
DIX RAISONS D'ÉTENDRE L'ACCÈS À LA MATERNELLE PUBLIQUE

De plus en plus, les autorités s'alignent sur les données probantes et s'engagent à mettre en place un programme préscolaire de deux ans axé sur le jeu pour les enfants de quatre et cinq ans. La maternelle est accessible à tous les enfants de cinq ans au Canada, et plus de la moitié des enfants canadiens de quatre ans participent à une forme ou une autre de programme scolaire. La maternelle 4 ans (pré-maternelle) est offerte dans toutes les écoles des Territoires du Nord-Ouest, de l'Ontario et de la Nouvelle-Écosse, et elle est en pleine expansion au Québec. Terre-Neuve-et-Labrador utilise également ses écoles communautaires pour accueillir les enfants de quatre ans et s'est engagé à mettre progressivement en place la maternelle universelle pour les 4 ans.

L'offre de deux années de maternelle dans le système scolaire public permet de tirer parti des investissements existants dans l'éducation et contribue à relever plusieurs défis auxquels sont confrontés les familles, les communautés et les gouvernements, notamment :

- Les enfants entrant en première année avec des retards de développement
- La demande croissante en matière d'éducation inclusive, due à l'augmentation des retards scolaires et linguistiques et des problèmes de comportement
- L'augmentation des coûts de garde d'enfants qui réduit la participation des parents au marché du travail, en particulier chez les mères
- Les taux d'analphabétisme toujours élevés, notamment les difficultés en lecture, en écriture et en calcul, qui nuisent aux résultats économiques à long terme

La maternelle donne les meilleurs résultats lorsque :

- Un nombre suffisant d'enfants la fréquentent pour avoir un impact sur la santé de la population
- Les enfants la fréquentent pendant deux ans ou plus avant l'âge de la scolarité obligatoire
- Les enfants la fréquentent au moins 20 heures par semaine
- Les programmes sont de grande qualité

Cet article met en évidence 10 domaines de recherche qui justifient la mise en place d'un programme préscolaire universel.

1. LA MATERNELLE N'EST PAS PLUS CHÈRE QUE LES SERVICES DE GARDE AGRÉÉS

L'éducation financée par les pouvoirs publics offre des avantages financiers pour l'apprentissage précoce et la garde d'enfants que le secteur privé ne peut égaler. Craig Alexander, un éminent économiste canadien, identifie sept avantages fondamentaux liés à l'extension de l'éducation publique qui « expliquent pourquoi les provinces ont introduit la maternelle dans les écoles au tout début et pourquoi

le Canada aurait tout intérêt à poursuivre sur cette lancée en étendant la pré-maternelle aux plus jeunes et en augmentant le nombre d'heures consacrées à l'apprentissage précoce » (Alexander, 2024, p. 21). De même, Gordon Cleveland, un autre économiste canadien de renom, arrive à la même conclusion dans son analyse du modèle de maternelle 4 ans de l'Ontario, qu'il qualifie de grande réussite (Cleveland, 2021).

Le coût du financement intégral d'une place en garderie peut dépasser celui de la mise en place d'une maternelle. Les locaux scolaires existants peuvent souvent être réaménagés à un coût nettement inférieur à celui de la construction de nouvelles garderies. Les mesures de soutien à la pré-maternelle, telles que l'administration, le développement professionnel et la supervision, peuvent être intégrées dans l'infrastructure scolaire existante, plutôt que de nécessiter la création d'un système réglementaire parallèle pour le secteur privé. Dans les petites communautés, les enfants de quatre ans peuvent également être intégrés dans les classes existantes.

Ce modèle public, applicable de la pré-maternelle à la 6e année, est mis en œuvre avec succès au Québec depuis plus de 25 ans. Aucuns frais ne sont facturés aux parents pour la partie scolaire de la journée. Les parents qui ont besoin d'horaires prolongés paient entre 10 et 20 dollars par jour, en fonction de leurs revenus, pour les services de garde avant et après l'école fournis par les commissions scolaires.

Les parents québécois apprécient le programme de pré-maternelle ; là où il est disponible, le taux de participation atteint 98 %. Lorsque la maternelle est structurée de manière à favoriser le développement des enfants tout en s'adaptant aux horaires de travail des parents, les coûts publics sont partiellement compensés par l'augmentation des recettes fiscales, car davantage de parents entrent sur le marché du travail et réduisent leur dépendance à l'égard des programmes sociaux soumis à des conditions de ressources.

2. UN DÉPART PLUS SOLIDE EN PREMIÈRE ANNÉE QUI PORTE SES FRUITS

Deux années d'apprentissage à temps plein avant la première année jettent des bases solides pour la réussite scolaire future en préparant les enfants à l'école. Les enfants acquièrent des compétences essentielles en lecture, en écriture et en mathématiques, tout en renforçant leurs aptitudes linguistiques. Parallèlement, des compétences clés sont développées, notamment la résolution de problèmes, la pensée créative, les aptitudes sociales, la maturité émotionnelle et la maîtrise du comportement.

En Ontario, des recherches démontrent que les enfants qui fréquentent la maternelle à temps plein obtiennent de meilleurs résultats scolaires et sociaux que ceux qui fréquentent des programmes à mi-temps (Pelletier, 2012 ; 2017). Bien que la maternelle à temps plein ne soit devenue accessible à tous en Ontario qu'en 2014, la province a par la suite mis à jour son programme d'études élémentaires afin de refléter les compétences et les intérêts plus avancés des enfants entrant en première année.

L'expansion des programmes préscolaires aux États-Unis s'est accompagnée de recherches approfondies. Les résultats démontrent systématiquement des résultats scolaires et socio-émotionnels positifs pour les enfants lorsque les programmes sont de haute qualité, c'est-à-dire lorsqu'ils sont dispensés par des éducateurs qualifiés utilisant une pédagogie intentionnelle basée sur le jeu (Barnett, 2011 ; Weiland & Yoshikawa, 2013).

De même, des recherches longitudinales menées au Royaume-Uni indiquent que chaque année supplémentaire de fréquentation préscolaire avant l'entrée à l'école apporte des avantages scolaires et socio-émotionnels significatifs, dont les effets persistent jusqu'au secondaire. Ces résultats comprennent des compétences mathématiques plus solides, indépendamment du statut socio-économique (SSE) des enfants (Sylva et al., 2013).

3. ATTEINDRE LES ENFANTS VULNÉRABLES

Les résultats de l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE) à l'échelle du Canada indiquent que 27 % des enfants sont vulnérables lorsqu'ils entrent en première année, c'est-à-dire qu'ils éprouvent des difficultés dans un ou plusieurs domaines sociaux, émotionnels, cognitifs, physiques ou linguistiques (Jambon et al., 2025). Ces vulnérabilités peuvent compromettre la réussite scolaire continue des enfants.

Tout aussi préoccupante est l'augmentation du taux de pauvreté infantile, qui touche près d'un enfant canadien sur cinq. Au Nouveau-Brunswick, le taux de pauvreté infantile dépasse la moyenne nationale, s'établissant à 22 %, et parmi les enfants de moins de six ans, près de 25 % vivent dans la pauvreté (Campagne 2000, 2024).

Les enfants présentant des vulnérabilités socio-émotionnelles et d'apprentissage se retrouvent dans tous les groupes socio-économiques, mais ils sont concentrés de manière disproportionnée parmi les enfants issus de familles à faible statut socio-économique et vivant dans des quartiers défavorisés. Parallèlement, les enfants issus de familles à faible revenu sont sous-représentés dans les programmes d'éducation préscolaire et de garde d'enfants, dont l'accès est largement déterminé par la situation professionnelle des parents et leur capacité à payer les frais.

Un programme universel en milieu scolaire est plus apte à atteindre et à accueillir tous les enfants, en particulier ceux qui sont les plus à risque. Malgré d'importants investissements publics dans le développement des services de garde, le gouvernement du Québec met actuellement en place un programme de maternelle pour les enfants de quatre ans dans les écoles afin de remédier au taux de participation toujours faible des enfants issus de familles à faible revenu.

4. RÉDUIRE LE NOMBRE D'INSCRIPTIONS POUR L'ÉDUCATION INCLUSIVE

Environ 15 % de la population d'âge scolaire a besoin d'un soutien en matière d'éducation inclusive, et environ 60 % de ces élèves présentent des retards en matière d'alphabétisation et de calcul, de développement du langage et/ou de régulation du comportement. Des recherches internationales démontrent qu'une expérience d'apprentissage précoce de deux ans améliore considérablement les résultats dans ces domaines, en particulier pour les enfants issus de familles à faible statut socio-économique (Philpott et al., 2019).

Aux États-Unis, une analyse de 22 études longitudinales a révélé que la fréquentation de la maternelle pendant deux ans était associée à une réduction de 8 % des placements en éducation inclusive et à une augmentation de 10 % des taux d'obtention du diplôme d'études secondaires (McCoy et al., 2017). Une analyse de la littérature de l'Union européenne a rapporté des résultats similaires, soulignant que ces gains se maintenaient tout au long de la scolarité des enfants, en particulier lorsque les programmes étaient de grande qualité (Ulferts et al., 2019).

Des données provenant du Royaume-Uni soulignent encore davantage ces effets. Une étude longitudinale a révélé que 51 % des enfants qui n'avaient pas fréquenté la maternelle présentaient un risque cognitif à l'âge de six ans, contre 21 % des enfants qui avaient fréquenté la maternelle pendant au moins deux ans. Les réductions étaient constantes dans tous les domaines : lecture (44 % contre 23 %), mathématiques (37 % contre 16 %) et développement social (51 % contre 21 %) (Sammons et al., 2003).

Des résultats comparables ont été rapportés en Ontario. Les enfants qui n'avaient pas suivi deux années de maternelle à temps plein étaient trois fois plus susceptibles d'obtenir un score inférieur à un écart-type par rapport à la moyenne en matière d'autorégulation, 1,5 fois plus susceptibles d'accuser un retard dans le développement du langage et deux fois plus susceptibles d'accuser un retard en lecture (Pelletier & Fesseha, 2019).

Collectivement, ces recherches soulignent le rôle essentiel d'un apprentissage précoce de haute qualité dans la réduction du recours aux services d'éducation inclusive. Une étude britannique comparant des programmes d'éducation précoce de haute et de basse qualité a révélé des différences substantielles dans les résultats à long terme. Melhuish et al. (2019) ont rapporté une réduction de 45 % du risque cognitif à l'âge de cinq ans chez les enfants fréquentant des écoles maternelles de haute qualité, contre une réduction de 36 % chez ceux fréquentant des programmes de moindre qualité. À l'âge de 16 ans, l'écart s'est encore creusé, avec une réduction de 55 % du risque cognitif chez les enfants ayant bénéficié d'une éducation précoce de haute qualité, contre une réduction de 40 % chez ceux ayant fréquenté des programmes de moindre qualité.

IMPACT DE L'ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE (EPE) AU SECONDAIRE

	Sans EPE	Avec EPE	Résultats
Éducation inclusive	28,3 %	20,3 %	Baisse de 8,1 % de l'éducation inclusive
Redoublements	30,6 %	22,7 %	Baisse de 8,3 % des redoublements
Obtention du diplôme du secondaire	62,6 %	74 %	Hausse de 11,4 % du taux d'obtention du diplôme du secondaire

5. PLUS DE TEMPS AVEC LES AMIS, PLUS DE TEMPS POUR JOUER

Les enfants ont besoin d'interactions régulières avec leurs pairs pour favoriser leur développement sain. Une journée scolaire complète offre plus de temps pour l'apprentissage formel et informel tout en préservant les occasions d'expériences par le jeu dirigées par les enfants. Des recherches montrent que les enfants qui fréquentent des programmes de maternelle à temps plein déclarent avoir plus de plaisir et s'impliquer davantage à l'école (Pelletier, 2012 ; Page et Tayler, 2016).

Les enfants qui apprennent l'anglais ou le français, en particulier, tirent profit d'interactions régulières et significatives avec leurs pairs, qui accélèrent l'acquisition d'une deuxième langue tout en favorisant le maintien et le développement de leur langue maternelle (Hertzman, 2011).

6. UNE JOURNÉE ET UNE EXPÉRIENCE SANS COUPURE

Les programmes de deux ans, en particulier ceux qui offrent des horaires prolongés adaptés aux horaires de travail des parents, permettent aux enfants de demeurer dans un environnement familial avec des éducateurs et des pairs constants, plutôt que de passer d'un programme et d'un lieu à l'autre. Il est souvent possible de prolonger la journée scolaire au-delà des heures normales, soit sur place, soit dans des lieux proches. La réduction ou l'élimination des transitions quotidiennes favorise le bien-être des enfants et diminue le stress, la complexité logistique et les coûts associés pour les familles (Janmohamed et al., 2014).

7. PROGRAMME D'APPRENTISSAGE BASÉ SUR LE JEU

Les jeunes enfants tirent profit d'un programme d'apprentissage basé sur le jeu qui utilise le jeu comme vecteur d'un apprentissage intentionnel et adapté à leur développement. Les pays nordiques, qui figurent parmi les plus performants au monde en matière de littératie, de numératie et de sciences dans l'enseignement secondaire, n'introduisent pas d'enseignement formel en lecture et en mathématiques avant l'âge de sept ans. Ils proposent plutôt des programmes préscolaires universels à temps plein qui mettent l'accent sur l'apprentissage par le jeu comme base de la réussite scolaire ultérieure (McCain, Mustard & McCuaig, 2011).

Lorsque l'apprentissage par le jeu se prolonge jusqu'aux premières années du primaire, il crée un continuum cohérent sur le plan pédagogique et curriculaire qui influence positivement la préparation des enfants à l'école et leurs résultats scolaires à long terme (Loewenberg, 2025). L'organisation de deux années de maternelle dans le système scolaire public permet d'établir ce continuum d'apprentissage, qui favorise à la fois la réussite scolaire et le développement social des enfants lors de leur passage dans le primaire (U.S. Department of Education, 2016).

8. LES ÉDUCATEURS SONT ESSENTIELS À L'EFFICACITÉ DES PROGRAMMES

Une pédagogie efficace pour les jeunes enfants dépend d'éducateurs ayant de solides bases en matière de développement et d'apprentissage précoces (LaRue & Kelly, 2015). Les éducateurs prennent en permanence des décisions pédagogiques et curriculaires qui répondent aux connaissances, aux compétences, aux intérêts et aux dispositions d'apprentissage des enfants. Dans le cadre d'un continuum d'apprentissage basé sur le jeu, le rôle de l'éducateur couvre toute une gamme d'approches, allant de l'exploration dirigée par l'enfant à des expériences guidées de manière intentionnelle, en fonction des besoins de développement des enfants (Pyle & Danniels, 2016).

Les éducateurs de la petite enfance qualifiés s'appuient sur des connaissances spécialisées en matière de développement humain précoce et de pédagogie basée sur le jeu. Des recherches indiquent que les éducateurs titulaires d'un diplôme d'enseignement général, y compris une licence en éducation, n'offrent pas nécessairement des environnements d'apprentissage de meilleure qualité aux jeunes enfants, à moins que leur formation ne mette spécifiquement l'accent sur le développement et la pédagogie de la petite enfance (Pascal, 2009).

Afin de maintenir et de renforcer des pratiques de haute qualité, les éducateurs de la petite enfance bénéficient d'opportunités de formation professionnelle continue et ciblée qui leur permettent d'approfondir leur compréhension du développement de l'enfant, de la conception des programmes scolaires et de l'enseignement basé sur le jeu (LaRue & Kelly, 2015).

9. LA MATERNELLE POUR LES ENFANTS DE QUATRE ANS EST BÉNÉFIQUE POUR LES ÉCOLES

Le système d'éducation publique canadien jouit d'un haut niveau de confiance auprès du public. Parmi les pays anglo-américains, le Canada affiche le taux de scolarisation le plus élevé dans les écoles publiques. En continuant à s'adapter aux besoins changeants des familles, les écoles peuvent maintenir et renforcer cette confiance (Beach & Bertrand, 2009).

Le fait de regrouper les enfants de quatre et cinq ans dans un environnement scolaire commun est judicieux tant sur le plan du développement que sur le plan pédagogique. Un cadre curriculaire commun permet d'harmoniser le matériel pédagogique, les processus de documentation et les pratiques d'enseignement. Cette continuité permet aux éducateurs de développer des relations solides avec les enfants et leurs familles au fil du temps. L'établissement de ces relations dès le début du parcours scolaire présente des avantages durables, en particulier pour les familles marginalisées. La présence d'enfants plus jeunes et de leurs familles contribue également à transformer les écoles en centres d'apprentissage communautaires, plutôt qu'en institutions qui séparent les enfants de leurs familles et de la communauté au sens large.

La pré-maternelle peut également jouer un rôle essentiel dans le maintien des petites écoles, en particulier dans les zones rurales et isolées où l'école peut être la seule ressource communautaire restante. Le rapport du groupe de travail de 2017 intitulé *Now Is the Time* a recensé 62 écoles à Terre-Neuve-et-Labrador comptant moins de 15 enfants âgés de quatre et cinq ans, dont 43 écoles comptant moins de cinq enfants âgés de cinq ans (Collins et al., 2017). Dans ces communautés, les services destinés aux jeunes enfants sont limités et les garderies privées ne sont souvent pas viables financièrement.

Dans de tels contextes, le coût marginal de la mise en place d'un programme préscolaire combiné de deux ans dans les écoles existantes est minime, tandis que l'impact potentiel est considérable. Les écoles sont situées dans tous les quartiers et offrent souvent des locaux adaptés et des infrastructures de soutien qui ne sont pas disponibles ailleurs dans la communauté. Un investissement stratégique dans les infrastructures scolaires permet d'améliorer l'efficacité, de réduire les lacunes et les doublons dans les services, d'élargir l'accès et de renforcer la qualité et la responsabilité.

10. LA PRÉ-MATERNELLE PEUT ÊTRE BÉNÉFIQUE POUR LE SECTEUR DE LA PETITE ENFANCE

L'offre d'une maternelle de deux ans permet de repenser la prestation des services à la petite enfance et aux familles. Lorsque les enfants de quatre et cinq ans sont inscrits à la maternelle à temps plein, les systèmes de garde d'enfants peuvent réorienter leurs capacités vers les enfants plus jeunes et le soutien aux familles avec des nourrissons et des tout-petits (McCain, Mustard & McCuaig, 2011).

La maternelle à temps plein a également élargi les possibilités d'emploi pour les éducateurs de la petite enfance (EPE), renforçant ainsi la viabilité de la petite enfance en tant que parcours professionnel et contribuant à attirer et à retenir des praticiens qualifiés dans ce secteur.

PRÉPARÉ PAR :

Jane Bertrand, directrice de programme pour la Margaret and Wallace McCain Family Foundation Inc.
Kerry McCuaig, chercheur en politiques de la petite enfance au Centre Atkinson/OISE, Université de Toronto.

David Philpott, chercheur associé au Centre Atkinson/OISE, Université de Toronto, et professeur retraité de l'Université Memorial.

(Mis à jour en février 2026)

RÉFÉRENCES

Akbari, E. & McCuaig, K. (2014). *Early Childhood Education Report 2014*. Toronto, ON: Atkinson Centre for Society and Child Development, OISE, University of Toronto.

Alexander, C. (2024). Benefits to expanding public school early learning and childcare. Alexander Economic Views. Retrieved from: <https://alexandereconomicviews.com/wp-content/uploads/2024/01/aev-elcc-january-2024-1.pdf>

Barnett, S. (2011). Effectiveness of early educational intervention. *Science*, 333. 975-978. Retrieved from: <https://www.researchconnections.org/childcare/resources/21755?topic=parenting-education&type=Other&paging.startRow=1&author=Barnett,+W.+Steven&publicationYear=2011>

Beach, J. & Bertrand, J. (2009). Early childhood programs and the education system. *Pediatric Child Health*. 2009 December; 14(10): 666-668. Retrieved from: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2807809/>

Campaign 2000 (2022a). Report card on Ending Child Poverty. Retrieved from: <https://campaign2000.ca/wp-content/uploads/2024/11/Ending-Child-Poverty-The-Time-is-Now-2023-Report-Card-on-Child-and-Family-Poverty-in-Canada-Nov-18-2024.pdf>

Cleveland, G. (2021). Ontario's Kindergarten Program: A Story. Final report. Retrieved from: https://www.etfo.ca/getmedia/690cae86-2275-43c3-a4cb-5159df364f34/210203_SuccessStoryReport.pdf

Collins, A., Philpott, D.F., Fushell, M., & Wakeham, M. (2017). *Now Is The Time: Report of the Premier's Task Force on Improving Educational Outcomes*. Government of NL.

Hertzman, C. (2011) British Columbia EDI Results. Personal communication.

Jambon, M., Reid-Westoby, C., Duku, E., Forer, B., Goulet, N., Guhn, M., McIsaac, J-L., Muhajarine, N., Nickel, N., Smith, A-M., Lefebvre, J.P. & Janus, M. (2025). Pre- versus post Covid-19 pandemic

- comparisons of kindergarten teacher-reported child development in multiple Canadian jurisdictions. *Social Science & Medicine*, 386.
- Janmohamed, Z., McCuaig, K., Akbari, E., Gananathan, R. & Jenkins, J. (2014). *Schools at the Centre: Findings from Case Studies Exploring Seamless Early Learning in Ontario*. Toronto, ON: Atkinson Centre for Society and Child Development, OISE/University of Toronto.
- LaRue, A. & Kelly, B. Editors (2015). *Transforming the workforce for children birth through age 8*. Committee on the Science of Children Birth to Age 8: Deepening and Broadening the Foundation for Success; Board on Children, Youth, and Families; Institute of Medicine; National Research Council.
- Loewenberg, A. (2025). In Boston, bringing the best of pre-k practices into the elementary years. New America. Retrieved from: <https://www.newamerica.org/education-policy/edcentral/in-boston-bringing-the-best-of-pre-k-practices-into-the-elementary-years/>
- McCain, M., Mustard, F. & McCuaig, K. (2011). *Early Years Study 3*. Toronto, ON: Margaret and Wallace McCain Family Foundation Inc.
- McCoy, D., Yoshikawa, H., Ziol-Guest, K., Duncan, G., Schindler, H., Magnuson, K., Yang, R., Koepp, A., & Shonkoff, J. (2017). Impacts of early childhood education on medium- and long-term educational outcomes. *Educational Researcher*, 46(8), 474-487.
- Melhuish, E., Barnes, J., Gardiner, J., Siraj, I. Sammons, P., Sylva, L., & Taggart, B., (2019). A study on the long-term influence of early childhood education and care on the risk for developing special education needs. *Exceptionality Education International* 29(3). Retrieved at: <https://ir.lib.uwo.ca/eei/vol29/iss3/>
- Pascal, C. (2009). *Our Best Future in Mind: An Annotated and Updated Summary of the Evidence*. Toronto, ON: Government of Ontario. Retrieved from: <http://www.cpco.on.ca/ResourceLibrary/EarlyLearning/EvidenceSummary.pdf>
- Pelletier, J & Fesseha, E. (2019). The impact of full-day kindergarten on learning outcomes and self-regulation among kindergarten children at risk for placement in special education. *Exceptionality Education International* 29(3). Retrieved from: <https://ir.lib.uwo.ca/eei/vol29/iss3/>
- Pelletier, J. (2017). *Full-Day kindergarten research in Peel (Part1: Results JK – Grade 2)*. Toronto, ON: Eric Jackman Institute of Child Study, OISE.
- Pelletier, J. (2012). *Integrated service delivery and child social experience in Peel*. Toronto, ON. Lessons for transition to early childhood program delivery, October 22-23, 2012, OISE. Retrieved from: http://www.oise.utoronto.ca/atkinson/UserFiles/File/Events/2012-10-22%20-%20Learning%20to%20Care/LTC_Pelletier.pdf

- Philpott, D.F., Penney, S.C., Maich, K., Young, G., & Butler, E. (2019). *The Preemptive Nature of Quality Early Child Education on Special Education Needs in Children*. Memorial University of NL: St. John's, NL. Retrieved from: <https://research.library.mun.ca/13571/>
- Pyle, A. & Danniels, E. (2017). A Continuum of Play-Based Learning: The Role of the Teacher in Play-Based Pedagogy and the Fear of Hijacking Play, *Early Education and Development*, 28(3), 274-289, DOI:10.1080/10409289.2016.1220771
- Sammons, P., Taggart, B., Smees, R., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., & Elliot, K. (2003). *The Early Years Transitions & Special Educational Needs (EYTSSEN) Project*. Institute of Education, University of London. Retrieved from: <http://dera.ioe.ac.uk/18204/1/RR431.pdf>
- Sylva, K., Melhuish, T., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2010). *Early Childhood Matters*, Routledge, London, UK.
- Sylva, K., Melhuish, E.C., Sammons, P., Siraj, I. & Taggart, B. with Smees, R., Toth, K. & Welcomme, W. (2014). Effective Pre-school, Primary and Secondary Education 3-16 Project (EPPSE 3-16). Students' Educational and Developmental Outcomes at Age 16. Department for Education Research Report RR354.
- Ulferts, H., Wolf, K.M., & Anders, Y. (2109). Impact of process quality in early childhood education and care on academic outcomes: Longitudinal meta-analysis. *Child Development*, 90(5). 1474-1489.
- U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation and Policy Development, Policy and Program Studies Service (2016). *Case Studies of Schools Implementing Early Elementary Strategies: Preschool Through Third Grade Alignment and Differentiated Instruction* Washington, DC.
- Weiland, C & Yoshikawa, H., (2013). Impacts of a prekindergarten program on children's mathematics, language, literacy, executive function, and emotional skills. *Child Development* 84(6): 2112–30.
- Yoshikawa, H., Weiland, C., Brooks-Gunn, J., Burchinal, M.R., Espinosa, L.M., Gormley, W.T., Ludwig, J., Magnuson, K., Phillips, D., & Zaslow, M. (2013). Investing in our future. The evidence base on preschool education. Ann Arbor, Michigan: SRDC & New York: Foundation for Child Development. Retrieved from: <http://goo.gl/2gxwtS>