

Espagne : ce que nous savons au sujet de la recherche en philosophie pour enfants

Félix GARCÍA MORIYÓN

Esther Cebas

I/ Les recherches menées

La philosophie pour enfants est un programme destiné à favoriser le développement de compétences réflexives d'ordre supérieur. Il a été mis en oeuvre pour la première fois aux Etats-Unis en 1970. L'inventeur de ce programme, Matthew Lipman enseignait à l'université Columbia (N.Y) et s'était rendu compte que beaucoup de ses étudiants manquaient des compétences d'esprit critique de base nécessaires pour traiter de problèmes sociaux et politiques, les devoirs scolaires proposés n'y changeant rien. Il commença à développer un curriculum basé sur deux présupposés forts : selon la théorie des stades de Piaget, les enfants de 12 ans montrent une capacité croissante à la pensée formelle et abstraite ; la tradition philosophique occidentale attache beaucoup d'importance à l'art de bien raisonner. L'épine dorsale du nouveau programme d'éducation était constituée de ces deux résultats simples et élémentaires : Lipman développa un curriculum où les discussions sur des sujets philosophiques constituèrent la matière principale pour aider les enfants à développer leurs compétences réflexives.

Philosophy for Children is a program aimed to develop and foster high order thinking skills. It was implemented for the first time in the States in 1970. The creator of the program, Matthew Lipman was teaching at Columbia University (N.Y.) and he realized that many of his students just lacked the basic critical thinking skills needed to cope with social and political problems, even with academic assignments. He started developing his curriculum based on two strong assumptions: according to Piaget's stages theory, children 12 years old showed a growing ability to formal and abstract thinking; western philosophical tradition had attached to much importance to the art of good reasoning. The backbone of the new educational program was putting together those two simple and basic findings: he developed a curriculum where philosophical discussions about philosophical topics were the academic stuff that helped children to foster their thinking skills.

Au tout début, le curriculum était destiné aux enfants de 11 à 12 ans ; plus tard, après que Lipman ait rejeté l'approche du développement cognitif de Piaget, de nouveaux outils furent conçus pour développer les compétences réflexives de base à l'école élémentaire et au niveau préscolaire. C'est ainsi que le curriculum s'étendit de 4 à 18 ans. De 4 à 12 ans, pour offrir simplement aux enfants la possibilité de maîtriser les compétences réflexives de base et à partir de 12 ans, afin d'appliquer ces compétences à des sujets éthiques, esthétiques et sociaux. Il a aussi élargi ses buts et mis l'accent sur la nécessité de développer des compétences affectives et sociales. Le curriculum s'est aussi diffusé dans le monde entier, avec des traductions en d'autres langues et une mise en oeuvre dans des centaines d'écoles de nombreux pays.

At the very beginning, the curriculum was intended for children 11 to 12 years old; later on, after Lipman rejecting Piaget's approach to cognitive development, new materials were designed to foster basic thinking skills in elementary school and kindergarten. So, the curriculum grew and spanned from age 4 to 18; from 4 to 12, just to offer children the possibility of mastering the basic thinking skills, and from 12 on to apply those skills to ethical, esthetical and social topics. It also broadened its goals and stressed the necessity of fostering affective and social skills. The curriculum also spread all over the world, with translations into other languages and implementation in thousands of schools in many countries.

Comme dans tout autre programme dont le but est de développer des compétences réflexives d'ordre supérieur, il y eut dès le début de sa mise en oeuvre un profond intérêt pour l'effet de celle-ci sur les élèves mais aussi sur les enseignants. Mathew Lipman lui-même et son équipe de l'Institut pour l'avancement de la philosophie pour enfants (IAPC), établirent une coopération étroite avec le département des sciences de l'éducation et son service d'évaluation pédagogique du New Jersey. La première étape fut de concevoir un test afin d'évaluer les compétences réflexives ("New Jersey Test of Reasoning skills"), qui se concentrait sur les compétences de raisonnement telles qu'elles apparaissent dans le curriculum pour les enfants de 11 ans intitulé La Découverte de Harry Stottlemeier. C'est ainsi qu'ils conduisirent une première expérimentation dans deux écoles du district de Montclair et deux ans plus tard, une étude plus large impliquant des centaines d'enfants de différentes écoles du New Jersey. Ils utilisèrent bien sûr leur propre test ainsi que d'autres outils d'évaluation, incluant les résultats scolaires des enfants en lecture et en mathématiques.

As in any other program aimed to develop and foster high order thinking skills, there has been from the beginning of the implementation a deep interest in the consequences of the implementation of the program mainly on students, but also on teachers. Mathew Lipman, himself and his staff in the Institute for the Advancement of Philosophy for Children, established a close cooperation with the New Jersey Department of Education and its Educational Testing Service. The first step was to design a test to evaluate thinking skills (New Jersey Test of Reasoning Skills), focusing on the reasoning skills such as they appeared in the curriculum for children 11 years old, Harry Stottlemeier's Discovery. Then, they conducted a first field experiment in two schools at Montclair district and two years later a wider study involving thousands of children in different schools in New Jersey. They used, of course, their own test and other evaluation tools, including children's academic scores in reading and mathematics.

Depuis lors, de nombreuses recherches sur l'efficacité du programme ont été menées dans de nombreux pays. Afin de donner une vision d'ensemble aussi complète que possible, nous avons parcouru attentivement les principales revues en lien avec ce programme. Nous avons aussi consulté deux banques de données et demandé des informations sur les évaluations menées à travers le monde grâce à deux listes de diffusion.

Since then, many researches on the effectiveness of the program have been conducted in many countries. In order to get an overview as complete as possible, we have looked carefully through the main journals related with the program. We have also consulted two data base and we have asked, through two mailing lists, for information about evaluations conducted all over the world.

La plupart des recherches que nous avons collectées se concentrent sur les compétences réflexives, mais il y a très peu d'exemples de recherche portant sur les compétences affectives et coopératives. Une grande part de ces recherches utilisent des méthodologies quantitatives classiques, le New Jersey Test of Reasoning skills constituant l'outil d'évaluation principal, mais d'autres utilisent aussi des tests classiques dans le champ psychologique. Ces dernières années, d'autres personnes, influencées par de nouveaux courants dans l'évaluation psychologique et pédagogique, se sont tournées vers des méthodes plus qualitatives. Bien que le programme affirme que sa mise en oeuvre vise à développer pour une grande part des compétences affectives et des traits de personnalité, il n'y a pas beaucoup d'exemples de recherches évaluant des compétences autres que cognitives. Notre équipe elle-même a effectué quatre recherches, trois d'entre elles se focalisant sur les compétences réflexives et une dernière sur les caractéristiques de personnalité.

Most of the researches we have collected focus on thinking skills, but there are also quite a few examples of researches focusing on affective and cooperative skills. A great part of those researches uses classic quantitative methodology, with the New Jersey Test of Reasoning Skills as the main evaluation tool, but resorting also to other classical tests from the psychological domain. In the last years, influenced by the new trends in psychological and educational evaluation, other people moved to more qualitative methods. Although the program claims that other affective skills and personality traits are an important part of the educational aims of its implementation, there are not many examples of researches evaluating skills other than cognitive. Our team itself has done four researches, three of them focusing in thinking skills and a last one on personality characteristics.

À présent, la plupart de ces recherches apporte la preuve d'un impact positif sur les compétences de raisonnement des enfants. Cependant les discussions sur l'évaluation de la mise en oeuvre du programme ont toujours constitué un des sujets les plus controversés dans les conférences nationales et internationales tenus par les experts impliqués dans la mise en oeuvre de ce programme. Voici les principaux sujets de controverse :

- la possibilité d'une évaluation des compétences favorisées par le programme ;
- les compétences (cognitives, affectives ou autres) favorisées par le programme devant faire l'objet d'une évaluation ;
- l'adéquation des méthodes quantitative et qualitative pour une évaluation valide de ces compétences ;
- l'ensemble des implications des résultats de ces évaluations

At present, most of those researches support the evidence of a positive impact on childrens reasoning skills. However, the discussions about the evaluation of the implementation of the program have

always been one of the most controversial topics in the international and national conferences held by scholars involved in the implementation of the program. These are the main topics under discussion:

- the possibility of an evaluation of the philosophical skills fostered by the program;
- the skills (cognitive, affective, others) fostered by the program that should be evaluated;
- the adequacy of quantitative or qualitative methods to a valid evaluation of those skills;
- the full implications of the findings of the evaluations of the program.

Quelque intéressantes que soient ces discussions, elles éveillent un certain sentiment de confusion et provoquent quelques doutes. Pour commencer, la plupart des recherches utilisent le New Jersey Test of Reasoning skills (NJTRS). Il s'agit bien sûr d'un test de raisonnement déductif, bien conçu, mais trop proche du contenu du curriculum pour assurer que le type de compétences de raisonnement qu'il évalue soit transféré par les enfants dans d'autres domaines de connaissance ou de leur vie personnelle. Dans certains cas, d'autres tests sont utilisés, ce qui nous permet d'avoir une meilleure compréhension des effets de la mise en place du programme. Il y a d'autres cas où est établie une corrélation entre les données obtenues par le NJTRS et les niveaux scolaires en mathématiques et langage.

Interesting as those discussions are, they arouse a certain feeling of disorientation and provoke some doubts. To begin with, most of the researches use New Jersey Test of Reasoning Skills; it is, of course, a test of deductive reasoning, well designed, but too close to the content of the curriculum as to assume that the kind of reasoning skills it evaluates would be transferred by children to other domains of knowledge and personal life. In some cases other tests are used and that allow us to get a better understanding of the effect of implementing the program. There are other cases where is established a correlation between data from NJTRS and academic grades in mathematics and language.

Un deuxième problème que nous avons découvert est que, malheureusement, un nombre significatif d'études qui ont été publiées ne présentent pas l'information nécessaire pour étayer les déclarations qu'elles présentent comme des résultats de leur recherche. Nous ne savons pas vraiment s'il s'agit simplement d'un problème de présentation des résultats des études qui ne tiennent pas compte des standards académiques reconnus dans la recherche pédagogique ou si c'est dû à une conception incomplète et défectueuse de la recherche. Une explication plus simple pourrait venir du fait que la majeure partie des recherches ont été effectuées par des personnes dont la spécialité n'était pas la recherche pédagogique ou psychologique; de sorte qu'ils ne sont pas très familiers avec ces procédures. Quoi qu'il en soit, après avoir lu un article ou une étude, il est souvent presque impossible de tirer la moindre conclusion sur les effets réels de la mise en place du programme.

A second problem we have discovered is that, unfortunately, a significant amount of the reports that have been published lack the necessary information to support the claims they present as a conclusion of their research. We really do not know whether it is just a problem of presenting the

results without taking into account the academic standards in educational research or it is a consequence of an incomplete or faulty design of the research. A simpler explanation might be that the majority of the researches have been done by people whose scholar area is not educational or psychological research; so, they are not very familiar with the procedures. In any case, many times, after reading a paper or report, it is almost impossible to come to any conclusion relating to actual effects of the implementation of the program.

Un troisième problème, qui est en partie une conséquence du deuxième, est que nous avons l'impression qu'il n'y a pas de réelle communauté de chercheurs qui travaillent ensemble, d'une manière qui permette un accroissement des connaissances sur les effets de ce programme, ses succès et ses échecs comme programme d'enrichissement cognitif. Il y a vraiment très peu d'exemples de réplification de recherches afin de confirmer la validité de résultats. Dans les premières années de mise en place de ce programme, il y avait un projet de recherche cohérent et ambitieux à l'IAPC, l'institution dirigée par Matthew Lipman. Mais une fois qu'ils eurent obtenu des résultats positifs, ils abandonnèrent leur travail de recherche ((Shipman, V. C., 1983). Il y a aussi une importante équipe de recherche au Canada, Québec, qui a évalué la mise en place du programme depuis ses tout débuts et s'est concentré sur les différentes dimensions de progression des enfants. A présent, ils sont impliqués dans un projet très intéressant de recherche qualitative (Daniel, M.F. & Cols. 2002). Ce projet a plusieurs caractéristiques remarquables qui méritent une attention plus étroite. Premièrement, ils ont impliqué dans la recherche des spécialistes de différents pays et de différentes cultures ; d'autre part, ils ont réalisé un travail important pour obtenir une définition solide et précise des principales compétences cognitives qu'ils voulaient observer ; enfin, ils développent plusieurs outils différents pour observer le comportement des enfants et repérer leur maîtrise des compétences réflexives et affectives.

Notre équipe, ici en Espagne, est fortement investie dans l'évaluation de long terme du programme. Cependant, excepté ces quelques exemples, la scène de recherche internationale est loin d'être satisfaisante. C'est comme si les personnes commençaient à travailler avec ce programme, puis décidaient de réaliser leur propre recherche, simplement pour confirmer le bien-fondé pédagogique de sa mise en oeuvre, puis se désintéressaient de toute recherche plus approfondie permettant d'avoir une meilleure compréhension de sa contribution à la progression personnelle des enfants, ou d'avoir des retours leur permettant d'introduire des modifications dans la conception du programme.

A third problem, in part a consequence of the other two, is that we got the impression that there is not any real community of researchers working together, in such a way that they make possible an accumulative knowledge about the effect of the program, its achievements and failures as a program of cognitive enrichment. There are very few examples of replication of a research to support the validity of the findings. In the first years of the implementation of the program, there was a coherent and far-reaching project of research at the IAPC, the institution directed by Matthew Lipman, but once they got a positive result, they left their work on research (Shipman, V. C., 1983). There is also an important research team in Canada, Quebec, which has been evaluating the implementation of the

program since the very beginning and they have focused on different dimensions of children development. At present they are involved in a very interesting project of qualitative research (Daniel, M.F. & Cols. 2002). This project has several outstanding characteristics that deserve a closer attention. First, they have involved in the research scholars from different countries and different cultural backgrounds; on the second hand, they are putting a lot of hard work into the precise and soundness definition of the main cognitive skills they want to observe; finally, they are developing several different tools to observe children's behavior and find out their mastering of thinking and affective skills. Our team, here in Spain, has a great commitment to a long term evaluation of the program. However, out of those few examples, the international research scene is far from satisfactory. It looks like if people started working with the program, then decided to do their own research, just to confirm the educational goodness of its implementation, and then they disregard any further research into the area to get a better understanding of its contribution to children personal growth or to have some feed-back that allows them to introduce some modification into the design of the curriculum.

L'IAPC, le bureau exécutif du projet Philosophie pour enfants, a joué un rôle très important comme institution phare du programme afin d'offrir le plus d'informations possible sur la mise en oeuvre du curriculum. En tant qu'éditeur de la revue la plus importante de la communauté des personnes impliquées dans la philosophie avec les enfants, il a publié un grand nombre d'articles au sujet des recherches réalisées dans différents pays à travers le monde. De plus, il a publié deux études sur les résultats de ce programme, le premier en 1982 et le second en 1991, avec un panorama significatif des recherches les plus intéressantes et de leurs résultats. Cependant, ces rapports, quelle que soit leur valeur, n'offrent pas d'analyses des recherches. Ils rassemblent simplement de brefs résumés d'articles ou de papiers originaux, avec quelques informations élémentaires (et parfois incomplètes), et c'est tout. De sorte qu'il n'y a pour le moment aucune étude ou analyse rigoureuse de l'évaluation de ce programme.

The IAPC, the head office of the Philosophy for Children project, has played a very important role as the leading institution of the program in order to offer and to get as much information as possible about the implementation of the curriculum. As editor of the most important journal of the community of people involved in doing philosophy with children, it has published a large number of articles about researches done in different countries all over the world. Even more, it has published two reports on achievements of the program, the first one in 1982 and the second in 1991, with a significant sample of the most interesting researches and its results. Notwithstanding, those reports, valuable as they are, do not offer any analysis of the researches. They just put together a short abstract of the original paper or article, with some basic (and some times incomplete) information, and that is all. That is, there is not at present any rigorous study or analysis of the evaluation of the program.

La situation actuelle se présente donc ainsi. Il y a une grande quantité de recherches concernant la mise en oeuvre de ce programme, et la liste des études présentées ci-dessous en est la preuve,

d'autant plus si l'on considère que nous n'avons pas identifié toutes les études existantes. D'autre part, les résultats tendent à prouver l'effet positif de la pratique de la philosophie avec les enfants. Cependant, cet impact positif a été principalement prouvé pour les compétences cognitives et il y a beaucoup moins de preuve de l'impact positif sur les dimensions affectives de la personnalité des élèves. Afin de jeter quelque lumière sur ces problèmes, notre équipe, ici en Espagne, a décidé d'appliquer des procédures méthodologiques de méta-analyse afin de clarifier ce que nous savions vraiment. Nous avons sélectionné uniquement les études présentant des données ou informations requises pour réaliser la méta-analyse. Nous avons donc concentré notre attention sur les recherches qui remplissaient les conditions nécessaires à une méta-analyse et qui s'intéressaient aux mêmes compétences ou capacités des enfants. Pour le moment, il n'est possible d'avoir assez d'éléments de preuve et d'information pour réaliser une méta-analyse que dans le cas des compétences cognitives ou de raisonnement. Dans la mesure où nous n'avons pas beaucoup d'information, les variables que nous avons sélectionnées furent réduites à

- la taille réelle de la mise en oeuvre
- le test utilisé pour évaluer la progression des compétences de raisonnement des enfants
- l'année de l'évaluation.

Ce n'est pas beaucoup mais nous pensons que cette méta-analyse est une étape très importante pour l'évaluation de ce programme. Les résultats de cette méta-analyse révèlent que la PPE a un effet positif. L'effet est plus grand quand les chercheurs utilisent le NJTRS, et il apparaît, mais avec un impact moindre, en utilisant d'autres tests (García Moriyón et al., 2003). La plupart des résultats de cette méta-analyse sont exposées ci-dessus dans cette courte vue d'ensemble.

So, the present situation is as follows. There is a great amount of researches done about the implementation of the program, and the list of reports presented below in this paper produces evidence in support of this claim, much more if we realize that probably we did not find all the existing reports. On the second hand, the results tend to offer some support for the positive effect of doing philosophy with children. However, this positive impact has been proved mainly in cognitive skills, and there is much less evidence of the positive effect on affective dimensions of students' personality. In order to throw some light on these problems, our team, here in Spain, decided to apply the methodological procedures of meta-analysis to clarify how much we really know. We have selected just those reports with the data or information that was required to do the meta-analysis. Then, we centered our attention on the researches that fulfilled all the requisites needed for a meta-analysis and that approached the same children's skills or abilities. At present only in the case of reasoning or cognitive skills it is possible to get enough evidence or information so as to do a meta-analysis. Taking into account that we do not have much information, the variables we have selected are just reduced to:

- effect size of the implementation;
- test used to evaluate the growth of children's reasoning skills;

- year of the evaluation.

It is not too much, but we think that this meta-analysis is a very important step for the evaluation of the program. The results of the reported meta-analysis reveal that P4C has a positive effect. The positive effect is higher when researchers use New Jersey Test of Reasoning Skills, and it appears, but with lower impact, using others tests (García Moriyón et al., 2003). Most of the findings of this meta-analysis are exposed above in this short overview.

Etant donné tout ce que nous pourrions tirer d'une grande quantité de preuves, on peut penser qu'il y a encore du travail pour les années à venir. Nous souhaiterions suggérer quelques pistes pour éviter certains des problèmes que nous avons soulevés et pour approfondir l'évaluation des effets personnels et pédagogiques du programme sur les élèves. De ce point de vue, nous devrions concentrer notre attention sur les trois domaines principaux qui suivent.

Taking into account all we could get from that large amount of evidence, some think that there is still a hard work to be done in the years ahead. We might suggest some directions to avoid some of the problems we have find out and to go deeper in the evaluation of the personal and educational effects of the program on students. From our point of view, we should focus our attention in the following three domains:

II/ Les fondements théoriques

Ces dernières années et presque depuis le tout début de l'évaluation, les discussions autour des fondements théoriques et méthodologiques de l'évaluation du programme ont fortement attiré l'attention des personnes impliquées. Il y a quelques papiers très intéressants que nous incluons dans la liste ci-dessous qui abordent les sujets les plus importants et les aspects les plus controversés concernant les recherches. Dans la mesure où les personnes appartenant à la communauté de la philosophie pour enfants viennent des facultés de Philosophie et possèdent un bagage philosophique important, il y a un biais dans la réflexion sur ces problèmes. Comme Sigurdadottir le suggère (Sigurdadottir, 2002), il faut établir une distinction claire entre la recherche philosophique et la recherche psychologique ou pédagogique, puisque les deux ont des buts et des méthodologies différents. Certains des problèmes et des défauts que nous avons rencontrés dans beaucoup d'études viennent de cette confusion : des personnes font une recherche d'un point de vue philosophique, et bien qu'ils utilisent certains outils psychologiques classiques, ils ne les utilisent pas adéquatement et leurs conclusions ne sont pas fondées correctement ou manquent simplement des conditions élémentaires de méthode. La recherche philosophique, si intéressante soit-elle, n'est pas très utile si tant est que nous souhaitons analyser les conséquences de la pratique de la philosophie avec les enfants dans le système scolaire, ou à d'autres niveaux. A l'opposé, la réflexion philosophique est essentielle pour acquérir une compréhension claire des présupposés théoriques et méthodologiques sur lesquels repose le programme, mais aussi pour clarifier les fondements philosophiques du programme, y compris pour déterminer les critères qui permettent de distinguer dans les classes les

discussions philosophiques authentiques de celles qui n'en sont pas, un sujet qui nécessiterait d'être bien plus étudié qu'il ne l'a été jusqu'à maintenant.

Par conséquent, les personnes de formation philosophique devraient demander de l'aide aux personnes ayant une plus grande expérience des exigences de la recherche pédagogique et psychologique. Une coopération forte entre ces deux champs, permettant de mettre en place des équipes de recherche interdisciplinaires, comme au Canada ou ici en Espagne, serait très constructive.

Theoretical foundations

For the last years, and almost from the very beginning of the evaluation, the discussion about the theoretical and methodological foundations of the evaluation of the program has attracted a big attention from the people involved. There are several very interesting papers we include in the list below that approach the most important topics and more questionable aspects of doing a research. As many people in the philosophy for children community comes from the faculties of Philosophy and have a strong philosophical background in philosophy, there is a certain bias in the reflection on these problems. As Sygurdadottir suggests (Sigurdadottir, 2002), we need to establish a clear distinction between philosophical research and psychological and educational research, because both have different aims and methodologies. Some of the problems and the shortcomings we found in many reports might come from this confusion: people do a research from a philosophical point of view, and although they use some standard psychological tools, they do not use them adequately and their conclusions are bad based or just lack the basic methodological requirements. Philosophical research, interesting as it is, is not very useful as long as we want to analyze the consequences of doing philosophy with children in the school system, or in other stages. Quite the opposite, philosophical reflection is essential to get a clear understanding of the theoretical and methodological suppositions the program rests on, and also to clarify the philosophical foundations of the program, even to offer the criteria that allow us to tell the genuine philosophical discussion in the classroom apart from the non philosophical ones, a very important topic that would need much more evaluation that it got till now. So, people from the philosophical background should ask for help from the people with a better training in the requirements of educational and psychological research. A strong cooperation between both "cultures", setting up interdisciplinary research teams, such as in Canada or here in Spain, would be very constructive.

D'autre part, nous pensons que les propositions et suggestions concernant les buts, procédures et conséquences des recherches dans ce domaine sont assez abondantes et pleines d'idées suggestives et éclairantes eu égard aux principaux problèmes liés à l'évaluation de ce programme. Une lecture étroite et attentive de certains de ces papiers que nous incluons dans la partie théorique de notre liste seraient très utiles et éclairantes pour tous les spécialistes impliqués dans des projets d'évaluation (Garcia et al. 2002; Henderson, A. 1988; Morehouse, 1995). Bien sûr, dans ce type de discussions, de nouvelles considérations et un changement complet de paradigme théorique sont

toujours une possibilité qu'il faut garder à l'esprit, y compris la critique radicale qui considère comme très difficile voire impossible de faire la moindre recherche précise sur la pratique de la philosophie (Heynes, 2001). Cependant, cette tendance à revenir chaque fois aux fondements est un biais typiquement philosophique avec lequel il faut faire très attention. De notre point de vue, la discussion et réflexion théorique et méthodologique n'est pas une priorité sérieuse pour le moment ; elle devrait se limiter aux exigences spécifiques d'une recherche particulière, en tant qu'analyse des hypothèses et résultats de cette recherche, ni plus ni moins.

On the other hand, we think that the proposals and suggestions about the goals, procedures and consequences of the researches in this domain are abundant enough and full of suggesting and clarifying ideas concerning the main problems related to the evaluation of the program. A close and careful reading of some of the papers we include in the theoretical section of our list would be very helpful and enlightening for all scholars involved in projects of evaluation (Garcia et al. 2002; Henderson, A. 1988; Morehouse, 1995). Of course, this kind of discussion is always open to new considerations and a complete change of the theoretical paradigm is a possibility we need to bear in mind, even the radical criticism that considers very difficult or even impossible to do any precise research on the practice of philosophy (Heynes, 2001). However, this tendency to go back to the foundations every time is a typical philosophical bias we have to be very careful with. From our point of view, theoretical and methodological reflection and discussion is not a serious priority at present; it should be limited to the specific demands of a specific research, as an analysis of the suppositions and results of that research, no more no less.

III/ Problèmes méthodologiques

La plupart des recherches mentionnées dans cette liste ont été menées selon une approche quantitative classique de l'évaluation de programmes, comme il est habituel dans le domaine de la recherche psychologique et pédagogique. Bien sûr, nous avons relevé plus de défauts qu'attendu et nous avons mentionné ci-dessus une explication possible de ces manquements. Depuis la fin des années 80, les psychologues ont commencé à utiliser des méthodes qualitatives dans leurs recherches sur les questions pédagogiques ou sur la compréhension de l'apprentissage et de la cognition. La recherche qualitative convient très bien au courant philosophique actuel qui s'éloigne lui aussi de la compréhension cartésienne de la vérité et de la méthode ; l'approche qualitative a retenu l'attention de nombreuses personnes travaillant dans le domaine de la philosophie pour enfants (Maykut & Morehouse, 1994). Pour intéressante qu'elle soit, la recherche qualitative est une approche bien plus exigeante en temps et en financements et elle demande un travail plus important des chercheurs. Les propositions de Daniel, Morehouse ou Santi offrent de bonnes indications pour conduire une évaluation du programme selon cette nouvelle méthodologie (Daniel, M.F. & Cols. 2002; Maykut & Morehouse, 1994; Santi, 1993), bien qu'ils doivent progresser pour surmonter certaines difficultés que ce type de travail engendre, principalement une définition précise des variables observables et une interprétation solide et fiable des données collectées. Ceci étant dit et reconnaissant l'aspect rafraichissant pour la recherche de l'approche qualitative, il ne nous semble

pas très utile de faire une distinction tranchée entre ces deux méthodes, qualitative et quantitative, comme les spécialistes que nous venons de mentionner le suggèrent. Le type de méthode utilisée dépend des buts de l'évaluation et des caractéristiques du sujet principal que l'on veut explorer. Parfois, la seule méthodologie appropriée est qualitative ; par exemple, si l'on veut évaluer la conséquence de la pratique de la philosophie sur un petit nombre d'étudiants (McDermott, M., s.d.) ou si l'on veut mener une étude de cas suivant une approche ethnographique (Echeverría, E., 1992). Dans d'autres circonstances, la méthode quantitative est la plus appropriée, comme dans le cas où l'on veut connaître l'impact de la pratique de la philosophie sur les résultats scolaires des élèves ou sur leur maîtrise d'une compétence affective ou cognitive spécifique (Shipman V., 1983). La plupart du temps, une méthodologie mixte est la plus adéquate pour l'évaluation ; on peut ainsi utiliser certains tests psychologiques classiques et aussi d'autres outils plus qualitatifs comme le journal de bord du professeur ou les listes de compétences réflexives. Il est aussi possible que la méthode utilisée soit conditionnée par les ressources humaines ou économiques disponibles. La recherche qualitative est plus exigeante et il n'est pas toujours possible de trouver les financements pour mettre en oeuvre une méthodologie qualitative complexe et sophistiquée.

Methodological Problems

Most of the researches mentioned in this list have been conducted using the classical quantitative approach to the evaluation of programs, as it was usual in psychology and education research field. Of course, we have find out more deficiencies than expected, and we have mentioned above a possible explanation of these shortages. Since the late of the 80s, psychologists began to use qualitative methods in their research as it related to educational issues and the understanding of learning and cognition. Qualitative research fit very well in the philosophical mood of that time, moving also far away from any Cartesian understanding of truth and method, and the qualitative approach attracted the attention of many people working in P4C (). Interesting as it is, qualitative research is an approach mucho more demanding: time and money consuming, and needed of a greater work from researchers. The proposals of Daniel, Morehouse or Santi offer good directions to conduct an evaluation of the program according to this new methodology (Daniel, M.F. & Cols. 2002; Maykut & Morehouse, 1994; Santi, 1993), although they should go ahead to overcome some of the difficulties that this kind of work creates, mainly a precise definition of the observational variables and a sound and reliable interpretation of the data collected.

Having said that, and accepting the refreshing approach to research we can found in qualitative methodology, we think that it is not very useful to make a clear-cut distinction between both methods, qualitative and quantitative, such as some of the scholars we have just mentioned hint at. The kind of method we use, depends upon the aims of our evaluation and the specific characteristic of the mian subject matter we want to explore. Some times, the only appropriate methodology is the qualitative one, for example, if you want to evaluate the consequences of doing philosophy with a small number of students (McDermott, M., s.d.) or you are conducting a case study following an ethnographic approach (Echeverría, E., 1992). In other occasions, the quantitative methodology is the

most appropriated, such as in the case you want to know the impact of doing philosophy in the academic achievement of students or in the mastering of some specific cognitive or affective skill (Shipman, V. 1983). Most of the times, a mixed methodology is the most suitable for the evaluation; then we can use some classical psychological tests and also other more qualitative tools, such as a teacher's diary or check lists of thinking skills. It is also possible that the method you use be conditional on human and economical resources. Qualitative research is much more demanding and not always is possible to get the funding to put into practice a complex and sophisticated qualitative methodology.

IV/ Les buts de la recherche

Après une recension détaillée des études présentées dans cet article, nous pensons qu'il est nécessaire d'élargir le champ des recherches. Pour commencer, selon les livres théoriques de Matthew Lipman, la philosophie pour enfants est un programme visant à développer les compétences de réflexion et de raisonnement, avec une attention particulière pour le raisonnement déductif, tel qu'il est évalué par le NJTRS, et pour les résultats scolaires, mesurés par le niveau en mathématique et langage. Cependant la signification du terme "raisonnement" est plus large que simplement les compétences cognitives de déduction ou d'induction. Depuis le tout début, le concept intègre une dimension critique et créative et se trouve relié avec un grand nombre de compétences affectives comme la tolérance, l'ouverture d'esprit, l'estime de soi, l'assurance, la coopération, etc. Ces dernières années, en accord avec les courants les plus importants en psychologie et en philosophie, les chercheurs se sont tournés vers la pensée attentive ("caring thinking") et l'intelligence émotionnelle, même si ces caractéristiques étaient présentes dès l'origine du programme. Bien que diverses recherches se soient concentrées sur ces attitudes ou dispositions affectives, nous avons besoin de davantage de preuves pour soutenir que la Philosophie pour enfants favorise et encourage ces dimensions de l'esprit ou de la personnalité des enfants. Bien sûr, ce domaine est beaucoup plus complexe et démontrer l'efficacité positive du programme dans ce domaine n'est pas une tâche facile. En tous les cas, les premières étapes ont été franchies et nous devrions simplement continuer dans cette direction (Camhy, 1998; Gardner, 1999), L'on trouve aussi de très bonnes contributions s'intéressant à une conception plus large et plus profonde de la pensée, incluant des dimensions critiques et créatives, ainsi que le raisonnement informel, bien plus lié au type d'argumentation que l'on cherche à cultiver au sein des communautés de recherche.

Goals of the research

After a detailed check of the reports we have included in this paper, we think that it is needed to widen the field of our researches. To begin with, according to the theoretical books of Matthew Lipman, Philosophy for Children is a program for the encouragement of thinking skills in children; their first evaluation of the implementation of P4C was focused on those thinking, or reasoning skills, with a specific attention to deductive reasoning, such as it is evaluated with the NJTRS, and to academic achievement, scored by mathematic and language grades. However the meaning of "reasoning" was wider than just deductive and inductive cognitive skills. From the very beginning,

the concept incorporated a critical and creative dimension and was related with an important amount of affective skills, such as tolerance, open-mindedness, self-esteem and self-strength, cooperation... In later years, in tune with the most important trends in psychological and philosophical thinking, they turned their attention to caring thinking and emotional intelligence, even though those characteristics were present in the original approach of the program.

Although there are various researches that have concentrated on those affective attitudes or dispositions, we need to get much more evidence to support the claim that P4C also foster and encourage those dimensions of children's minds, or personalities. Of course, this field is much more complex, and to demonstrate the positive effectiveness of the program on that domain is not an easy task. In any case, the first steps have been taken, and we just should continue on that direction (Camhy, 1998; Gardner, 1999). We can also find very good contributions focusing on a wider and deeper meaning of thinking, which includes the critical and creative dimensions, and also the informal reasoning, much more related with the kind of argumentation we try to cultivate in the community of inquiry.

D'autre part, le but premier de ce programme est d'aider les enfants à développer et à maîtriser les compétences de raisonnement nécessaires à la construction et au maintien d'une société démocratique. La réussite scolaire, aussi importante soit-elle, ne constituait pas le premier problème dont Matthew Lipman s'inquiétait. Dans la voie ouverte par Dewey, les conséquences politiques et sociales de l'éducation étaient ses principales préoccupations. Nous devrions donc nous détourner du problème de la scolarité et nous éloigner du sens le plus restreint de l'éducation comme réussite scolaire. Le projet de recherche de McDermott qui travaille avec les enfants à risque en est un bon exemple (McDermott, 2002). Un autre exemple intéressant est celui d'Echevarria, qui a mené sa recherche dans les cours de récréation (interactions entre pairs) et au sein des foyers (interactions familiales), afin d'évaluer les conséquences de la pratiques de la philosophie sur la vie quotidienne des enfants (Echevarria, 1992). Autant que je sache, certaines personnes ont fait ou font de la philosophie dans d'autres contextes ou environnements, comme des prisonniers, des enfants des rues ou des personnes âgées. Ce serait bien d'aller plus loin dans ces activités et d'évaluer leur impact sur les gens.

On the second hand, the first goal of the program is to help children to develop and master the reasoning skills that are needed to build and sustain a democratic society. Academic achievement, important as it is, was not the matter Lipman was first worried about; social and political consequences of education, in the path opened by Dewey, were his most important interests. So, we should move our mind on fields far away from the school setting; first, far away from the more restricted sense of education, academic achievement. A good example is the research project of McDermott, working with children at risk (McDermott, 2002). Another interesting example is that from Echevarría, conducting his research in the playground (peers interaction) and at home (family interaction), in order to evaluate the consequences of doing philosophy in the daily life of children (Echeverría, 1992). As far as I know, some people did, or are doing, philosophy in other scenarios or

environments, such as people in jail, street children or elderly people. It would be nice to go ahead with those activities and to evaluate their impact on people.

Enfin, et ce n'est pas le moins important, la plupart des études sur l'effet des programmes cherchant à développer des compétences réflexives dans l'esprit et le comportement des enfants sont très sceptiques sur l'influence de ces programmes sur le long terme. En effet, lorsqu'un programme est mis en oeuvre avec un groupe d'enfants pendant une courte période ou pendant un ou deux ans, il est courant de trouver un impact positif sur les élèves. Cependant, quelques années plus tard, l'impact tend à disparaître et s'évanouir ; on peut s'interroger, étant donné cet effet éphémère, sur les enfants ayant pratiqué la philosophie dans leur enfance ou adolescence. Dans le même temps, la majorité des recherches que nous avons mentionnées dans notre liste évalue l'effet de la pratique philosophique après une courte période de mise en oeuvre : de quelques mois à une année scolaire, avec quelques rares exemples de mise en oeuvre sur deux ans. Pourtant, une des hypothèses principales du programme est que les enfants ont besoin d'une pratique philosophique de longue durée, aussi longtemps qu'il le faut pour les aider à devenir des êtres raisonnables, capables de penser de manière critique, créative et attentive. C'est pourquoi nous avons besoin de recherches longitudinales qui évaluent les conséquences réelles du programme. Notre équipe en Espagne vient juste de commencer un projet de recherche longitudinal : nous avons passé un accord avec une école privée pour mener une recherche avec ses élèves. Ils font de la philosophie pour enfants chaque année du degré 1 au degré 10, une fois par semaine. Nous avons l'intention de collecter des données sur leur personnalité, leurs compétences réflexives et sur leurs résultats scolaires et personnels tous les quatre ans, en commençant avec des enfants de 8 ans pour finir quand ils auront 25 ans. Nous avons aussi passé un accord avec une autre école privée qui servira de groupe témoin. Nous devons attendre longtemps avant d'obtenir la preuve d'une efficacité de long terme de ce programme.

Last but not least, most of the reports on the effect of thinking skills programs in children's minds and behaviour are very sceptical about the influence of those programs in the long term. That is, when we apply a program to a group of children for a short period of time or for one or two years, it is normal to discover a positive impact on students. However, some years later, the impact tends to vanish and fade away; then, there are doubts regarding the lost-lasting effect on children of doing philosophy in the childhood or adolescence. At the same time, the majority of the researches we include in our list evaluate the impact of philosophizing after a short period of application: from some months to an academic year, with very few examples of a two years application. On the contrary, one of the main assumptions of the program is that children would need a long exposition to the practice of philosophy, as long as we do want to help them to become reasonable people, with a mastering of critical, creative and caring thinking. So, we are really in need of longitudinal researches that evaluate the real consequences of the program. Our team in Spain has just beginning a longitudinal research project: we agreed with a private school to conduct a research with its students. They are doing philosophy for children every year from grade 1 to grade 10, once a week, and we want to collect data about personality, thinking skills and academic and personal achievements every four years, beginning when children are 8 years old and ending when they are 25 years old. We also agreed with

another private school that is the control group. We should wait a long time before getting any evidence about the long-term effectiveness of the program.