

Journal of Multitiered System of Supports

Système de soutien à plusieurs niveaux : clarification conceptuelle et vision pour la nouvelle revue

Matthew K. Burns*, Université de Floride

Erin A. Chaparro, Université de l'Oregon

*Correspondance : Matthew Burns, P.O. Box 117050, Norman Hall, Room 1801, Gainesville, FL, 32611, burnsml@ufl.edu.

RÉSUMÉ

Le système de soutien à plusieurs niveaux (MTSS, selon le sigle anglais) est un cadre largement adopté pour améliorer les résultats scolaires, comportementaux et socioémotionnels des élèves. Malgré un important corpus de recherches et une mise en œuvre à grande échelle, des incertitudes persistent quant à ses processus et à leurs implications pour certains groupes d'élèves. Cet article retrace le développement historique du MTSS, présente ses fondements conceptuels et définit ses composantes essentielles : un enseignement commun fondé sur des données probantes, un dépistage universel, des interventions ciblées, un suivi des progrès et la fidélité de mise en œuvre. Nous présentons également le *Journal of Multitiered System of Supports*, une nouvelle revue internationale consacrée à l'avancement de la recherche et de la pratique en matière de MTSS. La revue vise à réduire l'écart entre recherche et pratique en publiant des recherches empiriques rigoureuses, des revues systématiques, des discussions conceptuelles et des applications exemplaires en milieu scolaire.

L'éducation est en constante évolution. Toute réforme éducative repose sur la nécessité et la volonté d'améliorer nos systèmes éducatifs afin que les élèves réussissent mieux. Le système de soutien à plusieurs niveaux (MTSS) est une innovation devenue un cadre largement répandu pour le fonctionnement des établissements scolaires et qui améliore les résultats des élèves. Le MTSS est promu à l'échelle internationale par des organismes publics et des responsables éducatifs. Avec la multiplication des études descriptives de déploiements à grande échelle (Chaparro et al., 2020 ; Goodman, 2017), ainsi que des recherches expérimentales rigoureuses (Bradshaw et al., 2021 ; Fien et al., 2021 ; Gage et al., 2023), le MTSS s'est imposé comme une innovation méritant une diffusion mondiale.

Le MTSS est un cadre défini par l'utilisation systématique des données d'évaluation pour répartir, de la manière la plus efficiente possible, les ressources d'enseignement et d'intervention afin d'améliorer les résultats de tous les élèves. Il comprend également des dispositifs de formation et d'accompagnement professionnels qui soutiennent les enseignants dans la mise en œuvre d'un enseignement et d'évaluations articulés au service des apprentissages, du comportement et de la santé socioémotionnelle des élèves. Le MTSS n'est donc pas une pratique d'enseignement spécialisée et n'a pas pour objectif premier de réduire le nombre d'élèves bénéficiant de services d'éducation spécialisée. Il vise à améliorer les apprentissages, le développement socioémotionnel et le comportement ; ce sont ces variables que les recherches sur le MTSS doivent évaluer. Bien que le MTSS fasse l'objet de nombreuses études — une recherche dans Google Scholar sur « MTSS », pour les publications depuis 2000, a donné 28 600 résultats —, une confusion considérable persiste quant à ses processus (Braun et al., 2020). Des incertitudes subsistent également sur des questions précises, notamment la manière de soutenir les élèves présentant les besoins les plus intenses (Chidsey-Brown, 2024) et d'utiliser les données d'évaluation pour améliorer l'enseignement auprès d'élèves de milieux culturels et linguistiques divers, y compris les bilingues émergents (Chaparro et al., 2021 ; Linan-Thompson et al., 2022).

La profusion d'articles de recherche et la persistance de confusions concernant le MTSS indiquent que le domaine a besoin d'un meilleur accès aux recherches et que celles-ci doivent être plus accessibles aux professionnels des établissements scolaires. C'est précisément à l'articulation entre accessibilité de la recherche et transfert vers la pratique que le *Journal of Multitiered System of Supports* entend répondre. Il est étonnant qu'aucune revue ne soit encore entièrement consacrée à la publication de recherches sur le MTSS. Plusieurs revues de grande qualité publient de tels travaux, mais aucune ne fait explicitement du MTSS son objet central. Aucune des revues existantes ne publie des recherches sur le MTSS en lecture, mathématiques, comportement, apprentissage socioémotionnel et sur leur intégration en plaçant au premier plan les démonstrations de mise en œuvre. En outre, le *Journal of Multitiered System of Supports* s'intéresse explicitement au transfert de la recherche vers la pratique et à la dimension systémique du MTSS, au-delà d'interventions particulières ou de composantes de contenu isolées.

Cet article a pour objectif de présenter le *Journal of Multitiered System of Supports* et de le situer dans le développement du MTSS. Nous exposerons également notre vision de la revue et les recherches que nous souhaitons publier.

Fondements du MTSS

Aux États-Unis, le MTSS trouve ses origines dans l'éducation spécialisée. Premièrement, en 1998, le Centre national des interventions et soutiens comportementaux positifs (PBIS) a été financé par le Bureau des programmes d'éducation spécialisée du Département de l'Éducation des États-Unis. Deuxièmement, six ans plus tard, la révision de 2004 de la loi sur l'éducation des personnes en situation de handicap (IDEA) a autorisé le recours à un processus permettant de déterminer si un enfant répondait à une intervention fondée sur la recherche, dans le cadre de l'évaluation visant à identifier un trouble spécifique des apprentissages

(SLD). Ce processus, appelé réponse à l'intervention (RTI), a été mis en œuvre au moyen du MTSS. Bien que les PBIS aient été financés en 1998 et la RTI inscrite dans la législation fédérale en 2004, les racines du MTSS précèdent largement ces deux étapes majeures (I-MTSS Research Network, 2023).

MTSS — Apprentissages scolaires

Jim Ysselydke a été le chercheur principal de l'Institut de recherche sur les troubles des apprentissages (IRLD) de l'Université du Minnesota de 1977 à 1983, et Stan Deno en était le cochercheur principal. L'IRLD a produit 144 rapports sur l'identification des troubles spécifiques des apprentissages et a conclu que les approches traditionnelles, telles que l'écart entre aptitudes et résultats scolaires, n'étaient pas efficaces. Les établissements devaient plutôt intervenir dès le signalement et utiliser les données sur les progrès de l'élève pour décider de son admissibilité aux services (Ysseldyke et al., 1983). Ce constat a préparé l'intégration de la RTI dans l'IDEA.

Les recherches de l'IRLD ont mis en évidence un problème et proposé une solution. Deno (1989) a utilisé une approche décisionnelle fondée sur les données pour analyser les problèmes et intervenir dès le signalement. Le modèle de résolution de problèmes comportait cinq étapes : 1. Identifier le problème ; 2. Définir le problème et l'objectif ; 3. Explorer les solutions possibles ; 4. Mettre en œuvre la solution ; et 5. En évaluer les effets (Deno, 1989). Le modèle de résolution de problèmes des écoles publiques de Minneapolis, lancé en 1982, l'évaluation fondée sur l'intervention de l'Ohio, lancée en 1985, et les équipes d'appui aux établissements de l'agence éducative de la région de Heartland, dans l'Iowa, créées en 1993, constituaient des modèles précoces de MTSS (Burns et al., 2004). Tous prolongeaient le modèle de résolution de problèmes préconisé par Deno pour répondre aux besoins scolaires des élèves.

MTSS — Santé comportementale

Alors que les chercheurs spécialisés dans les apprentissages scolaires développaient les fondements du modèle de résolution de problèmes, d'autres s'intéressaient au soutien individuel d'élèves présentant des besoins comportementaux importants. Dans les années 1970, les premiers travaux cherchaient à déterminer quelles interventions mises en œuvre par les enseignants bénéficiaient aux élèves présentant les comportements les plus difficiles à gérer (Horner et al., 2017). Dans les années 1990, les questions ont porté sur la manière de déployer des interventions comportementales efficaces, initialement assurées par un enseignant, à l'échelle de l'établissement afin de créer un environnement prévenant l'apparition même de ces comportements (Sugai & Horner, 2020). En 1996, un groupe de chercheurs de référence de l'Université de l'Oregon a publié un article préconisant l'application d'un modèle de prévention en santé publique aux établissements scolaires et à la santé comportementale des élèves (Walker et al., 1996). Ils y présentaient un modèle à trois niveaux de prévention — primaire, secondaire et tertiaire — facilité par des méthodes d'identification précoce telles que le dépistage universel.

Le Centre PBIS a été créé en 1998 et demeure le centre d'assistance technique bénéficiant de la plus longue période de financement continu ; il a facilité la diffusion de cette approche dans plus de 25 000 établissements aux États-Unis. Les associations professionnelles soutenant les acteurs de la mise en œuvre des PBIS se sont également multipliées à l'échelle internationale, à commencer par l'Association pour le soutien comportemental positif (APBS), basée aux États-Unis. Des initiatives PBIS existent dans plus de 35 pays, représentées notamment par UK PBS Alliance, BSP Australia et PBS Europe, ainsi que par des expériences locales. À titre d'exemple, des chercheurs japonais ont fait état de l'adoption des PBIS dans 400 établissements (Otsui et al., 2022). Compte tenu de la large diffusion des systèmes à plusieurs niveaux dans les apprentissages et la santé socioémotionnelle et comportementale, il est compréhensible que des questions subsistent sur les caractéristiques définissant le MTSS.

Qu'est-ce que le MTSS ?

Le MTSS est un cadre. Un cadre organise des concepts complexes et décrit leurs articulations. Un modèle est plus précis : il va au-delà de la désignation des grands construits, comme l'évaluation et l'intervention, pour nommer des actions particulières, telles que le dépistage, le suivi des progrès et l'évaluation diagnostique. Dans cet article, nous définissons le MTSS comme un cadre, en reconnaissant que les pays, et en leur sein les États et provinces, disposeront de leurs propres modèles de MTSS. Aux États-Unis seulement, tous les États sauf deux présentaient un modèle à trois niveaux sur leur site internet, et 40 utilisaient le terme MTSS ou une variante (Zhang et al., 2023).

Composantes essentielles

Le mécanisme central du MTSS est la prise de décision fondée sur les données (Arden & Pentimonti, 2017). L'examen de différents types de données à divers moments de l'année scolaire, pour répondre à des questions variées et améliorer les résultats des élèves, relie tous les construits centraux : enseignement commun fondé sur des données probantes, dépistage universel, interventions fondées sur des données probantes et adaptées aux besoins des élèves, évaluations de suivi des progrès et fidélité de mise en œuvre. Chacune de ces composantes essentielles est étayée par plusieurs décennies de recherche.

Enseignement commun fondé sur des données probantes

Qu'est-ce qui distingue l'enseignement commun de l'intervention dans un cadre de MTSS ? Dans ce contexte, le MTSS repose sur un enseignement de qualité destiné à tous les élèves, au moyen de programmes, de stratégies pédagogiques et de pratiques de gestion du comportement en classe étayés par la recherche. Parmi ses caractéristiques figurent la cohérence entre les classes (Christopher & Nesbitt, 2023), des possibilités de différenciation des stratégies et des contenus (Am et al., 2023), ainsi que l'intégration d'un enseignement explicite et systématique de la lecture, des mathématiques et du développement langagier (Stockard et al., 2018). Des résultats prometteurs suggèrent également que des principes de conception pédagogique tels que la prise en compte des réalités culturelles (Cantrell et al., 2023), des possibilités d'apprentissage conçues selon les principes de la conception universelle (Almeqdad et al., 2023) et l'alignement sur les attendus du niveau scolaire (Mahoney et al., 2021) peuvent améliorer la qualité de l'enseignement et les résultats des élèves.

L'enseignement commun fondé sur des données probantes constitue une base solide pour tous les élèves dans le cadre du MTSS, en créant des possibilités d'apprentissage équitables et en augmentant les chances de réussite des interventions à plusieurs niveaux. L'accent universel mis sur un enseignement de qualité apporte aussi des gains d'efficacité en matière de formation et d'accompagnement pédagogiques. Lorsque tous les enseignants peuvent se former collectivement à un répertoire similaire d'éléments pédagogiques issus de la recherche, ils peuvent se soutenir mutuellement et favoriser un environnement collaboratif.

Dépistage universel

De même que l'enseignement et l'intervention comportent plusieurs niveaux, il en va de même pour l'évaluation qui fonde la prise de décision à partir des données dans le MTSS. Le dépistage universel intégré vise à disposer d'un processus standardisé permettant d'identifier rapidement et efficacement les élèves susceptibles de présenter des difficultés scolaires, comportementales ou socioémotionnelles. Plusieurs méthodes et protocoles éprouvés permettent aux établissements d'adopter une approche du dépistage universel fondée sur des données probantes (Lane et al., 2014 ; Reinke et al., 2025). Toutes les évaluations réalisées dans le cadre du MTSS doivent présenter des qualités techniques suffisantes, c'est-à-dire produire des données fiables et des décisions valides concernant les construits mesurés. Les outils de dépistage

universel sont généralement administrés à tous les élèves ; ils permettent d'identifier ceux qui pourraient avoir besoin d'un soutien pédagogique supplémentaire et d'évaluer l'efficacité de l'enseignement commun.

En permettant de repérer les élèves ayant besoin de soutiens supplémentaires avant l'apparition d'écarts de performance importants, les données du dépistage universel peuvent prévenir des difficultés ultérieures plus graves et persistantes. C'est par ce dépistage que le MTSS remplit sa fonction de prévention des besoins généralisés. Ces outils aident également les responsables à prévoir la nature et la quantité des ressources nécessaires pour répondre aux besoins de tous les élèves, tandis que les enseignants peuvent utiliser ces informations pour planifier l'enseignement commun et différencié. Le dépistage universel intervient généralement au début de l'année ; des évaluations similaires sont réalisées en cours d'année et sont également désignées comme des évaluations périodiques de référence.

Intervention fondée sur des données probantes

Lorsqu'un besoin de soutien est identifié chez un élève, celui-ci bénéficie d'une intervention complémentaire au Niveau 2 ou d'une intervention intensifiée au Niveau 3. Les interventions doivent être fondées sur des données probantes. Le Centre national d'intervention intensive propose des analyses des données probantes concernant diverses interventions scolaires (<https://charts.intensiveintervention.org/aintervention>) et comportementales (<https://charts.intensiveintervention.org/bintervention>). Cependant, les interventions efficaces pour les difficultés scolaires et comportementales doivent aussi être fréquentes — au moins trois fois par semaine (Coddington et al., 2016) — et comporter plusieurs éléments essentiels : un enseignement explicite de la compétence accompagné d'une pratique suffisante pour sa rétention et sa généralisation ; des tâches ni trop difficiles ni trop faciles, afin de favoriser une acquisition optimale ; et des félicitations portant sur un comportement précis ou un retour correctif immédiat, selon les besoins (Burns & Contesse, 2024).

Les interventions sont également plus efficaces lorsqu'elles sont adaptées aux besoins des élèves à partir de données d'évaluations diagnostiques ou fonctionnelles (Hall & Burns, 2018 ; Jeong & Copeland, 2020), y compris au Niveau 2. Toutefois, les données utilisées pour sélectionner les interventions de Niveau 2 proviennent d'évaluations de domaines scolaires globaux — compréhension en lecture, fluidité, correspondances lettres-sons et conscience phonémique, par exemple (Burns et al., 2020) — ou comportementaux — hyperactivité/inattention, difficultés avec les pairs, symptômes émotionnels, problèmes de conduite et comportement prosocial (McDaniel et al., 2015). Les données du Niveau 3 sont beaucoup plus précises (Cook et al., 2018), afin d'identifier les variables environnementales modifiables permettant d'intensifier les interventions individuelles (Cumming & O'Neill, 2019 ; Burns et al., 2025). C'est donc le niveau d'analyse qui distingue les interventions des Niveaux 2 et 3, plutôt que d'autres variables telles que la taille du groupe d'intervention.

Suivi des progrès

Les données de suivi des progrès aident les enseignants à évaluer l'efficacité des interventions à plusieurs niveaux ou la nécessité d'un changement. Les mesures efficaces sont brèves, sensibles à la progression, comportent plusieurs formes équivalentes permettant des évaluations fréquentes et produisent des données fiables et des décisions valides. La principale valeur du suivi réside dans l'évaluation des tendances à partir d'observations multiples, plutôt que dans l'interprétation de scores isolés. Des droites de tendance fondées sur au moins 12 à 14 points de données peuvent fournir des estimations très fiables de la progression des élèves ; les décisions reposant sur moins d'observations sont davantage sujettes à l'erreur (Christ et al., 2012).

Les établissements suivent souvent les progrès de deux manières : au moyen d'une mesure de résultat global (GOM) et de mesures de maîtrise de sous-compétences (SMMs ; Fuchs & Deno, 1991). Les données issues

d'une GOM visent à montrer la progression dans un domaine global, comme la lecture, les mathématiques ou le comportement, et à satisfaire à des exigences techniques élevées, avec des critères bien établis et validés pour évaluer cette progression. Les SMMs mesurent plus précisément une compétence particulière : par exemple, des tests d'orthographe pour évaluer l'apprentissage d'une correspondance graphème-phonème donnée en lecture, ou la fréquence à laquelle un élève suit une consigne dans les 10 secondes. Les données des SMMs sont souvent moins rigoureuses et servent à des décisions plus informelles, tandis que les données des GOM peuvent éclairer des décisions de MTSS telles que le passage du Niveau 2 au Niveau 3 ou du Niveau 2 au Niveau 1.

Fidélité de mise en œuvre

L'évaluation de l'intégrité de mise en œuvre peut être considérée comme un quatrième type d'évaluation essentiel au MTSS, en complément du dépistage, de l'évaluation diagnostique et du suivi des progrès. C'est pourtant aussi la composante la moins fréquemment réalisée (Burns et al., 2025). Les Niveaux 2 et 3 peuvent comprendre le suivi de la fidélité des interventions, mais un nombre croissant d'outils sert à mesurer et à suivre l'infrastructure et l'avancement de la mise en œuvre du MTSS dans son ensemble. Ces outils sont largement utilisés à l'échelle des établissements et ciblent généralement des domaines particuliers, tels que la lecture et le comportement. Par exemple, le R-Tiered Fidelity Inventory est un outil dont les qualités techniques sont établies pour l'enseignement de la lecture et de la littératie, avec des versions destinées au primaire et au secondaire (St. Martin et al., 2023).

De même, des outils de fidélité de mise en œuvre sont largement utilisés pour les systèmes de soutien comportemental à plusieurs niveaux. Au-delà de leur utilisation par les établissements, des travaux ont montré que l'évaluation de la fidélité de l'enseignement au Niveau 1 prédisait une probabilité accrue de pérennisation de ces systèmes (McIntosh et al., 2018). En outre, les établissements qui atteignaient les seuils souhaités de fidélité au Niveau 1, utilisaient fréquemment les données pour prendre des décisions et disposaient d'un responsable qui partageait et utilisait ces données avaient davantage de chances de pérenniser le MTSS comportemental (McIntosh et al., 2018). Une revue technique récente a recensé 31 outils de fidélité du MTSS ; 21 États avaient adapté un outil existant, mais les qualités techniques n'étaient documentées que pour un seul outil (Schiller et al., 2020). L'administration, la collecte des données et l'utilisation des outils de mise en œuvre du MTSS demeurent un champ d'investigation fécond.

La revue

Face à l'importance des recherches sur le MTSS et au consensus sur ses composantes essentielles, mais aussi à la confusion persistante sur son fonctionnement quotidien et ses implications pour certains groupes d'élèves, le *Journal of Multitiered System of Supports* a été créé pour répondre à un besoin urgent. La revue est née d'une conversation lors d'un congrès national à Chicago, en avril 2025. Joan Schumann, aujourd'hui directrice exécutive de l'International MTSS Association (IMA), s'est donné pour mission personnelle de créer une association professionnelle entièrement consacrée au MTSS et de contribuer ainsi à réduire l'écart entre recherche et pratique. Quelques mois plus tard, en août 2025, l'IMA a démarré avec un conseil composé de six directeurs exécutifs et un conseil consultatif de 20 membres. Aujourd'hui, après un peu plus d'un an, elle rassemble plus de 3 000 membres de 30 pays, a organisé un sommet international et prépare plusieurs possibilités de développement professionnel.

Le *Journal of Multitiered System of Supports* a été conçu comme la principale ressource de l'IMA pour relier recherche et pratique. Nous avons accepté avec enthousiasme le défi de diriger la revue en tant que corédacteurs en chef fondateurs, et nous nous sommes également réjouis que Chris Borgmeier, Rachel Brown-Chidsey, John Hosp, Sara McDaniel et Monica Romero acceptent d'être les rédacteurs associés

fondateurs. La liste complète du comité éditorial figure à l'adresse <https://www.mtssassociation.org/journal-of-mtss-jmtss>.

La mission principale du *Journal of Multitiered System of Supports* est de faire progresser la science et la pratique du MTSS en construisant un socle solide de données probantes et en permettant aux responsables éducatifs de bénéficier de méthodes de recherche variées, des connaissances des praticiens et de contextes internationaux. La revue comportera deux rubriques : Articles de recherche et Notes de pratique. Les Articles de recherche comprendront des recherches originales — essais randomisés, études quasi expérimentales, protocoles à cas unique, études corrélationnelles et qualitatives, par exemple —, des revues systématiques et des articles de discussion présentant des implications importantes pour la recherche et la pratique. Les Notes de pratique seront plus courtes, de 2 000 à 3 000 mots, contre 6 000 à 8 000 mots pour les Articles de recherche, et décriront des applications exemplaires en milieu scolaire.

Nous accueillerons un large éventail de propositions au *Journal of Multitiered System of Supports*, mais tous les articles devront situer les données ou les pratiques exemplaires dans le cadre du MTSS. Par exemple, nous n'examinerions pas un article sur des interventions en petits groupes qui ne seraient pas réalisées en milieu scolaire et qui ne comporterait pas, au minimum, une description de l'établissement et de l'enseignement au Niveau 1. Toutes les propositions devront également expliciter leurs implications pour la pratique ou les recherches futures sur le MTSS, afin que la revue fasse avancer sa science et sa pratique. Enfin, en tant que revue internationale, nous accueillerons tout particulièrement les contributions internationales.

Des questions de recherche importantes demeurent, notamment sur les moyens de mieux intégrer les cadres de MTSS scolaires et comportementaux et d'assurer une mise en œuvre culturellement adaptée, tenant compte des milieux sociaux, culturels et linguistiques de chaque élève. D'autres travaux sont nécessaires pour comprendre la mise en œuvre du MTSS dans des contextes différents, tels que la petite enfance, les établissements secondaires et les écoles internationales, dont les contextes et les politiques diffèrent considérablement de ceux des établissements américains. L'étude de la mise en œuvre, de la pérennisation, du leadership et des méthodes permettant de traduire les politiques en pratiques constitue un domaine particulièrement important.

Conclusion

Le *Journal of Multitiered System of Supports* offre aux chercheurs et aux praticiens du monde entier une occasion remarquable de participer à l'une des discussions les plus importantes qui animent aujourd'hui les établissements scolaires. Bien que le monde compte aujourd'hui 327 millions d'élèves scolarisés de plus qu'en 2000, 273 millions d'enfants et de jeunes restent non scolarisés (Global Education Monitoring Report Team, 2026). Les enjeux sont considérables. Les établissements ont besoin d'un cadre leur permettant de gérer leur fonctionnement quotidien avec efficience et efficacité afin d'offrir aux enfants les meilleures chances possibles de réussir leur vie. Le *Journal of Multitiered System of Supports* est une invitation à prendre part à cette discussion.

RÉFÉRENCES

- Almeqdad, Q. I., Alodat, A. M., Alquraan, M. F., Mohaidat, M. A., & Al-Makhzoomy, A. K. (2023). The effectiveness of universal design for learning: A systematic review of the literature and meta-analysis. *Cogent Education*, 10(1), 2218191. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2218191>
- Am, M. A., Hadi, S., Istiyono, E., & Retnawati, H. (2023). Does differentiated instruction affect learning outcome? Systematic review and meta-analysis. *Journal of Pedagogical Research*, 7(5), 18-33. <https://doi.org/10.33902/JPR.202322021>
- Arden, S. V., & Pentimonti, J. M. (2017). Data-based decision making in multi-tiered systems of support: Principles, practices, tips, & tools. *Perspectives on Language and Literacy*, 43(4), 19-23.
- Bradshaw, C. P., Pas, E. T., Debnam, K. J., & Johnson, S. L. (2021). A randomized controlled trial of MTSS-B in high schools: Improving classroom management to prevent EBDs. *Remedial and Special Education*, 42(1), 44-59. <https://doi.org/10.1177/0741932520966727>
- Braun, G., Kumm, S., Brown, C., Walte, S., Hughes, M. T., & Maggin, D. M. (2020). Living in Tier 2: Educators' perceptions of MTSS in urban schools. *International Journal of Inclusive Education*, 24(10), 1114-1128. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1511758>
- Brown-Chidsey, R. (2024). MTSS in the classroom: Special education teachers' experiences with a multi-tiered system of supports. *Exceptionality*, 32(5), 349-363. <https://doi.org/10.1080/09362835.2024.2389073>
- Burns, M. K., Appleton, J. J., & Stehouwer, J. D. (2005). Meta-analytic review of responsiveness-to-intervention research: Examining field-based and research-implemented models. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 23(4), 381-394. <https://doi.org/10.1177/073428290502300406>
- Burns, M., K. Burklew, J., & S. Shepherd, L. (2025). Survey of curricula, intervention programs, and intervention practices within multitiered systems of support: comparing reading and math. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 69(4), 389-397. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2025.2544292>
- Burns, M. K., Maki, K. E., Brann, K. L., McComas, J. J., & Helman, L. A. (2020). Comparison of reading growth among students with severe reading deficits who received intervention to typically achieving students and students receiving special education. *Journal of Learning Disabilities*, 53(6), 444-453. <https://doi.org/10.1177/0022219420918840>
- Burns, M. K., Welland, J. B., Singell, E. L., & Graves, K. A. (2025). Effects of intensifying reading interventions with a skill-by-treatment interaction framework: A contraindication single-case design. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 30(1), 1-12. <https://doi.org/10.18666/LDMJ-2025-V30-I1-12672>
- Cantrell, S. C., Sampson, S. O., Perry, K. H., & Robersshaw, K. (2023). The impact of professional development on inservice teachers' culturally responsive practices and students' reading achievement. *Literacy Research and Instruction*, 62(3), 233-259. <https://doi.org/10.1080/19388071.2022.2130117>
- Chaparro, E. A., Green, A. L., Thompson, S. L., & Batz, R. (2021). Classroom to casa: Supporting students who are emerging bilinguals. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 65(4), 323-331. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2021.1937022>

- Chaparro, E. A., Smolkowski, K., & Jackson, K. R. (2020). Scaling up and integrating effective behavioral and instructional support systems (EBISS): A study of one state's professional development efforts. *Learning Disability Quarterly*, 43(1), 4-17. <https://doi.org/10.1177/0731948719851752>
- Christopher, C., & Nesbitt, K. (2023). Consistency and inconsistency in learning experiences across the early grades. *Frontiers in Education*, 8, 1265501. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1265501>
- Codding, R. S., VanDerHeyden, A. M., Martin, R. J., Desai, S., Allard, N., & Perrault, L. (2016). Manipulating treatment dose: Evaluating the frequency of a small group intervention targeting whole number operations. *Learning Disabilities Research & Practice*, 31(4), 208-220. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12120>
- Cook, C. R., Kilgus, S. P., & Burns, M. K. (2018). Advancing the science and practice of precision education to enhance student outcomes. *Journal of School Psychology*, 66, 4-10. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.11.004>
- Cumming, T. M., & O'Neill, S. C. (2019). Using data-based individualization to intensify behavioral interventions. *Intervention in School and Clinic*, 54(5), 280-285. <https://doi.org/10.1177/1053451218819203>
- Deno, S. L. (1989). Curriculum-based measurement and alternative special education services: A fundamental and direct relationship. In M. R. Shinn (Ed.), *Curriculum-based measurement: Assessing special children* (pp. 1-17). Guilford
- Fien, H., Nelson, N. J., Smolkowski, K., Kosty, D., Pilger, M., Baker, S. K., & Smith, J. L. M. (2021). A conceptual replication study of the enhanced core reading instruction MTSS-reading model. *Exceptional Children*, 87(3), 265-288. <https://doi.org/10.1177/0014402920953763>
- Fuchs, L. S., & Deno, S. L. (1991). Paradigmatic distinctions between instructionally relevant measurement models. *Exceptional children*, 57(6), 488-500. <https://doi.org/10.1177/001440299105700603>
- Gage, N. A., Salomonson, K., Ballew, T., Clavenna-Deane, B., & Grasley-Boy, N. (2023). *The impact of multi-tiered systems of support (MTSS) on student attendance and behavior*. WestEd. <https://eric.ed.gov/?id=ED655758>
- Global Education Monitoring Report Team (2026). *Global education monitoring report 2026: Access and equity, countdown to 2030*. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/JLKL3223>
- Goodman, S. (2017). Lessons learned through a statewide implementation of a multi-tiered system of support. *Perspectives on Language and Literacy*, 43(4), 24-28.
- Hall, M. S., & Burns, M. K. (2018). Meta-analysis of targeted small-group reading interventions. *Journal of School Psychology*, 66, 54-66. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.11.002>
- Horner, R. H., Sugai, G., & Fixsen, D. L. (2017). Implementing effective educational practices at scales of social importance. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 20(1), 25-35. <https://doi.org/10.1007/s10567-017-0224-7>
- I-MTSS Research Network. (2023). *Brief history of I-MTSS: Summary of major milestones toward an I-MTSS framework*. Integrated Multi-Tiered Systems of Support Research Network, University of Connecticut, www.mtss.org.
- Jeong, Y., & Copeland, S.R. (2020). Comparing functional behavior assessment-based interventions and non-functional behavior assessment-based interventions: A systematic review of outcomes and methodological quality of studies. *Journal of Behavior Education*, 29(1), 1-41. <https://doi.org/10.1007/s10864-019-09355-4>
- Lane, K. L., Oakes, W. P., & Menzies, H. M. (2014). Comprehensive, integrated, three-tiered models of prevention: Why does my school—and district—need an integrated approach to meet students' academic,

- behavioral, and social needs? *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 58(3), 121–128. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2014.893977>
- Linan-Thompson, S., Ortiz, A., & Cavazos, L. (2022). An examination of MTSS assessment and decision making practices for English learners. *School Psychology Review*, 51(4), 484-497. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.2001690>
- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K., & Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist*, 76(7), 1128-1142. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000701>
- McDaniel, S. C., Bruhn, A. L., & Mitchell, B. S. (2015). A tier 2 framework for behavior identification and intervention. *Beyond Behavior*, 24(1), 10-17. <https://doi.org/10.1177/107429561502400103>
- McIntosh, K., Mercer, S. H., Nese, R. N. T., Strickland-Cohen, M. K., Kittelman, A., Hoselton, R., & Horner, R. H. (2018). *Factors predicting sustained implementation of a universal behavior support framework*. *Educational Researcher*, 47(5), 307-316. <https://doi.org/10.3102/0013189X18785849>
- Otsui, K., Niwayama, K., Ohkubo, K., Tanaka, Y., & Noda, W. (2022). Introduction and development of school-wide positive behavioural support in Japan. *International Journal of Positive Behavioural Support*, 12(2), 19-28. <https://www.ingentaconnect.com/content/bild/ijpbs/2022/00000012/00000002/art00005>
- Reinke, W. M., Herman, K. C., Thompson, A., & Owens, S. (2025). A Comprehensive School-Based Mental Health Model: A Decade in the Making. *Behavioral Sciences*, 15(10), 1428. <https://doi.org/10.3390/bs15101428>
- Schiller, E., Chow, K., Thayer, S., Nakamura, J., Wilkerson, S. B., & Puma, M. (2020). *What tools have states developed or adapted to assess schools' implementation of a multi-tiered system of supports/response to intervention framework?* (REL 2020–017). U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Appalachia. <https://ies.ed.gov/use-work/resource-library/reports/>
- St. Martin, K., Harms, A., Walsh, M., & Nantais, M. (2023). *Reading tiered fidelity inventory: Elementary-level edition* (Version 2.2). Michigan Department of Education, Michigan's Multi-Tiered System of Supports Technical Assistance Center.
- Stockard, J., Wood, T. W., Coughlin, C., & Rasplia Khoury, C. (2018). The effectiveness of direct instruction curricula: A meta-analysis of a half century of research. *Review of Educational Research*, 88(4), 479-507. <https://doi.org/10.3102/0034654317751919>
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2020). Sustaining and scaling positive behavioral interventions and supports: Implementation drivers, outcomes, and considerations. *Exceptional Children*, 86(2), 120-136. <https://doi.org/10.1177/0014402919878963>
- Walker, H. M., Horner, R. H., Sugai, G., Bullis, M., Sprague, J. R., Bricker, D., & Kauffman, M. J. (1996). Integrated approaches to preventing antisocial behavior patterns among school-age children and youth. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 4(4), 194-209. <https://doi.org/10.1177/106342669600400401>
- Ysseldyke, J. E., Thurlow, M. L. & Christenson, S. (1983). *Evaluation research: An integrative summary of findings*. *Research Report No. 144*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Institute for Research on Learning Disabilities. <https://eric.ed.gov/?id=ED244442>

Zhang, J., Martella, R. C., Kang, S., & Yenioglu, B. Y. (2023). Response to intervention/multi-tiered systems of support: A nationwide analysis. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 7(2).