

Philippe Tremblay

Le coenseignement en inclusion scolaire : un mariage naturel

Résumé

Une scolarisation de qualité pour les élèves à besoins spécifiques exige différentes formes de collaboration entre professionnels pour permettre une intervention directe et indirecte auprès des élèves. L'intervention directe auprès des élèves s'organise globalement selon un modèle de co-intervention ou de coenseignement. Après avoir expliqué en quoi ces deux modèles de services sont représentatifs du type d'intervention en enseignement spécialisé et en inclusion scolaire, nous discutons de l'efficacité et des limites de ces deux modèles.

Zusammenfassung

Eine qualitativ hochstehende schulische Betreuung von Kindern mit spezifischen Bedürfnissen setzt verschiedene Formen der Zusammenarbeit zwischen Fachleuten voraus, um eine direkte oder indirekte Intervention bei den Kindern zu erlauben. Die direkte Intervention wird in der Regel gemäss dem Modell der Ko-Intervention oder des Ko-Unterrichtes ausgestaltet. Nachdem erklärt wurde, weshalb diese beiden Interventionsmodelle für die Sonderpädagogik und den inklusiven Unterricht typisch sind, werden die Wirksamkeit und die Grenzen der beiden Modelle veranschaulicht.

Introduction

La collaboration entre professionnels dans le cadre de la scolarisation des élèves à besoins spécifiques est et reste une problématique centrale, et ce, tant dans des modèles inclusifs que plus ségrégatifs. En effet, tant en ce qui concerne le diagnostic ou le dépistage, l'attribution de services spécialisés, le

La collaboration entre professionnels dans le cadre de la scolarisation des élèves à besoins spécifiques est et reste une problématique centrale.

plan d'intervention, l'intervention que le soutien, cette scolarisation exige différentes formes de collaboration. En ce qui concerne plus spécifiquement l'intervention, cette collaboration s'articule autour de trois grands modèles de services : la consultation, la co-intervention et le coenseignement.

Dans cet article, nous allons traiter de la question de la collaboration en contexte inclusif, et plus spécifiquement, de celles permettant une intervention directe auprès de l'élève : la co-intervention et le coenseignement. Nous allons tout d'abord nous attarder sur les pratiques de la co-intervention, traditionnellement utilisée en enseignement spécialisé et en intégration scolaire. Après avoir souligné les avantages et limites de ce modèle de services, nous nous intéresserons au coenseignement. Dans ce cadre, suite à une définition et une présentation des configurations, nous allons discuter des avantages de présenter ce modèle de service et des conditions de mise en œuvre. Enfin, la question de l'articulation conceptuelle entre inclusion scolaire et coenseignement sera traitée.

Les pratiques de la co-intervention

Traditionnellement, en enseignement spécialisé, une large part du soutien direct à

l'élève, de l'intervention individuelle, est accordée par du personnel spécialisé (ex. : enseignant spécialisé, logopédiste, kinésithérapeute, etc.) et s'effectue soit en dehors de la classe, soit dans la classe. Bien que ce mode d'intervention soit l'un des plus utilisés et constitue souvent une des caractéristiques d'un enseignement spécialisé (ex. : rééducation logopédique), la co-intervention est également utilisée en inclusion scolaire. On peut distinguer deux types de co-intervention : la co-intervention interne et la co-intervention externe.

La *co-intervention interne* concerne les interventions réalisées, le plus souvent auprès d'un seul élève, par un professionnel. Il peut s'agir, par exemple, d'un éducateur spécialisé, d'un technicien en éducation spécialisée ou d'un assistant à la vie scolaire qui soutient l'élève à besoins spécifiques dans ses apprentissages et ses comportements en classe ou lors de ses déplacements dans l'école, pendant des sorties scolaires, des séances en laboratoire, etc. On classe également dans cette catégorie les traducteurs en langue des signes ou français signé, les « scribes » qui transcrivent en braille les cours, etc. Cette intervention directe auprès de l'élève permet une adaptation individuelle des conditions d'enseignement, mais ne modifie pas ou très marginalement l'enseignement donné. Il n'y a pas ou peu de planification commune. Par ailleurs, lors de la répartition des rôles, bien que beaucoup d'entre eux soient qualifiés et très expérimentés, ils ne devraient pas pouvoir remplir la même fonction que l'enseignant. L'enseignant reste responsable de la planification de leur travail ainsi que de leur supervision. Enfin, bien que leur tâche principale soit de fournir un soutien aux élèves à besoins spécifiques, ceci n'implique pas

qu'ils doivent intervenir exclusivement avec ces élèves (ex. : discipline, aide ponctuelle, etc.).

Le second modèle de co-intervention, le plus fréquent, la *co-intervention externe*, consiste en une collaboration où les professionnels (enseignants et spécialistes) tra-

La co-intervention interne concerne les interventions réalisées, le plus souvent auprès d'un seul élève, par un professionnel.

vailent au même moment pour des élèves d'un même groupe, mais sans partager le même espace, ni les mêmes méthodes ou objectifs. Cette co-intervention externe concerne, par exemple, les interventions d'un logopédiste réalisées individuellement ou en petits groupes dans un local séparé, pendant les heures de classe. Dans de larges synthèses de la littérature sur l'intervention individuelle avec un enseignant ordinaire ou un enseignant spécialisé (ex. : Slavin, Lake, Davis, & Madden, 2010), les chercheurs concluent que ce type d'intervention a des effets positifs pour les élèves en difficulté. Toutefois, il est certain que cette intervention individuelle doit être basée sur des pratiques dites probantes, c'est-à-dire, ayant fait leurs preuves. La co-intervention avec un enseignant spécialisé où ce dernier prend, à part, un élève ou un petit groupe d'élèves est également un modèle largement utilisé dans les écoles (Gaudreau, 2010). Cette intervention de soutien direct à l'élève, réalisée à l'extérieur de la classe, peut concerner un grand nombre de tâches (correction d'un travail fait en classe, lecture dirigée, rappel de récit, apprentissage systématique, etc.). Toutefois la recherche met en évidence que, pour une utilisation

maximale de ces ressources spécialisées, il convient de proposer, durant ces temps de soutien, des tâches nouvelles. Par contre, d'autres chercheurs (ex. : Elbaum, Vaughn, Hughes et Moody, 2000) soulignent que ce travail ne produit pas d'effets sensiblement supérieurs à l'enseignement en petits groupes (2 à 6 élèves).

La co-intervention externe consiste en une collaboration où les professionnels travaillent au même moment pour des élèves d'un même groupe, mais sans partager le même espace, ni les mêmes méthodes ou objectifs.

Bien que ce type d'intervention soit nécessaire pour une bonne partie des élèves à besoins spécifiques, Saint-Laurent, Dionne, Giasson, Royer, Simard et Piérard (1998) remarquent que l'on peut offrir seulement 10 % de temps par élève de manière individuelle à l'extérieur de la classe. C'est trop peu, selon eux, de sorte qu'il vaut mieux concentrer l'effort sur toute la classe avec deux enseignants (coenseignement) travaillant en coopération dans la classe. De surcroît, durant ces périodes de co-intervention, l'élève est amené à quitter le groupe classe et manque ainsi des contenus. Parallèlement, l'enseignant doit gérer ces absences en organisant des rattrapages, des devoirs supplémentaires ou plus « simplement » en réduisant les exigences. Cela peut induire une perte parfois importante du temps de classe des élèves. De plus, les interventions effectuées à l'extérieur de la classe doivent donc pouvoir être transférées à l'intérieur de celle-ci, ce qui n'est pas garanti dans ce modèle de service. Enfin, le fait de voir certains élèves quitter la classe

à certains moments correspond mal à l'idée d'une classe inclusive.

Le coenseignement et l'inclusion

Le coenseignement, répondant aux limites de la co-intervention, est défini comme un travail pédagogique en commun, dans un même groupe et dans un même temps, de deux ou de plusieurs professionnels (ex. : enseignants, logopédistes, etc.) partageant les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques (Friend et Cook, 2007). Cette collaboration peut fonctionner à temps partiel (au minimum une heure par semaine) ou à temps complet.

L'introduction du coenseignement au sein des classes régulières est relativement récente et a été favorisée par le développement de l'inclusion en enseignement ordinaire des enfants à besoins spécifiques (handicap, troubles ou difficultés d'apprentissage). En effet, nous constatons que, dans un contexte inclusif, le rôle de l'enseignant spécialisé s'est graduellement élargi, allant vers une collaboration de plus en plus étroite avec l'enseignant ordinaire. Alors que le travail de l'enseignant spécialisé était auparavant perçu comme une différenciation accordée à l'extérieur de l'école ou de la classe ordinaire, ce travail se réalise maintenant de plus en plus au sein même du groupe-classe. Déjà en 1995, le *National Center on Educational Restructuring and Inclusion* relevait qu'aux États-Unis, le coenseignement entre un enseignant ordinaire et un enseignant spécialisé, était, dans les dispositifs inclusifs, le modèle d'organisation des services le plus utilisé. Par exemple, au Québec, à ce jour, près de 50 % des écoles utilisent ce type de fonctionnement quelques heures par semaine, dans maintes classes (Gaudreau, 2010). Nous re-

marquons cependant qu'il est nettement plus rare de rencontrer un coenseignement permanent ou couvrant la majeure partie de l'horaire hebdomadaire (Gaudreau, 2010).

Les formes de coenseignement

Six grandes configurations du coenseignement structurent le travail des professionnels (Friend et Cook, 2007) (voir tableau 1, p. 30). Chacune de ces configurations présente des avantages et des inconvénients qu'il faut prendre en compte selon les besoins des élèves de la classe, mais également selon le degré de maturité de la relation professionnelle et humaine entre coenseignants.

Conditions pour la mise en place d'un coenseignement efficace

L'utilisation du coenseignement demande un haut niveau de collaboration, de coopération, de planification et d'organisation. Différentes conditions émergent de la recherche sur la mise en place d'un coenseignement efficace (Arguelles, Hughes et Schumm, 2000; Friend et Cook, 2007). Tout d'abord, et cela est une condition *sine qua non*, les enseignants ordinaires et spécialisés doivent être ouverts à cette nouvelle pratique et au partenariat. Le travail habituel des enseignants ordinaires et enseignants spécialisés reste, pour de très larges pans, un travail solitaire (avec un groupe ou avec un élève). Le coenseignement exige une modification *de facto* des habitudes des enseignants. Ceux-ci doivent donc être prêts à ce changement, l'accepter et l'accompagner. Ils doivent avoir la volonté d'apprendre des autres. Par la suite, il importe de passer à la planification et à l'organisation du coenseignement. Dans ce cadre, il faut établir clairement les buts communs de la

collaboration et définir les rôles respectifs et les responsabilités, mais accepter une responsabilité partagée pour les décisions et leurs conséquences. Il faut trouver des moments fixes pour se rencontrer. Les décisions sont prises après concertation. L'approche généralement proposée est celle d'une démarche de résolution de problèmes dans le sens où tous les participants partagent la « propriété » du problème et de sa solution. Ces éléments permettent d'instaurer un climat de confiance et un respect mutuel. Arguelles, Hughes et Schumm (2000) ont résumé les conditions préalables à la mise en œuvre d'un coenseignement efficace.

1. Un moment commun pour la planification
2. La souplesse des enseignants et des administrateurs scolaires
3. La capacité à prendre des risques
4. La clarté des rôles et responsabilité
5. La compatibilité des personnalités
6. Les habiletés de communication
7. Le soutien des administrateurs
8. Répondre aux besoins des élèves
9. Évaluer les effets du coenseignement

L'introduction du coenseignement au sein des classes régulières est relativement récente et a été favorisée par le développement de l'inclusion en enseignement ordinaire des enfants à besoins spécifiques.

Les avantages du coenseignement

Le coenseignement offre l'avantage de réduire le ratio enseignant/élèves pour permettre aux premiers d'interagir plus souvent avec les élèves en difficulté et leur fournir un enseignement plus individualisé et intensif (Friend & Cook, 2007). Cela re-

Tableau 1 – Les six configurations du coenseignement

Configuration	Description	Avantages et risques
Un enseigne / Un observe	Le premier enseignant planifie et prend l'activité en charge pendant que le second enseignant observe les élèves ou le premier enseignant. Ils se partagent la gestion du groupe.	Cette configuration requiert très peu de planification conjointe. Elle est souvent utilisée en début de collaboration pour mieux connaître et se connaître. Toutefois, il est crucial pour les enseignants de partager les rôles d'enseignement et d'observation pour éviter une hiérarchie entre enseignants et partager la tâche d'enseignement.
Un enseigne / Un apporte un enseignement de soutien	Un enseignant planifie et prend l'activité en charge tandis que l'autre enseignant fournit, individuellement aux élèves, les adaptations et autres formes de soutien, selon leurs besoins. Ils se partagent la gestion du groupe.	Cette configuration demande très peu de planification conjointe. Comme la précédente, elle doit être utilisée avec parcimonie, car cette configuration peut se traduire par une « domination » d'un enseignant sur l'autre. Les élèves peuvent devenir dépendants de l'enseignant « assistant ». Il est donc ici aussi crucial de partager les rôles d'enseignement et de soutien.
Enseignement parallèle	Les enseignants se divisent la responsabilité de la planification, de l'enseignement et de la gestion du groupe. La classe est divisée en deux groupes et chaque enseignant prend en charge une moitié. Le contenu couvert est le même, mais les méthodes d'enseignement diffèrent.	L'enseignement parallèle ne devrait pas être utilisé pour les premières phases d'un apprentissage. Il importe, en effet, de connaître leurs besoins, représentations, erreurs avant de former les deux groupes. La composition d'un groupe peut ainsi varier, en fonction des besoins des étudiants et l'objectif de la leçon. L'enseignement parallèle peut être utilisé même si les enseignants ont des approches pédagogiques très différentes.
Enseignement en ateliers	Les enseignants se divisent la responsabilité de la planification et de l'enseignement et se partagent la gestion du groupe. Les élèves passent d'un atelier à l'autre selon un parcours prédéterminé. Les enseignants animent un atelier et/ou gèrent le groupe.	Cette configuration nécessite une claire division du travail, puisque chaque enseignant est responsable de la planification et de l'enseignement d'une partie du contenu. Les élèves peuvent bénéficier de la réduction du ratio enseignant-élèves et être exposés à un plus large éventail d'expériences, lorsqu'ils passent d'un atelier à l'autre. Cette configuration permet d'augmenter le niveau de confort des coenseignants inexpérimentés. Les inconvénients comprennent une planification et de la préparation supplémentaire, le bruit et des questions de gestion du temps.
Enseignement alternatif	Les enseignants se divisent la responsabilité de la planification, de l'enseignement et de la gestion du groupe. La majorité des élèves restent en grand groupe, alors que certains élèves travaillent dans un petit groupe de préapprentissage, d'enrichissement, de ré-enseignement, de remédiation ou autre enseignement individualisé.	L'enseignement alternatif offre aux élèves un soutien supplémentaire qui ont des besoins d'apprentissage différents des autres membres du groupe. L'enseignement en petits groupes permet d'individualiser. Toutefois, les enseignants devraient être attentifs à ce que les mêmes élèves ne soient pas toujours pris à part. De plus, ici encore, l'enseignant spécialisé peut être considéré comme un assistant s'il est toujours dans ce rôle pédagogique.
Enseignement partagé	Les enseignants se partagent la responsabilité de la planification, de l'enseignement et de gestion du groupe. Ils échangent leurs rôles (enseignement, soutien, discipline, observation, etc.) de manière fréquente et indifférenciée.	Cette organisation nécessite le plus haut degré de collaboration et de confiance entre les coenseignants. Elle exige également que les deux enseignants soient en mesure de mailler ou mélanger des styles d'enseignement. Globalement, ce modèle peut être le plus enrichissant tant pour les enseignants que pour les élèves. Il y a une plus grande quantité de la responsabilité partagée. Cette configuration permet une grande créativité, d'essayer des techniques novatrices qu'ils n'auraient pas tentées seuls. Toutefois, elle requiert un plus grand taux d'engagement, de maturité du couple coenseignant.

prend un aspect d'un enseignement spécialisé, tout en étant moins stigmatisant (Murawski & Hugues, 2009). Murawski et Swanson (2001), dans une méta-analyse, observent un effet statistique modérément important (.40). Dans des recherches ré-

Tout d'abord, et cela est une condition sine qua non, les enseignants ordinaires et spécialisés doivent être ouverts à la pratique du coenseignement et au partenariat.

centes, on observe également de meilleures performances sous l'effet d'un coenseignement (Tremblay, 2012a et b), une amélioration de l'estime de soi et du comportement des élèves à besoins spécifiques (Hang et Rabben, 2009; Rea, McLaughlin et Walther-Thomas, 2002; Fontana, 2005). Ceux-ci estiment recevoir plus d'aide, bénéficier d'approches et de styles d'enseignement différents et ainsi obtenir de meilleurs résultats (Wilson & Michaels, 2006).

Pour les enseignants (ordinaires et spécialisés), le coenseignement offre la possibilité de satisfaire tous les élèves, ceux qui ont le plus besoin de soutien comme ceux qui en ont peu. Ils peuvent consacrer plus de temps et d'énergie à la différenciation pédagogique et à l'utilisation des stratégies d'apprentissage. Globalement, les enseignants ont deux fois plus de possibilités de connaître les besoins de chacun et d'aider les élèves en difficulté dans un cadre peu stigmatisant. L'aide peut être offerte à tous. La gestion du groupe et de la discipline est facilitée. Après quelques mois d'expérience,

une grande satisfaction personnelle et professionnelle est remarquée chez beaucoup (Tremblay, 2011).

Les enseignants ordinaires estiment améliorer leur capacité à différencier et à adapter leur enseignement afin de répondre aux besoins des élèves (Murawski & Hugues, 2009). Pour les enseignants spécialisés, le coenseignement leur permettrait d'enseigner dans leur zone d'expertise tout en connaissant les attentes d'une classe d'enseignement ordinaire. Ils peuvent ainsi également « ajuster à la réalité » les objectifs d'enseignement. Les enseignants spécialisés qui coenseignent affirment améliorer leur connaissance du rythme de travail d'une classe ordinaire et de ses exigences (Tremblay, 2011). Austin (2001) observe que les enseignants spécialisés disent avoir bénéficié d'une augmentation de connaissances concernant le contenu à enseigner en enseignement régulier tandis que les enseignants ordinaires admettent avoir bénéficié des compétences de leurs collègues dans la gestion de classe et dans l'adaptation curriculaire.

Dans des recherches récentes, on observe de meilleures performances sous l'effet d'un coenseignement ainsi qu'une amélioration de l'estime de soi et du comportement des élèves à besoins spécifiques.

Les critiques du coenseignement

L'utilisation exclusive du coenseignement fait cependant l'objet de nombreuses critiques. On constate que les élèves à besoins spécifiques n'ont pas toujours profité d'une intervention directe. Quand ils en ont bénéficié, celle-ci pouvait être superficielle, interrompue, peu préparée, manquant d'intensité et loin de mener à des objectifs à

long terme. Les auteurs remarquent que ces élèves ont besoin d'une certaine individualisation dont ils sont en partie privés par le système inclusif total utilisant le coenseignement (Zigmond et Baker, 1996). Par ailleurs les classes ordinaires ne sont pas organisées, ni équipées pour s'occuper de ces

Le coenseignement contrevient à la forme scolaire et aux « vieilles » habitudes solitaires des enseignants, seuls maîtres dans leur classe qui doivent partager désormais leur espace, leur liberté pédagogique, les réussites comme les échecs.

difficultés. Ces auteurs avancent que ce n'est qu'en retirant les élèves de leur classe que l'on peut apporter cette aide intensive et individuelle. Toutefois, Scruggs, Mastropieri & McDuffie (2007) relèvent que le coenseignement possède un important potentiel, sous-utilisé, de développement des pratiques enseignantes.

Les risques principaux inhérents à une mise en place réussie de l'enseignement en collaboration peuvent être résumés comme suit : difficulté de rassembler les principaux participants, difficulté de communiquer au travers des pratiques qui nécessitent de s'adapter à toute une série d'approches et de personnalités ; manque d'objectifs clairs pour la collaboration ; manque de soutien de la part de la direction ; manque de préparation. Surtout, le coenseignement contrevient à la forme scolaire et aux « vieilles » habitudes solitaires des enseignants, seuls maîtres dans leur classe qui doivent partager désormais leur espace, leur liberté pédagogique, les réussites comme les échecs.

Conclusion

Le coenseignement étant une idée jeune, les preuves scientifiques concernant l'efficacité du coenseignement à prendre en charge les élèves à besoins spécifiques restent encore limitées, bien que positives. Toutefois, ce type de dispositif garde un important potentiel pour favoriser l'inclusion et le développement des pratiques de différenciation. Cela implique de varier les rôles et les configurations de coenseignement pour éviter le maintien de l'enseignant spécialisé dans un rôle d'assistance.

Le coenseignement est la forme de collaboration entre enseignants ordinaires et enseignants spécialisés la plus aboutie et qui a le plus de sens dans le cadre d'une pédagogie inclusive. En effet, il s'agit d'une intervention individualisée, intensive et permanente, mais qui se déroule dans un cadre à la fois « normal » et « différent » de celui d'une classe ordinaire, avec des adaptations peu ou pas stigmatisantes.

Au-delà de cette référence aisée à l'évolution de la politique de scolarisation des élèves à besoins spécifiques, le coenseignement renvoie également à l'idée de rendre tous les élèves, avec ou sans difficulté, bénéficiaires des ressources mises à disposition et de donner aux enseignants les conditions optimales de mise en œuvre d'une différenciation pédagogique efficace. En ce sens, la portée éducative de l'approche du coenseignement est une invitation pour les enseignants à partager leurs compétences directement et à se donner les moyens d'agir efficacement sur les difficultés rencontrées par leurs élèves en différenciant leur enseignement.

Bibliographie

- Arguelles, M.E., Hugues, M.T. & Schumm, J.S. (2000). Co-teaching: A different approach to inclusion, *Principal*, 79(4), 48-50-51.
- Austin, V.L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*, 22, 245-255.
- Friend, M. et Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration Skills for Scholl Professionals*, 5e édition. Pearson Education, New York, NY.
- Gaudreau, L. (2010). Comment les commissions scolaires québécoises procèdent-elles pour que leurs écoles offrent des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. In N.S. Trépanier & M. Paré, M. (Eds). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. (pp. 5-30). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Murawski, W.W. et Swanson, H.L. (2001). A Meta-Analysis of Co-Teaching Research: Where Are the data? *Remedial and Special Education*, 22(5), 258-267.
- Murawski, W.W. & Hughes, C.L. (2009). Response to intervention, collaboration and co-teaching: a logical combination for successful systemic change. *Preventing School Failure*, 53 (4), 267-277.
- Rea, P. McLaughlin, V. L. et Walter-Thomas, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptionnal Children*, 68 (2), 203-223.
- Saint-Laurent, L., Dionne, J., Giasson, J., Royer, E., Simard, C. et Piérard, B. (1998). Academic achievement effects of an in-class service model on students with and without disabilities. *Exceptional Children*, 64, 239-253.
- Slavin, R.E., Lake, C., Davis, S., & Madden, N. (2010). Effective programs for struggling readers: A best evidence synthesis. *Educational Research Review*, 6 (1), 1-26.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. et K. A. McDuffie. (2007). Co- Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research, *Exceptional Children*, 73 (4), 392-416.
- Tremblay, P. (2011). Co-formation entre professionnels collaborant dans deux dispositifs d'intervention auprès d'élèves ayant des troubles d'apprentissage. *Nouvelle revue de l'Adaptation scolaire*. 55 (3), 175-190.
- Tremblay, P. (2012a). Comparative Outcomes of Two Instructional Models for Students with Learning Disabilities: Inclusion with Co-teaching and Solo-taught Special Education, *Journal of Research in Special Educational Needs*.
- Tremblay, P. (2012b). Évaluation comparée de deux dispositifs scolaires destinés à des élèves ayant des troubles d'apprentissage en Communauté française de Belgique. *Revue française de pédagogie: recherches en éducation*.
- Wilson, G.L. & Michaels, C.A. (2006). General and special education students perceptions of co-teaching: Implications for secondary-level literacy instruction. *Reading and Writing Quaterly*, 22, 205-225.
- Zigmond, N. et Baker, J.M. (1996). Full Inclusion for Students with Learning Disabilities; Too Much of a Good Thing? *Theory into Practice*, 35 (1), 26-34.

Philippe Tremblay

Université Laval

Faculté des sciences de l'éducation

Département d'études sur

l'enseignement et l'apprentissage

2320, rue des Bibliothèques

Québec QC

G1V 0A6

philippe.tremblay@fse.ulaval.ca

