

La evaluación: una cuestión de responsabilidad

Martine Beauvais¹

Siguiendo los pasos de la postmodernidad, las prácticas evaluadoras han ido ganando terreno sostenidamente, hasta al punto de acabar invadiendo todas las esferas de nuestra vida cotidiana. Evaluamos, y nos evalúan, casi en todas partes y casi por cualquier cosa, y eso siempre tiene sus consecuencias, sobre todo si alguien se obstina en querer evaluar lo que no se puede evaluar (C. Haroche, 2010). Sin embargo, si nos fijamos en la definición más habitual del verbo evaluar, es decir “emitir un juicio sobre el valor de X”, donde X puede ser una cosa o una persona, nos damos cuenta enseguida dentro de qué paradigma debemos pensar y aplicar la evaluación: el paradigma de la ética.

La evaluación planteada desde el paradigma de la ética

Evaluar consiste en valorar, apreciar o juzgar el valor de alguna cosa, o de alguna persona, en función de unas expectativas, un ideal o un referente², de valores personales y/o compartidos. Los dos términos que se asocian al verbo evaluar, es decir, *valor* y *juicio*, están asociados inextricablemente a los conceptos del Bien³ y la Justicia⁴. Y estos dos conceptos, a su vez, nos remiten a las dos grandes corrientes de la filosofía moral, el consecuencialismo, que da prioridad al Bien⁵, y el deontologismo, que da prioridad a la Justicia⁶. Así, para el deontologista, “el valor moral de un acto se fundamenta en las normas, algunas de las cuales son intangibles”, mientras que para el consecuencialista “el valor moral de un acto sólo depende de sus consecuencias” (M. Neuberg, 1997, p. 19).

Y es que hacer juicios de valor no tiene nada intrascendente. Para juzgar se necesita tiempo para deliberar, o sea, tiempo para reflexionar y para analizar⁷, tiempo para calibrar pros y contras antes de pronunciarse⁸. Y pronunciarse sobre el valor de una cosa o una persona exige antes un mínimo de conciencia de los valores propios a partir de los cuales percibimos la realidad, la interpretamos según nuestro criterio de conocimiento o desconocimiento (E. Morin, 2004) y, después, le damos sentido y significaciones (E. Jünger, 1995).

¹ Profesora titular de Ciencias de la Educación, Universidad de Lille 1. Laboratoire CIREL TRIGONE.

² Podríamos definir *referente*, tal como hace J.-M. Barbier (1985, p. 72), como “aquello con relación a lo que se hace, o se puede llegar a hacer, el juicio de valor”.

³ La palabra *valor*, derivada de la forma homónima latina, hacía referencia, en un sentido primigenio, a valentía o coraje. En la filosofía contemporánea, el valor se ha ido sustituyendo poco a poco por la expresión del “bien” (A. Lalande, p. 1184).

⁴ Del latín *jūs, jūris* –originariamente una “fórmula religiosa que tiene valor de ley”–, juzgar, en su primera acepción, nos remite al derecho y a la justicia.

⁵ El Bien se asocia más bien a la ética aristotélica.

⁶ La Justicia, tan presente en la moral kantiana.

⁷ “Porque deliberar es buscar alguna cosa” (Aristóteles, 1992, p. 181).

⁸ Para definir la evaluación, P. Ricoeur insiste en la postura del evaluador. Por lo tanto, y compartimos su idea, en su sentido principal juzgar consiste no sólo en “opinar, valorar o considerar cierto, sino (también y) en última instancia, pronunciarse” (P. Ricoeur, 1995, p. 186).

No obstante, aunque la evaluación es una cuestión de ética, también es una cuestión de técnica (M. Beauvais, 2006a). A fin de que se pueda plantear, es preciso que pensemos qué condiciones y herramientas pueden favorecer su eficacia y su pertinencia, sin perder nunca de vista la finalidad inicial de la evaluación, es decir, pronunciarse sobre el valor de alguna cosa, un objetivo muy alejado de la neutralidad. Y es que cuando nos pronunciamos sobre el valor, contribuimos a mantenerlo y a reforzarlo, contribuimos a valorizar⁹ aquello que pretendemos evaluar.

Por lo tanto, defendemos la idea de que la evaluación (por el hecho de tener relación con aspectos humanos) no sólo no es nunca neutra, sino que contribuye a legitimar los valores e incluso la producción de nuevos valores¹⁰ (M. Lecoite, 1997). La evaluación, por su papel tan destacado en el mantenimiento y la producción de valores comunes, implica una interrogación permanente sobre los valores de uno mismo (J. Ardoino, G. Berger, 1989), valores a partir de los cuales se emitirá un juicio y se afirmará una postura que traerá consecuencias en parte imprevisibles y que ya sabemos de entrada que no podremos llegar a dominar.

Y si la evaluación nunca es neutra es también porque el evaluador, en tanto que sujeto humano, no puede evitar introducir a la evaluación su subjetividad, su propio proyecto. El evaluador, cuando percibe una realidad, no una realidad fijada, sino construida y proyectada (J.-P. Sartre, 1996), hace sus elecciones. Escoge unos elementos concretos de la realidad en vez de otros y los interpreta a partir de criterios que pueden pertenecer al ámbito de la subjetividad, las emociones, la objetividad o la razón (R. Ogien, 2004). Además, cuando se expresa con relación al valor del objeto percibido e interpretado, no sólo deja ver los criterios objetivos a partir de los cuales evalúa, sino que también muestra en parte sus intenciones en cuanto al mundo y su relación con él mismo y con el Otro.

Entonces, si la evaluación es valorización, si produce valor, también puede ser desvalorización y producir un contravalor. Cuando el evaluador deja de lado el cuestionamiento de sus propios valores, cuando no pone en duda los “ideales” (F. Nietzsche, 2002) a partir de los cuales efectúa un juicio de valor, y cuando por pereza o por debilidad (H. Arendt, 1972) se deja llevar por los hábitos, se arriesga a desvalorizar aquello o aquella persona sobre la cual se pronuncia. Y en este terreno conviene que nos planteemos la cuestión de la responsabilidad de la evaluación.

En el marco de este artículo, nos proponemos reflexionar sobre la evaluación en los terrenos de la educación y la formación, tanto si se inscribe en el contexto del proceso de formación, como herramienta teóricamente útil para el proceso de aprendizaje, como si sólo tiene el objetivo de validar o certificar conocimientos prescritos. Y nos planteamos hacerlo bajo el prisma de la ética y haciendo un énfasis especial en la cuestión de la responsabilidad.

⁹ En la línea de A. De Peretti (2000, p. 367), que defiende la idea según la cual la finalidad de la evaluación es “poner en valor las acciones y las personas”.

¹⁰ Un planteamiento que no es nada unánime. Por ejemplo, J. Cardinet (1989, p. 50) apela a unas evaluaciones sin juicios de valor.

La evaluación como promesa de valorización

Antes de glosar los beneficios de la evaluación como promesa de valorización, conviene poner de relieve las condiciones imprescindibles para diseñarla y ejecutarla de una manera *buena*¹¹ y/o *justa*¹². Como práctica social y, en el ámbito que nos ocupa, como práctica educativa, en una versión *ideal* (o incluso *idealista*), la evaluación se debería plantear y aplicar en contexto y teniendo en cuenta las singularidades y los proyectos de cada uno. Entonces debemos detenernos un momento para cuestionar nuestro propio proyecto de evaluación, para elucidar su sentido y sus finalidades: ¿Evaluar para hacer qué? ¿Para quien? ¿Por qué? Y, podríamos añadir aún, ¿en nombre de qué? Y estas preguntas afectan tanto a uno mismo, como autor-actor de la evaluación, como al resto de implicados.

Además, es importante estudiar las modalidades técnicas más adecuadas, es decir, las que permiten dar respuesta a las preguntas y favorecen la valorización de lo que queremos evaluar. Y es que las preguntas de tipo técnico, las que asociamos al *cómo*, que tienen que ver con los procedimientos, los métodos y los medios, deben vincularse siempre al sentido.

Acto seguido, aún en un plano *ideal*, y dado que la evaluación en educación y en formación también obligan a tener en cuenta la relación intersubjetiva, el evaluador procurará adoptar la *postura correcta*, la postura que permita al Otro, a la persona cuyos aprendizajes queremos evaluar, escoger y pronunciarse, situarse en este contexto que lo transporta hasta el primer plano. La relación entre formador y formado, incluso si aspira a la igualdad y se fundamenta en una relación de reciprocidad, en el sentido de Fichte¹³, es una relación que no permite que las posiciones y los papeles de cada uno se intercambien ni se confundan (M. Beauvais, 2010). No pensar en la propia postura implica un riesgo de patinar por la pendiente de la impostura, de engañar al Otro sobre la situación, sobre los papeles, las posiciones y las responsabilidades de los grandes protagonistas de la evaluación, que son el evaluador y el evaluado. Los retos a que deben enfrentarse son diferentes, no aspiran a los mismos objetivos ni se juegan lo mismo, y por tanto sus responsabilidades también son diferentes. La responsabilidad de uno, el evaluador, supera y engloba la responsabilidad del Otro, el evaluado. Y esas responsabilidades se pueden plantear no sólo en el marco de la formación. Pensar la responsabilidad de cada uno equivale a pensar la relación con uno mismo, con el Otro y con el mundo.

Sabemos que la responsabilidad tiene relación con la respuesta (M. Beauvais, 2006 b) y con la promesa¹⁴. Cuando la evaluación afecta a la formación, la responsabilidad del formador-evaluador está en juego por partida doble, no sólo por el hecho de que *promete* a la persona formada que tiene las condiciones necesarias para llevar a cabo la formación, sino también porque *promete* pronunciarse sobre la validez de los conocimientos que habrá adquirido,

¹¹ En el sentido aristotélico, es decir, teniendo en cuenta el contexto y los efectos sobre una persona o diversas personas en un momento determinado.

¹² En el sentido kantiano, es decir, sólo por sí mismo, haciendo referencia a valores universales, independientemente del contexto, de los temas o de las temporalidades.

¹³ Planteamiento según el cual sólo me puedo definir como ser libre si estoy en una relación de seres libres. (J. G. Fichte, 1998).

¹⁴ La etimología vincula la idea de responsabilidad a la idea de compromiso. En latín, *spondēre*, *sponsus*, significa “adoptar un compromiso solemne de tipo religioso”. *Respondere* se podría traducir, por tanto, como “responder a un compromiso adoptado solemnemente”.

construido o inventado¹⁵, e incluso sobre la manera como los adquirirá, construirá o inventará. Y así el formador-evaluador cumple dos de las principales funciones de la evaluación: la regulación de la acción de formación y la dinamización del aprendizaje. De paso, no debe privarse de felicitarse a sí mismo, ya que dando respuesta a la finalidad formativa y formadora de la evaluación también valida su propio trabajo y valoriza sus aptitudes de construcción pedagógica y formativa.

Sin embargo, aunque evaluar produce valor, también puede producir un contravalor, y en este punto hay que actuar con una especial lucidez si aspiramos, como mínimo, a asumir nuestra responsabilidad en tanto que formadores-evaluadores. ¿Qué podemos decir del reparto de responsabilidades entre formado y formador? ¿Qué podemos decir sobre la responsabilidad del valor o del contravalor generado por la acción de evaluación? ¿Qué parte corresponde a la persona formada? ¿Qué parte al formador? En este punto, hay que recordar que evaluar es juzgar. Por las palabras de P. Ricoeur (1995, p. 186) sabemos que “el acto de juzgar [...] es un acto que divide, que separa”. Por lo tanto, asumir la responsabilidad como evaluador quizás equivale a asumir las elecciones de uno mismo, no sólo al definir criterios e indicadores de evaluación, o de construir las herramientas y los métodos necesarios para aplicarlos, sino también al asumir el conjunto de consecuencias de la evaluación, tanto si se trata de efectos previstos como no previstos, deseables o no deseables, producidos por la evaluación en tanto que proceso y también en tanto que producto creador o destructor de valor.

Para avanzar en esta reflexión en torno a la cuestión de la responsabilidad de la evaluación, proponemos dotarnos de una serie de claves de interpretación extraídas de filósofos contemporáneos con unas visiones esencialmente maximalistas de la responsabilidad.

Las concepciones maximalistas de la responsabilidad

Ante todo, hay que apuntar alguna precisión sobre el maximalismo. En filosofía, hay tantas concepciones de la responsabilidad como filósofos que se hayan interesado por esta cuestión. Sin embargo, cuando intentamos entender estas mismas concepciones integrándolas en la dimensión más global del pensamiento filosófico del autor, se observan de manera relativamente sencilla las grandes corrientes de pensamiento a partir de las cuales podemos cuestionar nuestra propia concepción de la responsabilidad. De esta manera, podemos diferenciar concepciones éticas y políticas, maximalistas y minimalistas de la responsabilidad. Y a partir de esa distinción se hace más fácil comentarlas y, si es preciso, adoptar una posición.

Si en su versión ética la responsabilidad tiene relación con la virtud, en el sentido aristotélico, en su versión política tiene que ver con la acción en el mundo. Y si en la versión maximalista la responsabilidad es infinita e inaccesible, en la versión minimalista se limita sólo a los deberes positivos, es decir, a no perjudicar voluntariamente al Otro.¹⁶

Por lo tanto, planteemos como planteemos la responsabilidad, pero sobre todo si lo hacemos como formadores-evaluadores, es importante ante todo tomar conciencia de la perspectiva que adoptamos. ¿Es una perspectiva más bien ética o política? ¿Una

¹⁵ Con relación a su paradigma de referencia.

¹⁶ En este caso, en referencia sobre todo a la versión minimalista de R. Ogien (2007).

perspectiva maximalista o minimalista? Estas perspectivas implican unas formas de responsabilidad diferentes y unas evaluaciones también diferentes de estas formas y de sus efectos.

En sintonía con nuestra concepción de la evaluación, proponemos pensar la responsabilidad de la evaluación en educación y formación desde una perspectiva maximalista, ética o política. Y es que los principios éticos minimalistas¹⁷, que reducen hasta el extremo nuestra responsabilidad hacia el Otro, no son adecuados, en nuestra opinión, para abordar la responsabilidad de la evaluación. Nadie deja de lado la paradoja ética vinculada a las acciones de educación o de formación (M. Fabre, 1994). Con su aspiración de participar en el desarrollo y la complejización del Otro y, además, con la aspiración de juzgar el valor de sus aprendizajes, el formador-evaluador acepta de entrada una relación desigual que, con respecto al Otro, se traduce en una relación de dependencia. Y es precisamente esta relación lo que genera una responsabilidad hacia ese Otro.

Las éticas de la responsabilidad maximalistas, de Sartre y de Jonas, e incluso la de Lévinas, comparten la voluntad de extender la responsabilidad humana hasta el infinito. Dado que somos humanos somos responsables, total y definitivamente, de los otros humanos (J.-P. Sartre, 1943, 1997), de la humanidad y de su futuro (H. Jonas, 1990, 1998) y, en otra versión *máxima* del maximalismo, dado que somos responsables, entonces somos humanos (E. Lévinas, 1987) y, por lo tanto, mi responsabilidad es constitutiva de mi subjetividad. Estas concepciones, a pesar de que son hiperbólicas y quizás incluso imposibles de plantear y, sobre todo, de aplicar cotidianamente, ofrecen sin embargo claves que nos pueden ayudar a pensar y a desplegar mejor nuestra responsabilidad, especialmente con respecto a la formación y la evaluación.

Mala fe y responsabilidad de la evaluación

Una de estas claves podría ser la huida por el camino de la “mala fe” de Sartre (J.-P. Sartre, 1997, p. 109), que consiste en engañarse primero a uno mismo, con el fin de soportar mejor el peso de las responsabilidades propias, o más bien aligerarlo para poder soportarse mejor y no ver en uno mismo, ni siquiera entrever, la persona cobarde que no podríamos soportar ser. Esta huida no deja de ser un reflejo de cada uno de nosotros y, si aspiramos mínimamente a buscar la equidad y la justicia, debería servirnos como aviso, ya que constituye un indicador fácilmente identificable de una posible “impostura”. J.-P. Sartre presenta claramente el vínculo inextricable entre la “buena fe” y la “mala fe” (J.-P. Sartre, 1997, p. 89-102). Solo tomando conciencia de nuestros “episodios” de mala fe podemos empezar a andar poco a poco hacia la buena fe.

Como formador-evaluador preocupado por la legitimidad de mis propias prácticas, ¿no sería normal sospechar de mi mismo si aduzco motivos, unos más racionales que otros, para limitar mi responsabilidad? ¿Si intento *pasarla* a otras personas, entre ellas, especialmente, la persona a la que formo y evalúo, con el pretexto de considerarla un *actor*, o incluso *autor*, de sus aprendizajes? ¿Si considero, quizás demasiado precipitadamente y, sobre todo, demasiado a menudo, que es responsabilidad suya definir sus objetivos, encontrar y activar sus propios recursos y, después, autoevaluarse y, por lo tanto, encargarse de todo el proceso? Obstinándonos en situar a la persona formada en el *centro* del proceso de formación y evaluación, ¿no le estamos transfiriendo la responsabilidad del proceso? A

¹⁷ Que en el caso de R. Ogien (2007, p. 155-156) se reducen a tres: la “consideración igual” de cada uno, la ausencia de perjuicio y la “indiferencia moral de la relación con uno mismo”.

veces la confusión de las posiciones y los papeles llega hasta el extremo de que parece que sólo exista un actor, el que se forma y se evalúa. Y sobre este actor se depositan todas las responsabilidades: el formado se convierte en su propio formador, el evaluado en su propio evaluador, siempre, claro está, bajo el pretexto de la autonomía y la responsabilización del alumno.

La impostura que supone transferir al evaluado una responsabilidad que corresponde al evaluador tiene relación con la “barbarie dulce” (J.-P. Le Goff, 1999) y, sin embargo, sólo es un ejemplo de las incontables mentiras en que nos perdemos para rehuir nuestras responsabilidades, sobre todo en lo que atañe a juzgar el valor de los conocimientos generados.

La responsabilidad de la evaluación para el futuro

Otra clave de interpretación podría construirse partiendo de la responsabilidad de futuro propuesta por H. Jonas (1990, 1998). La originalidad de la concepción jonasiana de la responsabilidad radica en el hecho de que invita a anticiparse al futuro. Para H. Jonas, el hombre no sólo es responsable de la humanidad de hoy, sino también de garantizar el futuro. Además, la pertinencia de sus elecciones y sus acciones sólo se puede evaluar teniendo en cuenta los efectos y las consecuencias que se derivarán de ellas en un futuro más o menos próximo. Y cuanto más borrosas sean las consecuencias de sus acciones, más costarán de aprehender y más comprometida estará su responsabilidad, lo que le llevará hacia las dudas e, incluso, hacia la abstención.

Tal como apuntamos antes, concebir una acción de evaluación implica ante todo poder responder a la pregunta del sentido de la evaluación: ¿Con qué fin evaluamos? Cuando esta pregunta quede sin respuesta, o casi, es importante volver a plantear la pertinencia de la acción de evaluación y, llegado el caso, incluso abandonar la idea de evaluar. También sabemos, tal como denuncian muchos autores (C. Haroche, 2010), que un exceso de evaluaciones genera desconfianza, celos, pérdida de confianza en uno mismo y en el Otro, e incluso una “reducción del pensamiento”¹⁸ (J. Birman, 2010). La evaluación, cuando no respeta las singularidades y las temporalidades, especialmente del aprendizaje, se convierte en contraproducente muy pronto. Ya no implica valorización, ni favorece el aprendizaje, sino que lo frena y lo inhibe. Los diferentes requerimientos de rendir cuentas, constantemente y ante cualquier persona, de aquello que todavía no se ha adquirido, construido ni comprendido del todo minan al individuo, que no encuentra siquiera espacio ni tiempo para rendirse cuentas a sí mismo de lo que está generando.

Si la responsabilidad de la evaluación se enmarca en el futuro, no es sólo porque nos obliga a plantearnos la pregunta de qué genera la evaluación y en qué contribuye al aprendizaje, sino también porque nos invita a cuestionarnos qué generará mañana, cuando ya no estaremos presentes para formar, evaluar y acompañar a quien nos ha demostrado unas aptitudes y de quien hemos certificado¹⁹ que tenía los conocimientos previstos. Y eso nos hace volver a nuestro propio proyecto de formación: ¿Qué ciudadano, qué profesional queremos formar para mañana? Lo cual pone de manifiesto también la paradoja ética propia de la responsabilidad de la evaluación, es decir, que corresponde al evaluador afirmar con

¹⁸ Lo que no implica dejar de cuestionar las políticas actuales de evaluación de la investigación y de los docentes-investigadores.

¹⁹ Certificar, palabra originaria del latín *certus*, significa “garantizar que una cosa es cierta”.

una mínima certeza si los conocimientos adquiridos y las competencias desarrolladas hoy por la persona formada le permitirán actuar como ciudadano y/o profesional mañana, un mañana que debemos situar en un marco de incertidumbre donde ya no estaremos presentes para asumir las consecuencias de nuestras acciones de formación y evaluación.

La responsabilidad “sin porqués” de la evaluación

Finalmente, hay que apuntar una tercera clave, una especie de “salvoconducto de la responsabilidad”, según E. Lévinas. En opinión de este filósofo, la responsabilidad no tiene ni límites ni justificaciones. En palabras de A. Zielinski (2004), “no hay porqué”. No soy responsable porque soy humano, como apuntan J.-P. Sartre y H. Jonas, sino que soy humano porque soy responsable. Y esta responsabilidad es infinita, inaccesible, sin reciprocidad e incondicional (E. Lévinas, 1987). En la concepción levinasiana de la responsabilidad, ningún final puede eludir la responsabilidad, ni siquiera la huida por el camino de la mala fe. Y ahí nos encontramos con que es difícil prever la traducción en acciones de una responsabilidad de ese tipo en nuestro día a día. Sin embargo, esa responsabilidad incondicional y sin reciprocidad puede visualizarse de manera concreta si, recuperando la fórmula de Lévinas, me considero responsable no porque soy evaluador, sino evaluador porque soy responsable. La persona que aspiro a formar y/o evaluar me transfiere toda la responsabilidad simplemente por el hecho de que me convierte en formador y/o evaluador. Hacer un juicio sobre el valor de una cosa y/o una persona, y contribuir así al mantenimiento o a la generación de nuevos valores, implica por mi parte una responsabilidad hacia el Otro y en el contexto del mundo común. Y entonces ya no analizamos la responsabilidad sólo bajo el prisma de la ética, sino también de la política, en el sentido expresado por H. Arendt (2005).

En nuestro manejo de claves de interpretación de la responsabilidad en el contexto de la formación, y sobre todo de la evaluación, la responsabilidad levinasiana funciona como un “salvoconducto” que nos abre la puerta para ir más allá de los límites minimalistas de la responsabilidad, unos límites que, prohibiendo cualquier injerencia²⁰ en el uso que el Otro decide dar a su formación, y en nombre de los mismos valores y los mismos ídolos (F. Nietzsche, 2002), bajo el nombre de un proyecto, de autonomía o de responsabilidad, contribuyen también a la “barbarie dulce” (Le Goff, 1999).

Y para dejar la conclusión abierta, añadiremos que aunque evaluar es una cuestión de ética y de responsabilidad, también es una cuestión de coraje. Coraje para juzgar, coraje para participar en la producción y la renovación de los valores a partir de los cuales concebimos nuestra relación con el mundo, con nosotros mismos y con el Otro. Coraje para actuar en la incertidumbre y para asumir plenamente la responsabilidad, coraje para mezclarnos también con aquello que a priori no nos afecta, coraje para cuestionar el valor de la evaluación y para abstenerse de participar en ella cuando no tiene en cuenta la singularidad de los sujetos, las temporalidades y los contextos, cuando ya no es valorización de los conocimientos y de las personas, sino desvalorización e impostura.

²⁰ Véase el “deber de injerencia” desarrollado en nuestros trabajos con relación a la cuestión de la ética del acompañamiento (M. Beauvais, 2004).

Bibliografía

ARDOINO, J., BERGER, G. *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*. Matrice, Andsha. 1989.

ARENDRT H. *La crise de la culture*. París: Éditions Gallimard. 1972

ARENDRT, H. *Responsabilité et jugement*. París: Éditions Payot et Rivages. 2005

ARISTÓTELES. *Éthique de Nicomaque*, GF-Flammarion. 1992.

BARBIER, J.-M. *L' évaluation en formation*. París: Presses Universitaires de France. 1985.

BEAUVAIS, M. "Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement". En: *De l'éducation permanente à la formation tout au long de la vie*. Savoirs. Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes. París: L'Harmattan. 2004.

BEAUVAIS, M. "Former et évaluer des évaluateurs: une affaire d'éthique bien plus que de technique". En *L'évaluation: regards croisés en didactiques*. Coord.: V. Leclercq, Y. Reuter. Lille: Les Cahiers d'Études du CUEEP n°57. Enero 2 006a.

BEAUVAIS, M. "L'accompagnement au prisme de la responsabilité". En *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. París: L'Harmattan. 2006b.

BEAUVAIS, M. *Como formar y evaluar a los evaluadores*. "Former et évaluer des évaluateurs". En *Primeras Jornadas Internacionales sobre EEES: Evaluación*. 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. Agosto-septiembre 1989.

FABRE, M. *Penser la formation*. París: Presses Universitaires de France. 1994.

FICHTE. J. G. *Fondement du droit naturel selon les principes de la doctrine de la science*. París: 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*. París: Champs Flammarion. 1990.

JONAS, H. *Pour une éthique du futur*. París: Éditions Payot et Rivages. 1998.

JÜNGER, E. *Sens et signification*. París: Christian Bourgeois Éditeur. 1995.

LALANDE, A. *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Volumes 1 et 2. París: Quadrige. Presses Universitaires de France. 1999.

- LECOINTE, M. *Las 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", en *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 J.-P. *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. En *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.