

Rasplica, W. L., McGuire, M. V., Ruby, S. F., King, S., & Bellamy, G. T. From the middle out: Building MTSS Leadership capability through job-embedded administrator development. *Journal of Multitiered System of Supports*, 1(1), 49-64.

ARTICLE DE PRATIQUE

## Journal of Multitiered System of Supports

# Du niveau intermédiaire vers l'ensemble du système : développer la capacité de leadership en MTSS par une formation des cadres ancrée dans le travail

William L. Rasplica\*, Goodlad Institute for Educational Renewal, Université de Washington à Bothell

Mary V. McGuire, École des arts et sciences interdisciplinaires, Université de Washington à Bothell

Susan F. Ruby, Université Eastern Washington

Stephanie King, District scolaire d'Issaquah

G. Thomas Bellamy, Université de Washington à Bothell

Correspondance: William L. Rasplica, 18115 Campus Way NE, Bothell, WA 98011; rasplica@uw.edu.

### RÉSUMÉ

Malgré des recherches solidement établies reliant le leadership administratif local à la réussite des initiatives d'amélioration scolaire, les formations préparent rarement les cadres aux connaissances spécialisées nécessaires pour diriger efficacement un système de soutien à plusieurs niveaux (MTSS). Cet article présente la conception, le cadre théorique et les résultats sur cinq ans du projet Administrators Improving Multitiered System of Supports (AIMS) de l'État de Washington. Financé par le gouvernement fédéral, ce programme de développement professionnel répond explicitement au défi du passage des savoir-faire à la capacité d'action et a accueilli des cadres scolaires certifiés de tout l'État entre 2021 et 2025 (n = 82). Fondé sur la science de l'implémentation et les recherches sur le développement du leadership, son modèle par cohortes associait séminaires mensuels organisés autour de neuf ensembles de compétences en MTSS, projets annuels de développement du leadership (DLP) et soutien collégial structuré. Les autoévaluations avant et après participation des cinq cohortes montrent des gains substantiels et constants de confiance pour diriger le MTSS dans les écoles et les districts, dans les neuf domaines. Les réponses qualitatives soulignent une progression des connaissances, des réseaux interdistricts et de la préparation à conduire le changement systémique. Les résultats étayaient l'efficacité d'un apprentissage professionnel durable, ancré dans le travail et fondé sur les compétences pour développer la capacité locale de leadership en MTSS, avec des implications pour les formations initiale et continue des cadres.

Mots-clés : système de soutien à plusieurs niveaux (MTSS), leadership administratif, développement professionnel, éducation spécialisée, pratique de la science de l'implémentation, capacité de leadership

Un quart de siècle de recherches a établi que les responsables d'établissement et de district figurent parmi les facteurs les plus déterminants de la réussite ou de l'échec des initiatives d'amélioration scolaire (Grissom et al., 2021 ; Leithwood et al., 2019 ; Marzano & Waters, 2009). Cette constatation vaut tout particulièrement pour l'éducation spécialisée et les services inclusifs : les responsables administratifs locaux influencent fortement la traduction des initiatives des États en changements effectifs des pratiques de classe (Billingsley et al., 2017), l'obtention des résultats escomptés (Klute et al., 2016) et leur maintien dans le temps (McIntosh et al., 2016). Malgré cette importance bien documentée, le champ n'a guère réussi à leur apporter les connaissances spécialisées nécessaires (Bartholomew & De Jong, 2017 ; Billingsley et al., 2017 ; Casale et al., 2024 ; DeMatthews et al., 2020 ; Sailor et al., 2021). Les normes nationales d'accréditation des formations en leadership éducatif, telles que les lignes directrices du National Policy Board for Educational Administration (2018), accordent peu d'attention explicite aux systèmes organisationnels et aux compétences nécessaires pour diriger des démarches complexes d'amélioration du MTSS. Cette lacune a des conséquences : sans responsables locaux compétents, même les initiatives étatiques et fédérales les mieux conçues s'arrêtent aux portes des écoles.

Des recherches organisationnelles de plus en plus nombreuses situent précisément ce défi au niveau intermédiaire de la hiérarchie du district, plutôt qu'à son sommet (Burch & Spillane, 2004). Ottino et Mau (2022) soulignent que les problèmes se définissent par l'incertitude et la complexité, exigeant des responsables capables de les résoudre et de construire des systèmes entre plusieurs domaines. Leurs « leaders de connexion », ou nexus leaders, envisagent l'organisation comme un système adaptatif complexe dont les personnels se savent parties intégrantes, et non rouages isolés. Ils construisent des équipes diversifiées équilibrant pensée divergente, favorable à la créativité, et pensée convergente, favorable à la mise en œuvre.

Spillane et al. (2002) ont montré que l'interprétation des politiques de district par les responsables scolaires s'inscrit dans leur formation professionnelle, leur parcours personnel et leur rôle d'intermédiaires entre l'administration centrale et les enseignants. Ainsi, ce qu'une réforme « en vient à signifier pour les agents chargés de sa mise en œuvre dépend dans une large mesure de leur répertoire de connaissances et d'expériences existantes » (p. 738). La traduction d'une politique étatique en pratique locale n'est donc pas un transfert mécanique d'informations, mais un processus interprétatif façonné par les connaissances, les valeurs et la position organisationnelle des cadres reliant intention politique et réalité de la classe. Honig (2006) a approfondi cette dynamique par le concept de franchissement des frontières organisationnelles : les cadres centraux capables d'agir entre administration, écoles et organismes communautaires constituent de puissants leviers de mise en œuvre lorsqu'ils disposent du soutien et du positionnement appropriés. À l'inverse, dans une étude de cas longitudinale de dix ans, Bjørk et Blase (2009) ont constaté que l'acquiescement ou la résistance politique des cadres intermédiaires aux réformes du district peuvent déterminer la réussite du programme de changement du surintendant, indépendamment de toute prescription formelle. La conclusion s'impose : les réformes se jouent largement au niveau intermédiaire de gestion et de connexion, et non seulement dans les conseils ou les classes.

À ce niveau, le responsable de l'éducation spécialisée du district possède une influence particulière sur le MTSS, à l'intersection des obligations fédérales de conformité, des responsabilités de leadership pédagogique et de demandes de collaboration interfonctionnelle singulièrement complexes. La littérature sur les directeurs et superviseurs de l'éducation spécialisée, souvent qualitative et de petite ampleur, relève plusieurs caractéristiques amplifiant cette dynamique générale des cadres intermédiaires.

## **Accès transversal aux systèmes**

Dans une perspective de praticien, Sonenblum (2003) soutient qu'il est essentiel de reconnaître les responsables de l'éducation spécialisée comme des cadres scolaires assumant leur part du fonctionnement organisationnel, au-delà des besoins particuliers des élèves, des personnels et des parents. La présence d'un directeur aux réunions de gestion du district « peut rappeler visiblement que les conséquences de toute mesure doivent être analysées au regard de leur impact sur l'éducation de tous les élèves, y compris ceux en situation de handicap » (Sonenblum, 2003, p. 1). Cette double légitimité, comme partenaire de l'enseignement ordinaire et spécialiste de la conformité, est inhabituelle parmi les cadres de district.

## **Catalyser le changement à l'échelle du district grâce au MTSS**

Sonenblum (2003) décrit le directeur de l'éducation spécialisée comme un « catalyseur de changements productifs », chargé d'incarner les principes inclusifs auprès de ses pairs et de reconnaître les difficultés des chefs d'établissement et directeurs des programmes. Dans le MTSS, il est souvent en mesure de rapprocher enseignement ordinaire et spécialisé, dont la séparation bloque la mise en œuvre dans de nombreux districts. Les données qualitatives concordent, sous une réserve. Dans des groupes de discussion réunissant 17 directeurs d'un État du Midwest, la plupart envisageaient leur rôle dans la réponse à l'intervention au secondaire comme la conduite et la gestion du changement, et souhaitaient collaborer davantage avec les autres cadres du district, notamment les directeurs des programmes (Sansosti et al., 2011). Cependant, leurs préoccupations concernant les obligations légales, les orientations étatiques et la réunion des enseignements ordinaire et spécialisé laissaient penser qu'ils considéraient leur propre rôle comme auxiliaire. Cette fonction de médiation est la plus puissante lorsque l'expertise du cadre intermédiaire est mobilisée collectivement plutôt que réservée aux fonctions de conformité (Honig, 2006).

## **Fidélisation des enseignants comme levier systémique**

L'influence du responsable de l'éducation spécialisée sur la fidélisation des enseignants se répercute sur la capacité de mise en œuvre. Les pénuries chroniques déstabilisent l'infrastructure pédagogique dont dépend le MTSS aux Niveaux 2 et 3. Le directeur est particulièrement bien placé pour agir sur les conditions de travail, les charges de suivi et le développement professionnel qui influencent la fidélisation, laquelle détermine à son tour l'accès des élèves aux soutiens. Dans une étude qualitative d'un district inclusif performant, les cadres locaux décrivaient la constitution d'une communauté d'enseignants spécialisés efficaces à l'échelle du district comme une composante de leur rôle (Bettini et al., 2017). La science de l'implémentation confirme qu'un changement durable exige une capacité durable ; une forte rotation des personnels de première ligne fait repartir la mise en œuvre à zéro (Fixsen et al., 2019).

## **Avantage lié à la base de connaissances**

Pour la prise de décision fondée sur les données, le suivi des progrès et l'intervention intensive individualisée, compétences techniques centrales du MTSS, le responsable de l'éducation spécialisée détient généralement l'expertise pertinente la plus approfondie du district (Frigmanski, 2014). Il est souvent le seul cadre central ayant personnellement assuré le suivi associé à un programme éducatif individualisé (IEP), dirigé des équipes de résolution de problèmes et articulé données d'intervention de Niveau 3 et détermination de l'admissibilité aux services. Cette expertise le positionne naturellement à la tête des composantes techniquement les plus exigeantes du MTSS, à condition d'être reconnue et mobilisée plutôt que cloisonnée dans la conformité.

Les responsables de l'éducation spécialisée ne sont donc pas périphériques au leadership du MTSS : convenablement positionnés et soutenus, ils en sont des architectes indispensables. Le projet AIMS de Washington a été explicitement conçu dans cette perspective, associant responsables et superviseurs de l'éducation spécialisée, cadres d'établissement et responsables de l'enseignement et de l'apprentissage comme coarchitectes essentiels de

la capacité MTSS du district et des pratiques inclusives aux trois niveaux. Les écoles ne peuvent maintenir l'innovation sans soutien direct de l'administration du district.

Cette difficulté est particulièrement aiguë dans l'État de Washington, où l'écart entre ambition politique du MTSS et capacité locale était manifeste. Malgré l'autorisation légale d'utiliser des approches à plusieurs niveaux pour identifier les troubles spécifiques des apprentissages (SLD), un seul des 294 districts avait effectué cette transition au lancement d'AIMS. Washington occupait le 44<sup>e</sup> rang des États pour la proportion d'élèves en situation de handicap passant au moins 80 % de leur journée dans l'enseignement ordinaire (57,7 %). Les évaluations nationales et étatiques montraient également des écarts de performance persistants pour ces élèves (Washington Office of Superintendent of Public Instruction [OSPI], 2019). Ces écarts traduisent une insuffisance de capacité locale de leadership plutôt qu'un défaut d'intention politique : il manque le pont essentiel entre prescriptions étatiques et réalité des écoles et des classes.

Comprendre cette lacune exige de distinguer deux construits proches mais distincts : les savoir-faire et les capacités d'action. Les savoir-faire sont des performances spécifiques, apprenables et susceptibles d'être entraînées (Murphy et al., 2017) : observation structurée d'une classe, animation d'une réunion sur les données, interprétation d'un bilan d'évaluation de référence ou retour correctif à un enseignant. Les formations développent ces savoir-faire avec une efficacité raisonnable (Crow & Whiteman, 2017). Les capacités d'action désignent en revanche l'aptitude intégrée et contextuelle à les mobiliser efficacement dans les conditions réelles de direction d'une école ou d'un district, où priorités concurrentes, pressions politiques, résistance des personnels, ressources limitées et exigences de reddition de comptes coexistent.

Les recherches montrent régulièrement que les savoir-faire acquis en formation ne se transfèrent pas automatiquement à l'exercice du leadership en situation (Dexter et al., 2020). Des responsabilités exigeantes, inscrites dans des conditions organisationnelles authentiques, constituent le principal moteur du développement des capacités d'action (McCauley, 2008). Un chef d'établissement peut savoir formuler un retour dans un jeu de rôle, mais ne pas pouvoir le faire auprès d'un enseignant expérimenté dans un climat social conflictuel. Le savoir-faire existe ; la capacité n'est pas encore constituée. Cette distinction est particulièrement importante en éducation, où l'écart est considérable. L'exercice du leadership suppose, au-delà de la compétence individuelle, confiance relationnelle, légitimité organisationnelle et infrastructure systémique, conditions qu'aucune formation ne reproduit pleinement. La capacité d'un responsable est en partie une propriété du système qu'il dirige : ce qu'une réforme « en vient à signifier pour les agents chargés de sa mise en œuvre dépend dans une large mesure de leur répertoire de connaissances et d'expériences existantes », ainsi que de leur position organisationnelle (Spillane et al., 2002, p. 738). Un même cadre peut agir efficacement dans un district et être entravé dans un autre, non parce que ses savoir-faire ont changé, mais parce que l'infrastructure, la culture et les ressources diffèrent. La science de l'implémentation confirme qu'un changement durable exige une capacité organisationnelle durable et que toute rotation ou instabilité peut réinitialiser les progrès (Fixsen et al., 2019). Développer la capacité locale de leadership en MTSS nécessite donc plus qu'un enseignement technique : il faut des structures continues d'apprentissage ancré dans le travail, permettant de diriger un changement systémique complexe en contexte réel. Tel est précisément le défi d'AIMS.

## **Le MTSS et la lacune de leadership**

Le MTSS constitue le principal cadre utilisé par les districts pour réduire ces écarts. Il organise enseignement et interventions fondés sur des données probantes selon des niveaux d'intensité croissante, articule dépistage universel et suivi des progrès pour guider les décisions pédagogiques, et exige une collaboration coordonnée entre personnels des enseignements ordinaire et spécialisé. Son potentiel est solidement établi (Choi et al., 2020 ; Fuchs et al., 2012 ; Horner et al., 2010). Pourtant, la traduction des données probantes en pratiques locales durables demeure inégale aux États-Unis. De plus en plus de travaux identifient le leadership administratif comme variable médiatrice essentielle entre politique et pratique du MTSS (Arden et al., 2017 ; Klute et al., 2016 ; McIntosh et al., 2016). Développer la capacité locale à conduire la mise en œuvre, au-delà de la diffusion d'informations, reste donc le défi fondamental et largement non résolu du champ.

## **Cadre théorique**

Le recours au MTSS pour répondre à cette lacune repose sur deux ensembles de théories et de recherches qui se croisent : la littérature organisationnelle sur le développement du leadership et la littérature éducative sur l'apprentissage professionnel efficace. Toutes deux sont nécessaires à un leadership efficace du MTSS.

## **Recherches sur le développement du leadership**

Dans différents secteurs, les responsabilités professionnelles exigeantes sont systématiquement identifiées comme le contexte le plus déterminant de développement du leadership, davantage que les seuls cours ou formations formels (Brauckmann et al., 2023 ; McCauley, 2008 ; Ohlott, 2004). Viennent ensuite les relations de développement et la réflexion structurée sur la pratique (Murphy et al., 2017). Toutefois, l'expérience seule constitue un enseignant peu fiable : les connaissances conceptuelles apportent l'étayage essentiel pour comprendre des situations nouvelles et interpréter les conséquences des décisions (Taylor et al., 2009).

En éducation, Desimone (2009) a relevé cinq caractéristiques du développement professionnel associées aux résultats positifs : centration sur le contenu, apprentissage actif, cohérence, durée et participation collective. Temperley (2011) a prolongé ce cadre en soulignant les cycles d'enquête intégrés à la pratique quotidienne. Ensemble, ces perspectives suggèrent un apprentissage durable, ancré dans des défis authentiques, soutenu par des retours structurés et une communauté collégiale, et aligné sur une base cohérente de connaissances.

## **Science de l'implémentation**

Le MTSS est lui-même profondément éclairé par la science de l'implémentation, qui fournit des orientations empiriques sur les conditions d'adoption, de mise en œuvre fidèle et de maintien des pratiques fondées sur des données probantes (Fixsen et al., 2019). Le changement de pratique n'est pas un événement ponctuel, mais un processus par étapes, de l'exploration et de l'installation à la mise en œuvre initiale puis complète ; chaque étape requiert des formes distinctes de soutien au leadership.

## **Objectif**

Le projet AIMS de Washington a été conçu pour répondre directement aux lacunes de leadership dans le MTSS. Financé par le gouvernement fédéral sur une année, il développe les cadres locaux par un modèle durable, ancré dans le travail et fondé sur les compétences, plutôt que par les formats traditionnels de formation. Il les positionne comme acteurs de la conduite du changement dans leur propre contexte. Cet article présente les fondements de conception et les résultats d'autoévaluation de cinq cohortes annuelles (2021–2025), puis examine en détail l'évolution de la confiance autoévaluée dans neuf domaines. Il discute enfin les implications pour la formation continue et la préparation des cadres aux fonctions de leadership en MTSS.

## Méthode

Cette étude descriptive utilise des mesures répétées avant et après participation dans cinq cohortes annuelles consécutives. Les données proviennent de questionnaires de réflexion et d'évaluation administrés à la fin du programme, les données initiales étant recueillies par des questionnaires parallèles avant la première séance de chaque année.

## Participants

Chaque cohorte visait environ 15 à 22 cadres scolaires certifiés exerçant déjà des responsabilités liées au MTSS. La sélection privilégiait le rôle actuel et la préparation du district à soutenir ce travail. Les cohortes associaient intentionnellement responsables d'établissement et de district : chefs et adjoints, cadres de l'éducation spécialisée, responsables de l'enseignement et de l'apprentissage, et surintendants adjoints. L'objectif était de créer des relations entre fonctions et une compréhension commune de la nature systémique du travail.

Au total, 82 cadres certifiés ont participé : Cohorte 1 (n = 12, 2021), Cohorte 2 (n = 21, 2022), Cohorte 3 (n = 20, 2023), Cohorte 4 (n = 14, 2024) et Cohorte 5 (n = 15, 2025). Ils représentaient une diversité de fonctions et de types de districts de Washington.

## Mesures

Les données d'évaluation comprenaient les questionnaires des participants et les évaluations des projets de développement du leadership (DLP) par les formateurs, décrits ci-après.

### *Questionnaire de réflexion et d'autoévaluation*

La mesure principale était un questionnaire conçu par les chercheurs, demandant d'évaluer (a) dans quelle mesure AIMS avait développé la capacité de diriger chaque domaine et (b) la confiance dans cette capacité à l'école et dans le district. Les réponses utilisaient des échelles de type Likert à cinq points (1 = Aucunement/Pas du tout ; 5 = Énormément). Les mêmes questions de confiance figuraient aux deux temps pour permettre des comparaisons appariées. Une question ouverte recueillait des réflexions qualitatives dans les Cohortes 2 à 5.

### *Évaluations des réflexions sur les DLP par les formateurs*

Les formateurs examinaient dans quelle mesure les réflexions mensuelles comportaient des preuves des connaissances et savoir-faire des ensembles de compétences. Ces données étaient rapportées séparément pour compléter les résultats autodéclarés.

Les participants documentaient leur DLP par un plan d'engagement, des réflexions mensuelles écrites reliant les activités aux ensembles de compétences, et un rapport et une présentation finaux sur les objectifs, stratégies, résultats et apprentissages futurs. Les formateurs fournissaient un retour écrit sur chaque production et cotaient les preuves de connaissances. À la fin des années deux à cinq, ils utilisaient une grille de validation révisée, créée et conservée sur une plateforme électronique sécurisée. Ils évaluaient la « capacité démontrée » en « Leadership en MTSS » et dans chacun des huit autres ensembles sur quatre points : 4 = Excellent, 3 = Très bien, 2 = Bien, 1 = Satisfaisant. La Cohorte 5 obtenait 3,0 en moyenne pour le leadership en MTSS et 3,0 sur l'ensemble des participants et des huit domaines ; les valeurs correspondantes étaient de 3,1 et 2,8 pour la Cohorte 4, de 3,2 et 2,9 pour la Cohorte 3, et de 2,6 et 2,6 pour la Cohorte 2.

À la fin de la première année, les formateurs utilisaient la version initiale de la grille, également créée et conservée sur une plateforme sécurisée. Sa cotation allait de 4, « Très bien », à 1, « Très insuffisant ». Pour la Cohorte 1, la capacité démontrée en leadership en MTSS atteignait une moyenne de 3,2, et la capacité de diriger efficacement les huit domaines une moyenne générale de 3,1 sur cette même échelle.

## Le projet AIMS de Washington

Six éléments de conception distinguent AIMS des modèles conventionnels de développement professionnel :

- Des cohortes annuelles d'environ 15 à 22 cadres apprenant ensemble et construisant un réseau professionnel partagé entre fonctions scolaires et de district, notamment chefs, adjoints et directeurs de l'éducation spécialisée.
- Des projets de développement du leadership (DLP), responsabilités annuelles assumées dans le contexte professionnel actuel, qui font progresser le MTSS et servent de principal support à l'apprentissage appliqué.
- Des séances mensuelles d'une journée complète intégrant apprentissage académique, présentations d'experts et lectures structurées par ensemble de compétences, et analyse collégiale des progrès des DLP et des défis de leadership.
- Des ressources sélectionnées et organisées par ensemble, notamment celles des centres d'assistance technique financés par l'OSEP : National Center on Intensive Intervention, Center for Research in Technology and Innovation, IRIS Center et State Implementation and Scaling Up of Evidence-based Practices.
- Un mentorat continu en ligne et de petits groupes d'apprentissage professionnel animés par les formateurs.
- Une évaluation et des retours systématiques : autoévaluations initiales et finales, cotation des réflexions et commentaires écrits sur chaque production des DLP.

Ce cadre positionne explicitement les participants comme praticiens actifs du leadership, dont le travail en cours fournit la matière de l'enquête professionnelle collaborative, plutôt que comme destinataires d'informations.

## Ensembles de compétences en MTSS

Le programme organisait l'apprentissage autour de neuf ensembles de compétences, chacun au centre d'une séance mensuelle. Éclairés par la mise en œuvre efficace du MTSS, ils couvrent :

1. Les systèmes de prévention scolaire et comportementale à plusieurs niveaux à l'échelle de l'école
2. Le développement et le maintien des systèmes complexes
3. Le développement des équipes et outils des écoles et districts
4. L'enseignement commun de la lecture et des mathématiques fondé sur la recherche
5. Le dépistage universel et le suivi des progrès
6. L'identification et la mise en œuvre de pratiques comportementales fondées sur des données probantes
7. L'identification et la mise en œuvre de pratiques pédagogiques scolaires fondées sur des données probantes
8. La prise de décision fondée sur les données
9. Les savoir-faire de leadership en MTSS, intégrés transversalement

Chaque ensemble comportait des objectifs spécifiques, des ressources sélectionnées des centres financés par l'OSEP et un consultant expert invité associant expertise scientifique et expérience pratique.

## Projets de développement du leadership

Le DLP constitue la signature pédagogique d'AIMS. Au début de chaque année, participants et formateurs définissaient ensemble une responsabilité annuelle exigeante, alignée sur les besoins réels de mise en œuvre du MTSS dans leur contexte. Cette définition commune garantissait des défis organisationnels authentiques plutôt que des exercices artificiels. Le processus d'évaluation remplissait des fonctions formatives et de responsabilisation.

## **Analyse des données**

Les analyses quantitatives examinaient les moyennes de confiance avant et après participation par cohorte et domaine, les changements individuels classés en hausse, stabilité ou baisse, et le pourcentage attribuant 4 ou 5 au développement de sa capacité de leadership. Les réponses ouvertes étaient examinées thématiquement afin de dégager les tendances dominantes des récits réflexifs.

## **Résultats**

Dans les cinq cohortes, les participants estimaient constamment qu'AIMS avait substantiellement accru leur capacité de leadership dans les neuf domaines. Le tableau 1 présente les moyennes et les proportions de réponses 4 ou 5 par domaine et cohorte.

Dans l'ensemble des cohortes et domaines, ces proportions allaient de 76 % à 100 %. La Cohorte 5 présentait la plus forte concentration de réponses élevées : tous les participants attribuaient 4 ou 5 à huit des neuf domaines. L'enseignement commun de la lecture et des mathématiques fondé sur la recherche obtenait régulièrement les moyennes les plus faibles, mais celles-ci restaient comprises entre 4,00 et 4,53, largement au-dessus du milieu de l'échelle.

**Tableau 1***Évaluation par les participants du développement de leur capacité de leadership grâce à AIMS, par domaine et cohorte*

| Domaine de compétence                                                                         | Cohorte 1 |          | Cohorte 2 |          | Cohorte 3 |          | Cohorte 4 |          | Cohorte 5 |          |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
|                                                                                               | Moyenne   | % 4 ou 5 | Moyenne   | % 4 ou 5 | Moyenne   | % 4 ou 5 | Moyenne   | % 4 ou 5 | Moyenne   | % 4 ou 5 |
| Systèmes de prévention scolaire et comportementale à plusieurs niveaux à l'échelle de l'école | 4,92      | 100%     | 4,43      | 86%      | 4,55      | 90%      | 4,31      | 92%      | 4,73      | 100%     |
| Enseignement commun de la lecture et des mathématiques fondé sur la recherche                 | 4,25      | 83%      | 4,00      | 76%      | 4,40      | 80%      | 4,36      | 100%     | 4,53      | 93%      |
| Identification/mise en œuvre de pratiques comportementales fondées sur des données probantes  | 4,83      | 100%     | 4,29      | 86%      | 4,25      | 80%      | 4,29      | 79%      | 4,73      | 100%     |
| Identification/mise en œuvre de pratiques scolaires fondées sur des données probantes         | —         | —        | 4,45      | 90%      | 4,50      | 90%      | 4,36      | 86%      | 4,67      | 100%     |
| Dépistage universel et suivi des progrès                                                      | 4,83      | 100%     | 4,29      | 95%      | 4,65      | 100%     | 4,36      | 86%      | 4,80      | 100%     |
| Prise de décision fondée sur les données                                                      | 4,83      | 92%      | 4,38      | 86%      | 4,35      | 85%      | 4,64      | 100%     | 4,73      | 100%     |
| Développement des équipes et outils des districts et écoles                                   | 4,75      | 100%     | 4,43      | 86%      | 4,25      | 85%      | 4,64      | 93%      | 4,73      | 100%     |
| Développement, maintien et intégration des systèmes complexes                                 | 4,75      | 100%     | 4,00      | 81%      | 4,25      | 80%      | 4,50      | 100%     | 4,67      | 100%     |
| Savoir-faire de leadership en MTSS                                                            | 4,91      | 100%     | 4,48      | 90%      | 4,35      | 80%      | 4,64      | 100%     | 4,73      | 100%     |

Note. Les évaluations reflètent les réponses sur une échelle à 5 points concernant le développement de la capacité de leadership grâce à AIMS dans chaque domaine. Moyenne = score moyen. % 4 ou 5 = pourcentage attribuant 4 ou 5 (Énormément) à chaque item. Les tirets (—) indiquent un item non administré. La Cohorte 1 utilisait des items distincts pour le dépistage universel et le suivi des progrès, réunis ensuite. Elle ne comportait pas d'item distinct sur les pratiques scolaires fondées sur des données probantes.

Évolution de la confiance pour diriger : comparaisons avant-après

Un résultat central était de déterminer si la confiance pour diriger le MTSS dans l’école et le district augmentait après le programme. Le tableau 2 résume les étendues des moyennes initiales et finales de chaque cohorte.

Dans chaque cohorte, les moyennes progressaient dans les neuf domaines, aux deux niveaux de leadership. Trois tendances se dégagent. Premièrement, les gains étaient remarquablement constants : aucune cohorte ni aucun domaine ne présentait de baisse moyenne. Deuxièmement, les gains les plus importants concernaient les domaines initialement les moins assurés, notamment le développement et le maintien des systèmes complexes ainsi que des équipes et outils des écoles et districts. Troisièmement, les domaines les plus proches des responsabilités traditionnelles, tels que la prise de décision fondée sur les données, progressaient moins, reflétant une confiance initiale supérieure.

Tableau 2

Étendue des moyennes de confiance avant et après participation, par cohorte (échelle à 5 points)

| Cohorte                  | Étendue avant participation | Étendue après participation | Étendue des gains moyens |
|--------------------------|-----------------------------|-----------------------------|--------------------------|
| Cohorte 1 (2021, n = 12) | 3,17–3,92                   | 3,67–4,73                   | +0,50 – +1,09            |
| Cohorte 2 (2022, n = 21) | 2,86–3,86                   | 3,86–4,48                   | +0,48 – +1,14            |
| Cohorte 3 (2023, n = 20) | 2,68–3,74                   | 3,70–4,45                   | +0,51 – +1,22            |
| Cohorte 4 (2024, n = 14) | 2,71–3,93                   | 4,07–4,57                   | +0,28 – +1,58            |
| Cohorte 5 (2025, n = 15) | 2,60–3,67                   | 3,73–4,40                   | +0,47 – +1,60            |

Note. Les étendues présentent les moyennes minimale et maximale de chaque cohorte pour les 18 mesures de confiance (9 domaines × école et district), cotées sur 5 points (1 = Aucunement/Pas du tout ; 5 = Énormément). Étendue des gains moyens = variations moyennes minimale et maximale entre les deux temps parmi les 18 mesures.

Évolutions individuelles de la confiance

L’analyse des changements individuels complète celle des moyennes. Leur direction par cohorte figure au tableau 3.

**Tableau 3**

*Direction des changements individuels de confiance par cohorte : pourcentages médians de participants en hausse, stables ou en baisse selon les domaines*

| Cohorte                  | % Hausse | % Stabilité | % Baisse |
|--------------------------|----------|-------------|----------|
| Cohorte 1 (2021, n = 12) | 67%      | 29%         | 0%       |
| Cohorte 2 (2022, n = 21) | 60%      | 38%         | 5%       |
| Cohorte 3 (2023, n = 19) | 66%      | 32%         | 5%       |
| Cohorte 4 (2024, n = 13) | 62%      | 31%         | 8%       |
| Cohorte 5 (2025, n = 15) | 80%      | 20%         | 7%       |

Note. Les valeurs sont les pourcentages médians pour les 18 mesures (9 domaines × confiance à l’école et au district) de chaque cohorte. Les pourcentages de chaque ligne totalisent approximativement 100 %. Le n comprend uniquement les participants ayant répondu aux deux temps (19 sur 20 dans la Cohorte 3 et 13 sur 14 dans la Cohorte 4).

Les diminutions étaient rares dans toutes les cohortes et tous les domaines. Les participants sans progression maintenaient généralement leur évaluation, ce qui peut refléter un effet plafond ou une confiance préexistante réelle dans certains domaines.

**Thèmes qualitatifs**

Les réponses ouvertes des Cohortes 2 à 5 ont dégagé plusieurs thèmes saillants concernant l’expérience subjective des effets du programme.

*Progression des connaissances en MTSS et préparation à diriger*

Dans toutes les cohortes, les participants décrivaient une compréhension conceptuelle renforcée et une meilleure préparation pratique à conduire le MTSS. Des réponses représentatives illustrent cette progression :

« AIMS a offert des apprentissages riches et une compréhension approfondie du contexte de développement d’un MTSS fonctionnel. Un très grand merci ! (Cohorte 5) »

« Un programme vraiment excellent : je n’étais absolument pas préparé à la valeur qu’allaient avoir ces apprentissages ! (Cohorte 4) »

« Je me sens prêt à mener ce travail en équipe grâce à l’expertise de mes collègues. Mes connaissances de l’enseignement de Niveau 1 fondé sur des données probantes en mathématiques et en lecture ont le plus progressé. (Cohorte 5) »

*Valeur des experts et des ressources fondées sur la recherche*

Plusieurs cohortes ont particulièrement souligné les apports des consultants invités et des ressources sélectionnées :

« J’apprécie beaucoup d’apprendre auprès d’experts présentant les recherches les plus récentes et parlant honnêtement des difficultés de mise en œuvre. (Cohorte 5) »

« J’ai déjà fait souvent référence à ce que nous avons appris et suis retourné consulter les ressources des différentes séances. (Cohorte 3) »

### *Les réseaux interdistricts comme composante essentielle*

La dimension collégiale était particulièrement valorisée dans toutes les cohortes :

« Les échanges avec des éducateurs de plusieurs districts sont aussi un élément essentiel du projet qui m’a aidé à me sentir plus confiant pour diriger ce travail. (Cohorte 5) »

### *Défis contextuels du leadership en MTSS*

Les Cohortes 2 et 3 ont décrit des obstacles limitant l’application des apprentissages, la COVID-19 constituant le principal défi pour la Cohorte 2 :

Le manque permanent de personnel a eu l’effet le plus important sur la possibilité de diriger ce travail : si, un jour donné, 50 % des responsables enseignent, remplacent des chefs d’établissement ou assurent un accompagnement individuel, le travail ne peut tout simplement pas avancer aussi vite que souhaité. (Cohorte 2)

La Cohorte 3 a également mentionné des contraintes systémiques, notamment les contextes de négociation collective et le manque relatif de ressources MTSS conçues pour le secondaire et les districts.

### *Souhait de davantage de pratique appliquée et adaptée aux fonctions*

Plusieurs participants ont proposé des améliorations, surtout des pratiques plus appliquées et spécifiques aux rôles :

J’aurais aimé simuler une équipe MTSS de Niveau 2. Une activité à laquelle j’aurais voulu participer serait de recevoir des jeux de données, de jouer une équipe qui les examine, puis de discuter des stratégies d’intervention envisageables. (Cohorte 3)

## **Discussion**

Les résultats sur cinq ans d’AIMS apportent des preuves durables qu’un développement professionnel bien conçu, théoriquement étayé et ancré dans le travail peut accroître substantiellement la confiance des cadres en exercice pour conduire le MTSS dans les écoles et districts. La constance des gains dans cinq cohortes diverses, traversant une pandémie mondiale, des contextes variés et différents niveaux d’expérience, renforce la confiance dans la théorie de conception du programme et sa capacité à produire des résultats non propres à une cohorte.

Ces résultats concordent avec la littérature générale sur le développement professionnel. AIMS incarne les caractéristiques d’un apprentissage efficace selon Desimone (2009) : durée soutenue, soit une année scolaire ; apprentissage actif dans les DLP ; cohérence entre ensembles de compétences ; et participation collective par cohortes. Comme support emblématique d’apprentissage appliqué, le DLP reflète l’idée centrale des recherches organisationnelles selon laquelle les responsabilités exigeantes développent davantage le leadership que le seul enseignement magistral (McCauley, 2008 ; Murphy et al., 2017).

Dans la perspective de la pratique de la science de l’implémentation, AIMS prépare les participants à comprendre et traiter les conditions organisationnelles et de leadership qui déterminent l’enracinement et la pérennisation des pratiques probantes. Le contenu était intentionnellement structuré autour du MTSS comme défi de changement systémique, plutôt que comme collection de pratiques pédagogiques. Le développement et le maintien des systèmes complexes, souvent associés à une confiance initiale faible, produisaient parmi les gains les plus importants, suggérant un apprentissage réellement nouveau pour la majorité.

## Implications pour la préparation et le développement professionnel des cadres

Les résultats concernent l'ensemble du parcours de formation. En formation initiale, une confiance modérée à élevée dans la prise de décision fondée sur les données, associée à une confiance moindre dans le développement systémique et l'enseignement de la lecture-écriture fondé sur la recherche, indique que même des cadres expérimentés peuvent présenter des lacunes conceptuelles en MTSS non comblées initialement. Les formations universitaires, notamment celles certifiant les cadres de l'éducation spécialisée, devraient examiner si elles abordent ce leadership avec suffisamment de profondeur, de précision et d'occasions d'application.

En formation continue, AIMS offre un cadre de conception reproductible. Les éléments les plus appréciés, consultation experte fondée sur les recherches actuelles, réseaux collégiaux interdistricts, application dans le travail et accès continu aux ressources, peuvent être adaptés à divers contextes géographiques et matériels.

Les données qualitatives soulignent également l'importance des conditions structurelles au-delà de la formation. Plusieurs cohortes évoquaient les pénuries de personnels, les demandes administratives concurrentes, les accords collectifs et le défaut d'alignement du district. Aussi bien conçue soit-elle, la formation seule ne remplace pas les conditions politiques, matérielles et organisationnelles nécessaires à une mise en œuvre durable du MTSS.

## Limites et perspectives

Plusieurs limites doivent être reconnues. Premièrement, la mesure principale repose sur les déclarations des participants, sujettes à la désirabilité sociale et ne reflétant pas nécessairement les changements réels de comportement ou les résultats des élèves. Les questionnaires étaient conçus par l'équipe et leur fidélité n'a pas été examinée. Les recherches futures devraient étudier les relations entre participation à la formation, indicateurs de fidélité du MTSS, réussite et résultats d'identification des élèves.

Deuxièmement, l'échantillon associait cadres d'école et de district des enseignements ordinaire et spécialisé sans désagrégation des données. L'absence de groupe de comparaison limite aussi l'inférence causale. La progression constante est encourageante, mais sans comparaison appariée avec des non-participants, on ne peut exclure maturation, régression vers la moyenne ou effets de sélection. Des études futures pourraient utiliser un groupe témoin sur liste d'attente ou une comparaison appariée.

Troisièmement, la participation volontaire sélectionne probablement des cadres plus motivés et initialement plus intéressés par le MTSS que la moyenne, limitant la généralisation. Quatrièmement, un suivi longitudinal des diplômés examinant le maintien des changements de pratique et la durabilité des réseaux interdistricts approfondirait substantiellement la compréhension des effets à long terme.

## Conclusion

AIMS montre qu'un développement professionnel soigneusement conçu, soutenu et ancré dans le travail peut accroître la confiance et la capacité des cadres à conduire le MTSS dans divers contextes scolaires et de district. Pour cinq cohortes et 82 participants, les autoévaluations avant-après montrent des gains constants dans les neuf domaines, aux deux niveaux de leadership. S'y ajoutent des données qualitatives sur des apprentissages substantiels, des réseaux interdistricts élargis et une préparation croissante au leadership systémique.

Face à l'écart persistant entre les données probantes sur le MTSS et sa mise en œuvre constante et fidèle dans les écoles, développer la capacité administrative locale pour le combler n'est pas une préoccupation périphérique, mais un défi central. Des programmes comme AIMS offrent une approche théoriquement cohérente, étayée empiriquement et reproductible en pratique. La traduction des politiques étatiques en programmes locaux efficaces dépend en définitive des connaissances, des savoir-faire et de l'engagement durable des cadres qui dirigent quotidiennement nos districts. Soutenir leur développement doit être une priorité pour les États, les universités et les organisations professionnelles.

## Note des auteurs

Les auteurs ne déclarent aucun conflit d'intérêts.

Cette recherche a été financée par une subvention de l'Office of Special Education Programs (OSEP) du Département de l'Éducation des États-Unis. Les opinions exprimées sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement les positions ou politiques de ce Département.

## Références

- Arden, S. V., Gandhi, A. G., Zumeta Edmonds, R., & Danielson, L. (2017). Toward more effective tiered systems: Lessons from national implementation efforts. *Exceptional Children*, 83(3), 269–280. <https://doi.org/10.1177/0014402917693467>
- Björk, L. G., & Blase, J. (2009). The micropolitics of school district decentralization. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(3), 195–208. <https://doi.org/10.1007/s11092-009-9078-y>
- Bartholomew, M., & De Jong, D. (2017). Barriers to implementing the response to intervention framework in secondary schools: Interviews with secondary principals. *NASSP Bulletin*, 101(4), 261–277. <https://doi.org/10.1177/0192636517743788>
- Bettini, E., Benedict, A., Thomas, R., Kimerling, J., Choi, N., & McLeskey, J. (2017). Cultivating a community of effective special education teachers: Local special education administrators' roles. *Remedial and Special Education*, 38(2), 111–126. <https://doi.org/10.1177/0741932516664790>
- Billingsley, B., McLeskey, J., & Crockett, J. B. (2017). Leadership for inclusion, multi-tiered support, and universal design. In J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner, & B. Algozzine (Eds.), *Handbook of effective inclusive schools* (pp. 361–375). Routledge.
- Brauckmann, S., Pashiardis, P., & Ärlestig, H. (2023). Bringing context and educational leadership together: Fostering the professional development of school principals. *Professional Development in Education*, 49(1), 4–15. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1747105>
- Burch, P. E., & Spillane, J. P. (2004). Leading from the middle: Mid-level district staff and instructional improvement. *Cross City Campaign for Urban School Reform*. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Leading-from-the-Middle.pdf>
- Casale, E. G., Green, A. F., Goldman, S. E., Burke, M. M., & Hodapp, R. M. (2024). Preparing special educators and school principals in special education law: An undervalued area of professional training? *Teacher Education and Special Education*, 47(3), 225–241. <https://doi.org/10.1177/08884064241234635>
- Choi, J. H., McCart, A. B., & Sailor, W. (2020). Achievement of students with IEPs and associated relationships with an inclusive MTSS framework. *The Journal of Special Education*, 54(3), 157–168. <https://doi.org/10.1177/0022466919897408>
- Crow, G. M., & Whiteman, R. S. (2016). Effective preparation program features: A literature review. *Journal of Research on Leadership Education*, 11(1), 120–148. <https://doi.org/10.1177/1942775116634694>
- DeMatthews, D., Billingsley, B., McLeskey, J., & Sharma, U. (2020). Principal leadership for students with disabilities in effective inclusive schools. *Journal of Educational Administration*, 58(5), 539–554. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2019-0177>
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>

- Dexter, S., Clement, D., Moraguez, D., & Watson, G. S. (2020). (Inter) Active learning tools and pedagogical strategies in educational leadership preparation. *Journal of Research on Leadership Education*, 15(3), 173-191. <https://doi.org/10.1177/1942775120936299>
- Fixsen, D. L., Blase, K. A., & Van Dyke, M. (2019). *Implementation practice and science*. Active Implementation Research Network. <https://nirn.fpg.unc.edu/resources/implementation-practice-and-science>
- Frigmanski, T. (2014). *Administrators as change agents in implementing MTSS: Beliefs, skills, and challenges*. ProQuest Dissertations & Theses, 2014.3584761.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Compton, D. L. (2012). Smart RTI: A next-generation approach to multilevel prevention. *Exceptional Children*, 78(3), 263–279. <https://doi.org/10.1177/001440291207800301>
- Grissom, J. A., Egalite, A. J., & Lindsay, C. A. (2021). *How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research*. The Wallace Foundation. <https://www.wallacefoundation.org/principalsynthesis>
- Horner, R. H., Sugai, G., & Anderson, C. M. (2010). Examining the evidence base for school-wide positive behavior support. *Focus on Exceptional Children*, 42(8), 1–14. <https://doi.org/10.17161/fec.v42i8.6869>
- Honig, M. I. (2006). Street-level bureaucracy revisited: Frontline district central-office administrators as boundary spanners in education policy implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 28(4), 357–383. <https://doi.org/10.3102/01623737028004357>
- Klute, M., Cherasaro, T., & Apthorp, H. (2016). *A review of the literature on principal professional development*. Regional Educational Laboratory Central. <https://ies.ed.gov/ncee/edlabs>
- Leithwood, K., Sun, J., & McCullough, C. (2019). How school districts influence student achievement. *Journal of Educational Administration*, 57(5), 519–539. <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2018-0175>
- Marzano, R. J., & Waters, T. (2009). *District leadership that works: Striking the right balance*. Solution Tree Press.
- McCauley, C. D. (2008). *Leader development: A review of research*. Center for Creative Leadership White Paper. <https://www.ccl.org/wp-content/uploads/2015/04/leaderDevelopmentReview.pdf>
- McIntosh, K., & Goodman, S. (2016). *Integrated multi-tiered systems of support: Blending RTI and PBIS*. Guilford Press.
- McIntosh, K., Mercer, S. H., Nese, R. N. T., Strickland-Cohen, M. K., & Hoselton, R. (2016). Predictors of sustained implementation of school-wide positive behavioral interventions and supports. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(4), 209–218. <https://doi.org/10.1177/1098300715599737>
- Murphy, J., Louis, K. S., & Smylie, M. (2017). Positive school leadership: How the professional standards for educational leaders can be brought to life. *Phi Delta Kappan*, 99(1), 21-24. <https://doi.org/10.1177/003172171772827>
- National Policy Board for Educational Administration. (2018). *Professional standards for educational leaders*. [https://www.npbea.org/wp-content/uploads/2017/06/Professional-Standards-for-Educational-Leaders\\_2015.pdf](https://www.npbea.org/wp-content/uploads/2017/06/Professional-Standards-for-Educational-Leaders_2015.pdf).
- Ohlott, P. J. (2004). Job assignments. In C. D. McCauley & E. Van Velsor (Eds.), *Handbook of leadership development* (2nd ed., pp. 151–182). Jossey-Bass.
- Ottino, J.M., & Mau, B. (2022). *The Nexus: Augmented thinking for a complex world: The new convergence of art, technology, and science*. MIT Press.

- Sailor, W., Skrtic, T. M., Cohn, M., & Olmstead, C. (2021). Preparing teacher educators for statewide scale-up of multi-tiered system of support (MTSS). *Teacher Education and Special Education, 44*(1), 24–41. <https://doi.org/10.1177/0888406420938035>
- Sansosti, F. J., Goss, S., & Noltemeyer, A. (2011). Perspectives of special education directors on response to intervention in secondary schools. *Contemporary School Psychology, 15*, 9–20. <https://doi.org/10.1007/BF03340959>
- Sonenblum, C. (2003). Decision-making in inclusive education: The role of special education directors. In V. Gaylord, T. Vandercook, & J. York-Barr (Eds.), *Impact: Feature issue on revisiting inclusive K–12 education, 16*(1). University of Minnesota, Institute on Community Integration. <http://ici.umn.edu/products/impact/161/over7.html>
- Spillane, J. P., Diamond, J. B., Burch, P., Hallett, T., Jita, L., & Zoltners, J. (2002). Managing in the middle: School leaders and the enactment of accountability policy. *Educational Policy, 16*(5), 731–762. <https://doi.org/10.1177/089590402237311>
- Taylor, J. S., Cordeiro, P. A., & Chrispeels, J. H. (2009). Pedagogy matters: Designing field experiences that connect theory to practice. In C. A. Mullen (Ed.), *The handbook of leadership and professional learning communities* (pp 333–384). Palgrave Macmillan.
- Temperley, H. (2011). *Linking professional learning with student outcomes*. University of Auckland. <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/linking-professional-learning-with-student-outcomes>
- Washington Office of Superintendent of Public Instruction. (2019). *Washington state report card*. <https://reportcard.ospi.k12.wa.us> (Retrieved March, 2026).