBIER, J.-M. *L'évaluation en formation*. Paris: Presses Universitaires de France. 1985.
- BEAUVAIS, M. "Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement". A: *De l'éducation permanente à la formation tout au long de la vie*. Savoirs. Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes. Paris: L'Harmattan. 2004.
- BEAUVAIS, M. "Former et évaluer des évaluateurs: une affaire d'éthique bien plus que de technique". A: *L'évaluation: regards croisés en didactiques*. Coord.: V. Leclercq, Y. Reuter. Lilla: Les Cahiers d'Études du CUEEP n°57. Gener 2 006a.
- BEAUVAIS, M. "L'accompagnement au prisme de la responsabilité". A: *Pour une éthique de l'intervention. Afin de concevoir le projet, la direction et l'accompagnement en formation*. Coord.: M. Beauvais, C. Gérard, J.-P. Gillier. Paris: L'Harmattan. 2006b.
- BEAUVAIS, M. *Como formar y evaluar a los evaluadores*. "Former et évaluer des évaluateurs". A: *Primeras Jornadas Internacionales sobre EEES: Evaluacion*. Edita: Universitat Internacional de Catalunya. 2010.
- BIRMAN, J. *L'éclipse du sujet et de la singularité dans le discours de l'évaluation*. Cahiers internationaux de Sociologie. Vol. 128-129, p. 217-244. 2010.
- CARDINET, J. *Évaluer sans juger*. Revue Française de Pédagogie, n° 88. Agost-setembre 1989.
- FABRE, M. *Penser la formation*. Paris: Presses Universitaires de France. 1994.
- FICHTE, J. G. *Fondement du droit naturel selon les principes de la doctrine de la science*. Paris: Quadrige/Presses Universitaires de France. 1998.
- HAROCHE, C. *L'inévaluable dans une société de défiance*. Cahiers internationaux de Sociologie. Vol. 128-129, p. 52-78. 2010.
- JONAS H. *Le principe responsabilité. Une éthique pour la civilisation technologique*. Paris: Champs Flammarion. 1990.
- JONAS, H. *Pour une éthique du futur*. Paris: Éditions Payot et Rivages. 1998.
- JÜNGER, E. *Sens et signification*. Paris: Christian Bourgeois Éditeur. 1995.
- LALANDE, A. *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Volumes 1 i 2. Paris: Quadrige. Presses Universitaires de France. 1999.
- LECOINTE, M. *Les enjeux de l'évaluation*. Défi-Formation. Paris: L'Harmattan. 1997.
- LE GOFF, J.-P. *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. Paris: Éditions La Découverte. 1999.
- LÉVINAS, E. *Hors Sujet*. Paris: Fata Morgana. 1987.

- MORIN, E. *La méthode 6. L'Éthique*. Paris: Éditions du Seuil. 2004.
- NEUBERG, M. *La responsabilité. Questions philosophiques*. Paris: Presses Universitaires de France. 1997.
- NIETZSCHE, F. *Généalogie de la morale*. Paris: Flammarion. 2002.
- OGIEN, R. "Normes et valeurs", a *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale, tome 2*. Dir.: Monique Canto-Sperber, Paris: Presses Universitaires de France. 2004.
- OGIEN, R. *L'éthique aujourd'hui. Maximalistes et minimalistes*. Paris: Gallimard. 2007.
- PERETTI DE, A. *Pour l'honneur de l'école*. Paris: Hachette Éducation. 2000.
- RICOEUR, P. *Le juste*. Éditions Esprit. 1995.
- SARTRE Jean-Paul. *L'être et le néant. Essai d'ontologie phénoménologique*. Paris: Tel Gallimard. 1943.
- SARTRE, J.-P. *L'existentialisme est un humanisme*. Paris: Gallimard. 1996
- SARTRE, J.-P. "Choix, liberté et responsabilité, p. 105-108. A: *La responsabilité. Questions philosophiques*. Dir. M. Neuberg. Paris: Presses Universitaires de France. 1997.
- ZIELINSKI, A. *Levinas. La responsabilité est sans pourquoi*. Paris: Presses Universitaires de France. 2004.154 p.