

Journal of Multitiered System of Supports

Mise en œuvre d'un système intégré de soutien à plusieurs niveaux : une étude rétrospective

Allison Gruner Gandhi*, American Institutes for Research

Jennifer Pierce, American Institutes for Research

Erica Lembke, Université du Missouri

Correspondance: Allison Gruner Gandhi, 1400 Crystal Drive, Arlington, VA 22202; agandhi@air.org.

RÉSUMÉ

Au cours des vingt dernières années, les systèmes de soutien à plusieurs niveaux (MTSS) se sont largement diffusés dans les établissements américains, avec un intérêt croissant pour leur intégration afin de répondre à l'interdépendance des besoins scolaires, comportementaux, sociaux et émotionnels des élèves. À partir de données descriptives de 66 écoles primaires réparties dans le pays, cet article analyse les aspects de cette mise en œuvre qui semblent plus faciles ou plus difficiles. Les obstacles courants comprennent des pratiques limitées ou irrégulières d'évaluation du bien-être social, émotionnel et comportemental ; un manque de fidélité de l'enseignement et des interventions ; un usage inapproprié des outils d'évaluation ou des règles de décision ; et une faible prise en compte des données linguistiques et culturelles. Cette analyse peut éclairer les politiques relatives au MTSS intégré et les orientations de recherche.

Mots-clés : système intégré de soutien à plusieurs niveaux, MTSS, prise de décision fondée sur les données, soutiens socioémotionnels et comportementaux, fidélité de mise en œuvre

Au cours des vingt dernières années, les systèmes de soutien à plusieurs niveaux (MTSS) se sont largement diffusés aux États-Unis (Zhang et al., 2023), avec un intérêt croissant pour le MTSS intégré (I-MTSS), compte tenu de l'interdépendance des besoins scolaires, comportementaux et socioémotionnels (Simonsen et al., 2024). Cette évolution apparaît sur les sites des départements de l'éducation de Californie, Delaware, Floride, Géorgie, Illinois, Kansas, Massachusetts, Michigan, Nevada, New York, Ohio, Rhode Island, Texas et Virginie, qui préconisent un système à plusieurs niveaux répondant aux besoins globaux de tous les élèves.

Nous présentons d'abord la littérature sur la mise en œuvre de l'I-MTSS, puis les questions de recherche, l'échantillon, la Grille de fidélité du MTSS intégré (IMFR), son utilisation comme source de données et les procédures d'analyse. Nous exposons ensuite les résultats descriptifs relatifs aux réussites et difficultés dans l'échantillon de validation, avant d'en discuter les implications pour la recherche et la pratique.

Littérature sur la mise en œuvre de l'I-MTSS

Le MTSS visait initialement à relier, dans un même établissement, un système scolaire à plusieurs niveaux — par exemple la réponse à l'intervention, RTI (Fuchs & Fuchs, 2006) — et un système comportemental — par exemple les interventions et soutiens comportementaux positifs, PBIS (Horner & Sugai, 2015) — (Sugai & Horner, 2009). Les 50 États ont adopté un système à plusieurs niveaux ; 46 déclarent répondre aux besoins scolaires et comportementaux ou socioémotionnels, et 45 l'appellent MTSS (Zhang et al., 2023). Ces chiffres témoignent à la fois de sa diffusion et de la reconnaissance de la nécessité d'un système unique répondant aux besoins globaux.

En pratique, écoles et districts peinent à relier leurs systèmes scolaires et comportementaux (McIntosh & Goodman, 2016). Un groupe peut, par exemple, recevoir un soutien en lecture de Niveau 2 par un enseignant, séparément d'un soutien socioémotionnel et comportemental (SEB) de Niveau 3 par un autre, malgré des besoins communs dans les deux domaines. Une équipe peut aussi examiner le suivi SEB et une autre le suivi scolaire, au lieu d'analyser ensemble la réponse aux soutiens (Pierce et al., 2026). Cette séparation peut être inefficace pour les personnels (Majeika et al., 2024) et, surtout, inefficace pour les élèves (McIntosh & Goodman, 2016). Si les soutiens ne sont pas personnalisés et complets, ou si les tâches sont cloisonnées et redondantes, les établissements peuvent envisager l'évolution vers l'intégration (Pierce et al., 2026).

L'I-MTSS combine stratégiquement les soutiens scolaires et sociaux, émotionnels et comportementaux (SEB) pour améliorer les résultats en lecture et/ou mathématiques et en SEB (I-MTSS Research Network, n.d.). La recherche progresse et des études convaincantes existent. L'I-MTSS peut améliorer la prise de décision collaborative fondée sur les données (DBDM) entre enseignants ordinaires et spécialisés, responsables et spécialistes (Chaparro et al., 2020 ; Ervine et al., 2006). La formation professionnelle accroît également les connaissances et la confiance dans sa mise en œuvre (Buckman et al., 2026 ; Lane et al., 2020).

Plusieurs études montrent que combiner enseignement et interventions scolaires et comportementaux aux Niveaux 1, 2 et 3 bénéficie aux élèves. Algozzine et al. (2012), Ervin et al. (2006) et Lane et Mezieres (2003) ont étudié des pratiques de littératie fondées sur des données probantes — Reading Mastery (Engelmann & Bruner, 1995), entraînement à la fluidité avec les pairs (Fuchs et al., 2001) — associées à des soutiens comportementaux, comme les attentes positives (Sugai & Horner, 2002) et l'évaluation fonctionnelle (Sugai et al., 2000). Les résultats comprenaient une amélioration significative de la segmentation phonémique et de la fluidité de lecture de pseudomots, avec moins de signalements disciplinaires (ODR), de la maternelle à la troisième année (Algozzine et al., 2012), ainsi qu'une amélioration de la fluidité des pseudomots et une réduction des comportements perturbateurs et ODR jusqu'à la cinquième année (Ervin et al., 2006). Lane et Menzies (2003) ont observé de meilleurs résultats aux évaluations de lecture du district et en fluidité orale, une baisse modérée mais non significative des commentaires comportementaux négatifs et une légère diminution de l'absentéisme. Chaparro et al. (2020) ont constaté que l'intégration à l'échelle de l'école améliorait significativement la fluidité orale de la maternelle à la quatrième année, sans toutefois recueillir de données comportementales.

Ces études indiquent qu'intégrer les soutiens scolaires et SEB améliore le travail des éducateurs et les résultats globaux. Cependant, les composantes effectivement intégrées et les raisons facilitant ou entravant l'intégration restent peu connues. Les écoles pourraient intégrer plus souvent l'enseignement et l'intervention, au Niveau 1, que les évaluations ou la DBDM. Cette hypothèse est plausible au regard des efforts des États en faveur d'un enseignement et de ressources de qualité répondant à des besoins variés (Pak et al., 2020). À l'inverse, leur expérience des évaluations dans la RTI, les PBIS et le MTSS pourrait favoriser l'intégration des évaluations et de la DBDM plutôt que de l'enseignement (Bailey et al., 2020). Distinguer les composantes les plus facilement intégrées et leurs raisons permettrait de mieux prioriser les améliorations, par exemple en commençant par les plus simples (Pierce et al., 2026).

Objectif

Cet article analyse rétrospectivement les données de validation de l'IMFR (Gandhi et al., 2026). Sur trois ans, cette validation comportait trois séries successives de passations suivies d'analyses psychométriques et de révisions. Nous utilisons les scores par item et les transcriptions d'entretiens de la dernière passation pour examiner les configurations de mise en œuvre et répondre à trois questions.

- (1) Quelles composantes du MTSS étaient le plus et le moins susceptibles d'être classées en Intégration ou Pérennisation ?
- (2) Quelles étaient les raisons les plus fréquentes de ne pas obtenir ces niveaux ?
- (3) Quelles stratégies les écoles utilisaient-elles pour intégrer le MTSS ?

Les réponses éclairent les raisons de la mise en œuvre ou non de l'I-MTSS et les soutiens nécessaires. Nous détaillons ci-dessous l'échantillon, la source et les analyses rétrospectives. Gandhi et al. (2026) décrivent intégralement la validation et ses résultats.

Méthode

Cette étude descriptive porte sur l'I-MTSS dans 66 écoles primaires, à partir de l'échantillon et des données utilisés pour valider l'IMFR (Gandhi et al., 2026). Nous analysons rétrospectivement les aspects apparemment plus faciles ou plus difficiles de sa mise en œuvre.

Participants

L'échantillon comprend les 66 écoles de la dernière année de validation. Ce choix assure la cohérence des critères, car les items et critères variaient légèrement selon l'année. L'échantillonnage était de convenance : nous avons d'abord sollicité des responsables de districts avec lesquels existaient des relations, représentant ensemble une diversité géographique et démographique. Toutes leurs écoles primaires ont été invitées. Avant de confirmer l'échantillon, les responsables ont évalué par questionnaire la mise en œuvre perçue dans chaque école. Ces données garantissaient une variabilité attendue suffisante pour des analyses psychométriques robustes.

Les écoles accueillaient entre 187 et 831 élèves, aux caractéristiques démographiques variées, et se situaient dans 20 districts de neuf États. Le tableau 1 présente leurs caractéristiques.

Source des données

L'IMFR mesure la mise en œuvre de l'I-MTSS au primaire au moyen de 14 items relevant de quatre domaines, chacun doté d'une définition et de critères issus de la recherche. Enseignement et intervention comprend les Niveaux 1, 2 et 3. Évaluation comprend Dépistage universel, Évaluation diagnostique et Suivi des progrès, relatifs aux données éclairant les décisions. Prise de décision fondée sur les données (DBDM) comprend DBDM universelle, ciblée, intensive et Amélioration continue, relatives aux procédures d'analyse pour l'enseignement et l'intervention. Infrastructure comprend Leadership du district, Leadership scolaire, Culture d'établissement et Formation professionnelle. Ces items et domaines représentent les composantes du MTSS. L'IMFR est accessible à www.air.org/resource/guidetoolkit/integrated-mtss-fidelity-rubric-imfr (American Institutes for Research, n.d.).

La plupart des items utilisent cinq niveaux : Début, Exploration, Alignement, Intégration et Pérennisation. Ils reflètent la présence des critères et leur combinaison stratégique dans au moins un domaine scolaire, lecture ou mathématiques, et en SEB. Une école obtient par exemple Intégration au Niveau 1 si tous les critères sont présents en mathématiques et SEB et si les soutiens sont stratégiquement combinés dans toutes les classes. Le tableau 2 présente la définition, les critères et les catégories de ce premier niveau.

L'IMFR était administrée par entretien avec l'équipe MTSS ou, à défaut, un petit groupe connaissant les procédures et systèmes scolaires. Les passations étaient virtuelles, réalisées par des collecteurs formés ayant une expérience scolaire du MTSS et/ou poursuivant des études supérieures sur ce sujet. Chaque année, la formation comportait quatre séances de trois heures et une séance supplémentaire d'une heure, soit 13 heures. Les évaluateurs cotaient ensuite indépendamment deux passations fictives enregistrées avec des équipes simulées. L'année de cette analyse, les 16 évaluateurs (100 %) ont réussi les deux vérifications en concordant correctement avec 80 % de toutes les réponses possibles, puis ont été autorisés à administrer et coter seuls. Un membre de l'équipe examinait aléatoirement deux vidéos par évaluateur pour vérifier la fidélité des procédures.

Tableau 1

Caractéristiques des écoles participantes

Caractéristique	Moyenne	Étendue
Effectif	429	187–831
Élèves en situation de handicap	14.30%	5.4%–26.1%
Élèves apprenant l'anglais	8.90%	0.0%–39.9%
Repas gratuits ou à tarif réduit	45.00%	2.1%–100%
Amérindiens et Autochtones d'Alaska (AI/AN)	1.60%	0–48.9%
Américains d'origine asiatique et Insulaires du Pacifique (AAPI)	6.40%	0–47.5%
Hispaniques	10.80%	1–42.4%
Afro-Américains	10.90%	0–44.9%
Blancs	61.50%	18–95.8%
Deux catégories raciales ou plus	8.90%	1–19.0%

Note. AI/AN = Amérindiens et Autochtones d'Alaska ; AAPI = Américains d'origine asiatique et Insulaires du Pacifique. Certaines données ont été exclues en raison de la confidentialité des informations concernant les élèves ou de données manquantes.

Procédures d'analyse

Nous avons analysé descriptivement scores et transcriptions pour répondre aux trois questions. Pour RQ1, nous calculions les pourcentages de chaque catégorie par item afin d'identifier les plus et les moins fréquemment classés Intégration ou Pérennisation. Ce dernier niveau indiquant au moins deux années d'intégration, il était inclus dans le pourcentage intégré. Nous supposions qu'un pourcentage élevé reflétait une intégration plus facile et un faible pourcentage, davantage de difficultés.

Pour RQ2, nous examinions les critères les plus souvent manquants. Tout critère non satisfait indiquait l'absence d'une caractéristique essentielle, par exemple un dépistage non fondé sur des données probantes. L'intégration exigeait d'abord tous les critères dans un domaine scolaire et en SEB. Les pourcentages par critère étaient calculés ; nous supposions que les plus faibles révélaient les obstacles les plus fréquents.

Pour RQ3, nous analysions les entretiens des écoles ayant au moins un item en Intégration ou Pérennisation. Nous repérions les exemples de stratégies, puis les regroupions par item pour décrire les approches d'intégration.

Tableau 2*Définition, critères et catégories de cotation pour le Niveau 1*

Définition	Critères	Catégories de cotation				
		Début	Exploration	Alignement	Intégration	Pérennisation
Le Niveau 1 désigne le programme d'enseignement commun et les pratiques pédagogiques destinés à tous les élèves.	(a) Le Niveau 1 est fondé sur des données probantes ; (b) il est différencié pour répondre aux besoins de tous les élèves ; (c) il est mis en œuvre avec fidélité.	Ne satisfait pas à tous les critères dans quelque domaine scolaire ou de SEB que ce soit.	Satisfait à tous les critères dans au moins un domaine scolaire OU un domaine de SEB.	Satisfait à tous les critères dans au moins un domaine scolaire ET un domaine de SEB, mais ces domaines ne sont pas combinés (fonctionnement distinct).	Satisfait à tous les critères dans au moins un domaine scolaire ET un domaine de SEB, ces domaines étant combinés intentionnellement.	Depuis au moins deux ans, satisfait à tous les critères dans au moins un domaine scolaire ET un domaine de SEB ; ces domaines sont combinés intentionnellement et inscrits dans les politiques ou procédures.

Résultats

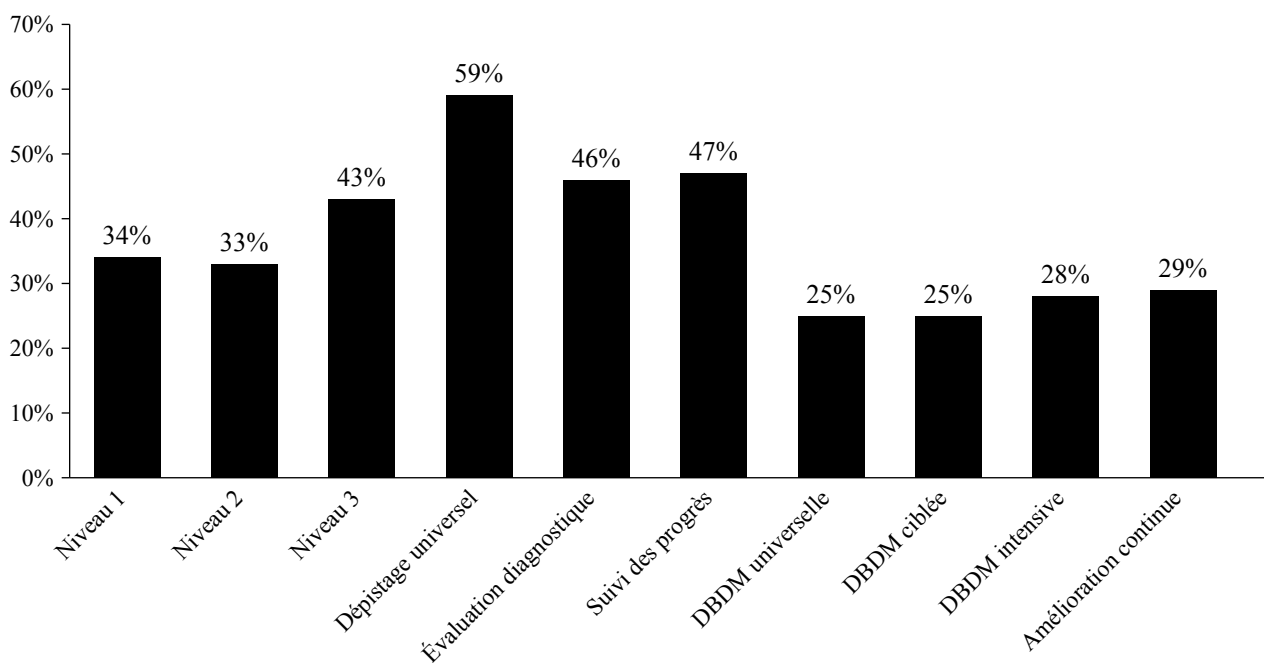
Nous présentons les résultats pour chaque question. Les trois analyses portent sur Enseignement et intervention, Évaluation et DBDM, domaines reflétant l'intégration des pratiques. Infrastructure n'était pas analysé, ses items décrivant les soutiens systémiques à l'intégration plutôt que l'intégration elle-même.

Question 1 : Quelles composantes obtenaient le plus et le moins souvent Intégration et Pérennisation ?

La figure 1 présente les pourcentages par item. L'intégration était la plus fréquente pour Dépistage universel (59 %), Évaluation diagnostique (46 %) et Suivi des progrès (47 %). Elle était la moins fréquente pour DBDM universelle (25 %), ciblée (25 %), intensive (28 %) et Amélioration continue (29 %).

Figure 1

Pourcentage d'écoles cotées Intégration ou Pérennisation pour chaque item de la Grille de fidélité du MTSS intégré



Note. DBDM = prise de décision fondée sur les données.

Enseignement et intervention présentait des valeurs intermédiaires, de 33 % à 43 %. Les écoles pourraient donc intégrer plus facilement les évaluations que l'enseignement et l'intervention, la DBDM étant la plus difficile.

Question 2 : Quelles étaient les raisons les plus fréquentes de ne pas obtenir Intégration ou Pérénnisation ?

Nous avons examiné les critères les plus souvent non satisfaits, empêchant ces classifications. Nous commençons par Évaluation, où l'intégration était la plus fréquente, puis abordons Enseignement et intervention et DBDM.

Évaluation

Le domaine comprend Dépistage universel, Évaluation diagnostique et Suivi des progrès, types de données recueillis et utilisés dans l'I-MTSS. Pour Intégration, l'école doit d'abord satisfaire tous les critères du type d'évaluation dans au moins un domaine scolaire, lecture ou mathématiques, et en SEB : (A) données probantes et/ou adéquation aux besoins ; (B) administration fidèle ; (C) utilisation conforme à la finalité. Une fois A, B et C satisfaits dans les deux champs, l'intégration peut être cotée : les personnels concernés doivent pouvoir accéder simultanément aux données scolaires et SEB.

Le tableau 3 présente les pourcentages de mise en œuvre complète, soit les trois critères, en lecture, mathématiques et SEB, ainsi que chaque critère séparément. Un dépistage complet en lecture suppose ainsi un outil probant (A), administré fidèlement (B) et utilisé selon sa finalité (C).

Deux tendances apparaissent. Premièrement, la mise en œuvre complète était la moins fréquente en SEB, avec au moins un critère manquant. Le contraste était maximal pour le dépistage : 100 % en lecture et mathématiques, contre 75 % en SEB. Pour Évaluation diagnostique et Suivi des progrès, la lecture atteignait respectivement 88 % et 94 %, contre 73 % et 70 % en mathématiques, et 66 % et 70 % en SEB.

Deuxièmement, le manque de fidélité constituait l'obstacle le plus fréquent à Intégration (critère B) : 67 %, 75 % et 78 % administraient fidèlement Évaluation diagnostique, Dépistage universel et Suivi des progrès, respectivement. Les obstacles principaux étaient donc l'absence d'évaluations SEB ou leur administration sans fidélité.

Tableau 3*Pourcentage d'écoles assurant une mise en œuvre complète et satisfaisant aux critères de cotation des items du domaine Évaluation*

Critères	Dépistage universel			Évaluation diagnostique			Suivi des progrès		
	Lecture	Maths	SEB	Lecture	Maths	SEB	Lecture	Maths	SEB
Mise en œuvre complète	100%	100%	75%	88%	73%	66%	94%	70%	70%
Critère A : Fondé sur les données probantes	100%	100%	82%	96%	87%	73%	97%	84%	78%
Critère B : Fidélité	100%	100%	75%	88%	75%	67%	99%	78%	78%
Critère C : Finalité appropriée	100%	100%	79%	96%	85%	72%	97%	73%	81%

Note. SEB = soutiens socioémotionnels et comportementaux.

Enseignement et intervention

Ce domaine comprend les trois niveaux et trois critères cohérents. A exige un enseignement ou une intervention fondé sur des données probantes. B exige une différenciation au Niveau 1 pour tous les apprenants et un caractère complémentaire au Niveau 1 pour les Niveaux 2 et 3. C exige la fidélité. Tous doivent être satisfaits dans un domaine scolaire et en SEB avant d'évaluer l'intégration. Au Niveau 1, celle-ci combine programmes et pratiques scolaires et SEB ; aux Niveaux 2 et 3, elle répond conjointement aux besoins scolaires et SEB interdépendants.

Le tableau 4 présente mise en œuvre complète et critères. Aux Niveaux 1 et 2, la lecture était davantage pleinement mise en œuvre : au Niveau 1, 72 %, contre 60 % en mathématiques et 43 % en SEB ; au Niveau 2, 57 %, contre 43 % et 40 %. Au Niveau 3, lecture et SEB atteignaient 52 %, contre 36 % en mathématiques. Dans tous les items et contenus, C, la fidélité, était le moins satisfait. Le défaut de mise en œuvre complète provenait donc le plus souvent d'un enseignement ou d'une intervention insuffisamment fidèle.

Tableau 4

Pourcentage d'écoles assurant une mise en œuvre complète et satisfaisant aux critères de cotation des items du domaine Enseignement et intervention

Critères	Niveau 1			Niveau 2			Niveau 3		
	Lecture	Maths	SEB	Lecture	Maths	SEB	Lecture	Maths	SEB
Mise en œuvre complète	72%	60%	43%	57%	43%	40%	52%	36%	52%
Critère A : Fondé sur les données probantes	99%	93%	93%	97%	79%	93%	82%	64%	79%
Critère B : Différenciation ou complément	97%	93%	75%	97%	93%	99%	82%	75%	88%
Critère C : Fidélité	72%	63%	52%	60%	51%	40%	54%	37%	54%

Note. SEB = soutiens socioémotionnels et comportementaux. Différenciation ou complément = enseignement différencié ou complémentaire.

Prise de décision fondée sur les données

Le domaine comprend DBDM universelle, ciblée, intensive et Amélioration continue. Les trois premières comportent six critères, la dernière cinq, aux orientations globalement cohérentes. A porte sur la finalité, B sur les personnels, C sur les données. Les trois premières incluent aussi les données linguistiques et culturelles (D), l'application cohérente de règles fondées sur les données (E) et la communication avec les responsables de l'enfant (F). Pour l'amélioration continue, G exige une fréquence au moins annuelle et H la communication avec la communauté.

Le tableau 5 présente mise en œuvre complète et critères par contenu. La DBDM universelle, ciblée et intensive était davantage complète en lecture, respectivement 69 %, 51 % et 46 %, qu'en mathématiques et SEB. Le contraste était maximal pour l'universelle, où les mathématiques, 54 %, dépassaient aussi le SEB, 33 %. Pour les deux autres, mathématiques et SEB étaient proches, entre 37 % et 39 %. L'amélioration continue atteignait 54 % en lecture et mathématiques, contre 43 % en SEB.

Dans les trois types de DBDM, au moins 80 % des écoles avaient une finalité adaptée (A) et les personnels appropriés (B), dans les trois contenus. L'utilisation des bonnes données (C) était parfois moindre. Pour l'universelle, 75 % utilisaient des données validées de dépistage SEB, contre 100 % en lecture et 91 % en

mathématiques. Pour les DBDM ciblée et intensive, seuls 58 % à 76 % utilisaient les données diagnostiques et de suivi appropriées.

Sauf pour les DBDM universelle et ciblée en lecture, moins de 80 % appliquaient systématiquement des règles décisionnelles (E). Entre 70 % et 79 % examinaient les données linguistiques, culturelles et le statut d'éducation spécialisée. La majorité communiquait avec les responsables de l'enfant (F), mais seulement 66 % remplissaient ce critère en DBDM universelle SEB.

Pour l'amélioration continue, la majorité impliquait un responsable disposant d'un pouvoir décisionnel, au moins 90 % (B), et conduisait la DBDM au moins annuellement, 85 %–97 % (G). Les pourcentages étaient plus faibles pour la finalité, 66 %–70 % (A), les données scolaires d'I-MTSS, 57 %–67 % (C), et la communication avec la communauté, 75 %–78 % (H).

Tableau 5

Pourcentage d'écoles assurant une mise en œuvre complète et satisfaisant aux critères de cotation des items du domaine Prise de décision fondée sur les données

Critères	DBDM universelle			DBDM ciblée			DBDM intensive			Amélioration continue		
	Lecture	Maths	SEB	Lecture	Maths	SEB	Lecture	Maths	SEB	Lecture	Maths	SEB
Mise en œuvre complète	69%	54%	33%	51%	39%	39%	46%	37%	39%	54%	54%	43%
Critère A : Finalité de la DBDM	100%	91%	81%	96%	82%	84%	94%	84%	91%	70%	69%	66%
Critère B : Personnel impliqué	99%	91%	87%	97%	87%	93%	91%	85%	91%	97%	97%	90%
Critère C : Type de données	100%	91%	75%	76%	60%	69%	64%	58%	64%	67%	67%	57%
Critère D : Langue/culture	75%	70%	70%	79%	75%	78%	73%	70%	79%	N/A	N/A	N/A
Critère E : Règles de décision	99%	76%	60%	82%	64%	52%	75%	63%	63%	N/A	N/A	N/A
Critère F ou H : Communication	91%	84%	66%	88%	76%	85%	91%	84%	93%	78%	76%	75%
Critère G : Fréquence	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	97%	97%	85%

Note. SEB = soutiens socioémotionnels et comportementaux.

Question 3 : Quelles stratégies les écoles utilisent-elles pour intégrer le MTSS ?

Les écoles en Intégration ou Pérennisation pour Évaluation décrivaient des stratégies d'accès et de consultation conjoints des données scolaires et SEB : feuilles Excel personnalisées, logiciels comme EduClimber (Illuminate Education, n.d.) avec visualisations partageables avec les équipes, ou classeurs réunissant les données de tous les élèves.

L'intégration de l'enseignement et de l'intervention répond aux besoins interdépendants aux trois niveaux. Au Niveau 1, elle consistait à intégrer le vocabulaire des programmes comportementaux dans l'enseignement scolaire et à y renforcer les comportements attendus. Au Niveau 2, des comportements scolaires figuraient dans les fiches de Check-In/Check-Out (Wolfe et al., 2016), ou l'intervention scolaire proposait d'exercer l'autorégulation. Au Niveau 3, un élève bénéficiait d'une intervention scolaire intensive personnalisée avec un système de renforcement favorisant l'engagement dans la tâche.

Les exemples de DBDM étaient similaires. Pour l'universelle, les équipes de niveau examinaient ensemble les dépistages scolaires et SEB et appliquaient des règles pour repérer les besoins supplémentaires. Pour les DBDM ciblée et intensive, les équipes réunissaient des expertises pertinentes : direction, enseignants de lecture, représentant de l'enseignement de l'anglais, orthophonistes, conseiller scolaire, enseignant spécialisé et enseignant de classe. Pour l'amélioration continue, les équipes dirigeantes examinaient au moins annuellement les données scolaires de fidélité et de résultats dans les deux champs et discutaient des modifications nécessaires.

Discussion

Les données décrivent l'I-MTSS dans des écoles primaires du pays, soulignant les composantes davantage intégrées et les obstacles reflétés par les critères manquants. Elles proviennent de la validation de l'IMFR, développée grâce à une subvention du Département de l'Éducation pour aider les écoles à comprendre et améliorer leur mise en œuvre. Ses critères détaillés représentent des composantes nécessaires à l'intégration. Leur analyse permet d'identifier les obstacles à la fusion des systèmes scolaires et SEB en un seul système. Nous présentons ci-dessous les limites et implications politiques, pratiques et scientifiques.

L'intégration est effective : seules 3 % des écoles intégraient tous les items mesurés, mais plus d'un quart en intégraient au moins un, et près de 60 % le dépistage universel. Les obstacles identifiés éclairent les décideurs et praticiens responsables de la mise en œuvre, ainsi que les chercheurs étudiant ses effets sur les élèves.

Quatre obstacles se dégagent. Premièrement, au moins un quart des écoles ne remplissaient pas tous les critères d'évaluation SEB, empêchant la cotation Intégration. Une disponibilité limitée d'outils valides et fiables, notamment diagnostiques et de suivi, pourrait l'expliquer (Kim et al., 2022 ; McDaniel et al., 2025). Malgré les progrès de la décennie et l'expertise et la publication d'outils par le National Center for Intensive Intervention (intensiveintervention.org, n.d.), la quantité et la variété restent inférieures aux mesures scolaires. C'est particulièrement vrai au Niveau 3, où l'évaluation fonctionnelle implique généralement entretiens structurés et observations directes systématiques, très chronophages (Filter & Alvarez, 2011 ; Center on PBIS, 2022).

Deuxièmement, environ la moitié des écoles seulement déclaraient un enseignement et des interventions fidèles dans les trois niveaux et contenus ; au Niveau 3 en mathématiques, 37 %. Sans fidélité, l'intégration efficace est impossible. Certaines écoles ne surveillaient peut-être pas la fidélité des enseignants et ne pouvaient donc confirmer l'application prévue. Elles peuvent la suivre régulièrement et soutenir le respect des recommandations des programmes (King et al., 2018 ; McKenna et al., 2014). Les chercheurs devraient rendre leurs mesures utilisables par les écoles après les études, avec des guides d'amélioration. Les décideurs peuvent exiger que les programmes financés par les États comprennent des vérifications de fidélité appliquées régulièrement.

Troisièmement, les équipes n'utilisaient pas toujours les bonnes données ou règles en DBDM, particulièrement pour le diagnostic et le suivi, où trois quarts ou moins utilisaient des outils adaptés. De plus, hormis la DBDM universelle, moins de 80 % utilisaient des règles. Des évaluations et règles adéquates sont essentielles aux décisions opportunes sur les progrès. L'utilisation de bonnes données pour améliorer l'enseignement et les interventions peut améliorer la réussite (Stecker, Fuchs, & Fuchs, 2005).

Enfin, moins d'écoles examinaient les données linguistiques et culturelles. Si la DBDM privilégie les graphiques scolaires ou SEB, d'autres facteurs concernant l'enfant dans sa globalité doivent être considérés. Discuter l'assiduité, la vision ou l'audition peut renforcer la décision et sa portée. Leur inclusion dans la grille visait à considérer tous les facteurs susceptibles d'influencer la réussite scolaire ou comportementale (Kressler et al., 2020). Ces discussions nécessaires étaient pourtant peu fréquentes. Les chercheurs devraient les étudier et les rapporter pour aider les écoles accueillant des populations diverses à apprécier l'applicabilité des résultats.

Limites

Malgré une sollicitation nationale aussi large que possible, des limites subsistent. Le recrutement via les collègues universitaires et réseaux d'assistance technique n'a pas produit un échantillon pleinement représentatif des États-Unis. Les administrateurs étaient formés et fiables dans les questions et cotations, mais les données autorapportées peuvent être exagérées ou sous-estimées. Enfin, elles sont descriptives : elles suggèrent des configurations sans établir de lien avec les résultats des élèves. Nous avons recueilli notamment les résultats aux tests des États, mais leur association aux scores de la grille ne peut être interprétée causalement.

Conclusion

Les écoles ont fourni des exemples utiles : outils de consultation conjointe des données, gestion de classe soutenant l'enseignement et simplification des équipes redondantes pour intégrer la DBDM. Il faut déterminer quelles stratégies sont les plus efficaces et efficientes et comment l'intégration influence les résultats. Les chercheurs en SEB et en interventions scolaires devraient collaborer pour étudier l'intégration de soutiens SEB dans les interventions scolaires (voir Buckman et al., 2025). Ces résultats sont prometteurs ; grâce à l'IMFR, les écoles peuvent continuer à identifier leurs forces et leurs besoins dans une perspective d'amélioration continue.

Remerciements

Cette recherche a été partiellement financée par l'Institute of Education Sciences du Département de l'Éducation des États-Unis, subvention R324N190007 à l'American Institutes for Research. Les opinions sont celles des auteurs, sans représenter l'Institut ou le Département. Nous remercions Andrew Swanlund, Julia Casasanto-Ferro, Caitlyn Majeika, Adaline Arnold et Rebecca Wang, de l'American Institutes for Research ; Heather Smith et les étudiants de troisième cycle de l'Université du Missouri ; et les membres du groupe consultatif technique Matthew Burns, Sandra Chafouleas, Lou Danielson, Steve Goodman, Sara McDaniel et Claudia Rinaldi pour leur soutien au développement et à la validation de l'IMFR.

Références

- Algozzine, B., Wang, C., White, R., Cooke, N., Marr, M. B., Algozzine, K., Helf, S.S., & Duran, G. Z. (2012). Effects of multi-tier academic and behavior instruction on difficult-to-teach students. *Exceptional Children*, 79(1), 45-64. <https://doi.org/10.1177/001440291207900103>
- American Institutes for Research. (2024, March 1). *Integrated MTSS fidelity rubric (IMFR)*. <https://www.air.org/resource/guidetoolkit/integrated-mtss-fidelity-rubric-imfr>
- Bailey, T. R., Colpo, A., & Foley, A. (2020). *Assessment practices within a multi-tiered system of supports* (Document No. IC-18). <http://cedar.education.ufl.edu/tools/innovationconfigurations/>
- Buckman, M., Lane, K. L., Briesch, A., Sherod Adams, R. L. S., Oakes, W. P., Royer, D. J., Common, E., Chafouleas, S., Lane, N.A., Sarasin, E., Allen, G>E., Pelton, K.S., Fleming, K., & Williamson, K. M. (2026). Learning outcomes of school leaders in experienced Ci3T schools: Exploring the impact of the enhanced Ci3T professional learning series and delivery. *Research in Special Education*, 3. <https://doi.org/10.25894/rise.2969>
- Castillo, J. M., Scheel, N. L., Wolgemuth, J. R., Latimer, J. D., & Green, S. M. (2022). A scoping review of the literature on professional learning for MTSS. *Journal of School Psychology*, 92, 166-187. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.03.010>
- Center on PBIS. (2022). *Tier 3 brief functional behavior assessment (FBA) guide*. Center on PBIS, University of Oregon.
- 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 Disabilities Quarterly*, 43(1), 4-17. <https://doi.org/10.1177/0731948719851752>
- Engelmann, S., & Bruner, E. C. (1995). *Reading mastery classic I*. SRA/McGraw-Hill.
- Ervin, R. A., Schaughency, E., Goodman, S. D., McGlinchey, M. T., & Matthews, A. (2006). Merging research and practice agendas to address reading and behavior school-wide. *School Psychology Review*, 35(2), 198-223. <https://doi.org/10.1080/02796015.2006.12087987>
- Filter, K. J., & Alvarez, M. E. (2011). Tier 3 functional behavioral assessment. In *Functional behavioral assessment: A three-tiered prevention model* (pp. 91-110). Oxford University Press.
- Freeman, R., Miller, D., & Newcomer, L. (2015). Integration of academic and behavioral MTSS at the district level using implementation science. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 13(1), 59-72.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-99. <https://doi.org/10.1598/RRQ.41.1.4>

- Fuchs, D., Fuchs, L., Yen, L., & McMaster, K. (2001). Developing first-grade reading fluency through peer mediation. *Teaching Exceptional Children*, 34(2), 90-93.
- Gandhi, A. G., Lembke, E., Pierce, J., Smith, H., Swanlund, A., Casasanto-Ferro, J., Majeika, C. E., & Riley-Tillman, T. C. (2026). Measuring implementation of multi-tiered systems of support (MTSS): Development and validation of the Integrated MTSS Fidelity Rubric (IMFR). *Assessment for Effective Intervention*, 51(2). <https://doi.org/10.1177/15345084251407952>
- Gettinger, M., Kratochwill, T. R., Levin, J. R., Eubanks, A., & Foy, A. (2024). Academic and behavior combined support: A single-case practice-based replication study. *Journal of School Psychology*, 104, 101307. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2024.101307>
- Horner, R. H., & Sugai, G. (2015). School-wide PBIS: An example of applied behavior analysis implemented at a scale of social importance. *Behavior Analysis in Practice*, 8(1), 80-85. <https://doi.org/10.1007/s40617-015-0045-4>
- Illuminate Education. (n.d.). *eduCLIMBER* [Data system]. Retrieved June 30, 2026, from <https://www.illuminateed.com/products/educlimber/>
- I-MTSS Research Network. (n.d.). *Definition of I-MTSS*. Retrieved June 30, 2026, from <https://mtss.org/overview>
- Kim, E. K., Anthony, C. J., & Chafouleas, S. M. (2022). Social, emotional, and behavioral assessment within tiered decision-making frameworks: Advancing research through reflections on the past decade. *School Psychology Review*, 51(1), 1-5. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1907221>
- King-Sears, M. E., Walker, J. D., & Barry, C. (2018). Measuring teachers' intervention fidelity. *Intervention in School and Clinic*, 54(2), 89-96. <https://doi.org/10.1177/1053451218765229>
- Kressler, B., Chapman, L. A., Kunkel, A., & Hovey, K. A. (2020). Culturally responsive data-based decision making in high school settings. *Intervention in School and Clinic*, 55(4), 214-220. <https://doi.org/10.1177/1053451219855737>
- Lane, K. L., & Menzies, H. M. (2003). A school-wide intervention with primary and secondary levels of support for elementary students: Outcomes and considerations. *Education and Treatment of Children*, 26(4), 431-451.
- Lane, K. L., Oakes, W. P., Allen, G. E., Lane, N. A., Jenkins, A. B., Lane, K. S., Messenger, M.L., Buckman, M.M., Fleming, K.K., & Swinburne Romine, R. E. (2020). Improving educators' knowledge, confidence, and usefulness of a Comprehensive, Integrated, Three-Tiered (Ci3T) Model of Prevention: Outcomes of professional learning. *Education and Treatment of Children*, 43(3), 279-293. <https://doi.org/10.1007/s43494-020-00021-3>
- McDaniel, S. C., Chow, J. C., Kilgus, S. P., Porter, J., & Vengurlekar, I. (2025). A systematic review of universal screening for social, emotional, and behavior needs in schools. *Journal of Applied School Psychology*, 41(2), 118-148. <https://doi.org/10.1080/15377903.2025.2475434>
- McIntosh, K., & Goodman, S. (2016). *Integrated multi-tiered systems of support: Blending RTI and PBIS*. Guilford Publications.
- McKenna, J. W., Flower, A., & Ciullo, S. (2014). Measuring fidelity to improve intervention effectiveness. *Intervention in School and Clinic*, 50(1), 15-21. <https://doi.org/10.1177/1053451214532348>
- Majeika, C. E., Pierce, J., Smith, H., Lembke, E., & Gandhi, A. (2024). Integrated multi-tiered systems of support in elementary schools: Practical applications. *Intervention in School and Clinic*, 60(1), 53-61. <https://doi.org/10.1177/10534512241254031>

- National Center for Intensive Intervention. (n.d.). *Tools charts*. Retrieved June 30, 2026, from <https://intensiveintervention.org/>
- Pak, K., Polikoff, M. S., Desimone, L. M., & Saldívar García, E. (2020). The adaptive challenges of curriculum implementation: Insights for educational leaders driving standards-based reform. *AERA Open*, 6(2), 1–15. <https://doi.org/10.1177/2332858420932828>
- Pierce, J., Arnold, A., Majeika, C.E., Gandhi, A., Lembke, E. (Accepted for publication). An Evolution of Multi-Tiered Systems of Support (MTSS): Integrated MTSS.
- Simonsen, B., Coyne, M., & Goodman, S. (2024). Implementing practices within an integrated multi-tiered system of support: introduction to the special series. *Intervention in School and Clinic*, 60(1), 3-5. <https://doi.org/10.1177/10534512241257435>
- Stecker, P. M., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2005). Using curriculum-based measurement to improve student achievement: Review of research. *Psychology in the Schools*, 42, 795–819. <https://doi.org/10.1002/pits.20113>
- Sugai, G., & Horner, R. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child and Family Behavior Therapy*, 24(1–2), 23–50. https://doi.org/10.1300/J019v24n01_03
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2009). Responsiveness-to-intervention and school-wide positive behavior supports: Integration of multi-tiered system approaches. *Exceptionality*, 17(4), 223–237. <https://doi.org/10.1080/09362830903235375>
- Sugai, G., Lewis-Palmer, T., & Hagan-Burke, S. (2000). Overview of the functional behavioral assessment process. *Exceptionality*, 8(3), 149–160. https://doi.org/10.1207/S15327035EX0803_2
- Wolfe, K., Pyle, D., Charlton, C. T., Sabey, C. V., Lund, E. M., & Ross, S. W. (2016). A systematic review of the empirical support for check-in check-out. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(2), 74–88. <https://doi.org/10.1177/1098300715595957>
- Zhang, J., Martella, R. C., Kang, S., & Yenioglu, B. Y. (2023). Response to intervention (RTI)/multi-tiered systems of support (MTSS): A nationwide analysis. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 7(1).