



De l'accessibilité généralisée à l'inclusion raisonnée : analyse critique d'un environnement numérique universitaire

<https://doi.org/10.52358/mm.vi21.450>

Philippe Godiveau, enseignant de sciences du langage,
chargé de mission Handicap et Égalité des chances
Université d'Orléans, France
philippe.godiveau@univ-orleans.fr

RÉSUMÉ

Vingt ans après la loi de 2005 sur l'égalité et la citoyenneté des personnes handicapées, cet article analyse l'accessibilité numérique dans l'enseignement supérieur, en particulier pour les étudiants avec des troubles spécifiques du langage. Par l'exemple de l'université d'Orléans, il souligne les progrès, mais aussi les limites d'une accessibilité souvent technocentrée, illustrées par des choix mal orientés. L'article plaide pour une accessibilité raisonnée, centrée sur l'expérience utilisateur, et tenant compte des besoins individuels. Il met en lumière les tensions entre l'accessibilité généralisée et l'inclusion ciblée, appelant à une complémentarité entre la compensation individuelle et les adaptations collectives. La réconciliation passe par une éducation à l'inclusion pour tous les acteurs universitaires, évitant l'invisibilisation des profils spécifiques et garantissant une accessibilité équitable, fondée sur des bases scientifiques et une médiation humaine.

Mots-clés : accessibilité numérique, inclusion scolaire, troubles spécifiques du langage, besoins éducatifs particuliers, espace numérique de travail (ENT), compensation, équité



Introduction

Les anniversaires sont toujours un moment particulier. Dans notre société qui va toujours très (trop) vite, ils nous offrent l'occasion d'un regard rétrospectif pour évaluer le chemin parcouru. L'année 2025 nous incite à remonter le temps de 20 ans et à poser un regard critique sur les avancées qu'a engendrées la loi du 11 février 2005 pour « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ». C'est dans cette perspective que nous proposons cette contribution, non pas avec la volonté de montrer les carences qui se font jour, mais davantage pour interroger des notions telles que l'inclusion ou la conception universelle des apprentissages, interpellé ces idéaux pour montrer leurs limites et, peut-être, poser les jalons d'une accessibilité généralisée et raisonnée.

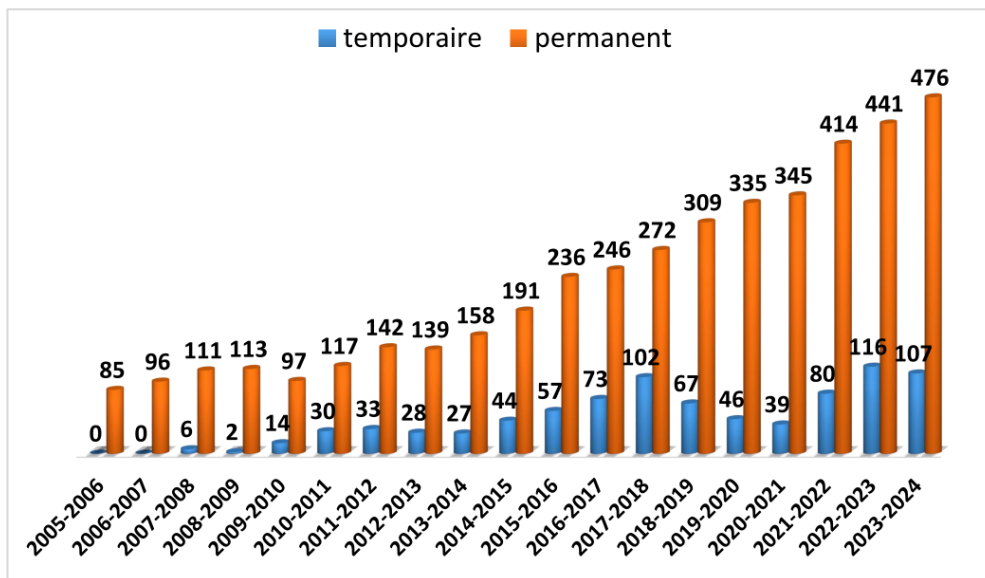
1. Un contexte national et local en perpétuelle évolution

La loi de février 2005 propose « d'assurer l'accès de l'enfant, de l'adolescent ou de l'adulte aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et son maintien dans un cadre ordinaire de scolarité » (*Journal officiel de la République française*, n° 36, du 11 février 2005). Si l'on ne peut que souscrire à ce principe, il faut mettre en chiffres ce que cela représente sur le terrain. À la rentrée 2022, 59 000 étudiants en situation de handicap suivaient des études dans les établissements d'enseignement supérieur français (soit 2 % des étudiants). Ce chiffre représente une multiplication par 7 de ceux de 2002, et de 1,8 depuis 2018 (MESR¹, 2024), avec une augmentation constante des troubles cognitifs, en particulier des troubles du langage sur lesquels va porter notre analyse.

L'université d'Orléans n'a pas fait exception à ce mouvement de fond, comme en témoignent les figures 1 et 2.

Figure 1

Évolution du nombre d'étudiants en situation de handicap à l'université d'Orléans



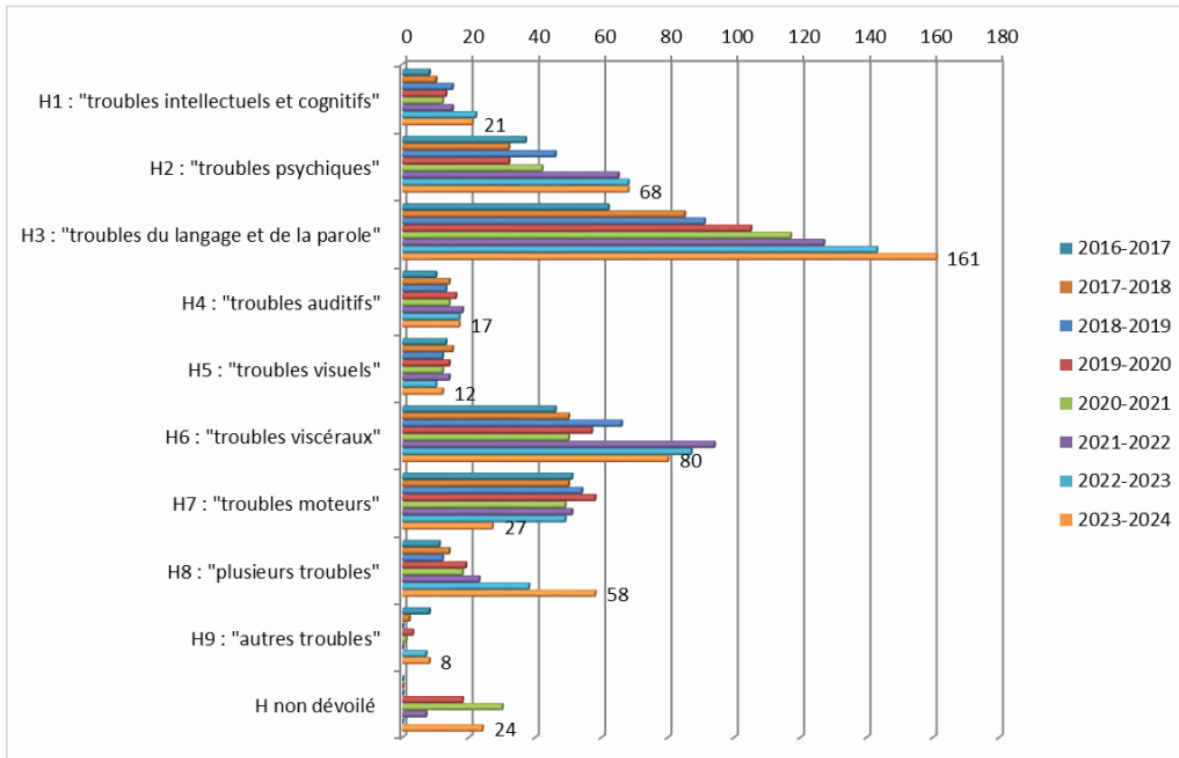
Note. Source interne.

¹ Ministère de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur



Figure 2

Nombre d'étudiants par type de handicap permanent



Note. Source interne.

Cette évolution a rendu impérieuse une réflexion sur ce que voulait dire « accueillir un étudiant atteint de troubles spécifiques du langage (DYS) à l'université ». Bien évidemment, comment les aider à compenser, mais sans nier des difficultés résiduelles? Comment prendre en compte les conséquences socio-émotionnelles avec des troubles anxieux et des dépressions? Comment rendre possibles des études supérieures quand 20 % d'entre eux ont besoin de plus d'années d'études pour finir leur cursus?

La première réponse apportée a été (et reste) la formation des enseignants, mais peut-être avec un oubli : la formation des étudiants à leur nouveau « métier ». En effet, on s'aperçoit que beaucoup ne connaissent pas réellement leurs troubles. Cet état de fait est important, car il sera l'un des points d'achoppement de notre réflexion sur l'accessibilité.

Voici une autre piste d'investigation : la nécessité de penser l'accueil de ces étudiants non pas seulement en termes d'aide à la compensation, mais dans la dynamique d'une accessibilité généralisée. Pour rappel, la compensation consiste à fournir des aides à une personne en situation de handicap pour lui permettre de vivre pleinement en milieu ordinaire, tandis que l'accessibilité vise à corriger les causes collectives de l'inadaptation de l'environnement.

Mais, une fois posés ces principes de compensation, d'accessibilité et d'inclusion, la réflexion ne peut s'arrêter là. Pour obtenir une accessibilité généralisée et raisonnée, il nous faut délimiter le périmètre de chaque notion au risque d'invisibiliser les catégories de publics dits à besoins éducatifs particuliers.



2. Comment définir une accessibilité raisonnée?

Une première erreur à ne pas commettre semble être une approche technocentrée – sur laquelle nous reviendrons – au détriment de l'*UX design*. En effet, concernant les publics à besoins éducatifs particuliers, plus que tout autre, la réflexion sur les démarches et sur l'accompagnement doit être centrée sur l'utilisateur, c'est-à-dire comprendre et prendre en compte les besoins d'un public, ici atteint de troubles spécifiques du langage. Quelles adaptations doit-on apporter aux soutiens pédagogiques? Quels formats numériques sont adaptables? Quels logiciels sont mis à disposition (Speech To Text, correcteur, IA...)? Qu'elles sont les finalités pour un espace numérique de travail (ENT)?

C'est sur ce dernier point que nous allons faire porter notre analyse considérant que l'ENT est la pierre angulaire de l'approche inclusive numérique (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2025) :

« Un espace numérique de travail (ENT) désigne un ensemble intégré de services numériques choisis et mis à disposition de la communauté éducative [...] dans un cadre de confiance. [...] Il constitue un point d'entrée unifié permettant à l'utilisateur d'accéder, selon son profil et son niveau d'habilitation, à ses services et contenus numériques. »

Le terme « profil » sous-entend bel et bien l'idée d'une conception et d'une utilisation en lien étroit avec les caractéristiques de l'usager. Mais des mots à la pratique, il y a parfois un monde, ou plutôt des poches de résistance qui mettent à mal une accessibilité raisonnée.

Pour illustrer notre analyse, nous avons choisi de porter notre regard sur l'ENT de l'université d'Orléans. Cette démarche ne vise aucunement à dévaloriser le travail de nombreuses personnes qui œuvrent quotidiennement pour améliorer la situation des étudiants à besoins éducatifs particuliers, mais à montrer quelques limites d'une accessibilité parfois mal envisagée.

3. Les stigmates d'une ergonomie mal raisonnée

Encore une fois, l'objectif n'est pas ici de critiquer au sens le plus restrictif et polémique du terme une démarche qui s'inscrit depuis longtemps dans l'établissement :

« La politique en matière de handicap se conçoit dans notre établissement de façon globale [...] elle englobe les questions d'accessibilité numérique, d'accessibilité des déplacements et du bâti, autant que les questions d'adaptation pédagogique [...] » (Université d'Orléans, 2018).

C'est donc davantage une volonté d'amélioration qui préside à notre réflexion.

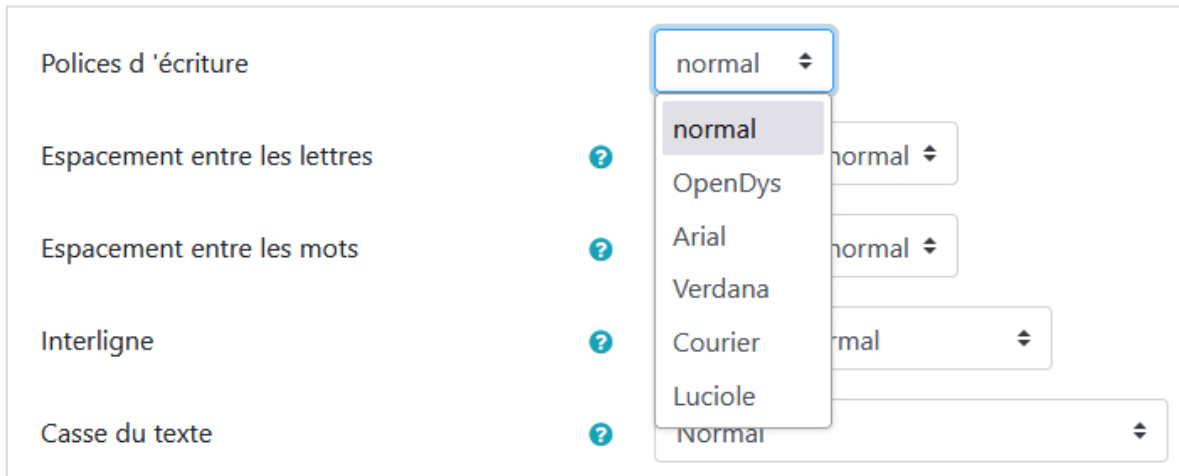
De manière générale, l'accessibilité pour les personnes présentant des troubles spécifiques du langage souffre de beaucoup de préconisations d'individus s'autoproclamant experts et prônant des aménagements erronés, voire contre-productifs par le jeu des réseaux sociaux, trouvant écho au point que l'on omet d'interroger scientifiquement leur bien-fondé.

Je prendrai, comme premier exemple, le choix de la police pour les DYS. Pour les aider, il faut opter pour une police sans empattement (sans sérif) permettant un meilleur décodage. Or, on trouve très souvent au premier plan la police *Open dyslexic* (figure 3) qui ne répond en rien à cette définition et qui est contre-productive pour les DYS (Wery et Diliberto, 2016).



Figure 3

Types de polices proposés dans l'ENT de l'université d'Orléans



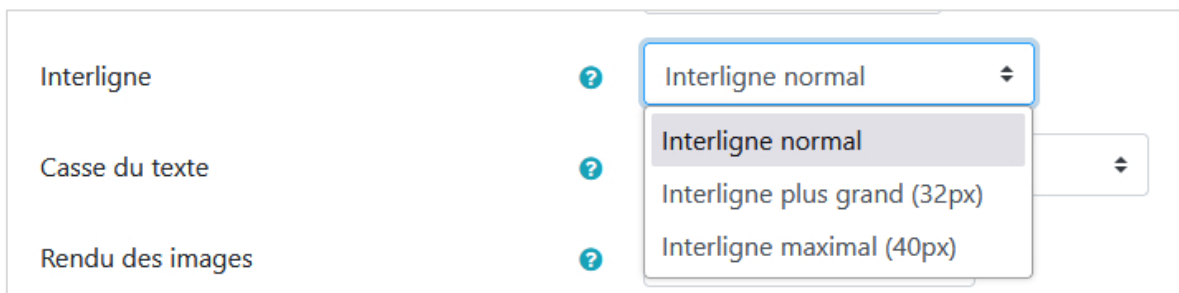
Note. Source interne. Espace Numérique de Travail CELENE.

Comment peut-on expliquer cela? Par l'alliance d'une auto-proclamation de « police pour les DYS », son caractère gratuit et par la puissance d'Internet. On voit bien ici que la volonté positive d'accessibilité se retrouve détournée et que la conception porte les traces de fausses informations. Allons un peu plus loin en analysant deux autres propositions : Arial et Verdana (figure 3). Ces deux polices sont bien sans empattement. Cependant, Arial propose le même caractère pour un l et pour un i majuscule, ce qui peut être source de confusion. Dès lors, Verdana s'avère le meilleur choix. Nous le voyons, ces ambiguïtés ou erreurs relèvent d'un manque de recherche et nuisent à une démarche inclusive maîtrisée.

L'analyse de la taille des interlignes, de l'espace entre les mots et les lettres (figures 4, 5 et 6) nous offre également une autre piste de réflexion.

Figure 4

Tailles d'interligne proposées de l'ENT de l'université d'Orléans



Note. Source interne. Espace Numérique de Travail CELENE.



Figure 5

Tailles proposées pour l'espacement intermots dans l'ENT de l'université d'Orléans

Espacement entre les mots ? Espacement normal ▾
Interligne ? Espacement normal ▾
Casse du texte ? Plus espacé (3px) ▾
Très espacé (5px) ▾

Note. Source interne. Espace Numérique de Travail CELENE.

Figure 6

Tailles proposées pour l'espacement interlettres dans l'ENT de l'université d'Orléans

Espacement entre les lettres ? Espacement normal ▾
Espacement entre les mots ? Espacement normal ▾
Interligne ? Plus espacé (3px) ▾
Très espacé (5px) ▾

Note. Source interne. Espace Numérique de Travail CELENE.

En effet, ces aménagements sont tout à fait pertinents pour un public DYS, mais, encore une fois, mal maîtrisés. Ainsi, un espacement plus prononcé entre les lignes, les lettres et les mots représente une plus-value importante pour améliorer la fluence en lecture pour les étudiants souffrant de troubles spécifiques du langage, mais ces choix doivent être plus précis au risque de nuire à ce public. En effet, les troubles du langage entraînent une diminution de l'empan visuel (notamment avec un médium numérique). Par conséquent, opter pour un espacement trop important va entraver le repérage et la lecture des unités textuelles les faisant sortir de cet empan visuel restreint. Dès lors, on comprend que des mentions comme « très espacé » ou « plus grand » ne peuvent suffire, et qu'il faudrait un fléchage précis du choix à faire selon le profil dont chacun relève.

En résumé, ces exemples nous prouvent qu'une démarche très positive d'accessibilité généralisée peut être entravée, dégradée par de fausses bonnes préconisations ou par une approche trop technocentrée qui va invisibiliser les catégories de public. Ce manque de précision va donc condamner les utilisateurs à une approche par tâtonnements qui leur fera perdre du temps et pourra mettre à mal un sentiment d'auto-efficacité personnelle déjà souvent très dégradé (Leonova et Grilo, 2009).

Plus largement, ces errances techniques nous amènent à distinguer un autre problème, celui d'une tension entre l'accessibilité et l'inclusion.



4. Deux idéaux en tension

La volonté d'obtenir une accessibilité généralisée pour toutes et tous est un bel idéal, mais qui, poussé à son paroxysme, aboutit à une question : pour tous, oui, mais finalement pour qui?

Afin d'illustrer ce questionnement, reprenons notre objet d'analyse à travers deux propositions. Dans la figure 7, nous voyons que les différentes tailles de police peuvent couvrir un large éventail, allant des troubles spécifiques du langage aux troubles visuels ou de l'acuité visuelle. Cependant, ce qui est utile dans ce dernier cas sera une entrave pour les DYS. Ne faudrait-il pas alors voir un fléchage selon le profil de l'utilisateur?

Figure 7

Tailles de police proposées dans l'ENT de l'université d'Orléans pour accommoder les DYS

The image shows a user interface for text formatting. On the left, there are four labels: 'Agrandir le texte', 'Polices d'écriture', 'Espacement entre les lettres', and 'Espacement entre les mots'. Each label has a blue question mark icon to its right. On the right side, there is a dropdown menu that is currently open, showing five options: 'Taille normale (16px)', 'Taille grande (24px)', 'Taille très grande (32px)', 'Taille maximale (48px)', and 'Espacement normal'. The first option, 'Taille normale (16px)', is highlighted with a grey background.

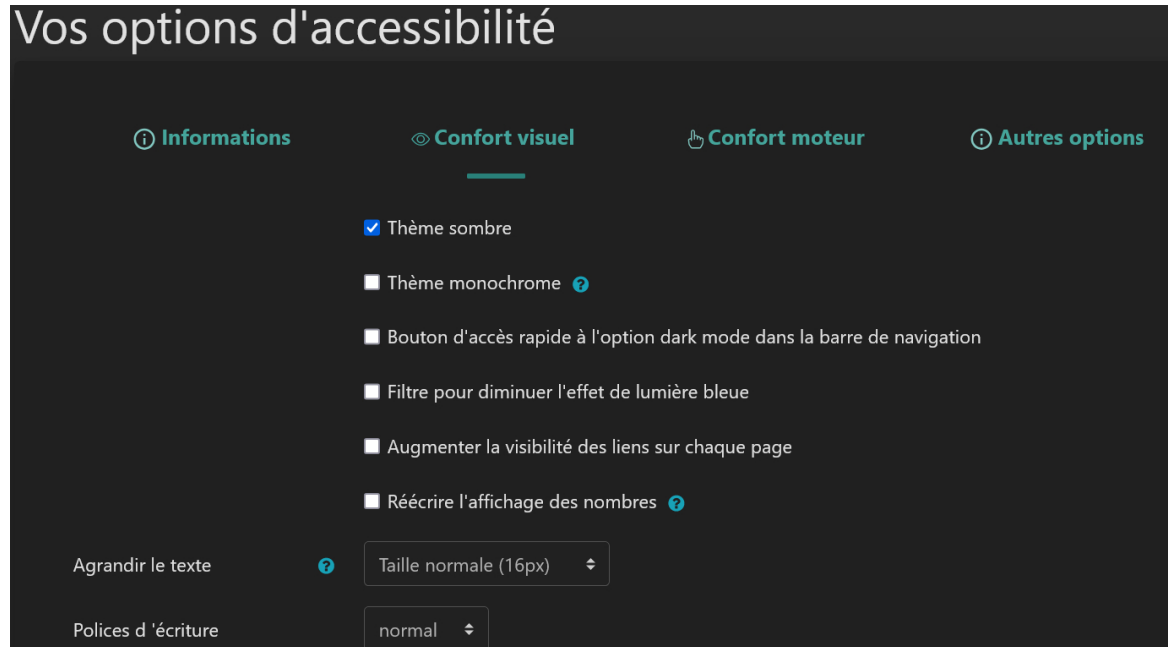
Note. Source interne. Espace Numérique de Travail CELENE.

Dans la figure 8, la mention du thème sombre appelle également des commentaires, car si, pour les déficients visuels, la plus-value de cette adaptation est sans conteste, il n'en va pas de même pour les personnes avec TSL pour lesquelles l'apport est nul, voire qu'il laisse la place à un renforcement de l'effet de scintillement.



Figure 8

Thème sombre disponible dans l'ENT de l'université d'Orléans



Note. Source interne. Espace Numérique de Travail CELENE.

Ces atermoiements prouvent en réalité une dérive progressive. Si nous interrogeons l'histoire de nos sociétés face au handicap, on distingue immédiatement le passage de l'intégration à l'inclusion dont on ne peut que se féliciter. Puis, un mouvement s'installe allant vers toujours plus de diversité, accompagné d'une volonté d'accessibilité généralisée, et même d'une conception universelle des apprentissages. On confond alors la démarche et des idéaux qui ne sont là que pour fixer une ligne directrice et non pour définir une réalité toujours plus complexe à maîtriser, comme l'affirme Fougeyrollas dans un entretien avec Ferez et Torterat (2024) :

« Dès qu'on utilise ces termes-là [accessibilité, autonomie], on voudrait décréter que ça y est, on est dans l'inclusion, alors qu'en fait, c'est un processus temporel et l'inclusion, l'accès inclusif, par exemple l'accessibilité universelle, sont bien une utopie. On s'entend l'inclusion complète est une utopie. Pour ce qui est de l'accès inclusif, on tend vers plus d'inclusion, mais en termes de discours, les gens confondent l'idéal et la finalité, avec le chemin pour s'y rendre. Le modèle permet justement de comprendre qu'on est dans un processus de transformation. »

Cette citation nous porte vers un paradoxe, celui d'une accessibilité poussée jusqu'à ses limites dans une généralisation outrancière qui invisibilise les catégories d'utilisateurs, apportant des réponses moins précises allant jusqu'à nuire aux principes d'inclusion et d'équité.

Reste à voir de quelle manière nous pouvons réconcilier les deux notions à l'instar de Plaisance (2019) :

« On a montré que la perspective compensatoire offre des aides individualisées qui peuvent être soutenues par des outils numériques, mais que la perspective de l'accessibilité vise plus largement les apprentissages pour tous dans un cadre collectif. Toutefois, plusieurs auteurs ne mettent pas ces deux dimensions en opposition, mais plutôt en complémentarité, illustrant ainsi la nécessaire conjugaison de l'action pédagogique différenciée et des processus collectifs. »

Tentons donc cette réconciliation et entrouvrons quelques portes.



5. Discussion : réconcilier accessibilité et inclusion

La première piste à envisager pour cette réconciliation consiste à accepter que le numérique n'implique pas automatiquement une plus-value pour les étudiants à besoins éducatifs particuliers. Ainsi, Bacqué (2019) évoque le fait que certains enseignants pensent que l'outil pallie toutes les difficultés de l'apprenant. Ce positionnement fait fi des problèmes que nous avons soulignés précédemment, mais également des propositions pédagogiques qui doivent accompagner l'approche technologique de l'accessibilité.

Au-delà de la mise en œuvre technologique, l'enseignante, l'enseignant doit penser à une mise à disposition anticipée des supports permettant à l'étudiant de prendre connaissance des contenus à son rythme et d'adopter une attitude proactive pendant le cours. Le format d'écriture doit aussi être réfléchi. Pourquoi, dès lors, ne pourrait-on pas s'inspirer, notamment pour les supports relevant de la présentation assistée par ordinateur (PAO), de la méthode FACile à Lire et à Comprendre? La consultation des documents y gagnerait en efficacité, en accessibilité.

Cela nous amène tout naturellement à une deuxième porte à entrouvrir : repenser, par l'*UX design*, le rapport entre les situations collectives et les procédures individuelles. Si l'accessibilité se veut générique, l'inclusion se doit de cibler les besoins individuels. En allant outre l'inclusion, l'accessibilité prend alors le risque d'invisibiliser les catégories de personnes à besoins éducatifs particuliers. Cela ressort dans la figure 9 où le libellé des onglets est révélateur. Il ne faut pas parler de confort, mais bien de besoin.

Figure 9

Page des options d'accessibilité de l'ENT de l'université d'Orléans

Note. Source interne. Espace Numérique de Travail CELENE.

Pourquoi avoir peur d'une entrée par le trouble? Cette dernière aurait le mérite de clarifier les choses et d'inciter les étudiants à faire des choix sans conteste. Certes, tout n'est pas noir ou blanc, et certaines adaptations pourraient être optionnelles, soumises au choix de l'utilisateur. Pour être plus clair, nous aurions deux niveaux d'options. Tout d'abord, celles qui ne souffrent aucune alternative, comme le choix de la police, l'espacement entre les lettres et les mots, puis une deuxième catégorie nécessitant un



positionnement de l'étudiant en fonction de son trouble : hauteur de ligne, lecture par voix de synthèse... Par cette hiérarchie des options liée à un profil explicite, nous pourrions éviter les attermoissements dont témoigne la figure 10.

Figure 10

Usages des options d'accessibilité dans l'ENT de l'université d'Orléans

Module d'activité	Nombre d'occurrences
Thème sombre	5116
Monochrome	0
Réécriture des nombres	4
Espacement entre les lettres	1
Espacement entre les mots	8
Hauteur de ligne	9
Police dys	0
Aide au focus	1
Lecture par voix de synthèse	23
Taille de la police	27
Règle de lecture	12
Saturation des images	80
Réduction de la lumière bleue	109
Blocage des animations	1
Visibilité des éléments interactifs	24
Choix de police d'écriture	744

Note. Source interne. Espace Numérique de Travail CELENE.

En effet, comment expliquer le différentiel entre le recours à des polices alternatives (744 occurrences) et l'unique usage de la police Open Dyslexic? Comment analyser le faible recours à l'espacement entre les mots (8 occurrences) et entre les lettres (1 occurrence) qui, pourtant, sont à très forte plus-value pour les DYS? Par un mauvais guidage de l'utilisateur. C'est au moyen de cette démarche d'accès par un profil explicite que la réconciliation entre l'accessibilité et l'inclusion pourra se concrétiser.

Cette démarche implique de ne pas faire ce qui nous semble être une erreur majeure : invisibiliser les catégories de profil. En effet, ne jamais nommer les troubles pour lesquels une adaptation est pertinente est une impasse. Dans notre objet d'analyse, le très bon travail fait autour de l'ENT observé souffre de tensions qui parcourent l'approche de l'inclusion. Ainsi, certains (nous en faisons partie) considèrent que l'absence de catégorisation présente le risque de ne pas assez différencier les besoins des étudiants à besoins éducatifs particuliers (Norwich, 2014). Ebersold (2009) va même plus loin en avançant que l'inclusion pour toutes et tous va paradoxalement engendrer de l'indifférence à la différence. A contrario, d'autres envisagent la catégorisation comme une marginalisation des cibles.



Cependant, une réponse profondément liée aux besoins ne devrait-elle pas trancher ce débat? Encore une fois, la généralisation de l'accessibilité est un idéal sans conteste, mais il ne doit pas invisibiliser les besoins individuels.

Enfin, il nous semble que la réconciliation entre l'accessibilité et l'inclusion passera forcément par une éducation à l'inclusion aussi bien pour les enseignants que pour les étudiants. Chacun doit pouvoir accompagner l'autre sans tabou et sans s'en remettre uniquement à un outil, aussi bien conçu soit-il. La notion d'accessibilité doit alors se décliner en accessibilités pédagogique, didactique et matérielle. C'est ainsi que la lente évolution dans laquelle nous sommes engagés prendra son plein potentiel.

Dans les pistes que nous venons d'évoquer se joue plus largement une évolution qui consiste à ne pas se limiter à une approche technocentrée pour renouer avec une association entre la médiation humaine et la médiation technologique (Bacqué, 2019) :

« L'usage de la technologie en classe repose sur l'inéluctable association des enseignants aux élèves afin que leurs engagements, leurs motivations et leurs savoirs respectifs soient des courroies de transmission du projet. »

Nous avons ici une illustration de ce que serait l'université inclusive et l'acculturation des uns et des autres en matière d'accessibilité, une dynamique où l'on n'entre pas uniquement par l'outil au risque de se limiter à la stricte compensation, mais un développement de l'autonomie de tous les acteurs où chacun apporte sa valeur.

Cependant, l'autonomie ne va pas de soi et demeure une dynamique fragile tout au long de notre vie, surtout pour des populations à besoins éducatifs particuliers. Notons qu'un bon nombre d'étudiants ont bénéficié d'aides humaines durant leur parcours dans le secondaire (collège, lycée) et se retrouvent, du jour au lendemain, seuls face à de nouveaux enjeux pour leurs études et pour leur vie quotidienne. Pourquoi ne pas penser à une médiation humaine de transition avec trois objectifs majeurs? Tout d'abord, il faudrait familiariser l'étudiant avec les outils qui sont mis à sa disposition, lui faire comprendre leur potentiel, puis attirer son attention sur les plus-values de la technologie face à sa situation, mais, également, sur les modifications induites dans ses méthodes de travail. Enfin, un dernier objectif, et non des moindres, serait de réaliser un suivi et une analyse rigoureuse des retours de l'étudiant et de ses progrès, car chaque personne à besoins particuliers représente un cas unique, une situation particulière, et ce qui vaut pour l'une n'est pas forcément efficace pour l'autre. La médiation humaine devient alors un pont entre la technologie compensatrice et l'individu, entre l'accessibilité et l'inclusion.

6. En guise de conclusion provisoire

Nous avons tenté, dans cette contribution, d'analyser un outil non tant pour lui-même que comme une illustration des tensions, des stigmates et des erreurs qui jalonnent la transformation vers une inclusion maîtrisée avec une accessibilité raisonnée.

Pour ce faire, nous avons vu qu'il fallait dépasser une approche technocentrée comme unique solution. En outre, chaque proposition technique doit être analysée et évaluée au regard des connaissances scientifiques avérées. Mais, surtout, l'approche inclusive ne doit pas se solder par une invisibilisation des catégories de public dans un mouvement de généralisation de l'accessibilité. Chaque aide, chaque aménagement doit trouver sa raison d'être en fonction d'un trouble, d'une pathologie, d'un profil mentionné explicitement. Les étudiants à besoins éducatifs ont, avant tout, besoin de transparence, d'explicité afin que l'accessibilité rime avec équité.



Note

Je tiens à remercier pour leur aide et leur travail toutes celles et tous ceux qui concourent par leurs compétences et leurs savoirs à l'amélioration constante de l'ENT de l'université d'Orléans. En espérant modestement que les quelques idées développées dans cet article puissent les aider.

Liste de références

- Bacquelé, V. (2019). L'expertise enseignante au défi de l'usage des ordinateurs en classe par des élèves dyslexiques. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 87(3), 61-74. <http://doi.org/10.3917/nresi.087.0061>
- Ebersold, S. (2009). Inclusion. *Recherche et formation*, (61), 71-83.
- Fougeyrollas, P., Entretien conduit par Ferez, S. et Torterat, F. (2024). Construire une école plus inclusive. *Carrefours de l'éducation*, (58), 93-103. <https://doi.org/10.3917/cdle.058.0093>
- Leonova, T. et Grilo, G. (2009). La faible estime de soi des élèves dyslexiques : mythe ou réalité? *L'Année psychologique*, 109(3), 431-462. <https://doi.org/10.3917/anpsy.093.0431>
- Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (1). 2005-102 (2005). France. <https://www.legifrance.gouv.fr/dossierlegislatif/JORFDOLE000017759074/>
- Ministère chargé de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2024). 16 Les étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur. Repères et références statistiques. *État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France* n°18. <https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/...>
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2025). Les projets numériques territoriaux : Les espaces numériques de travail (ENT). <https://www.education.gouv.fr/les-projets-numeriques-territoriaux-les-espaces-numeriques-de-travail-ent-450478>
- Norwich, B. (2014). Recognising value tensions that underlie problems in inclusive education. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 495-510.
- Plaisance, É. (2019). Le numérique par et pour l'éducation inclusive. Numérique et éducation inclusive. Quelles alliances? Conclusion du dossier. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 87(3), 165-176. <https://doi.org/10.3917/nresi.087.0165>.
- Université d'Orléans (2018). Schéma directeur pluriannuel du handicap (SDH) 2018-2022. <https://www.univ-orleans.fr/upload/public/2021-06/SDH%202018%2022%20fe%CC%81vri%202018.pdf>
- Wery, J. J., et Diliberto, J. A. (2016). The effect of a specialized dyslexia font, OpenDyslexic, on reading rate and accuracy. *Annals of Dyslexia*, 66(1), 1-14. <https://doi.org/10.1007/s11881-016-0127-1>



Abstract / Resumen / Resumo

From Generalized Accessibility to Reasoned Inclusion: A Critical Analysis of a University Digital Environment

ABSTRACT

Twenty years after passing the 2005 law on equality and citizenship for people with disabilities, this article analyzes digital accessibility in higher education, particularly for students with specific learning disabilities. Drawing on the example of the University of Orléans, it highlights the progress made as well as the limitations of an often technocentric approach, illustrated by questionable choices. The article advocates for reasoned accessibility centered on user experience, taking individual needs into consideration. It underscores the tensions between generalized accessibility and targeted inclusion, calling for a complementary approach that balances individual accommodations and collective adaptations. Reconciliation lies in fostering inclusion education for all university stakeholders, avoiding specific profile invisibilization and ensuring equitable accessibility based on scientific evidence and human mediation.

Keywords: digital accessibility, educational inclusion, specific learning disabilities, special educational needs, digital learning environment (DLE), compensation, equity

De la accesibilidad generalizada a la inclusión razonada: análisis crítico de un entorno digital universitario

RESUMEN

Veinte años después de la ley de 2005 sobre igualdad y ciudadanía de las personas con discapacidad, este artículo analiza la accesibilidad digital en la educación superior, especialmente para los estudiantes con trastornos específicos del lenguaje. A través del ejemplo de la Universidad de Orleans, se destacan los avances, pero también las limitaciones de una accesibilidad a menudo tecnocéntrica, ilustradas por decisiones cuestionables. El artículo aboga por una accesibilidad razonada, centrada en la experiencia del usuario y que tenga en cuenta las necesidades individuales. Pone de relieve las tensiones entre la accesibilidad generalizada y la inclusión dirigida, llamando a una complementariedad entre la compensación individual y las adaptaciones colectivas. La reconciliación pasa por una educación en inclusión para todos los actores universitarios, evitando la invisibilización de los perfiles específicos y garantizando una accesibilidad equitativa, basada en fundamentos científicos y una mediación humana.

Palabras clave: accesibilidad digital, Inclusión educativa, trastornos específicos del lenguaje, necesidades educativas especiales, entorno virtual de aprendizaje (EVA), compensación, equidad



Da acessibilidade generalizada à inclusão planejada: análise crítica de um ambiente digital universitário

RESUMO

Vinte anos após a Lei de 2005 sobre a igualdade e cidadania das pessoas com deficiência, este artigo analisa a acessibilidade digital no ensino superior, em particular para os estudantes com transtornos específicos de linguagem. Através do exemplo da Universidade de Orléans, destaca os progressos, mas também as limitações de uma acessibilidade muitas vezes tecnocentrada, ilustrada por escolhas discutíveis. O artigo defende uma acessibilidade ponderada, centrada na experiência do usuário e levando em consideração as necessidades individuais. Ele destaca as tensões entre acessibilidade generalizada e inclusão direcionada, defendendo uma complementaridade entre compensação individual e adaptações coletivas. A reconciliação passa por uma educação para a inclusão de todos os atores universitários, evitando a invisibilização de perfis específicos e garantindo uma acessibilidade equitativa, fundamentada em bases científicas e em mediação humana.

Palavras-chave: acessibilidade digital, inclusão escolar, distúrbios específicos de linguagem, necessidades educacionais especiais, ambiente virtual de aprendizagem (AVA), compensação, equidade