



Cofinancé par
l'Union européenne



Dys dans l'enseignement, la vie professionnelle et au travail -DysinEduProWork-

WP2.1



Rapport de recherche européen

WP2 : Activité 1. Rapport sur les bonnes pratiques

Leader de l'activité : EELI

Partenaires : BJC, Logopsycom, VIKK, Eurocultura

Sommaire

1. Introduction	1
2. Recherches antérieures	1
2.1. Questions de recherche	2
2.1.1. Quelles sont les politiques et pratiques nationales ou européennes actuelles ? Dans quelle mesure soutiennent-elles ou facilitent-elles l'apprentissage des apprenants dys dans l'enseignement et la formation professionnels ?	2
2.1.2. Existe-t-il des lacunes importantes en matière d'information qui permettraient d'évaluer le niveau de sensibilisation, les politiques ou les pratiques concernant la neurodiversité dans le cadre de l'EFP ?	7
2.1.3. Quelles sont les politiques et pratiques nationales ou européennes actuelles ? Dans quelle mesure soutiennent-elles ou facilitent-elles l'apprentissage des apprenants dys dans le monde professionnel ?	9
3. Données accessibles au public de chaque pays partenaire	12
3.1. Taux de chômage vs taux de chômage chez les dys	12
3.2. Spécialisation du diplôme d'EFP vs. Accès à l'emploi	14
3.3. Données permettant de suivre certains dys en matière d'emploi ou d'opportunités d'emploi	16
3.4. Informations pertinentes par pays	18
4. Matériel et méthodes	19
5. Développement de la recherche documentaire	20
5.1. Soutien disponible pour les travailleurs et les élèves neuroatypiques dans les pays partenaires	20
5.2. Exemples/politiques relatives au lieu de travail ou dans le cadre de l'EFP	25
6. Résultats	26
7. Conclusions	30
8. Annexes	34
A. Exemples/politiques relatives au lieu de travail/à l'EFP	34
 Appendice 8.A. ExamplesPolicies in tt	34
 Appendice 8.A. ExamplesPolicies in tt	34
B. Statistiques disponibles par pays	34
9. RÉFÉRENCES (par pays)	37

1. Introduction

L'objectif principal de ce rapport est de mener un examen complet et de documenter l'état actuel des troubles dys dans les pays partenaires de ce projet, à savoir l'Irlande, la Grèce, la Belgique, l'Estonie et l'Italie. Le rapport s'efforce de fournir une description complète de l'étendue et de l'efficacité des pratiques, de la législation et des politiques conçues pour lutter contre les pratiques discriminatoires, favorisant ainsi une meilleure transition entre l'enseignement et la formation professionnels (EFP) et le marché du travail pour les personnes présentant des traits neuroatypiques. Son objectif fondamental est d'informer les lecteurs sur la situation qui prévaut autour de la neurodiversité. Les rubriques du rapport comprennent, entre autres, un examen approfondi des recherches antérieures concernant les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques et leur lien avec le marché du travail, et des informations sur les mécanismes de soutien accessibles aux employés neuroatypiques. Ce rapport contribuera à l'évaluation plus large du paysage de l'inclusion en Europe par les partenaires et fera part de leçons tirées du marché du travail dans l'UE afin de fournir des solutions plus précises et pertinentes pour les employés/demandeurs d'emploi dys et d'informer les lecteurs concernant les prochains résultats du projet DysinEduProWork.

Le projet DysinEduProWork est un partenariat visant à relever les défis auxquels sont confrontés les personnes dys dans l'enseignement et sur le marché du travail. Il est spécifiquement axé sur les contextes du monde réel pour les personnes atteintes de troubles spécifiques de l'apprentissage, bien qu'il puisse faire part de difficultés et de solutions qui se recoupent de manière considérable pour les personnes et les groupes atteints d'autres handicaps et/ou de handicaps multiples convergents.

2. Recherches antérieures

La main-d'œuvre moderne se caractérise par un large éventail d'antécédents, d'expériences et de points de vue, d'où la nécessité de favoriser un environnement inclusif. Avec l'essor de la mondialisation et les progrès technologiques, la nécessité de disposer de lieux de travail diversifiés et inclusifs qui prennent en compte les besoins des individus et qui proposent des aménagements s'est imposée.



Néanmoins, cette évolution a suscité de nouvelles attentes en matière d'accessibilité, et les besoins continueront de se manifester et d'évoluer au fil du temps. En analysant les politiques, les pratiques et les données existantes, ce rapport cherche à contribuer aux objectifs globaux du projet DysinEduProWork en promouvant l'inclusivité et en fournissant des informations précieuses pour développer des stratégies plus efficaces pour les employés et les demandeurs d'emploi dys. L'objectif de ce rapport, rédigé dans le cadre du projet DysinEduProWork, est d'évaluer de manière exhaustive le paysage de l'inclusion au niveau européen et dans les pays partenaires.

Les connaissances acquises concernant les politiques et pratiques existantes relatives à l'EFP et le milieu du travail nous aideront à aligner nos stratégies de projet sur la situation actuelle. Les résultats de cette étude, ainsi que les résultats des entretiens du WP2.2, nous permettront d'identifier les domaines dans lesquels notre projet peut avoir une influence considérable. L'analyse des histoires et des rapports déjà publiés enrichira notre compréhension des réussites et des difficultés rencontrées par les personnes neuroatypiques. Ces connaissances seront précieuses dans l'élaboration de ressources et de supports qui correspondent aux expériences réelles de nos parties prenantes. Les résultats de cette étude seront utilisés pour adapter nos outils d'apprentissage innovants afin de répondre aux besoins spécifiques des personnes neuroatypiques.

2.1. Questions de recherche

2.1.1. Quelles sont les politiques et pratiques nationales ou européennes actuelles ? Dans quelle mesure soutiennent-elles ou facilitent-elles l'apprentissage des apprenants dys dans l'enseignement et la formation professionnels ?

En **Grèce**, des mesures législatives ont été mises en œuvre pour protéger les apprenants dys et créer des environnements éducatifs spécialisés. L'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive joue un rôle important dans le soutien des pratiques inclusives. Malgré la législation, les progrès de la Grèce sont toutefois inférieurs à la moyenne de l'UE (Pappas et al.; Zoniou-Sideri et al.). Les lois



et les politiques existantes sont insuffisantes, car le système éducatif et le marché du travail maintiennent des obstacles et perpétuent la discrimination à l'égard des jeunes apprenants dys, souvent en raison de politiques conflictuelles et d'un manque de matériel adéquat (Fyssa et al.; Fyssa et Vlachou ; Pappas et al.).

L'Irlande a mis en place la « *National Disability Inclusion Strategy 2017-2021* » (stratégie nationale pour l'inclusion des personnes en situation de handicap), qui constitue un cadre fondamental pour répondre aux besoins des personnes en situation de handicap. Ce cadre vise à garantir l'égalité des droits, des choix et de l'accès à l'éducation et à l'emploi de ces personnes. Certaines des priorités clés liées à l'enseignement sont les suivantes : l'accès en temps opportun aux évaluations et aux interventions, des programmes scolaires à valeur réelle conçus pour motiver les apprenants en situation de handicap et les aider à atteindre leur plein potentiel, aider les personnes en situation de handicap en fournissant des conseils et en créant de nouvelles opportunités (National Disability Inclusion Strategy 2017-2021 pp.26).

Les pratiques actuelles en Irlande comprennent des aménagements raisonnables qui sont proposés aux élèves dys dans l'EFP. Les établissements d'EFP soutiennent les élèves en leur fournissant des copies des notes de cours, en les aidant à prendre des notes, en mettant à leur disposition des technologies d'assistance, en leur proposant des cours particuliers et en leur fournissant des stratégies de lecture. Les élèves dys peuvent bénéficier de la « *Disability Access Route to Education* » (voie d'accès à l'éducation pour les personnes en situation de handicap) (DARE), qui permet aux jeunes en situation de handicap d'accéder à l'enseignement supérieur. Pour bénéficier de ce programme, les personnes atteintes de troubles dys doivent apporter la preuve de leur handicap/de leurs difficultés spécifiques d'apprentissage et présenter un « *Educational Impact statement* » (déclaration d'impact sur l'éducation) décrivant les difficultés qu'elles ont rencontrées dans l'enseignement secondaire, comme le souligne l'Association irlandaise de la dyslexie (DAI) (Accessing College and Further Education § 3 <https://dyslexia.ie/>). Les adultes qui reprennent des études ou qui ont quitté prématurément l'école pourraient rencontrer des difficultés pour accéder à ce programme, car ils doivent fournir une preuve de diagnostic et une



déclaration d'impact fournie par un établissement scolaire, qui peut être difficile à obtenir en fonction du dernier contact qu'ils ont eu avec cet établissement.

Tous les prestataires de services publics sont statutairement tenus, en vertu de la loi de 2005 sur le handicap, de soutenir et d'assurer l'accès des personnes en situation de handicap aux services et aux installations. Les établissements d'enseignement supérieur doivent veiller à ce que leurs programmes soient accessibles en proposant des aménagements raisonnables. Ils doivent également veiller à ce que le personnel soit au fait des méthodes d'enseignement et d'apprentissage universelles. Ceci est ratifié par la stratégie nationale d'inclusion des personnes en situation de handicap 2017-2021 qui donne la priorité à l'accessibilité des informations du secteur public et à la conception universelle des services publics, ainsi qu'à l'importance d'une approche centrée sur la personne dans les services publics pour soutenir les personnes en situation de handicap.

L'Estonie a mis en œuvre plusieurs politiques et pratiques visant à soutenir l'apprentissage dans l'EFP, notamment pour les apprenants atteints de troubles spécifiques de l'apprentissage. Voici quelques points clés : le plan national estonien de mise en œuvre de la recommandation du Conseil relatif à l'EFP décrit l'approche du pays en ce qui concerne ce type d'enseignement (Estonian Ministry of Education and Research, 2022). Il vise à doter les individus des connaissances, des aptitudes et des compétences nécessaires pour s'épanouir sur le marché du travail et dans notre société en constante évolution. Bien qu'il ne tienne pas directement compte des besoins des apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers, il décrit le profil du personnel nécessaire pour créer un environnement d'apprentissage efficace. Normalement, ce type de personnel de soutien est requis dans les écoles primaires et secondaires supérieures, conformément à la législation estonienne (Riigi Teataja, 2023). En outre, la stratégie estonienne 2021-2035 en matière d'éducation comprend une disposition spécifique pour l'apprentissage tout au long de la vie et inclut donc la formation continue, le développement professionnel et la reconversion. Il y est notamment question de « créer des mesures de soutien pour aider les personnes ayant des besoins particuliers à entrer sur le marché du travail et à s'adapter au changement » (p. 25, Ministry of Education and Research, n.d.). Si ces exigences



légales sont très favorables aux personnes en situation de handicap, elles ne garantissent pas pour autant l'accès/la disponibilité. Par exemple, un apprenant sourd peut avoir droit à un interprète, mais, d'après l'expérience du partenaire estonien dans les écoles, il n'y a pas assez d'interprètes en Estonie.

En **Italie**, la loi 104 de 1992 constitue le cadre principal pour toutes les questions relatives au handicap, tandis que les troubles spécifiques de l'apprentissage et les exigences des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers font l'objet de diverses dispositions légales.

La loi italienne n° 170 du 8 octobre 2010, « Nouvelles réglementations sur les troubles spécifiques de l'apprentissage dans l'enseignement », reconnaît la dyslexie, la dysorthographe, la dysgraphie et la dyscalculie comme des troubles spécifiques de l'apprentissage. Le décret d'application (décret ministériel 5669/2011) et les « Directives relatives droit d'étudier des élèves atteints de troubles spécifiques de l'apprentissage », publiées en 2011, fournissent des indications sur les actions à mettre en œuvre pour la protection et le soutien des élèves présentant des troubles spécifiques de l'apprentissage.

Le droit d'étudier des élèves atteints de troubles spécifiques de l'apprentissage est garanti par de multiples initiatives promues par le MIUR (ministère de l'Éducation et du Mérite) et par la création de parcours individualisés en milieu scolaire. Ce type d'intervention est axé sur un enseignement individualisé et personnalisé, sur des outils compensatoires, sur des mesures dispensatoires et sur des formes adéquates de vérification et d'évaluation.

Plus récemment la loi n° 25 du 28 mars 2022 a été approuvée : l'article 7 (paragraphe 2 bis et seq.) introduit des droits fondamentaux pour les travailleurs atteints de troubles spécifiques de l'apprentissage.

Cette nouvelle loi interdit toute forme de discrimination à l'encontre des personnes atteints de troubles spécifiques de l'apprentissage sur le lieu de travail.



En **Belgique**, l'élaboration de plans d'enseignement individualisés (PEI) est une pratique essentielle dans les écoles et les établissements d'enseignement et de formation professionnels. Les PEI sont adaptés aux besoins spécifiques de chaque élève, y compris les apprenants dys, et décrivent les mesures de soutien, les aménagements et les modifications nécessaires pour assurer leur participation fructueuse aux programmes d'EFP. Les enseignants belges de l'enseignement secondaire doivent suivre un certain nombre de formations chaque année : il s'agit de la « formation continue ». La durée et l'organisation de ces formations varient d'une communauté à l'autre : la communauté française impose six demi-journées de formation annuelle organisées par différentes institutions (CEDEFOP, 2019). La plupart de ces formations visent à permettre aux enseignants d'explorer de nouvelles méthodes et de nouveaux outils pour améliorer leur pratique. Certaines d'entre elles peuvent être axées sur l'inclusion et l'accessibilité, ainsi que sur la manière d'adapter leurs leçons et leurs techniques d'enseignement à une plus grande variété d'élèves ou à des groupes cibles spécifiques. La Belgique, en tant qu'État membre, dispose également d'un ensemble de politiques et de pratiques nationales visant à garantir une formation et un enseignement inclusifs pour les personnes en situation de handicap. En Wallonie, l'enseignement inclusif est régi par le décret relatif à l'obligation scolaire. Ce décret souligne l'importance de l'inclusion dans l'enseignement général et la formation professionnelle.

Au niveau de l'UE, diverses politiques et initiatives ont été mises en place pour favoriser l'inclusion dans l'enseignement et la formation. Les politiques et initiatives les plus importantes sont les suivantes :

La stratégie relative aux droits des personnes en situation de handicap 2021-2030 de l'UE englobe des dispositions relatives à l'accessibilité de l'enseignement et à la formation inclusive, offrant ainsi un cadre général aux États membres.

Le CERAQ (Cadre européen de référence pour l'assurance de la qualité dans l'enseignement et la formation professionnels) est un cadre qui établit des principes et des critères d'assurance qualité pour les systèmes d'enseignement et de formation professionnels dans l'ensemble de l'UE. Bien qu'il se concentre principalement sur l'assurance qualité, ce cadre a également une influence sur le soutien aux



apprenants dys, car il favorise une approche standardisée de la conception et de la mise en œuvre des programmes d'EFP, soulignant ainsi la nécessité de l'inclusion.

La stratégie européenne 2010-2020 relative aux droits des personnes en situation de handicap est une pierre angulaire des politiques de l'UE. Elle aborde l'inclusion des personnes en situation de handicap dans divers aspects de la vie, notamment le monde professionnel. Cette stratégie souligne l'importance de l'égalité des chances en matière d'emploi, des aménagements raisonnables et de la création de lieux de travail accessibles à tous, y compris aux apprenants dys. Elle a contribué de manière considérable à la sensibilisation et à la promotion de l'inclusion sur les lieux de travail dans l'ensemble de l'UE.

Le socle européen des droits sociaux promeut l'égalité des chances et englobe l'engagement en faveur de conditions de travail et de salaires équitables pour les travailleurs, y compris les personnes en situation de handicap.

2.1.2. Existe-t-il des lacunes importantes en matière d'information qui permettraient d'évaluer le niveau de sensibilisation, les politiques ou les pratiques concernant la neurodiversité dans le cadre de l'EFP ?

En **Grèce**, la littérature existante relative à la neurodiversité dans le cadre de l'EFP est particulièrement rare et inadéquate. Les sources disponibles qui se réfèrent au cas grec consistent principalement en des références secondaires obsolètes. Néanmoins, des efforts ont été entrepris pour faire progresser l'inclusion dans l'enseignement grâce à des initiatives ciblant la formation et le développement professionnel (Professional VET Teacher and Trainer Development: Key to Quality Learning). En outre, les données empiriques et les circonstances pratiques indiquent l'absence de liens directs ou de collaboration entre les établissements d'enseignement et de formation professionnels, les parties prenantes du secteur et les organismes de soutien.

En **Irlande**, une lacune considérable pour les apprenants dys est la nécessité d'obtenir un diagnostic officiel pour bénéficier du soutien proposé dans les milieux éducatifs. Les apprenants qui ne disposent pas d'un diagnostic formel dans les établissements d'enseignement supérieur et dans les services publics peuvent



rencontrer des difficultés pour bénéficier pleinement du soutien disponible. En Irlande, les apprenants dys peuvent donc manquer d'informations ou de connaissances sur leur trouble et sur les mesures de soutien disponibles. Toutefois, les établissements d'EFP diffèrent des établissements d'enseignement supérieur qui exigent un diagnostic d'un psychologue en éducation, ce qui peut entraîner des charges financières pour les apprenants défavorisés et peut entraîner de longs délais d'attente. Dans le cas de l'éducation et de la formation continue des adultes dans la ville de Dublin, en Irlande, les apprenants peuvent recevoir un rapport d'un évaluateur spécialement formé qui décrit leur trouble spécifique de l'apprentissage. Ce rapport est ensuite accepté par les organismes d'EFP comme preuve d'un trouble dys.

L'Estonie a mis en œuvre plusieurs politiques et pratiques visant à soutenir l'apprentissage dans le cadre de l'enseignement et de la formation professionnels, notamment pour les apprenants atteints de troubles spécifiques de l'apprentissage. Néanmoins, bien qu'il existe un cadre très favorable aux personnes en situation de handicap, il ne garantit pas l'accès/la disponibilité. Par exemple, un apprenant sourd peut avoir droit à un interprète : cependant, d'après l'expérience du partenaire estonien dans les écoles, il n'y a pas assez d'interprètes en Estonie.

En **Italie**, il existe peu de littérature sur la neurodiversité dans le cadre de l'enseignement et de la formation professionnels. Le manque de données spécifiques peut provenir de pratiques très individualisées pour les élèves atteints de troubles dys. Les services d'orientation professionnelle manquent souvent de formation adéquate pour soutenir efficacement ces personnes, ce qui pose des difficultés en matière d'enseignement inclusif.

Il est difficile d'évaluer le nombre de personnes neuroatypiques dans l'EFP et le taux de chômage parmi ces personnes en raison du manque de statistiques sur ce sujet en **Belgique**. Il existe des lacunes considérables dans les procédures d'évaluation, ce qui peut entraver l'élaboration de mesures de soutien adaptées. Il existe également, de manière générale, un manque d'informations et de ressources spécifiquement destinées à l'inclusion et à l'accessibilité dans le cadre de l'EFP. Les troubles de l'apprentissage sont mentionnés dans les politiques relatives au système éducatif belge général, mais la plupart des politiques et des outils sont uniquement



axés sur le milieu scolaire et fournissent rarement des indications ou des aménagements à appliquer dans un environnement professionnel.

2.1.3. Quelles sont les politiques et pratiques nationales ou européennes actuelles ? Dans quelle mesure soutiennent-elles ou facilitent-elles l'apprentissage des apprenants dys dans le monde professionnel ?

L'Union européenne a élaboré un vaste plan visant à promouvoir l'équité dans ses pays membres. Le socle européen des droits sociaux est d'une importance vitale compte tenu de son rôle dans la mise en place d'un environnement sûr et inclusif pour les personnes atteintes de troubles dys.

La **Grèce** a réussi à adopter une politique qui facilite le lien entre les études et le marché du travail grâce au Conseil national de l'éducation et du développement des ressources humaines (Modern Vet – a Bridge between Student and Labour Market ; Connection of the E.E.K. With the Job Market through the Training Guides - Invitations IME-GSEVEE/K.A.E.L.E.-E.S.E.E.). En outre, des efforts ont été déployés pour fournir une assistance prolongée aux personnes ayant un handicap intellectuel (Wehman). Bien que plusieurs politiques aient été mises en œuvre, leur efficacité reste un sujet controversé.

En **Irlande**, la « *Comprehensive Employment Strategy for People with Disabilities* » (stratégie globale pour l'emploi des personnes en situation de handicap 2015-2024) souligne l'importance de renforcer les capacités et les compétences des travailleurs en situation de handicap pour qu'ils s'impliquent pleinement dans le monde du travail. Voici quelques programmes qui soutiennent cette stratégie : « *The Willing Able Mentoring (WAM) workplace programme* », conçu par Ahead, vise à combler le fossé entre les diplômés et l'emploi. Ce programme propose une approche à deux volets en aidant les diplômés en situation de handicap à accéder au marché du travail et en aidant les employeurs à mieux intégrer les personnes en situation de handicap sur le lieu de travail.

L'**Estonie** a décrit son approche en matière d'enseignement et de formation professionnels (Estonian Ministry of Education and Research, 2022). Bien que le pays ne tienne pas directement compte des besoins des apprenants ayant des

besoins éducatifs particuliers, il décrit le profil du personnel nécessaire pour créer un environnement d'apprentissage efficace. Certaines dispositions comprennent :

L'évaluation des besoins des élèves en situation de handicap, qu'ils soient diagnostiqués ou soupçonnés d'avoir un handicap, et créer un plan d'action qui comprend des programmes d'enseignement individualisé (PEI).

L'offre de conseils et de mesures de soutien, et le fait de faire remonter les problèmes de santé mentale plus graves à d'autres organismes publics appropriés.

L'animation de séminaires pour le personnel et les enseignants, et la mise en place d'un soutien pour les enseignants en fournissant les profils et les besoins individuels des élèves participant à leurs cours.

Le personnel de soutien est requis dans les écoles primaires et secondaires, conformément à la loi estonienne (Riigi Teataja, 2023). En outre, la stratégie estonienne 2021-2035 en matière d'éducation prévoit une disposition spécifique pour l'apprentissage tout au long de la vie et la reconversion. Il y est notamment question de « créer des mesures de soutien pour aider les personnes ayant des besoins particuliers à entrer sur le marché du travail et à s'adapter au changement » (p. 25, Ministry of Education and Research, n.d.). Il est important de souligner que la stratégie estonienne en matière d'éducation comprend également la mise en œuvre d'une politique interdisant d'enseigner dans une autre langue que l'estonien à partir de la maternelle jusqu'à certains cours de niveau universitaire à partir de 2024 (ERR News, 2023). Cela a suscité de vives critiques de la part des Nations Unies (HCDH, 2023). Sans surprise, il a été démontré que les élèves apprennent mieux dans leur langue maternelle, ce qui peut également permettre de lutter contre la pauvreté d'apprentissage (Banque mondiale, 2021). Par conséquent, en Estonie, une politique de langue unique pourrait éventuellement arriver dans les établissements d'enseignement et de formation professionnels d'ici 2030. Cela signifie qu'à un moment donné, les programmes qui existent en Estonie, tels que la reconversion ou la formation continue, ne seront plus accessibles aux groupes linguistiques minoritaires, qui ont également un taux de chômage plus élevé que les groupes de langue estonienne.



Bien qu'il existe des informations concernant les apprenants dys dans le système éducatif en **Italie**, aucune donnée n'est disponible en ce qui concerne leur transition vers le marché du travail. Les données disponibles révèlent un manque de réglementation sur le marché du travail concernant les personnes atteintes de troubles dys et une interruption de la collecte des données liées aux troubles dys après la fin du cycle d'étude. Certaines des sources disponibles concernant l'accès à l'emploi et le marché du travail en Italie s'appuient sur des références de recherche et des études menées par des associations défendant les personnes atteintes de troubles dys.

La mise en œuvre d'initiatives ciblées pour les personnes atteintes de troubles dys dans le monde du travail est si récente (2022) qu'il n'existe actuellement aucune documentation sur leur influence dans les milieux professionnels.

La révolution (petite, mais fondamentale) apportée par cette nouvelle loi en 2022 risque de rester incomplète si des mesures ne sont pas prises pour sensibiliser les employeurs et les recruteurs.

La **Belgique** a adopté la loi du 10 avril 2003 sur l'emploi des personnes en situation de handicap pour promouvoir l'emploi de ces personnes, y compris les apprenants dys. Cette législation établit un cadre clair pour l'inclusion des apprenants dys sur le marché du travail et renforce le principe de l'égalité des chances en matière d'emploi.

L'influence de cette législation est considérable, car elle établit une base juridique pour l'inclusion des apprenants dys sur le marché du travail. Cependant, l'efficacité de ce cadre peut être sujette à des variations liées aux défis de mise en œuvre et aux différences dans le degré d'adaptation des employeurs aux apprenants dys. Le degré de sensibilisation des employeurs et la mise en œuvre cohérente de ces aménagements peuvent présenter des domaines d'amélioration potentielle. La Belgique propose des programmes de formation professionnelle spécialisés conçus pour répondre aux besoins des personnes ayant des difficultés d'apprentissage. Ces programmes visent à améliorer l'employabilité des apprenants dys en leur fournissant une formation et un soutien sur mesure.



L'efficacité de ces programmes est étroitement liée à leur qualité individuelle. La réussite de ces programmes peut varier en fonction de sa conception et des ressources qui y sont investies. De nombreux services sont disponibles pour les employés qui le souhaitent, mais les employeurs ne sont pas tenus de prendre des mesures d'adaptation pour les membres du personnel atteints de troubles de l'apprentissage, d'autant plus qu'un diagnostic n'est pas nécessairement spécifié ou partagé avec les employeurs ou considéré comme pertinent lors de l'embauche ou de l'attribution de tâches aux travailleurs, en particulier dans des domaines qui ne sont pas liés à l'enseignement.

3. Données accessibles au public de chaque pays partenaire

3.1. Taux de chômage vs taux de chômage chez les dys

En **Grèce**, les diplômés de l'enseignement technique professionnel post-secondaire affichaient un taux de chômage alarmant, atteignant 25,6 % au cours du premier trimestre de 2016, dépassant les 50 % pour les autres groupes d'âge (Athanasouli et al.). Les apprenants dys rencontrent des obstacles importants pour accéder à l'enseignement et à la formation, ce qui les désavantage beaucoup sur le marché du travail concurrentiel (Russell ; Lauth). Ces difficultés sont exacerbées par le fait que les apprenants dys sont confrontés à de nombreux défis tout au long du processus de recherche d'emploi, ce qui les rend beaucoup plus susceptibles aux périodes de chômage prolongées (Lauth). Le concept de « chômage caché » obscurcit davantage la réalité, comme l'ont noté Athanasouli et al. : les apprenants dys sont inclus dans cette catégorie. Ils ont en effet très peu de chance de trouver un emploi, ne serait-ce même qu'une seule fois.

En **Irlande**, 121 200 personnes âgées de 15 à 74 ans sont au chômage, soit un taux de 4,4 %. Le taux de chômage des jeunes (15-24 ans) est de 12,2 % (Labour force Survey 2023, § Key finding). En Irlande, il est parfois difficile de comparer les taux de chômage (comprenant l'emploi des jeunes) à ceux des personnes dys, car les données regroupent généralement toutes les personnes en situation de handicap. Des données plus spécifiques présentées par Kelly et Maître (2021, pp.76) portant sur les personnes qui éprouvent des « difficultés d'apprentissage, de mémorisation

ou de concentration » sont disponibles et indiquent que, selon le recensement national irlandais de 2016, ces individus auraient 9,3 % moins de chance de trouver un emploi.

Les données frappantes présentées par le rapport de l'OCDE (CSO, Equality and Discrimination, OECD, 2021) intitulé « *Disability, Work and Inclusion in Ireland : Engaging and Supporting Employers* » montrent que la participation au marché du travail des personnes en situation de handicap en Irlande est relativement faible (30 à 36 %) et que l'écart de taux d'emploi en Irlande est deux fois supérieur à la moyenne de l'OCDE. Il est difficile de déterminer, à partir de ce tableau national, l'écart de taux d'emploi pour les personnes dys, mais l'un des facteurs mentionnés pour expliquer cet écart est « l'écart de taux d'emploi parmi les personnes ayant un faible niveau d'éducation et la proportion élevée de personnes en situation de handicap ayant un faible niveau d'éducation ».

Solas indique qu'environ 45,8 % des adultes en situation de handicap fréquentant des établissements d'enseignement et de formation professionnels ont un faible niveau d'éducation avant de poursuivre leurs études (FET numbers in 2020, pp.3). Selon l'OCDE, 4 personnes en situation de handicap en âge de travailler sur 10 (41,8 %) ont un faible niveau d'éducation, ce qui est le double des personnes qui ne sont pas en situation de handicap (17,5 %) (OCDE, 2021). Le faible niveau d'éducation des personnes en situation de handicap peut être le signe d'un problème plus large d'accès à des mesures de soutien dans le domaine de l'enseignement en Irlande. Cela peut être lié à des obstacles relatifs aux ressources qui peuvent eux-mêmes résulter de l'absence d'un diagnostic officiel, par exemple.

En **Italie**, on estime qu'il y a près de 3 millions de personnes atteintes de troubles spécifiques de l'apprentissage (5 % de la population). Il n'existe actuellement aucune donnée officielle sur le nombre total de personnes atteintes de troubles dys, notamment parce que ces troubles n'ont commencé qu'à être largement diagnostiqués depuis moins de 15 ans : de nombreux adultes atteints de troubles dys n'ont donc pas de diagnostic. Le nombre de diagnostics de troubles spécifiques de l'apprentissage a connu, au fil du temps, une augmentation constante et progressive, depuis 2010 avec la promulgation de la loi 170, la prise de conscience de ce



phénomène. Selon les données de l'ISTAT (Institut national italien des statistiques), le taux de chômage en Italie en 2022 était de 8,1 %. La même année, le taux de chômage des jeunes (15-24 ans) était de 23,7 %. Bien que ces deux indicateurs soient en baisse par rapport aux années précédentes, ils restent assez élevés, en particulier par rapport à ceux des autres pays de l'UE.

Certains rapports existent en Belgique sur les difficultés générales des personnes atteintes de troubles spécifiques de l'apprentissage dans le contexte de la recherche ou de la conservation d'un emploi (AVIQ, 2020). Cependant, il n'existe pas de données spécifiques sur les taux de chômage en raison du fait que tous les travailleurs ne signalent pas leur diagnostic et que les employeurs ont tendance à ne pas prendre de notes officielles sur les troubles d'apprentissage de leurs employés.

L'annexe B contient des extraits de données accessibles au public auprès du gouvernement **estonien** (disponibles en anglais) : stat.ee. Les données montrent que le taux de chômage **toutes personnes confondues** était le plus élevé en 2020 (6,9 %) et le plus bas en 2019 (4,5 %). Le taux de chômage des personnes **sans handicap** était le plus élevé en 2020 (6,7 %) et le plus bas en 2019 (4,1 %). Les données ne décrivent pas ou ne classent pas les résultats en fonction du handicap lui-même. Les données n'incluent pas non plus les troubles non diagnostiqués ou non divulgués.

3.2. Spécialisation du diplôme d'EFP vs. Accès à l'emploi

En **Grèce**, les programmes de formation n'ont pas encore fourni les résultats escomptés. Par conséquent, les « flux sortants » au sein de ce sous-système présentent des caractéristiques importantes, notamment un lien ténu avec la sphère de l'emploi et une association laxiste avec le maintien de l'emploi. Il n'y a pas de statistiques officielles disponibles en Grèce comparant les taux de transition des apprenants à besoins éducatifs particuliers de l'EFP vers le monde du travail à ceux de la population générale des jeunes, mis à part des données générales et obsolètes qui font référence aux liens faibles entre la spécialité de fin d'études et l'accès à



l'emploi (Vocational Education and Training System and Vocational Education and Training for Learners with Special Educational Needs).

Selon Solas, l'agence publique irlandaise qui supervise la structure du secteur de l'EFP en **Irlande**, en 2021, 10 588 apprenants en situation de handicap étaient inscrits à des programmes d'enseignement et de formation professionnels. Parmi les apprenants inscrits, la plupart ont déclaré qu'ils étaient soit au chômage, soit économiquement inactifs avant leur inscription (2021, pp.2). 4026 de ces apprenants ont déclaré avoir « du mal à apprendre, à se souvenir d'informations ou à se concentrer », mais les chiffres indiqués ne précisent pas de quels troubles spécifiques de l'apprentissage les participants à l'enquête étaient atteints (2021, pp.3). Le rapport « *This is FET Learners with Disabilities 2021* » a identifié l'alphabétisation pour adultes, l'enseignement communautaire et les programmes « *Post-Leaving Certificate* » (destinés aux jeunes et aux adultes ayant terminé leurs études secondaires) comme les domaines d'études les plus courants. Les qualifications et les programmes généraux représentent 57,2 % (pp.6). Les quatre domaines d'apprentissage les plus importants sont les suivants : 9,4 % pour les affaires, l'administration et le droit, 8,1 % pour la santé et le bien-être, 7,1 % pour les services et 5,6 % pour les arts et les lettres (FET in Numbers 2021 'Learners with Disabilities', pp.6). Les données présentées montrent que 91,6 % des apprenants en situation de handicap ont partiellement ou totalement terminé un cours en 2021 (pp.1). Ce rapport n'a pas établi de chiffres concernant le niveau d'accès à l'emploi des apprenants atteints d'un trouble spécifique de l'apprentissage par rapport à leur spécialité, car Solas ne les a pas rendus publics.

Les données relatives à la spécialisation du diplôme d'EFP vs. l'accès à l'emploi ne sont pas disponibles au niveau national **italien**, mais certaines informations peuvent être recueillies auprès des établissements d'enseignement régionaux qui ont mis en place des initiatives de collecte de données. En effet, en Italie, les régions disposent d'un pouvoir législatif concurrent en matière d'enseignement et d'un pouvoir exclusif en matière d'EFP, ce qui peut entraîner des différences dans la collecte des données. L'analyse des lois et des législations régionales ont mis en évidence une situation complexe avec des conditions hétérogènes dans les différentes régions en ce qui



concerne l'utilisation de mesures de soutien lors de concours publics, et l'absence totale de formes de protection ou de règles anti-discrimination sur le lieu de travail pour les personnes atteintes de troubles dys.

En général, les premiers emplois recherchés et trouvés après l'obtention d'un diplôme d'enseignement et de formation professionnels en **Belgique** sont étroitement liés à la spécialisation, mais des changements d'orientation professionnelle peuvent se produire. Il n'existe pas de données spécifiques sur la fréquence de ce phénomène ni sur le nombre de diplômés de l'EFP qui travaillent dans un domaine différent de celui qu'ils ont étudié.

En règle générale, en **Estonie**, le secteur de l'enseignement et de la formation professionnels fournit un enseignement de haute qualité à ses apprenants. Cependant, les résultats, basés sur une analyse des personnes ayant arrêté l'école et une analyse des hausses d'emploi entre 2019 et 2022, montrent que moins de 50 % des apprenants de l'EFP cherchent à travailler dans la profession qu'ils ont étudiée (Pihl et Krusell, 2024). Il est important de souligner quelques mises en garde. Tout d'abord, les apprenants de l'EFP sont également des amateurs, ce qui fausse les données par rapport à ceux qui cherchent un emploi à temps plein dans ce domaine. Deuxièmement, certaines professions, comme l'horticulture, sont saisonnières. Enfin, il a également été démontré que les très jeunes apprenants qui étudient des professions plus difficiles, telles que la programmation, sont souvent écartés des stages en entreprise, car leur âge remet en cause leur employabilité.

3.3. Données permettant de suivre certains dys en matière d'emploi ou d'opportunités d'emploi

L'absence de données de suivi publiées en **Grèce** indique qu'il est difficile d'évaluer avec précision l'étendue et les caractéristiques de l'implication des personnes en situation de handicap sur le marché du travail ouvert (Vlachou et al.). Les personnes en situation de handicap sont considérablement exclues de l'emploi rémunéré. De plus, le handicap entraîne également un risque accru de pauvreté, de privation matérielle et d'exclusion sociale (Groce et al., 2011 ; Vlachou et al.). En Grèce, à la fin des années 1990, l'emploi assisté a été introduit comme partie intégrante des services professionnels pour les personnes ayant un handicap intellectuel. La



nécessité de programmes de formation formels et systématiques pour les professionnels de l'emploi assisté est généralement abordée par des initiatives entreprises par la « *Hellenic Union of Supported Employment* » (ELETYPE) ou les agences elles-mêmes (Vlachou et al.).

En **Irlande**, la collecte de données spécifiques relatives aux troubles dys dans les possibilités d'emploi s'est avérée difficile, car les recherches considèrent les personnes en situation de handicap comme un sous-groupe ou se concentrent sur les personnes ayant des difficultés d'apprentissage, de mémorisation ou de concentration, ce qui comprend un éventail plus large d'individus. Des études plus anciennes concernant les personnes atteintes de dyslexie sont disponibles, comme *Report of the Task Force on Dyslexia* (2001), mais des données actualisées seraient les bienvenues. En effet, on estime que seuls 50 % des adultes irlandais choisissent de révéler leurs handicaps cachés à leurs employeurs, ce qui peut avoir des conséquences négatives sur leur progression professionnelle et sur leur santé mentale, contribuant ainsi à un manque d'information sur les données relatives aux travailleurs dys.

L'Estonie étant une société numérique, ces données sont faciles à enregistrer et à contrôler. *L'annexe B* contient des extraits de données accessibles au public provenant de « Statistics Estonia ». Les données montrent que le taux d'emploi pour **toutes** les personnes susceptibles de participer au marché du travail (c'est-à-dire, en ne prenant en compte ni les enfants ni les retraités) était le plus bas en 2020 (77,6 %) et le plus élevé en 2022 (80,6 %). Le taux d'emploi des personnes **sans handicap** était le plus bas en 2020 (80,6 %) et le plus élevé en 2022 (83,5 %). Le taux d'emploi des personnes en situation de **handicap**, quant à lui, était le plus bas en 2022 (38,4 %) et le plus élevé en 2018 (41,4 %). Selon la Commission européenne, le taux d'emploi des personnes en situation de handicap en Estonie était de 64,3 % en 2018, contre 85,2 % pour les autres personnes. Le taux d'emploi des personnes en situation de handicap en Estonie est supérieur à la moyenne des 27 membres de l'UE (Commission européenne, 2021). Cependant, le taux d'emploi des personnes en situation de handicap en Estonie est toujours nettement inférieur au taux d'emploi des personnes sans handicap.



En **Italie**, chaque année, environ 15 000 personnes atteintes de troubles dys entrent sur le marché du travail. Une enquête menée en 2021 par l'Association italienne de la dyslexie a révélé les difficultés rencontrées par près de 500 participants. La moitié d'entre eux ne divulguent jamais leur trouble au travail. Plus de 70 % d'entre eux éprouvent des difficultés dans des tâches telles que les langues étrangères, les calculs et la concentration. Près de 70 % d'entre eux ont déjà été réprimandés, 37 % ont subi des revers salariaux et professionnels, et 12 % ont été licenciés en raison de leur trouble. Les niveaux d'éducation varient : la plupart d'entre eux sont titulaires d'un diplôme de l'enseignement secondaire ou d'un diplôme universitaire. Plus de la moitié d'entre eux ont un emploi, tandis que 35 % sont au chômage, principalement dans la tranche d'âge des 19-25 ans. Seulement 8,1 % ont toujours divulgué leur trouble au travail, principalement à leurs collègues.

Certains rapports existent en **Belgique** sur les difficultés générales des personnes atteintes de troubles spécifiques de l'apprentissage lorsqu'il s'agit de trouver ou de conserver un emploi (AVIQ, 2020), mais il n'y a pas de données spécifiques sur les taux d'emploi.

3.4. Informations pertinentes par pays

En Grèce, des entretiens soulignent la quasi-impossibilité d'obtenir un emploi permanent et le fait de se heurter fréquemment aux portes closes des organismes publics (Vlachou et al.). Il est cependant établi que les politiques mises en œuvre par l'OCDE s'opposent à celles mises en œuvre par d'autres organisations internationales (Symeon et Lela). Les structures étatiques et locales n'ont pas encore prouvé leur efficacité pour résoudre le problème de l'emploi (Tsiantis et al.). Il en va de même pour d'autres mesures gouvernementales telles que la discrimination positive qui prévoit que les autorités étatiques et locales doivent embaucher plusieurs personnes neuroatypiques (ibid.).

En **Italie**, les experts soulignent qu'il est important de reconnaître les troubles dys et les traits cognitifs spécifiques pour un enseignement personnalisé efficace. Les données officielles à partir de 2010 montrent une augmentation constante des



diagnostics de troubles spécifiques de l'apprentissage, en particulier après la loi 170 de 2010. Les données fournies par les écoles publiques révèlent qu'environ 5 à 7 % des élèves présentent des troubles dys. Cependant, le marché du travail manque de soutien adéquat, les politiques récentes n'ayant pas encore pris pleinement effet. Des outils tels que les correcteurs orthographiques, les cours de langue, les traducteurs automatiques, les aides informatiques et les contacts spécialisés sont jugés utiles pour gérer les difficultés professionnelles.

Le sujet des troubles spécifiques de l'apprentissage est généralement abordé entre pairs en **Belgique**, qu'il s'agisse d'enseignants ou d'employés, mais il est rarement signalé ou quantifié en dehors du système scolaire. Les seules histoires ou témoignages que l'on pourrait trouver ne font pas partie de rapports officiels ou ne sont pas impliqués dans la création de politiques générales, mais proviendraient d'entretiens avec des personnes concernées par ces troubles. Ces données pourraient être spécifiées dans les évaluations des besoins et les recherches à petite échelle menées par des organisations et des institutions créées dans le but de favoriser l'inclusion et l'accessibilité dans des domaines spécifiques. Les entretiens avec des personnes concernées par les troubles de l'apprentissage ou la neurodiversité et des spécialistes de l'éducation, de la formation et de l'orientation professionnelle pourraient fournir des informations à ce sujet, mais les personnes neuroatypiques doivent souvent rechercher et trouver elles-mêmes des ressources et des témoignages pour développer des mécanismes et des techniques leur permettant de travailler avec, autour et malgré leurs difficultés. Il n'existe pas d'exigences ou de politiques permettant aux employeurs de mettre en œuvre des aménagements inclusifs sur le lieu de travail pour les employés atteints de troubles spécifiques de l'apprentissage.

4. Matériel et méthodes



Le présent rapport adopte l'approche de la recherche basée sur la conception, une méthodologie largement adoptée dans les sciences de l'apprentissage en raison de sa nature itérative, qui permet des comparaisons nuancées et des propositions de solutions au problème étudié. Cette approche contribue à enrichir le rapport d'une multitude d'informations et à le porter au-delà d'une simple énumération d'inconvénients. La présentation chronologique des résultats et des politiques de recherche antérieures précède la discussion des résultats actuels. Pour recueillir des données pertinentes, un processus d'exploration de données approfondi a été entrepris, impliquant l'analyse et l'examen minutieux de revues et d'ouvrages axés sur l'enseignement abordant les thèmes de la neurodiversité, de l'emploi et des actes organisationnels. Bien que le rapport se concentre sur le cas de la Grèce, il intègre les politiques et mesures pertinentes de l'UE afin de fournir une perspective complète et nuancée.

Compte tenu du manque de données, nous pensons que les méthodes qualitatives pourraient être les plus efficaces pour le moment. Bien que les statistiques soient incomplètes, les entretiens avec des personnes ayant des difficultés d'apprentissage fournissent aux chercheurs des informations de première main sur leurs véritables difficultés.

En ce qui concerne les autres sources d'information, il existe des rapports pertinents tels que « *Inclusive Education: The way forward. National Report: Belgium* » (Van Hove, De Schauwer, Vaughan, 2018) rédigé à la suite d'un programme Erasmus+, ou « *Vocational Education and Training : Policy and Practice in the field of Special Needs Education – Literature Review* » (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012). Il est recommandé de combiner les recherches documentaires avec les entretiens afin de s'assurer que les informations sont aussi complètes que possible.

5. Développement de la recherche documentaire

5.1. Soutien disponible pour les travailleurs et les élèves neuroatypiques dans les pays partenaires



La **Grèce** a mis en œuvre diverses politiques visant à soutenir les apprenants dys dans l'EFP, bien qu'elle soit en retard par rapport à la moyenne de l'UE. Les cadres juridiques et la mise en place de comités tels que le *National VET Committee* (Comité national de l'enseignement et de la formation professionnels) et d'agences telles que l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive témoigne des efforts déployés pour éliminer les obstacles à l'éducation. Cependant, les données relatives aux apprenants de l'EFP et les apprenants dys restent rares. Les initiatives facilitées par l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive et le Conseil national de l'éducation et du développement des ressources humaines visent à aider les individus dys à passer à l'emploi. Le socle européen des droits sociaux de l'UE donne la priorité à l'égalité des chances pour les apprenants et les employés, mais les apprenants dys ont encore du mal à accéder au marché du travail et aux opportunités en raison du manque d'attention et de données, ce qui fait perdurer les barrières et les inégalités (Pappas et al., 2022; Zoniou-Sideri et al., 2022; Greece Apprenticeships: An essential part of the National VET Strategy, 2022; Professional VET Teacher and Trainer Development: Key to Quality Learning, 2022; Wehman, 2022; Vlachou et al., 2022; Lee et al., 2022; "Delivering on the European Pillar of Social Rights", 2022; Garben, 2022; Polomarkakis, 2022; "The European Pillar of Social Rights in 20 Principles", 2022; law 5023/2023; law 4443/2016; Kivirauma, 2022).

En **Irlande**, les apprenants dys inscrits à des programmes d'éducation pour adultes (cours d'EFP) fournis par le *Education and Training Board* (Conseil de l'éducation et de la formation) peuvent bénéficier d'un service gratuit d'orientation fourni par le prestataire des cours. Ces apprenants peuvent avoir manqué de soutien au début de leur scolarité, avoir quitté l'école prématurément et être retournés à l'université, ou vouloir améliorer leurs compétences à l'université. Les apprenants dys peuvent également consulter le *Disability Support Service* (service de soutien aux personnes en situation de handicap) au sein des établissements d'EFP s'ils rencontrent des difficultés permanentes ou temporaires dans leur parcours éducatif (Disability Support Service - City of Dublin Education and Training Board). La *Dyslexia Association of Ireland* (association irlandaise de la dyslexie) est un prestataire de services de soutien pour les enfants et les adultes atteints de dyslexie qui fournit des



informations, des activités de plaidoyer et de sensibilisation au nom des personnes atteintes de dyslexie. L'une des mesures clés de l'association est l'évaluation des cas présumés de dyslexie et de dyscalculie. *Dyspraxia/DCD Ireland* propose une série de mesures de soutien aux jeunes et aux adultes atteints de dyspraxie, ainsi qu'à leur famille et à leurs proches ([Dyspraxia/DCD Ireland - À propos](#)). Ahead Ireland, une organisation à but non lucratif, s'efforce de créer un enseignement et des emplois plus inclusifs pour les personnes en situation de handicap dans l'EFP, l'enseignement supérieur et l'emploi des jeunes diplômés. Ahead fournit notamment des informations aux apprenants et aux diplômés en situation de handicap, aux enseignants, aux conseillers d'orientation et aux parents sur les questions de handicap dans l'enseignement. De plus, Ahead entreprend des recherches nationales sur l'inclusion des élèves en situation de handicap, contribue aux forums politiques nationaux et offre des possibilités de développement professionnel continu au personnel travaillant dans l'EFP, ainsi que dans l'enseignement supérieur pour améliorer l'inclusivité de leurs services.

Un exemple de soutien extra-gouvernemental aux diplômés et aux demandeurs d'emploi dys est le cabinet national de conseil spécialisé pour les personnes neuroatypiques *Specialisterne Ireland* (<https://www.specialisterne.ie/>). Ce cabinet aide un éventail de personnes neuroatypiques à trouver un emploi en faisant correspondre leurs compétences et leurs caractéristiques des méthodes de travail uniques et en exploitant leurs forces. *Specialisterne* aide également les employeurs à diversifier leur équipe et à créer un lieu de travail inclusif. L'initiative *Open Doors* a été mise en place en Irlande pour aider les personnes marginalisées de la société irlandaise à accéder à l'emploi et à l'éducation en créant des passerelles. Cette initiative était un ajout essentiel à l'écosystème civil en Irlande, étant donné que le rapport de la Commission européenne pour l'Irlande (Commission européenne, 2019, p. 37) indique que l'Irlande a l'un des taux d'emploi les plus faibles de l'UE en ce qui concerne les personnes en situation de handicap, à savoir 26,2 %.

En **Italie**, l'AID (Association italienne de la dyslexie) apporte un soutien fondamental aux personnes neuroatypiques et accorde une attention particulière aux travailleurs et aux élèves. Les initiatives d'AID visent à compenser le manque d'attention porté à



l'inclusion des personnes atteintes de troubles dys dans la vie sociale par le biais de formations, d'informations et de réunions de soutien pour les adultes atteints de troubles dys, les entreprises, les écoles et les universités. L'AID agit sur l'ensemble du territoire national en profitant de la capillarité de l'association afin de pouvoir créer une action structurée et importante visant à débloquer l'impasse actuelle. Pour garantir l'efficacité de ses activités, l'AID est impliquée à différents niveaux :

- Soutien et informations pour les adultes atteints de troubles dys ;
- Formation du personnel de l'entreprise (sujets abordés : gestion du personnel, gestion des ressources humaines, bien-être, communication, marketing, management) ;
- Formation du personnel universitaire (accès à l'emploi, examens de qualification, inscription au registre) ;
- Activation d'un groupe de travail sur l'orientation et l'expérimentation de nouvelles approches dans les écoles secondaires du premier et du deuxième cycles ;
- Groupe de travail portant sur la défense des intérêts de ces personnes en vue de favoriser une plus grande protection d'un point de vue législatif ;
- Collecte de données par le biais de questionnaires ad hoc distribués au niveau national (taux de chômage des personnes atteintes de troubles dys, causes, entreprises de collecte de données participant au projet pour comprendre les résultats) ;
- Analyse des données des différentes actions et groupes de travail afin d'élargir les connaissances et les recherches sur le sujet.

Toutes ces actions permettent à l'AID de rassembler différentes données, actuellement inexistantes, afin de pouvoir comprendre le problème, analyser ses causes en fonction des différents contextes régionaux et trouver des stratégies pour améliorer la situation dans les années à venir.

Les troubles de l'apprentissage sont mentionnés dans les politiques du système éducatif **belge**, c'est pourquoi les enseignants doivent suivre une formation leur permettant de développer leurs méthodes et adapter le matériel. Il n'existe aucune



politique visant spécifiquement les établissements d'EFP. Cependant, certaines organisations proposent des ressources que les enseignants peuvent utiliser. Il existe des centres de soutien pour l'enseignement spécialisé en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ces centres fournissent des conseils, des formations et des ressources aux écoles et aux établissements d'EFP pour soutenir les élèves ayant des besoins d'apprentissage divers. Les professeurs ressource sont chargés de fournir un soutien direct aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage. L'APEDA (Association belge pour les Personnes en Difficulté d'Apprentissage) propose des outils numériques et des formations aux enseignants, aux parents, aux thérapeutes et aux personnes ayant des besoins spécifiques nécessitant des aménagements en classe et dans leur vie quotidienne. Par ailleurs, la plateforme FormaForm, créée en collaboration avec le Forem et l'IFAPME (l'Institut wallon de Formation en Alternance et des indépendants et Petites et Moyennes Entreprises) ainsi que Bruxelles Formation (service public de formation professionnelle), propose une variété de formations et de services pour aider les gens à développer des compétences dans des domaines variés : pédagogie, communication et expertise professionnelle. Tous ces éléments peuvent être appliqués dans des contextes d'EFP pour accompagner les élèves neuroatypiques.

En outre, « ADHD, ASC & LD Belgium » est une organisation de soutien à but non lucratif qui fournit un réseau de soutien, des informations et des ressources fondées sur des données probantes pour les anglophones en Belgique en ce qui concerne le TDAH, l'autisme et les troubles de l'apprentissage (ou troubles dys). Cette organisation a pour but de soutenir les parents, les familles, les enseignants et les écoles dont les enfants/adolescents/élèves sont neuroatypiques. La plupart de leurs ressources relatives aux adultes neuroatypiques en milieu professionnel sont liées au TDAH et au spectre autistique, mais comportent peu de données sur les troubles dys. De plus, la majeure partie de leur travail est effectué pendant les années scolaires et de formation, à titre de préparation, plutôt que pendant la vie adulte, à titre d'orientation continue. Cependant, l'un de leurs projets, « *Neurodiverse Brains in the Workplace* », sensibilise aux avantages de la neurodiversité dans les milieux professionnels. Ce projet a une présence sur les réseaux sociaux et fournit l'accès à une variété de services, de conseils, de formations et d'institutions.



L'**Estonie** dispose d'un fonds d'assurance-chômage (Töötukaasa) qui a déjà mis en place plusieurs programmes pour aider les personnes en situation de handicap à entrer et à rester sur le marché du travail. L'Estonie enregistre d'abord que la personne a une capacité de travail réduite et évalue ensuite dans quelle mesure cette capacité est réduite. L'un de ces programmes d'aide propose aux employeurs un assistant à l'emploi pour une période pouvant aller jusqu'à 12 mois. Cette personne supplémentaire est généralement utilisée dans le cadre d'une formation professionnelle, mais peut également être utilisée pour aider une personne ayant des limitations physiques. Malheureusement, le principal problème du programme est que le poste est sous-payé, ce qui signifie qu'il est extrêmement difficile de trouver quelqu'un pour occuper le poste.

Deuxièmement, le fonds de chômage propose aux employeurs un service de consultation. « Le service de consultation et d'information fournit aux employeurs un aperçu de la manière de soutenir les personnes ayant divers problèmes de santé et ayant des besoins particuliers sur le lieu de travail » (Töötukaasa, s.d.). Enfin, il y a un stimulant pécuniaire. En effet, si un employeur embauche une personne dont le capacité de travail est réduite, cet employeur peut obtenir le remboursement des cotisations sociales payées. La cotisation sociale est un montant supplémentaire d'environ 35 % que les employeurs versent directement à l'État en plus du salaire normal. Ce montant n'est pas inclus dans l'offre salariale et n'est donc pas considéré comme un impôt sur le revenu, mais plutôt comme un coût pour l'employeur. Il existe un programme similaire si l'employé est simplement reconnu comme *chômeur de longue durée*.

5.2. Exemples/politiques relatives au lieu de travail ou dans le cadre de l'EFP

En **Grèce**, outre la mise en œuvre de politiques et les efforts réglementaires, le Conseil national de l'éducation et du développement des ressources humaines favorise activement les synergies entre l'enseignement et le marché du travail (Modern VET- a Bridge between Student and Labor Market). Malgré cela, les taux d'emploi des personnes neuroatypiques et des diplômés de l'EFP sont considérablement plus élevés que ceux de la population générale (Athanasouli et al.).



L'exactitude des taux est masquée par le chômage caché, tandis que leur stabilité est discutable (Vlachou et al.; Rusell ; Lauth). En ce qui concerne l'emploi, en raison d'un manque de données, il n'est toutefois pas possible de savoir si les diplômés de l'EFPP ayant des besoins éducatifs particuliers parviennent à trouver un emploi dans leur domaine d'études. Pourtant, les sources estiment que le lien entre ces deux éléments est ténu (VET System and VET for Learners with SEN; Transition from School and Employment). Les employés dys se voient souvent proposer des emplois faiblement rémunérés et peu qualifiés tels que des emplois de bureau et l'emploi à distance. Il s'agit là de facteurs clés qui conduisent les salariés dys à l'exclusion et à l'isolement (Barnes & Mercer ; Groce et al.; Vlachou et al.). Comme le soulignent Vlachou et al., les personnes atteintes de troubles dys ont peu de chances d'obtenir un emploi permanent. Indépendamment des actions de l'*Hellenic Union of Supported Employment's* (ELETYPÉ), les bénéficiaires ont souligné le rôle crucial du soutien émotionnel pour atteindre leurs objectifs, favoriser la confiance en soi, la conscience de soi et la confiance, et cultiver un sentiment de valeur et de productivité (Areberg et al.). En outre, d'autres études ont mis en évidence des résultats positifs, notamment l'adéquation des offres d'emploi avec les objectifs, les besoins et les compétences des bénéficiaires, ainsi que des conseils pour négocier des conditions de travail favorables (Boyce et al.; Johnson et al.). Une approche globale de l'inclusion doit transcender les limites de l'enseignement et englober la création de milieux de travail inclusifs qui valorisent les personnes neuroatypiques, tiennent compte de leurs forces uniques et apportent le soutien nécessaire pour promouvoir leur réussite professionnelle (Wehman).

Veillez consulter *l'annexe A* pour obtenir une liste d'exemples/de politiques relatives au lieu de travail/à l'enseignement et la formation professionnels dans chaque pays.

6. Résultats

La **Grèce** a mis en place plusieurs mesures pour soutenir les apprenants dys dans le cadre de l'EFPP, bien qu'elle soit en deçà de la moyenne de l'UE à cet égard (Pappas et al.; Zoniou-Sideri et al.). Le pays a promulgué des lois comme la loi 3699/2008, la loi 4186/2008, la loi 4386/2016 et la loi 4547/2018 afin d'établir un cadre juridique



solide pour éliminer les obstacles systémiques entravant l'accès à l'éducation. En outre, le *National VET Committee*, en partenariat avec le *Technical Committee* (comité technique), assume la responsabilité de la mise en œuvre du cadre stratégique national pour la mise à niveau de l'enseignement et de la formation professionnels et de l'apprentissage, avec le soutien de l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive (Greece Apprenticeships: An essential part of the National VET Strategy). Cependant, le manque de données concernant l'EFP et les apprenants dys pose des problèmes pour répondre adéquatement à leurs besoins uniques (Tsiantis et al.).

En ce qui concerne les conditions d'emploi des employés dys, l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive aide les apprenants à passer de l'école au marché du travail en facilitant les liens entre l'éducation et l'emploi grâce aux politiques introduites en Grèce. Cette réussite est évidente dans des rapports tels que « *Modern VET - a Bridge between Student and Labour Market* », « *Greece Apprenticeships: An Essential Part of National VET Strategy* » et « *Connection of the E.E.K. With the Job Market through the Training Guides- Invitations IME-GSEVEE/K.A.E.L.E.-E.S.E.E.* ». De plus, des efforts concertés ont été déployés pour soutenir en permanence les personnes ayant un handicap intellectuel, les aider à surmonter les difficultés liées à l'emploi et à s'adapter à l'environnement de travail, comme le montrent les travaux de Wehman, Vlachou et al., et Lee et al.

Il est évident qu'en **Irlande**, des mécanismes ont été mis en place pour mieux inclure les travailleurs/apprenants dys. Néanmoins, environ 45,8 % des adultes en situation de handicap fréquentant des établissements d'EFP ont un faible niveau d'éducation avant de poursuivre leurs études (FET numbers in 2020, pp.3). De plus, 4 personnes en situation de handicap en âge de travailler sur 10 (41,8 %) ont un faible niveau d'éducation, ce qui est deux fois plus que les personnes qui n'ont pas de handicap (17,5 %) (OCDE, 2021). Le faible niveau d'éducation des personnes en situation de handicap peut être le signe d'un problème plus large d'accès à des mesures de soutien dans le domaine de l'enseignement en Irlande. Cela peut être lié à des obstacles relatifs aux ressources qui peuvent eux-mêmes résulter de l'absence d'un diagnostic officiel, par exemple. L'identification des meilleures pratiques dans le



domaine de l'évaluation et de la divulgation des handicaps dans le cadre de l'EFPP dans d'autres pays européens apporterait une grande valeur ajoutée au paysage de l'inclusion en Irlande. Une action importante de cette initiative pour les travailleurs dys est la création de « *Employers for Change* » (employeurs pour le changement), un service d'information sur les handicaps pour les employeurs. Ce service vise à donner aux employeurs des informations et des conseils sur l'embauche et la gestion du personnel en situation de handicap. « *Employers for Change* » fournit des conseils et des informations aux employeurs, héberge des ressources d'information sur le Web, participe à des activités de sensibilisation et de diffusion, entretient des liens avec les employeurs et les personnes en situation de handicap et promeut une « analyse de rentabilisation positive » pour l'emploi des personnes en situation de handicap.

Malgré le fait que l'**Estonie** dispose de nombreuses politiques et lois en faveur de l'inclusion des personnes atteintes de divers handicaps, cela ne signifie pas toujours que ces personnes trouvent un emploi, comme le montrent les données des sections 3.1 et 3.3. En Estonie, les personnes ayant des troubles de l'apprentissage sont confrontées à d'importantes difficultés lorsqu'elles entrent sur le marché du travail, comme en témoignent les données relatives à l'emploi et au chômage. Ces statistiques soulignent les disparités et les difficultés auxquels les personnes ayant des troubles de l'apprentissage sont confrontées lorsqu'elles tentent de s'intégrer dans le monde du travail en Estonie. Pour résoudre ces problèmes, le gouvernement et le secteur privé doivent déployer des efforts concertés pour mettre en œuvre des politiques inclusives et fournir des mécanismes de soutien qui facilitent l'égalité des chances pour tous sur le marché du travail.

En **Italie**, en ce qui concerne les élèves atteints de troubles dys, au fil des ans, la prise de conscience de ce phénomène a progressivement augmenté, tant au sein des familles que dans les écoles, et le nombre d'attestations délivrées pour les différents types de troubles dys a augmenté. La mise en place de mesures spécifiques destinées aux personnes atteintes de troubles dys sur le marché du travail est si récente (cours de l'année 2022) qu'il n'existe aucune littérature sur leurs effets. Jusque-là, l'absence de ces mesures a probablement constitué un obstacle à la



collecte de données portant spécifiquement sur la transition école-travail des personnes atteintes de troubles dys : une explication pourrait être qu'il n'était pas nécessaire d'identifier les personnes atteintes de troubles dys étant donné qu'aucune mesure n'était prévue à cet effet. Améliorations futures basées sur les suggestions de l'Association italienne de la dyslexie :

Étendre la loi 170 aux étudiants universitaires ;

Faciliter les diagnostics pour les adultes ;

Augmenter le nombre de centres de diagnostic publics ;

Fournir une orientation professionnelle et des conseils gratuits ;

Garantir des expériences de stages professionnels ;

Fournir un soutien en ce qui concerne l'accès à l'emploi ;

Garantir l'accès à des outils tout au long de la carrière ;

Fournir des services de mentorat ;

Intégrer des experts dys dans les entreprises ;

Sensibiliser les employeurs ;

Établir un accès accéléré au marché du travail ;

Proposer des incitations à l'embauche de personnes atteintes de troubles dys ;

Promouvoir des qualités comme la créativité et la résilience au travail.

En **Belgique**, il n'y a pas de politiques axées spécifiquement sur les personnes neuroatypiques dans les établissements d'EFP. Il existe cependant des lois et des documents importants qui leur profitent indirectement. Les politiques ayant la plus grande influence en région wallonne sont les suivantes :

Loi concernant l'obligation scolaire : souligne l'importance de l'éducation inclusive et fixe les règles de base que les écoles doivent suivre ;

Loi de 2003 relative à l'emploi des personnes en situation de handicap : vise à promouvoir l'emploi des personnes en situation de handicap, y compris les



apprenants dys. Cette législation établit un cadre clair pour l'inclusion des apprenants dys sur le marché du travail et renforce le principe de l'égalité des chances en matière d'emploi.

En Belgique, certaines règles sont établies pour garantir un enseignement inclusif et l'égalité des chances en matière d'emploi au niveau national. Les personnes en situation de handicap ont droit à des aménagements raisonnables à l'école et sur leur lieu de travail. Par ailleurs, certaines institutions régionales fournissent une aide moins structurée. Des organisations telles que l'APEDA fournissent des informations et des formations aux personnes neuroatypiques.

7. Conclusions

En **Grèce**, les politiques et procédures actuelles en matière d'enseignement inclusif englobent divers éléments tels que des lois, des politiques et l'expertise d'enseignants spécialisés. Voici quelques éléments qui visent à promouvoir l'inclusion et les pratiques inclusives dans les établissements d'enseignement : plusieurs lois et politiques (notamment les lois 4386/2016 et 4547/2018), la *Professional VET Teacher and Trainer Development policy* (politique relative à la formation des enseignants et des formateurs de l'EFPP), le socle européen des droits sociaux et la stratégie grecque en matière d'apprentissage (Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive). Cependant, leur mise en œuvre n'est pas vraiment efficace. Malgré la présence d'enseignants spécialisés et de pratiques inclusives dans les salles de classe, les personnes neuroatypiques sont toujours confrontées à des difficultés pour accéder à un enseignement de qualité.

De même, des efforts ont été déployés pour intégrer les personnes neuroatypiques sur le marché du travail grâce à des initiatives telles que « *Modern VET - A Bridge between Student and the Labor Market* », et grâce à l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, qui facilite la transition école-emploi. Cependant, les informations existantes sur l'employabilité des personnes neuroatypiques sont rares et obsolètes. Des chercheurs tels que Vlachou et al. soulignent la nécessité de combler ce manque de connaissances et de faire la lumière sur les difficultés



auxquelles sont confrontées les individus neuroatypiques pour obtenir un emploi intéressant.

Les personnes neuroatypiques sont considérablement sous-représentées sur le marché du travail, ce qui témoigne de la faiblesse des politiques, du manque de soutien fourni et d'une implication minimale dans l'emploi. Ceux qui parviennent à trouver un emploi finissent souvent par occuper des postes peu qualifiés offrant des salaires minimes, ce qui les expose à des risques plus élevés de pauvreté, d'exclusion sociale et d'isolement. Malgré la présence de politiques et de cadres stratégiques au niveau de l'UE, comme le socle européen des droits sociaux et le Conseil national de l'éducation et du développement des ressources humaines, le marché du travail reste profondément inégal pour les employés dys. Il est essentiel de prêter attention aux segments vulnérables de la population et de leur fournir une protection et un soutien adéquats.

Pour combler ce fossé, les institutions politiques ont l'obligation de fournir un enseignement adéquat aux personnes neuroatypiques. De plus, l'État doit faciliter de meilleurs liens avec le marché du travail, créer des opportunités d'emploi et favoriser un environnement dans lequel les employeurs peuvent comprendre ce qu'un employé neuroatypique peut leur apporter et comment utiliser ses particularités. Comme mentionné précédemment, les informations disponibles sur les meilleures pratiques sont insuffisantes, en particulier en ce qui concerne les employés dys en Grèce, ce qui indique un besoin urgent de poursuivre les recherches et de développer des stratégies efficaces pour assurer l'égalité des chances et une chance d'inclusion.

L'**Estonie** se distingue au sein de l'Union européenne par la tenue méticuleuse de ses registres et par des statistiques complètes concernant sa main-d'œuvre employée et chômeuse.

Les données et les politiques présentées mettent en évidence l'engagement de l'Estonie en faveur de l'inclusion, en particulier dans le cadre de l'EFPP. Cependant, des difficultés persistent : il y a par exemple des pénuries d'interprètes, qui sont des aides nécessaires.

En outre, il existe potentiellement des barrières linguistiques affectant les groupes linguistiques minoritaires à cause de la politique estonienne selon laquelle



l'enseignement ne peut se faire qu'en estonien. Néanmoins, le fonds d'assurance-chômage (Töötukaasa) dispose de programmes conçus pour aider les personnes en situation de handicap à entrer et à rester sur le marché du travail. Ces initiatives comprennent des programmes d'aide à l'emploi, des services de conseil pour les employeurs en ce qui concerne le soutien des personnes ayant des problèmes de santé et des besoins particuliers, et des stimulants financiers par le biais du remboursement des cotisations sociales. Néanmoins, des difficultés persistent, notamment en ce qui concerne la sous-rémunération des emplois dans le cadre des programmes d'aide, ce qui complique la recherche de candidats qualifiés.

En conclusion, bien que l'Estonie ait fait des progrès dans la mise en œuvre de politiques et de pratiques visant à soutenir les personnes ayant des troubles de l'apprentissage dans l'EFP et sur le lieu de travail, il reste encore des domaines essentiels à améliorer. Garantir la disponibilité des services de soutien, relever les défis linguistiques et affiner les programmes d'incitation sont des étapes essentielles pour favoriser un marché du travail plus inclusif et diversifié en Estonie. Les efforts de collaboration au niveau national et européen peuvent contribuer davantage à la création d'un environnement qui valorise la neurodiversité et offre des chances égales à tous les individus dans la vie professionnelle.

L'Italie doit remettre en question ses croyances dépassées sur les capacités des élèves dys. Une formation efficace implique l'étude de cas réels et une formation ciblée pour les gestionnaires d'établissements scolaires. En Italie, les actes législatifs ne classent pas les troubles dys comme des handicaps, ce qui a un impact sur l'accès aux mesures de soutien. L'absence de données structurées sur les troubles dys sur le marché du travail souligne la nécessité d'une approche plus inclusive. Les politiques d'inclusion peuvent améliorer les possibilités d'emploi pour les personnes dyslexiques, mais les travailleurs doivent toujours divulguer leur trouble et demander des mesures d'adaptation. L'absence de législation spécifique concernant les troubles dys sur le lieu de travail avant 2022 contribue à ces lacunes. Il est essentiel de définir des pratiques communes pour favoriser l'accès à l'emploi et la réussite professionnelle des personnes atteintes de troubles dys afin de lutter contre la discrimination et de garantir l'égalité des chances. Même si une nouvelle loi introduite



en 2022 fournit des mesures de soutien similaires à celles de l'enseignement, des avantages substantiels sont réservés aux personnes dont le handicap a été reconnu.

En **Belgique**, les personnes ayant des difficultés d'apprentissage bénéficient de certaines politiques et lois mises en œuvre aux niveaux régional, national et international. Elles ont droit à des aménagements raisonnables à l'école et sur le lieu de travail, même s'il n'existe pas de règles ou de lignes directrices précises sur la manière dont un tel soutien peut être fourni dans le cadre de l'EFPP. En Belgique, le soutien aux personnes en situation de handicap peut parfois manquer de structure et dépend principalement des écoles, des lieux de travail et des organisations travaillant dans ce domaine. L'avantage de cette situation est que le système est relativement flexible. S'il est utilisé correctement, il peut permettre de prendre en compte à la fois les besoins individuels des personnes en situation de handicap et les possibilités disponibles dans les cas particuliers, facilitant le dialogue entre les personnes dans le besoin et les organisations en question. Il en résulte des bonnes pratiques telles que la création de la plateforme FormaForm avec le soutien d'institutions régionales en Wallonie.

Le principal inconvénient d'un tel système est qu'il est difficile de déterminer quand les droits des personnes en situation de handicap sont enfreints, car cela dépend beaucoup de l'interprétation. Un autre problème est que les ressources ne sont généralement disponibles que pour ceux qui les recherchent, et elles atteignent très rarement un large public.

Il est certain qu'il faut s'efforcer de sensibiliser un plus grand nombre d'enseignants, d'employeurs et de travailleurs sociaux aux besoins des personnes atteintes de troubles dys. Il y a aussi beaucoup à faire dans le domaine de la législation afin d'assurer un enseignement inclusif et l'égalité des chances en matière d'emploi sur une base plus régulière et structurée.

L'État **irlandais** et la société civile ont concentré leurs efforts sur une meilleure inclusion des travailleurs et des élèves neuroatypiques, ce qui, comme le montre cette étude, a permis d'identifier et de combler les lacunes dans le soutien disponible. Dans les phases ultérieures du projet DysinEduProWork, la consolidation des politiques et pratiques susmentionnées sur le lieu de travail irlandais et dans le cadre

de l'EFPP, telles qu'identifiées dans le présent rapport, ainsi que la comparaison des politiques et stratégies existantes en Grèce, en Estonie, en Italie et en Belgique, guideront les prochains modules de travail et permettront de dresser un tableau complet de la nature de l'inclusion dans les pays européens et d'éliminer les obstacles auxquels sont confrontés les travailleurs et les apprenants dys. Les résultats du WP2 du projet DysinEduProWork fourniront des outils et du matériel pour soutenir cette transition vers un environnement de travail et d'enseignement et de formation professionnels inclusifs en Irlande.

8. Annexes

A. Exemples/politiques relatives au lieu de travail/à l'EFPP


Appendice 8.A.
ExamplesPolicies in t


Appendice 8.A.
ExamplesPolicies in t

B. Statistiques disponibles par pays

Irlande (pour plus d'informations, veuillez vous référer au rapport national)

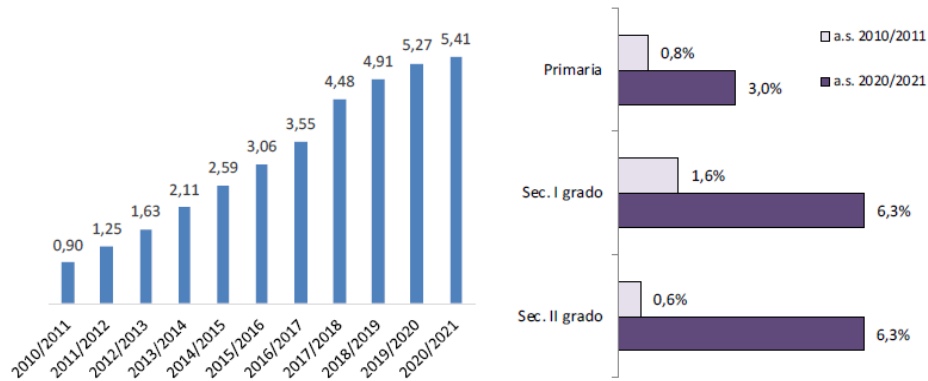
Une publication de 2019 du *Central Statistics Office* sur l'égalité et la discrimination en Irlande souligne que 18 % des adultes de plus de 18 ans ont été victimes de discrimination sur leur lieu de travail. 24 % des personnes en situation de handicap disent avoir été victimes de discrimination, contre 16,7 % pour les personnes qui ne sont pas en situation de handicap¹ (CSO, 2019). Bien que les troubles dys soient des handicaps cachés dans les cas où les travailleurs ne les divulguent pas, ces derniers devraient être encouragés par les employeurs à les divulguer. Il est essentiel de créer des boîtes à outils pour les travailleurs et pour les employeurs afin de favoriser la divulgation de ces troubles.

Italie

¹<https://www.cso.ie/en/releasesandpublications/er/ed/equalityanddiscrimination2019/>.



Students with DSA in % of total students (primary, secondary of I and II grade) - historical series

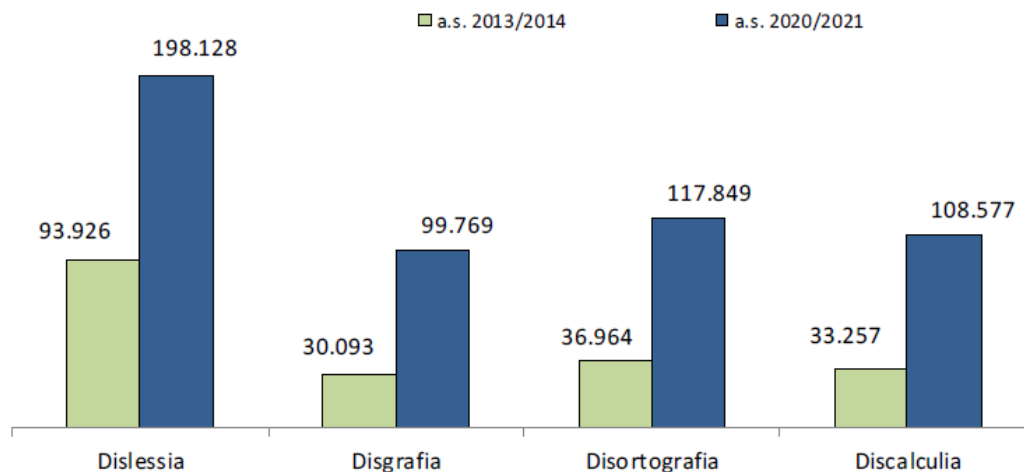


Nota: i dati relativi alla provincia di Bolzano sono disponibili solo per l'a.s. 2018/2019
Fino all'anno 2016/2017 la percentuale riportata in serie storica è relativa a primaria, secondaria di I e II grado, mentre a partire dall'a.s.2017/2018 per la scuola primaria sono considerati solo III, IV e V anno.
Fonte: MI - DGSIS - Ufficio di Statistica - Rilevazioni sulle scuole

Remarque : les données pour la province de Bolzano ne sont disponibles que pour l'année scolaire 2018-2019. Jusqu'en 2016-2017, le pourcentage rapporté concerne l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire de premier et de second degrés, tandis qu'à partir de 2017-2018, seules la 3^e, 4^e et 5^e années de l'enseignement primaire sont prises en compte.

Source : MI - DGSIS - Statistics Office - School surveys.

Students by type of disorder (primary, secondary of I and II grade)
Comparison school year 2013/2014 - 2020/2021



Nota: i dati relativi alla provincia di Bolzano non sono disponibili. I dati per tipologia di disturbo non sono disponibili per anno di corso, quindi la scuola primaria è considerata nel suo complesso.

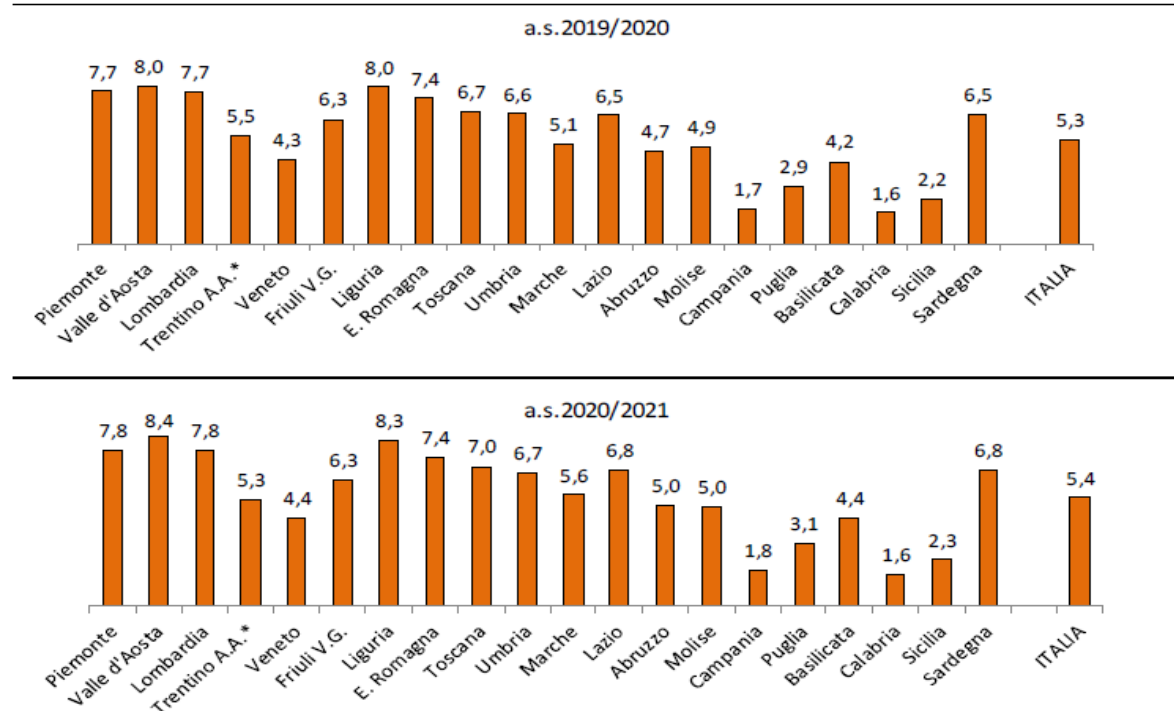
Fonte: MI - DGSIS - Ufficio di Statistica - Rilevazioni sulle scuole



Remarque : les données pour la province de Bolzano ne sont pas disponibles. Les données n'étant pas disponibles par année d'études, les écoles primaires sont considérées comme un tout.

Source : MI - DGSIS - Statistics Office - School surveys.

Students with DSA divided by Region - school year 2019/2020 - 2020/2021



Nota: i dati relativi alla provincia di Bolzano sono di fonte "Istat - Indagine sull'integrazione degli alunni con disabilità nella scuola statale e non statale".

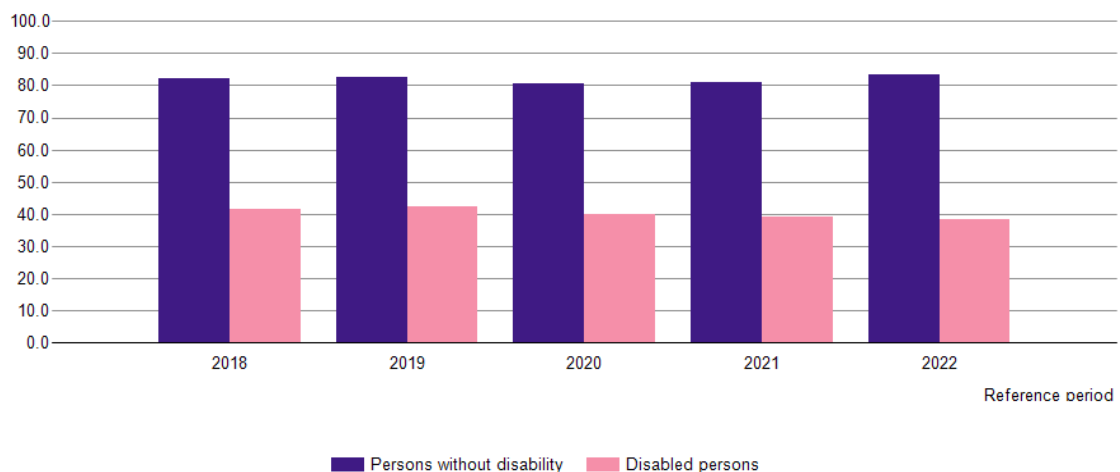
Fonte: MI - DGSIS - Ufficio di Statistica - Rilevazioni sulle scuole

Remarque : les données relatives à la province de Bolzano proviennent de la source « Istat - Survey on the integration of pupils with disabilities in state and non-state schools ».

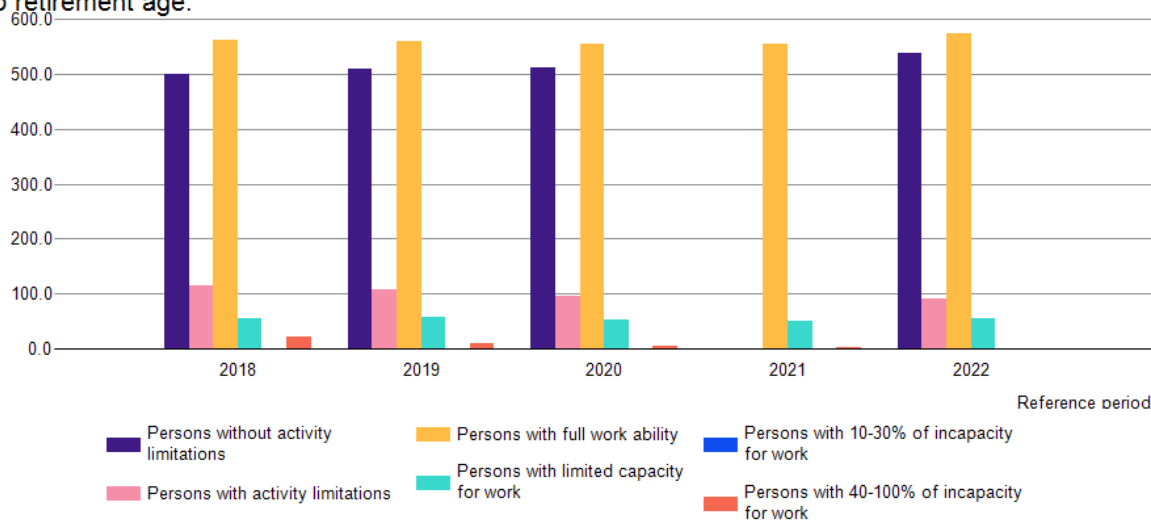
Source : MI - DGSIS - Statistics Office - School surveys.

Estonie (voir les sections 3.1. et 3.3. Source : Statistics Estonia).

THV601: LABOUR STATUS OF WORKING-AGE POPULATION BY DISABILITY by Disability / capacity for work and Reference period. Employment rate, %, From 18 years to retirement age.



THV601: LABOUR STATUS OF WORKING-AGE POPULATION BY DISABILITY / capacity for work and Reference period. Number of persons employed, thousands, From 18 years to retirement age.



Source: Statistics Estonia

		Disability/capacity for work total				
		2018	2019	2020	2021	2022
Unemployment rate, %	From 18 years to retirement age	5.3	4.5	6.9	6.4	5.7

(Image 1.3 Taux de chômage en Estonie)

9. RÉFÉRENCES (par pays)

Grèce

Areberg, Cecilia, et al. "Experiences of the Individual Placement and Support Approach in Persons with Severe Mental Illness." *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, vol. 27, July 2012, pp. 589–596, <https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2012.01056.x>.

Athanasouli, Aggeliki, et al. Vocational Education and Training in Europe – Greece. CEDEFOP-ReferNET, 2016, libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/2016_CR_GR.pdf. Accessed July 2023.

Bampalou, Christina E, et al. "Greek Adult Population with Specific Learning Disabilities: Epidemiology, Demographics, and Gender Differences." *Hellenic Journal of Psychology*, vol. 17, 2020, pp. 97–118, [ejournals.lib.auth.gr/hjp/article/view/7849](https://doi.org/10.26262/hjp.v17i2.7849), <https://doi.org/10.26262/hjp.v17i2.7849>. Accessed July 2023.

Barnes, Colin, and Geof Mercer. "Disability, Work, and Welfare." *Work, Employment and Society*, vol. 19, Sept. 2005, pp. 527–545, sci-hub.se/10.1177/1744629519871172, <https://doi.org/10.1177/0950017005055669>. Accessed July 2023.

Bell, Mark. "People with Intellectual Disabilities and Labor Market Inclusion: What Role for EU Labour Law?" *European Labor Law Journal*, vol. 11, Oct. 2019, p. 203195251988295, journals.sagepub.com/doi/10.1177/2031952519882953, <https://doi.org/10.1177/2031952519882953>. Accessed July 2023.



Boyce, Melanie, et al. "Mental Health Service Users' Experiences of Returning to Paid Employment." *Disability & Society*, vol. 23, Dec. 2007, pp. 77–88, <https://doi.org/10.1080/09687590701725757>.

"Connection of the E.E.K. With the Job Market through the Training Guides- Invitations IME-GSEVEE/K.A.E.L.E.-E.S.E.E." General Secretariat of Vocational Education, Training, Lifelong Learning and Youth, Ministry of Education and Religious Affairs, Apr. 2023, gsvetly.minedu.gov.gr/syndesi-e-e-k-me-tin-agergasias/151-syndesi-tis-e-e-k-me-tin-agergasias-meso-ton-odigon-katartisis-proskliseis-ime-gsevee. Accessed July 2023.

"Delivering on the European Pillar of Social Rights." European Commission, ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1226&langId=en. Accessed July 2023.

"Developments in Vocational Education and Training Policy in 2015-17: Greece." CEDEFOP, European Centre for the Development of Vocational Training, 2018, www.cedefop.europa.eu/en/country-reports/developments-vocational-education-and-training-policy-2015-17-greece. Accessed July 2023.

"End of ERASMUS+: "Enhancing Inclusion Capacity of Educational Organizations/ Institutions Providing VET with Information and Communication Technologies (ICT)." Ministry of Education, Religion and Culture, 2023, www.minedu.gov.gr/ekpaideusi/eidiki-agwgi. Accessed July 2023.

From Education to Working Life. Edited by Alex Stimpson, Publications Office of the European Union, 2012, www.cedefop.europa.eu/files/3063_en.pdf. Accessed July 2023.

Fyssa, Aristeia, et al. "Early Childhood Teachers' Understanding of Inclusive Education and Associated Practices: Reflections from Greece." *International Journal of Early Years Education*, vol. 22, Apr. 2014, pp. 223–237, www.researchgate.net/publication/262008590_Early_childhood_teachers'_understanding_of_inclusive_education_and_associated_practices_reflections_from_greece, <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.909309>. Accessed July 2023.

Fyssa, Aristeia, and Anastasia Vlachou. "Assessment of Quality for Inclusive Programs in Greek Preschool Classrooms." *Journal of Early Intervention*, vol. 37, Sept. 2015, pp. 190–207, journals.sagepub.com/doi/10.1177/1053815115606908, <https://doi.org/10.1177/1053815115606908>. Accessed July 2023.

Garben, Sacha. "The European Pillar of Social Rights: An Assessment of Its Meaning and Significance." *Cambridge Yearbook of European Legal Studies*, vol. 21, May 2019, pp. 101–127, <https://doi.org/10.1017/cel.2019.3>. Accessed July 2023.

Georgiadou, Ioanna, et al. "Development of the "Special-Vocational-Education-Service-Quality Scale." *Quality Assurance in Education*, vol. 28, Feb. 2020, pp. 89–103, www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/QAE-07-2019-0067/full/html, <https://doi.org/10.1108/qae-07-2019-0067>. Accessed July 2023.

Gerber, Paul J. "The Impact of Learning Disabilities on Adulthood: A Review of the Evidenced-Based Literature for Research and Practice in Adult Education." *Journal of Learning Disabilities*, vol. 45, Jan. 2012, pp. 31–46, <https://doi.org/10.1177/0022219411426858>.

"Greece - Apprenticeships: An Essential Part of National VET Strategy." European Centre for the Development of Vocational Training, Dec. 2016, www.cedefop.europa.eu/en/news/greece-apprenticeships-essential-part-national-vet-strategy. Accessed July 2023.

Grigal, Meg, et al. "A State Comparison of Vocational Rehabilitation Support of Youth with Intellectual Disabilities' Participation in Postsecondary Education." *Journal of Vocational Rehabilitation*, vol. 40, 2014, pp. 185–194, content.iospress.com/articles/journal-of-vocational-rehabilitation/jvr683, <https://doi.org/10.3233/jvr-140683>. Accessed July 2023.



- Groce, Nora, et al. "Disability and Poverty: The Need for a More Nuanced Understanding of Implications for Development Policy and Practice." *Third World Quarterly*, vol. 32, Sept. 2011, pp. 1493–1513, <https://doi.org/10.1080/01436597.2011.604520>.
- Johnson, Robyn Lauren, et al. "Service Users' Perceptions of the Effective Ingredients in Supported Employment." *Journal of Mental Health*, vol. 18, Jan. 2009, pp. 121–128, <https://doi.org/10.1080/09638230701879151>.
- Karapanagiotou, Maria, et al. "Assessment- Greece's Indexed Report." European Agency for Special Needs and Inclusive Education, European Agency for Special Needs and Inclusive Education, May 2006, www.european-agency.org/country-information/reports?country%5B195%5D=195. Accessed July 2023.
- Karlsson, Tobias, et al. "A Path towards a Possible Future – Adult Students' Choice of Vocational Education." *Vocations and Learning*, vol. 15, Oct. 2021, link.springer.com/article/10.1007/s12186-021-09280-6#citeas, <https://doi.org/10.1007/s12186-021-09280-6>. Accessed July 2023.
- Kaupilla, Aarno, et al. "Governing Citizenship for Students with Learning Disabilities in Everyday Vocational Education and Training." *Disability and Society*, vol. 36, July 2020, pp. 1148–1168, [sci-hub.ru/www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09687599.2020.1788512?casa_token=HTQwbUYi0xQAAAAA:EihXxQQI0MJQGxCijiPCXhMwsyJj9pXHp29vWb958G7JcJa9crdapJqgelhVB4CljzAxWb0-B8Wk](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09687599.2020.1788512?casa_token=HTQwbUYi0xQAAAAA:EihXxQQI0MJQGxCijiPCXhMwsyJj9pXHp29vWb958G7JcJa9crdapJqgelhVB4CljzAxWb0-B8Wk), <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1788512>. Accessed July 2023.
- Khan, Kareem, et al. "The Effectiveness of Web-Based Interventions Delivered to Children and Young People with Neurodevelopmental Disorders: Systematic Review and Meta-Analysis." *Journal of Medical Internet Research*, vol. 21, Nov. 2019, www.jmir.org/2019/11/e13478, <https://doi.org/10.2196/13478>. Accessed July 2023.
- Kivirauma, Joel. "Special Education Students in the Labor Market: Four Case Studies." *European Journal of Special Needs Education*, vol. 12, no. 2, June 1997, pp. 148–156, www.european-agency.org/sites/default/files/vocational-education-and-training-policy-and-practice-in-the-field-of-special-needs-education-literature-review_VET-LiteratureReview.pdf, <https://doi.org/10.1080/0885625970120206>. Accessed 19 July 2023.
- Lauth, O. *Socialisation and Preparation for Independent Living, Vocational Training and Education of 48 Disabled Adults, Helios Programme*. 1996.
- "Law 3699/2008." *Lawspot*, Sept. 2008, www.lawspot.gr/nomikes-plirofories/nomothesia/nomos-3699-2008. Accessed July 2023.
- Lee, Stephanie Smith, et al. "Addressing the Policy Tangle: Students with Intellectual Disability and the Path to Postsecondary Education, Employment and Community Living." *Journal of Inclusive Postsecondary Education*, vol. 1, 2019, journals.gmu.edu/jipe/article/view/2457, <https://doi.org/10.1302/jipe.2019.2457>. Accessed July 2023.
- Lipka, Orly, et al. "Academic Support Model for Post-Secondary School Students with Learning Disabilities: Student and Instructor Perceptions." *International Journal of Inclusive Education*, vol. 23, Jan. 2018, pp. 142–157, <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1427151>. Accessed July 2023.
- Lombardi, Allison R, et al. "Students with Intellectual Disabilities and Career and Technical Education Opportunities: A Systematic Literature Review." *Journal of Disability Policy Studies*, vol. 29, Apr. 2018, pp. 82–96, [sci-hub.ru/journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1044207318764863?casa_token=4oFlsgJ4IVEAAAAA:hUiHu54qcXIPy4s-DS73U9qNjPr_8fcWrVC7gxGh8z9-VaYWvH3L01OkLcpuFmSseGbzWbHBQEKVT](https://www.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1044207318764863?casa_token=4oFlsgJ4IVEAAAAA:hUiHu54qcXIPy4s-DS73U9qNjPr_8fcWrVC7gxGh8z9-VaYWvH3L01OkLcpuFmSseGbzWbHBQEKVT), <https://doi.org/10.1177/1044207318764863>. Accessed July 2023.



“Modern VET – a Bridge between Student and Labor Market.” European Centre for the Development of Vocational Training, Mar. 2018, www.cedefop.europa.eu/en/news/modern-vet-bridge-between-student-and-labor-market. Accessed July 2023.

National Strategic Framework for the Enhancement of Vocational Education and Training and Apprenticeship. Ministry of Education and Religious Affairs, 2016.

Pappas, Marios, et al. “Policies, Practices, and Attitudes toward Inclusive Education: The Case of Greece.” *Social Sciences*, vol. 7, June 2018, p. 90, www.mdpi.com/2076-0760/7/6/90, <https://doi.org/10.3390/socsci7060090>. Accessed July 2023.

Polomarkakis, Konstantinos. “The European Pillar of Social Rights and the Quest for EU Social Sustainability.” *Social & Legal Studies*, vol. 20, Feb. 2019, p. 096466391982919, <https://doi.org/10.1177/0964663919829199>. Accessed Jan. 2020.

“Professional VET Teacher and Trainer Development: Key to Quality Learning.” CEDEFOP, Nov. 2016, www.cedefop.europa.eu/en/news/professional-vet-teacher-and-trainer-development-key-quality-learning. Accessed July 2023.

Rachanioti, Eleni, et al. “Can I Work Here?": Employment Barriers for Individuals with Intellectual Disabilities in Greece.” *Journal of Intellectual Disability- Diagnosis and Treatment*, vol. 9, no. 4, 2021, pp. 354–362. Research Gate, www.researchgate.net/profile/Anastasia-Alevriadou/publication/354189710_Can_I_Work_Here_Employment_Barriers_for_Individuals_with_Intellectual_Disabilities_in_Greece/links/6151b9d2f8c9c51a8af7b16d/Can-I-Work-Here-Employment-Barriers-for-Individuals-with-Intellectual-Disabilities-in-Greece.pdf, <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2021.09.04.1>. Accessed 19 July 2023.

Russell, Clemens. *Education, Employment and Training Policies and Programmes for Youth with Disabilities in Four European Countries*. International Labor Office, 1998, www.ilo.org/employment/Whatwedo/Publications/WCMS_120230/lang--en/index.htm. Accessed July 2023.

She, Peiyun, et al. “Long-Term Poverty and Disability among Working-Age Adults.” *Journal of Disability Policy Studies*, vol. 19, July 2008, pp. 244–256, <https://doi.org/10.1177/1044207308314954>.

Symeon, Nikolidakis, and Gogou Lela. “Comparative Educational Considerations in Special Secondary Education in Greece (2015 – 2019).” *Journal of Education, Society, and Behavioural Science*, vol. 36, no. 1, 7 Jan. 2023, pp. 53–60. Open Library, openlibrarypress.com/id/eprint/276/, <https://doi.org/10.9734/jesbs/2023/v36i11203>. Accessed 20 July 2023.

“The European Pillar of Social Rights in 20 Principles.” European Commission, ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1606&langId=en. Accessed July 2023.

“Transition from School to Employment: Main Problems, Issues and Options Faced by Students with Special Educational Needs in 16 European Countries.” European Agency for Development in Special Needs Education, Victoria Soriano, 2002, www.european-agency.org/sites/default/files/transition-from-school-to-employment_Transition-el.pdf. Accessed July 2023.

Tsiantis, J, et al. “Progress in Intellectual Disabilities Services in Greece.” *Journal of Intellectual Disabilities*, vol. 10, June 2006, pp. 99–104, sci-hub.ru/journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1744629506064007?casa_token=gUxfRvuGDxIAAAAA:KomCRAvC__Bj9hhTjz0C4480GYRWSaapmngb8NRRFa2ZyPnmfWRzgsxXUbYr30On61RdNCxoOETV, <https://doi.org/10.1177/1744629506064007>. Accessed July 2023.

Vlachou, Anastasia, et al. “Experiences of Workers with Disabilities Receiving Supported Employment Services in Greece.” *Journal of Intellectual Disabilities*, vol. 25, Sept. 2019, p. 174462951987117, journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1744629519871172?casa_token=nlat4orxxTAAAAA:5EHTKjw



Zii1WisVUW30fw8kbaY7n-x782B6rTra8DwWC59fi5kPLvjq1ZyVN7kQiaVnLGx1LRw,
<https://doi.org/10.1177/1744629519871172>. Accessed July 2023.

“Vocational Education and Training – Policy and Practice in the Field of Special Needs Education .”
European Agency for Development in Special Needs Education, 2012.

Vocational Education and Training System and Vocational Education and Training for Learners with
Special Educational Needs. Refernet, CEDEFOP.

Wehman, P. “Supported Employment: What Is It?” *Journal of Vocational Rehabilitation*, vol. 37, 2012,
pp. 139–142, www.worksupport.com/documents/JVRSE_what_is_it1.pdf, <https://doi.org/10.3233/JVR-2012-0607>. Accessed July 2023.

Zissi, Anastasia, et al. “Greek Employers’ Attitudes to Employing People with Disabilities: Effects of the
Type of Disability.” *Scandinavian Journal of Disability Research*, vol. 9, Jan. 2007, pp. 14–25, sci-hub.ru/www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15017410600973234,
<https://doi.org/10.1080/15017410600973234>. Accessed July 2023.

Zoniou-Sideri, Athina, et al. “Inclusive Discourse in Greece: Strong Voices, Weak Policies.”
International Journal of Inclusive Education, vol. 10, Mar. 2006, pp. 279–291,
www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603110500256046,
<https://doi.org/10.1080/13603110500256046>. Accessed July 2023

Irlande

Ahead, ‘*Work in Education, Disability Act 2005*’ <https://www.ahead.ie/disabilityact> last accessed on the
5th October 2023.

Ahead, ‘*The Willing Able Mentoring workplace programme*’, <https://www.ahead.ie/wam> last accessed
on the 5th October 2023.

Citizen’s Information, ‘*DARE, admission scheme for students with disabilities*’,
<https://www.citizensinformation.ie/en/> last accessed on the 5th October 2023.

Citizen’s Information, ‘*Workplace Equipment Adaption Grant*’
[https://www.citizensinformation.ie/en/employment/employment-and-disability/workplace-equipment-adaptation-grant/ - 2473e9](https://www.citizensinformation.ie/en/employment/employment-and-disability/workplace-equipment-adaptation-grant/-2473e9) last accessed on the 5th October 2023.

Citizen’s Information, ‘*The Work Experience Placement Programme*’
<https://www.citizensinformation.ie/en/employment/unemployment-and-redundancy/employment-support-schemes/work-placement-experience-programme/> last accessed on the 5th October 2023.

The Central Application Office, <https://www.cao.ie/> last accessed on the 5th October 2023.

Dún Laoighaire Education and Training Board, Adult Education Training Bord, ‘*Adult Guidance*’
<https://dublinadulteducation.ie/adult-guidance/> last accessed on the 5th October 2023.

Dyslexia Association of Ireland, ‘*Reasonable Accommodations in College and Further Education*’,
<https://dyslexia.ie/> last accessed on the 5th October 2023.

Dyslexia Association of Ireland, ‘*Accessing College and Further Education*’, <https://dyslexia.ie/> last
accessed on the 5th October 2023.

Dyslexia Association of Ireland, ‘*Disclosure and the Law*’, <https://dyslexia.ie/> last accessed on the 5th
October 2023.



Dyslexia Association of Ireland, 'What is Dyslexia?' <https://dyslexia.ie/> last accessed on the 5th October 2023.

Dyslexia Institute, UK (2018) 'European Dyslexia Charter 2018' <https://www.eppgroup.eu/sites/default/files/attachments/2018/11/european-dyslexia-charter.pdf> last accessed on the 19th December 2023.

Dyslexia Task Force, (2001) 'Report of the Task Force of Dyslexia' https://www.sess.ie/sites/default/files/Dyslexia_Task_Force_Report_0.pdf last accessed on the 19th December 2023.

Elftorp, Petra and Hearne, Lucy (2014) 'An Investigation of the Guidance Counselling needs of Adults with Educational Guidance Initiative (AEGI)' *Adult Learner: The Irish Journal of Adult and Community Education*, pp. 70-83. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1043315.pdf>

European Commission (2010) communication to the European Parliament, The Council, The European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, *EU Disabilities Strategy 2010-2020* Available: [EMPL-2010-01772-00-00-EN-REV-00 \(europa.eu\)](https://ec.europa.eu/EMPL-2010-01772-00-00-EN-REV-00)

Ford, J., Chen, F., & Foster, M. (2017). Design-based research: A tool for designing context-sensitive and data-informed educational innovations. *Educational Researcher*, 46(2), 79-84

Government of Ireland, 'Work Experience Placement Programme', www.gov.ie last accessed on the 5th October 2023.

Government of Ireland, 'Comprehensive Employment Strategy for People with Disabilities 2015-2024' Available: [1120bc6ad254489db9571c74e8572f44.pdf \(assets.gov.ie\)](https://assets.gov.ie/1120bc6ad254489db9571c74e8572f44.pdf). last accessed on the 5th October 2023.

Government of Ireland, 'National Disability Inclusion Strategy, 2017 - 2021' Available at: [96990962-f41f-4844-b784-e9ccf8cbfa42.pdf \(www.gov.ie\)](https://www.gov.ie/assets/96990962-f41f-4844-b784-e9ccf8cbfa42.pdf) last accessed on the 19th December 2023.

OECD Centre for Entrepreneurship, SMES, Regions and Cities (CFE), 'Disability, Work and Inclusion in Ireland: Engaging Employers' Report (2021).

McKenney, S., & Reeves, T. C. (2014). Conducting educational design research. [Routledge](https://www.routledge.com/9781138000000)²

Solas (2014-2019) 'Further Education and Training Strategy' available at: [gov.ie - Further Education and Training Strategy 2014-2019 \(www.gov.ie\)](http://www.gov.ie/assets/96990962-f41f-4844-b784-e9ccf8cbfa42.pdf) last accessed on the 13th of May 2022.

Solas (2021) 'This is FET Facts and Figures 2021', available at: https://www.solas.ie/f/70398/x/6783e52812/solas_facts_report_2021.pdf last accessed on the 19th December 2023.

Solas (2021) 'This is FET, Learners with Disabilities 2021' available at: <https://www.solas.ie/f/70398/x/e476cd6bb4/disability-fet-report.pdf> Last accessed on the 19th December 2021.

Léargas (2021) 'Tracing the Impact of Work Placements on Vocational Workers: Ireland National Report' Available at: [Tracing the Impact of European Work Placements on Vocational Learners from Ireland \(2021\) - Leargas](https://www.leargas.ie/assets/96990962-f41f-4844-b784-e9ccf8cbfa42.pdf) last accessed on the 13th of May 2022.

Estonie

ERR News. "Education Minister Approves Switch to Estonian Education Activity Plan." ERR News, 17 Dec. 2022, <https://news.err.ee/1608823753/education-minister-approves-switch-to-estonian-education-activity-plan>



Estonian Ministry of Education and Research. "Annex - Estonian National Implementation Plan of the Council Recommendation on Vocational Education and Training." 2022, https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/annex_-_estonian_national_implementation_plan_of_the_council_recommendation_on_vet.pdf

European Commission. "Social Protection Systems in the European Union." February 2021, <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=23929&langId=en>

Ford, C., et al. "Using Design-Based Research in Higher Education Innovation." Online Learning, vol. 21, no. 3, 2017, pp. 50-67, <https://www.learntechlib.org/p/189523>.

McKenney, S., and Reeves, T.C. "Educational Design Research." Handbook of Research on Educational Communications and Technology, edited by J. Michael Spector et al., Springer, 2014, pp. 131-140.

Ministry of Education and Research. "Eesti hariduse rahvusvahelistumise strateegia 2021-2035" [Estonian Education Internationalization Strategy 2021-2035]. 2022, <https://www.hm.ee/media/1590/download>.

OHCHR. "Estonia: New law banning mother-tongue education for minorities may violate human rights". 2023, <https://www.ohchr.org/en/press-releases/2023/08/estonia-new-law-banning-mother-tongue-education-minorities-may-violate-human>.

Pihl, K. and Krusell, S. "Madala erialase rakendumisega erialad kutseõppes ja selle põhjuste [Specializations with low professional application in vocational education and its reasons]." Skills and labor demand monitoring and forecasting system OSKA, 14 Feb. 2024, Kutsekoda Research. Retrieved from <https://uuringud.oska.kutsekoda.ee/uuringud/madala-erialase-rakendumisega-erialad>

Riigi Teataja. "Consolidated Version of the Employment Contracts Act." Riigi Teataja [State Gazette], 15 Sept. 2023, <https://www.riigiteataja.ee/en/eli/ee/508012015002/consolide/current>.

Sandberg, R. "A Case Study of Design-Based Research for Developing Humanistic EFL Teaching Materials for Teenagers." Master's thesis, Tallinn University, 2022, ETERA, <https://www.etera.ee/zoom/199161/>.

Statistikaamet [Statistics Estonia]. "Puudega inimesed: puue, tööheive" [People with disabilities: disability, work motivation]. Statistikaamet, n.d., https://andmed.stat.ee/en/stat/sotsiaalelu_tervishoid_puudega-inimesed_puue-tooheive/THV601/table/tableViewLayout2

Tootukassa. "Vähendatud töövõimega inimese töötamise toetamine" [Supporting the employment of a person with reduced work ability]. Tootukassa [Unemployment Insurance Fund], n.d., <https://www.tootukassa.ee/en/vahenenud-toovoimega-inimese-tootamise-toetamine>.

Wang, F., and Hannafin, M.J.. "Design-Based Research and Technology: Enhanced Learning Environments." Educational Technology Research and Development, vol. 53, no. 4, 2005, pp. 5-23.

World Bank. "Teaching Young Children in the Language They Speak at Home Is Essential to Eliminate Learning Poverty." World Bank, 14 July 2021, <https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2021/07/14/teaching-young-children-in-the-language-they-speak-at-home-is-essential-to-eliminate-learning-poverty>.

Italie



- [LAW 5 February 1992, n. 104 Framework law for assistance, social integration and the rights of disabled people.](#)
- [LAW 8 October 2010, n. 170 - New rules regarding specific learning disorders in schools. \(GU no. 244 of 18-10-2010\).](#)
- [Ministerial Directive issued on December 27, 2012: INTERVENTION TOOLS FOR STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS AND TERRITORIAL ORGANIZATION FOR SCHOOL INCLUSION.](#)
- [DSA Guidelines – Attached to Ministerial Decree 5669/11 GUIDELINES FOR THE RIGHT TO EDUCATION OF PUPILS AND STUDENTS WITH SPECIFIC LEARNING DISORDERS - ATTACHED TO THE MINISTERIAL DECREE OF 12 JULY 2011](#)
- [Law no. 25 of 28 March 2022, whose article 7 \(paragraph 2 bis et seq.\) introduces fundamental rights to workers with DSA.](#)

<https://formazione.lavoro.regione.emilia-romagna.it/entra-in-regione/bandi-regionali/2020/operazioni-orientative-e-formative-a-sostegno-della-transizione-scuola-lavoro-dei-giovani-con-disabilita-2013-a-f-2020-2021>

<https://istitutosadra.it/bes-e-dsa-differenza-e-significato>

https://miur.gov.it/documents/20182/6891182/Focus+sugli+alunni+con+Disturbi+Specifici+dell%27Apprendimento_aa.ss.201920_202021.pdf/f7518612-5783-d755-9888-6789cd955e93?version=1.0&t=1664375370104

<https://www.ieleed.it/sos-scuola-dsa-e-alternanza-scuola-lavoro/>

<https://www.invalsiopen.it/bisogni-educativi-speciali-scuola/>

<https://www.miur.gov.it/dsa>

<https://www.miur.gov.it/web/guest/-/scuola-pubblicati-i-dati-sugli-alunni-con-disturbi-specifici-dell-apprendimento>

<https://www.orizzontescuola.it/bes-e-dsa-invenzione-miur-per-assicurare-promozione-lettera/>

<https://www.scuola.net/news/652/dsa-e-bes-differenze-e-che-cosa-prevede-la-normativa-scolastica-a-riguardo>

<https://www.scuolainforma.it/2023/06/03/bsa-inclusione-scolastica-e-didattica-digitale-le-principali-tecnologie.html>

<https://www.valigiablu.it/disturbi-dsa-leggi/>

<https://www.wladislessia.com/dsa-indennita-e-legge-104-facciamo-chiarzza/>

<https://infodsa.it/>

<https://istruzioneveneto.gov.it/wp-content/uploads/2022/10/REPORT-DSA-2021-2022.pdf>

<https://labadec.files.wordpress.com/2014/02/7-protocollo-dislessia-per-la-scuola.pdf>

<https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/archivio/vol-20-n-3/review-internazionale/>

https://www.aiditalia.org/storage/files/Report_indagine_adulti_con_DSA_AID_2021.pdf

<https://www.francescamarchetti.eu/disabilita-passaggio-scuola-lavoro-29-progetti-per-oltre-900-giovani-dalla-regione-un-finanziamento-di-3-milioni/>



<https://www.geaservizi.org/didattica/software-gratuiti-dsa/>

<https://www.dyslexiaprojects.eu/>

Belgique

ADHD, ASC & LD Belgium. 'About Us - ADHD, ASC & LD Belgium'. <https://Neurodiversity.Be/>, <https://neurodiversity.be/about-us/>. Accessed 14 Dec. 2023.

APEDA. 'Qui sommes-nous - Apeda'. <https://www.apeda.be/qui-sommes-nous/>. Accessed 14 Dec. 2023.

BVBA, APEDA Belgique |. Zenjoy. 'Bibliothèque digitale gratuite pour les troubles de la lecture et de l'. *APEDA NumaBib*, <https://www.numabib.be/>. Accessed 14 Dec. 2023.

CEDEFOP. 'Belgium - September 2019: Vocational Education and Training System'. 27 Sept. 2019, <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/belgium-2019>.

European Agency for Development in Special Needs Education (2012) Vocational Education and Training: Policy and Practice in the field of Special Needs Education – Literature Review, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

FormaForm. 'Rôles & mission'. <https://www.formaform.be/qui-sommes-nous/roles-et-missions/>. Accessed 14 Dec. 2023.

'Neurodiverse Adults | Twitter, Facebook'. Linktree, <https://linktr.ee/NeurodiverseAdults>. 14 Dec. 2023.