

Entre prescription curriculaire et implantation scolaire : lutte contre les LGBTIQphobies dans les écoles vaudoises

Laurent Audétat, Université de Lausanne

L'introduction d'un agenda scolaire orné d'un drapeau arc-en-ciel dans le canton de Vaud en 2021 a suscité de vives réactions, révélant les tensions liées à l'intégration des thématiques LGBTIQ dans l'enseignement obligatoire. Bien que la lutte contre les discriminations soit inscrite dans le curriculum prescrit, son implantation demeure variable et tributaire des pratiques individuelles des enseignant-e-s. Cette recherche, menée à partir d'entretiens avec vingt-deux enseignant-e-s vaudois-e-s, examine les obstacles au passage du curriculum prescrit au curriculum implanté. Elle s'intéresse aux résistances institutionnelles et personnelles qui freinent l'intégration de ces thématiques et interroge les conditions nécessaires à l'introduction de la lutte contre les LGBTIQphobies dans les écoles.

1. Introduction

Lors de la rentrée scolaire d'août 2021, la Direction générale de l'école obligatoire (DGEO) du canton de Vaud a introduit un nouvel agenda¹ destiné aux élèves des degrés 9 à 11. Celui-ci était orné d'un drapeau arc-en-ciel, symbole des minorités LGBTIQ². Cette image a suscité des réactions hostiles de la part de certain-e-s élèves et parents, attirant rapidement l'attention des médias. Le point de vue exprimé par un écolier résume bien l'enjeu : « La question de la sexualité relève du domaine privé, et c'est un sujet qui n'a rien à faire sur un agenda scolaire » (Rausis, 2021). Face au choc exprimé par de nombreux parents, plusieurs élu-e-s de la droite conservatrice (UDC) ont interpellé le Grand Conseil, dénonçant une politisation croissante de l'école : « Cette action de la DGEO s'inscrit malheureusement dans la continuité d'autres faits à caractère politique qui se sont manifestés au sein de l'école vaudoise » (Grand Conseil du Canton de Vaud, 2021).

Ces réactions doivent par ailleurs être replacées dans le contexte politique récent : deux votations fédérales ont porté sur les droits des personnes LGBTIQ. La première, acceptée le 9 février 2020 par 63,1% des votant-e-s, portait sur l'élargissement de la loi pénale pour inclure l'orientation sexuelle dans les dispositions contre la discrimination et l'incitation à la haine (art. 261bis du Code pénal suisse du 21 décembre 1937 [CP]). La seconde, datant du 26 septembre 2021, visait à modifier le Code civil afin d'autoriser le mariage entre personnes de même sexe (art. 94 du Code civil suisse du 10 décembre 1907 [CC]) et a été approuvée par 64,1% de la population. Si ces votations représentent des jalons significatifs dans la reconnaissance institutionnelle des droits des personnes LGBTIQ, elles témoignent du fait que ces droits demeurent l'objet de débats publics.

Dans ce contexte, l'intégration de la lutte contre les LGBTIQphobies en milieu scolaire apparaît comme un enjeu complexe que nous souhaitons aborder dans cet article. À cet effet, nous commencerons par définir et distinguer les notions de curriculum prescrit et de curriculum implanté. Nous analyserons ensuite les moyens d'introduction d'un changement curriculaire. Puis nous formulerons précisément nos questions de recherche et exposerons la méthodologie adoptée, qui repose sur des entretiens collectifs et individuels menés auprès de vingt-deux enseignant-e-s vaudois-e-s. Nous présenterons alors nos résultats en abordant trois processus différents permettant d'implanter un changement curriculaire. Enfin, nous discuterons des limites de notre approche ainsi que des perspectives concrètes de réalisation de ce changement institutionnel, telles que mises en évidence par ce travail.

¹ Cahier que les élèves utilisent chaque jour pour noter leurs devoirs, leurs évaluations et les informations importantes, servant aussi de lien entre l'école et les parents.

² Sigle utilisé pour désigner les personnes lesbiennes, gaies, bisexuelles, trans, intersexes et queers/en questionnement. La lettre « Q » renvoie ainsi aussi bien à une personne qui ne se conforme pas aux normes de genre ou de sexualité qu'à une personne en réflexion sur son identité de genre ou son orientation.

2. Du curriculum prescrit au curriculum implanté

Les critiques adressées à l'introduction de la lutte contre les discriminations LGBTIQphobes soutiennent qu'il ne s'agit pas d'une mission de l'école. Si les élèves étaient effectivement confronté-e-s à de tels contenus sans que cela soit explicitement souhaité par le Département vaudois de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC)³, cela relèverait alors du curriculum caché. Ce dernier « fait partie des concepts qui prétendent dévoiler l'envers du décor : l'école enseigne autre chose ou davantage que ce qu'elle annonce » (Perrenoud, 1993, p. 61). Mais peut-on réellement considérer que tel est le cas ?

Pour répondre à cette interrogation et comprendre la place accordée à la lutte contre les LGBTIQphobies dans les écoles vaudoises, il importe d'analyser le curriculum prescrit, qui est constitué des textes légaux ou officiels (Demeuse et Strauven, 2013). Ainsi, le règlement d'application de la Loi sur l'enseignement obligatoire (RLEO) indique, dans son article 8, que « le département soutient, par l'information et la communication, des actions visant à réduire les inégalités, notamment celles liées à l'origine sociale ou ethnique des élèves ou à leur orientation sexuelle » (art. 8 du règlement d'application de la loi cantonale vaudoise du 7 juin 2011 sur l'enseignement obligatoire [RLEO]). L'article 100 de ce même règlement précise que « les élèves développent une attitude constructive et respectueuse d'autrui. Ils s'abstiennent de tout acte de violence physique, verbale, psychologique ou à caractère raciste, sexiste ou homophobe » (art. 100 RLEO).

Dans cette même perspective, la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud) inscrit dans son référentiel de compétences professionnelles l'exigence suivante : « Éviter toute forme de discrimination et de dévalorisation à l'égard des élèves, des parents et des collègues » (HEP Vaud, 2024). Afin de favoriser le développement de cette compétence, l'institution propose deux modules de formation : au primaire, « Inégalités, discriminations et (cyber)violences à l'école : enjeux et pratiques pour une école à visée inclusive » (HEP Vaud, 2025b), et au secondaire, « Inclusion et discriminations : perspectives croisées » (HEP Vaud, 2025c).

Le Plan d'études romand (PER) inclut, dans la section *formation générale*, l'objectif d'apprentissage *FG 35*. Celui-ci définit une compétence à atteindre en fin de scolarité obligatoire : « Reconnaître l'altérité et la situer dans son contexte culturel, historique et social [...] en exerçant une attitude d'ouverture qui tend à exclure les généralisations abusives et toute forme de discrimination » (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse Romande et du Tessin, 2024). Les objectifs de la *formation générale* ne sont pas directement rattachés à une discipline scolaire précise. Ils sont considérés comme transversaux. Cela signifie qu'aucun horaire d'enseignement spécifique ne leur est dédié. Ils doivent donc être travaillés au travers des différentes périodes d'enseignement des domaines disciplinaires.

Ainsi, l'analyse des textes de loi, du contenu de la formation du corps enseignant et du PER montre que l'école vaudoise prescrit la présence de la lutte contre les discriminations LGBTIQphobes dans les classes. Cet engagement traduit la volonté des autorités cantonales de déconstruire, au moins partiellement, l'idée de l'école comme « un véritable lieu de *contrainte à l'hétéronormativité* » (Richard, 2016, p. 110-111). Cependant, cette prescription est véhiculée au travers d'objectifs souvent formulés de manière vague, ce qui laisse à chaque enseignant-e une part d'autonomie et de subjectivité, entraînant des variations dans son interprétation. Ces écarts sont constitutifs du curriculum implanté, qui représente ce « qui est effectivement mis en œuvre par les enseignants et les formateurs » (Demeuse et Strauven, 2013, p. 16). En effet, l'évolution des cadres légaux et programmatiques ne saurait, à elle seule, suffire à faire advenir un réel changement.

3. La mise en œuvre d'un changement

L'écart entre le curriculum prescrit et le curriculum implanté dépend en grande partie de l'autonomie dont dispose le corps enseignant. Lorsqu'un changement est introduit, le nouveau contenu doit revêtir un sens réel pour les enseignant-e-s afin d'être effectivement intégré. Un curriculum élaboré en dehors de la classe puis imposé à celle-ci risque en effet de refléter une vision du monde que ni les élèves ni les enseignant-e-s ne partagent, d'apparaître idéologiquement problématique, de manquer de contenus disciplinaires spécifiques ou de ne pas susciter l'intérêt nécessaire à sa mise en œuvre (O'Sullivan et al., 2008).

³ Un département cantonal est un ministère qui gère un domaine de politique publique à l'échelle d'un canton.

Le sens attribué à l'introduction de la lutte contre les discriminations LGBTQphobes est difficile à établir, dans la mesure où cette thématique constitue une *question socialement vive* (Legardez et Simonneaux, 2006). Celle-ci se caractérise par le fait de susciter des débats dans la société, de provoquer des controverses parmi les scientifiques et, à l'école, de remettre en question les contenus et les méthodes d'enseignement. La thématique des LGBTQphobies correspond à cette définition. Elle est en effet socialement vive, car elle fait l'objet de controverses publiques récurrentes (Fassin, 2020), scientifiquement vive en raison de désaccords persistants, par exemple autour du langage inclusif (Gygax, 2019), et scolairement vive dans la mesure où son enseignement interroge les contenus légitimes, les modalités pédagogiques et la posture professionnelle des enseignant-e-s (Alessandrin, 2022).

Pour qu'un changement curriculaire ait lieu, il faut convaincre les enseignant-e-s de l'adopter, puisque le département ne peut le faire à leur place. Les autorités disposent alors de trois leviers complémentaires : légitimer le changement, en montrant qu'il répond aux difficultés et exigences du contexte ; le réaliser, en déployant de nouvelles pratiques dans l'organisation ; et favoriser son appropriation, en amenant les personnes concernées à intégrer ces pratiques comme mode de fonctionnement naturel (Rondeau et Bareil, 2009). En l'espèce, le département mobilise ces trois leviers pour susciter des réactions chez le corps enseignant (O'Sullivan et al., 2008), réactions directement liées à chacun d'eux : la légitimation se traduit dans les discours sur le nouveau contenu, la réalisation dans les actions mises en œuvre pour l'implanter, et l'appropriation dans les besoins exprimés par le corps enseignant à mesure que les nouvelles pratiques s'installent.

Au regard de ces éléments, notre travail propose d'articuler l'analyse autour de deux niveaux complémentaires : le travail du département visant à accompagner le corps enseignant dans l'introduction du changement au sein du curriculum implanté et la manière dont le corps enseignant s'y prend concrètement pour mettre en œuvre ce changement. Nous pouvons dès lors formuler nos questions de recherche comme suit : (1) Dans quelle mesure les trois étapes du changement institutionnel – légitimation, réalisation et appropriation – ont-elles été mobilisées par le département pour introduire la lutte contre les LGBTQphobies dans les classes vaudoises ? (2) Quelles formes prennent les discours, les actions et les besoins d'aide exprimés par les enseignant-e-s vaudois-e-s face à l'implantation de cette thématique dans l'école obligatoire ?

4. Dispositif de recherche

Afin de tenter de répondre à nos questions de recherche, nous avons opté pour l'entretien collectif, défini comme impliquant « au moins deux personnes et mettant en jeu une relation sociale dépassant le traditionnel couple constitué par l'enquêteur et l'enquêté » (Duchesne et Haegel, 2008, p. 8). Cet outil permet d'analyser ce qui est partagé – ou non – au sein d'un groupe, révélant ainsi le sens commun, les modèles culturels et les normes (Duchesne et Haegel, 2008). Pour recruter les participant-e-s, nous avons mobilisé notre réseau personnel et contacté par courriel des enseignant-e-s de divers établissements primaires et secondaires du canton. Nous avons cherché à couvrir l'ensemble des années de la scolarité obligatoire afin de mettre en lumière les difficultés propres à chaque degré, tout en offrant une vision d'ensemble de notre problématique. À la suite de ces échanges, 31 individus ont complété un questionnaire. Les réponses ainsi recueillies nous ont permis de mener sept entretiens collectifs – composés de deux à quatre personnes – en veillant à une homogénéisation réalisée à l'aide des indicateurs présentés dans la figure 1. Cette approche visait à éviter que certaines prises de parole n'en inhibent d'autres et à favoriser un espace d'échange sécurisé, propice à des discussions sincères (Duchesne et Haegel, 2008).

Figure 1 :
Indicateurs utilisés pour homogénéiser les groupes d'entretien collectif

Indicateurs	Questions/ Affirmations	Dimensions	
		Accord aggloméré Tout à fait d'accord/ D'accord / Plutôt d'accord	Désaccord aggloméré Pas du tout d'accord / pas d'accord / Plutôt pas d'accord
Adhésion à la présence du sujet des discriminations LGBTIQphobes à l'école	Pensez-vous que, dans le cadre de leur scolarité, les élèves devraient aborder les sujets suivants ? [Les droits des personnes LGBTIQ]	Adhésion	Non-adhésion
Participation active à la présence du sujet des discriminations LGBTIQphobes à l'école	Avez-vous déjà abordé les sujets suivants avec vos élèves ? [Les droits des personnes LGBTIQ]	Participation	Non-participation
Crainte des effets de la présence des problématiques LGBTIQ en classe en raison d'un manque de compétence	J'ai peur de me montrer discriminant-e si j'aborde ce sujet	Avec craintes	Sans craintes
Adhésion à la présence des problématiques LGBTIQ en classe mais expression d'un manque de temps	J'aimerais aborder ces sujets davantage mais je n'en ai pas le temps	Expression d'un manque de temps	Sans expression d'un manque de temps

À la suite d'abandons, nous avons finalement rencontré 22 participant-e-s durant les mois d'avril et mai 2023. Afin de garantir leur anonymat tout en conservant les informations pertinentes pour l'analyse, nous leur avons attribué une clé primaire. Celle-ci se compose d'une lettre unique de l'alphabet attribuée aléatoirement, du ou des cycles d'enseignement concernés ainsi que du pronom souhaité.

Dans le cas de l'enseignant J23il, l'homogénéité n'a pas pu être assurée en raison d'un profil jugé trop atypique. Quant à C2elle, cette personne n'a pas souhaité participer à un entretien collectif. Dans ces deux situations, nous avons donc opté pour la réalisation d'entretiens individuels. La répartition finale des entretiens est présentée dans la figure 2.

Figure 2 :
Répartition finale des entretiens

Indicateurs	Entretiens
Adhésion et non-participation avec craintes	Collectif : U3elle, V2elle, K3elle et L23il
Adhésion et non-participation sans crainte	Collectif : D2elle, O2elle, P1elle et B3il
	Individuel : C2elle
Adhésion et participation sans expression d'un manque de temps	Collectif : AF3elle et R3elle
	Collectif : Y2il, Q2elle et F3elle
	Collectif : M3elle et X3elle
Adhésion et participation avec expression d'un manque de temps	Collectif : T3il et Z3elle
	Collectif : AB2elle, W2elle et I3elle
Non-adhésion et non-participation	Individuel : J23il

5. Résultats

Selon notre questionnaire, si une très large majorité d'enseignant-e-s estiment que la lutte contre les discriminations LGBTIQphobes devrait être abordée en classe, seule une courte majorité déclare l'avoir effectivement fait (figure 3).

Figure 3 :

Questions portant sur l'intégration des droits des personnes LGBTIQ au sein des curriculums

Questions	Accord aggloméré Oui, tout à fait / Oui / Oui, plutôt	Désaccord aggloméré Non, pas du tout / Non / Non, plutôt pas
5C - Pensez-vous que, dans le cadre de leur scolarité, les élèves devraient aborder le sujet des droits des personnes LGBTIQ ? (n=31)	96,8 %	3,2 %
6C - Avez-vous déjà abordé le sujet des droits des personnes LGBTIQ avec vos élèves ? (n=31)	54,8 %	45,2 %

Cette déperdition invite à interroger les freins qui limitent l'intégration de ces thématiques dans les pratiques pédagogiques. Pour ce faire, il est important de préciser le contexte dans lequel le corps enseignant évolue. Certaines personnes ont témoigné disposer d'un cadre de classe où les discriminations LGBTIQphobes pouvaient être abordées sereinement :

Dans mon établissement précédent, dans la dernière classe que j'ai eue, il y avait une homosexuelle, une bisexuelle et un dont j'ai appris qu'il est devenu transgenre, qui a fait une transition. Un jour, il y a eu une nana qui est arrivée en classe et qui a dit : « J'ai quelque chose à dire, je suis homosexuelle, maintenant cela ne sert à rien de faire des rumeurs ». Et en fait, la réaction des autres élèves, cela a été de l'applaudir. (M3elle)

Cependant, une majorité des participant-e-s ont indiqué être confronté-e-s à des situations flagrantes de LGBTIQphobie, et ce, sans que le sujet n'ait été abordé intentionnellement par l'enseignant-e :

Je trouve que ce qui est le plus violent, ce ne sont pas forcément les insultes, mais ce sont vraiment les actes conscients. Donc, pas de vandalisme mais par exemple l'agenda. Il y a trois quarts de mes élèves qui ont gratté le drapeau, qui l'ont recouvert ou découpé. On avait aussi des affiches l'année passée dans les classes, je ne sais pas si c'était dans tout le canton de Vaud : ici, on respecte les diversités, et même là, franchement, il y en a beaucoup qui les ont enlevées ou déchirées consciemment devant moi ou devant des collègues. Et je trouve que c'est ultra violent. Ouais, c'est ça en fait qui est vraiment le plus grave, ce sont vraiment des actes très haineux. (I3elle)

J'ai une élève de 7^e qui se promène avec un sac à dos aux couleurs pastel avec toutes les couleurs de l'arc-en-ciel, mais un sac à dos du type licorne. Elle se fait traiter de lesbienne par les élèves de la classe à cause de ce sac. (V2elle)

C'est pourquoi nous proposons d'analyser ces freins à travers les trois processus facilitant un changement institutionnel – légitimer, réaliser et favoriser l'appropriation – et d'en examiner les corollaires respectifs, à savoir les discours, les actions et les besoins des enseignant-e-s qu'ils suscitent.

5.1 Légitimer le changement

Le canton de Vaud a entrepris de légitimer l'intégration de la lutte contre les LGBTIQphobies dans le curriculum prescrit. Au-delà du discours institutionnel, il importe de considérer la manière dont les enseignant-e-s perçoivent et interprètent ce changement. À cette fin, des items spécifiques ont été intégrés au questionnaire (figure 4), révélant que cette légitimation est largement reconnue : près de 90 % des répondant-e-s adhèrent à l'intégration de cet enjeu dans les curriculums.

Figure 4 :
Affirmations portant sur la légitimation du changement

Affirmations	Accord aggloméré Tout à fait d'accord / D'accord / Plutôt d'accord	Désaccord aggloméré Pas du tout d'accord / pas d'accord / Plutôt pas d'accord
7C - C'est un sujet à la mode qui n'a pas sa place à l'école (n=31)	9,7 %	90,3 %
7G - L'école n'a pas à se positionner sur ce sujet, car il relève avant tout d'une orientation politique (n=31)	9,7 %	90,3 %
7P - Ces sujets sont personnels et ne doivent donc pas faire partie du programme scolaire (n=31)	12,9 %	87,1 %

Néanmoins, afin de dépasser ce constat global, nous avons choisi d'analyser plus finement, à travers les entretiens, la manière dont le corps enseignant a accueilli ce processus de légitimation et quelles sont les discours qui en découlent.

5.1.1 Discours du corps enseignant

Légitimité reconnue

Le corps enseignant se montre parfois satisfait du travail accompli par le département, car il lui permet de justifier ses pratiques. Ce processus de légitimation constitue alors un rempart, évitant que les enseignant-e-s soient perçu-e-s comme les seul-e-s instigateur-ric-e-s de l'introduction de ces sujets en classe :

Personnellement, je trouve que c'est bien, car c'est quelque chose qui me touche. Et puis je peux l'utiliser, je peux me protéger derrière. C'est inscrit dans la loi, dans le PER, l'école l'a mis sur l'agenda. Donc je trouve que ça me donne une protection quand je l'aborde vis-à-vis des élèves et des parents surtout, voire également vis-à-vis de l'école [en parlant de l'établissement scolaire dans lequel elle travaille]. (R3elle)

Cependant, la reconnaissance de la légitimité d'un changement par le corps enseignant n'implique pas nécessairement la mise en œuvre effective du curriculum prescrit. Les enseignant-e-s peuvent en effet adhérer à la légitimité d'une thématique tout en estimant que son caractère de *question socialement vive* justifie son maintien à l'écart des contenus scolaires. Autrement dit, ce n'est pas tant une absence de légitimité en tant que telle qui freine son intégration, que la perception de son inscription dans les registres du politique ou de l'intime, conduisant certain-e-s enseignant-e-s à considérer qu'elle ne relève pas directement de la mission de l'institution scolaire :

Ces sujets relèvent de l'orientation intime de certaines personnes et je ne me vois pas du tout parler de cela. Je n'arrive pas à concevoir à quel moment il serait pertinent d'intégrer cette thématique à mon enseignement [allemand, géographie et citoyenneté]. (K3elle)

À mon avis, ces questions sont tellement intimes que je n'en parlerai pas, à moins qu'un enfant ou des enfants concernés ne viennent m'en parler et me demander de l'aide. C'est vraiment de l'ordre de l'intime. Je trouve que le terme correct, c'est intime, privé, comme la religion en fait. On n'est pas censés se présenter aux gens en leur indiquant nos croyances. Moi, je suis orientée comme cela. Je pense que s'il y a un besoin, il sera exprimé à ce moment-là. (U3elle)

Légitimité contestée

Malgré le travail de légitimation mené par le département, certaines personnes peuvent être opposées à l'implantation de la lutte contre les discriminations LGBTIQphobes. Nous souhaitons ici prendre l'exemple de J23il, un enseignant ayant déclaré dans le questionnaire ne pas adhérer à l'intégration de cette lutte dans le curriculum prescrit, et ne pas souhaiter introduire cette thématique dans ses cours. Il a avancé plusieurs justifications pour expliquer sa décision :

Je n'aborde pas ce sujet notamment parce que je ne suis pas suffisamment armé au niveau de mes connaissances sur le sujet pour en parler en classe. Je ne me vois pas répondre à des questions d'élèves ou des parents sur le sujet, cela me mettrait mal à l'aise. (J23il)

Selon moi, c'est plus le rôle des parents, de l'éducation générale d'aborder ce sujet ou non. (J23il)

J'imagine que certains élèves peuvent potentiellement déjà être homosexuels ou avoir quelqu'un dans leur entourage proche d'homosexuel. Eh bien, le fait de ne pas aborder ce sujet, ça évitera de les mettre dans l'embarras. (J23il)

La diversité de ces justifications nous pousse à douter de la sincérité de J23il. Il est possible d'envisager que cet enseignant mobilise ces arguments comme une stratégie de réduction de la dissonance cognitive ou comme expression d'un biais de désirabilité sociale. La première peut être définie comme suit : « Lorsqu'un individu est confronté à une inconsistance entre deux éléments, il ressentira un inconfort émotionnel et sera motivé à retrouver un état de bien-être. Pour ce faire, il réduira sa dissonance, par exemple au moyen du changement d'attitude » (Fointiat et al., 2013, p. 5). Quant au second, il « peut apparaître lorsque les individus répondent à un questionnaire de façon à donner une image favorable d'eux-mêmes de manière intentionnelle ou non » (Udayar et Antonietti, 2021, p. 94).

Cette posture, particulièrement significative, mériterait d'être explorée plus en profondeur, ce à quoi nous reviendrons dans les limites de cette étude.

5.2 Réaliser le changement

Bien que la légitimation de la présence de la lutte contre les LGBTIQphobies au sein de l'école semble en grande partie acceptée, elle ne suffit pas à en assurer l'application. Le passage des discours aux actes révèle de nouveaux défis sur lesquels il faut se pencher. À cet effet, les autorités cantonales vaudoises ont entrepris un travail concret en faveur de la réalisation du changement. Elles ont notamment mis en place des actions significatives, telles que le déploiement d'un plan de prévention et de traitement de l'homophobie et de la transphobie en milieu scolaire (Département de la formation, de la jeunesse et de la culture, 2021), ainsi que l'introduction du drapeau LGBTIQ sur les agendas. Ces initiatives visent à créer des conditions symboliques et structurelles favorables à l'intégration de cette thématique dans les écoles du canton.

À l'aide des affirmations présentées dans la figure 5, nous avons cherché à recueillir l'avis des participant-e-s afin de déterminer si le changement institutionnel se traduit concrètement par des actions mises en œuvre dans les classes et, le cas échéant, de quelle manière ces moments d'enseignement se déroulent.

Figure 5 :

Affirmations portant sur la réalisation du changement

Affirmations	Accord aggloméré Tout à fait d'accord / D'accord / Plutôt d'accord	Désaccord aggloméré Pas du tout d'accord / pas d'accord / Plutôt pas d'accord
7D - Mes élèves tiennent des propos trop discriminants si/lorsque j'aborde ces sujets (n=31)	71 %	29 %
7I - Je n'ai pas de problèmes avec les élèves quand j'aborde ces sujets (n=30)	46,7 %	53,3 %
7L - Je crains la réaction des parents d'élèves si/lorsque j'aborde ces sujets car cela pourrait être en contradiction avec leurs convictions religieuses ou culturelles (n=31)	48,4 %	51,6 %
7M - Je trouve cette thématique importante mais la ou les branches que j'enseigne ne me permettent pas de l'aborder (n=31)	19,4 %	80,6 %

5.2.1 Actions du corps enseignant

Les témoignages recueillis montrent que certain-e-s enseignant-e-s mettent en œuvre des actions pédagogiques concrètes pour prévenir et combattre les discriminations LGBTIQphobes au sein de leurs classes. Ces actions prennent notamment la forme d'interventions explicites face à des propos hostiles, de la mise en discussion de situations de discrimination, ou encore de l'intégration de ces enjeux dans des séquences d'enseignement ordinaires. Les données soulignent toutefois que la capacité d'agir du corps enseignant est étroitement liée au cadre institutionnel dans lequel ces pratiques s'inscrivent. Le témoignage présenté ici met en lumière le rôle facilitateur du travail mené par le département :

Je leur dis parfois qu'il y a des sujets sur lesquels il n'y a pas de débat à avoir, par exemple l'homophobie. Dans un premier temps, je leur explique des choses et je leur expose bien le cadre, en expliquant qu'il y a un cadre légal. « Vous pouvez me poser des questions, moi je suis là pour vous aider à vous instruire, etc. Mais il y a des choses que vous n'avez tout simplement pas le droit de dire. Donc je vais vous les expliquer gentiment, une fois, deux fois, trois fois, et puis au bout d'un moment, je n'accepte plus. Une fois que le cadre est posé, je n'accepterais pas que vous reveniez par exemple avec des insultes homophobes ou des propos discriminants. » Je sais que je suis peut-être un peu psychorigide. Je sais que parfois je pose un cadre hyper carré, mais c'est parce que j'ai des élèves qui réagissent super violemment et de manière très véhémence. (F3elle)

Ainsi, la légitimation institutionnelle ne constitue pas une action en soi, mais bien une ressource mobilisée par les enseignant-e-s pour soutenir et sécuriser leurs pratiques face aux résistances rencontrées en classe et en dehors, avec les parents.

Entraves aux actions du corps enseignant

L'expression *entraves à l'action* renvoie aux obstacles auxquels le corps enseignant se heurte dans la mise en œuvre concrète, en classe, de contenus portant sur les LGBTIQphobies. Elle permet de rendre compte des difficultés récurrentes évoquées par les enseignant-e-s lors des entretiens.

Entraves liées aux élèves

Le corps enseignant semble souvent désemparé face à certaines prises de parole d'élèves et reconnaît ne pas toujours savoir comment y répondre de manière adéquate, notamment lorsque des réactions de provocation ou de remise en cause explicite de la légitimité même de la présence de ce sujet en classe interviennent :

En cours d'argumentation, je leur ai demandé de me donner des problématiques sur lesquelles ils aimeraient faire un texte d'argumentation. Suivant les thématiques, j'aurais été d'accord de les inclure dans mes tests et mes exercices. Il y a un élève, toujours le même (c'est pour cela que je te dis que certains élèves vont toujours te chercher), qui me dit : « On pourrait débattre sur est-ce que c'est éthique ou non d'être transgenre ? ». Comment réagir à cela ? Je sais que je me suis exposée à ce genre de remarques en exposant le sujet, mais je ne m'y attendais pas honnêtement, j'ai été surprise. Je ne m'attendais pas à ce que ce soit aussi récurrent et violent, tout le temps dans la provocation. Honnêtement, j'ai dû déstabiliser ce gamin en abordant certains sujets. Mais il faut quand même savoir que tu t'exposes à ce genre de réactions en abordant le sujet. (M3elle)

D'autres situations rapportées montrent que ces réactions ne se limitent pas à la provocation verbale, mais peuvent également prendre la forme d'une banalisation explicite de la violence et de la répression à l'encontre des personnes LGBTIQ :

Quand on avait été avec une classe voir l'expo « Jeunes vs homophobie » et qu'il y avait tout un panneau sur les différentes peines d'emprisonnement ou de mort que certains pays infligent à la communauté, il y avait quand même des élèves qui commentaient en disant : « Ben c'est normal que t'ailles en prison » (M3elle).

L'absence de repères institutionnels clairs et de formation spécifique pour gérer ces situations contribue à renforcer le sentiment d'impréparation du corps enseignant, qui se retrouve sommé de réagir dans l'urgence, sans toujours disposer des ressources pédagogiques ou symboliques nécessaires.

Entraves liées aux parents

L'impact des parents sur le travail du corps enseignant peut prendre des formes diverses. Parfois, ce sont des interactions banales, non planifiées et initiées par les élèves qui peuvent *a posteriori* être requalifiées par les parents comme une transgression morale et professionnelle :

Ils [les élèves] m'ont dit : « Et toi maîtresse, tu as un mari ? » J'ai dit : « Non mais je vais me marier avec une femme » [...] La grand-maman d'une de mes élèves est venue [...] vers moi de manière proche. Puis elle me dit : « [...] Je peux savoir pourquoi vous parlez de votre vie intime ? » [...] Je lui dis que je ne parle pas de ma vie intime. Elle me fait [...] : « Ben vous allez vous marier avec une femme ». [...] Puis elle m'a dit qu'elle, elle allait en discuter avec la directrice, que ce n'était pas OK, que je devais faire du français et des maths, que ça n'avait rien à faire à l'école et que depuis ce moment-là, sa petite-fille lui posait des questions. [...] La grand-mère me dit qu'elle ne veut pas que sa petite-fille me pose des questions à ce sujet et qu'elle ne veut surtout pas qu'elle en discute. [...] Après le cours, il y a la maman de cette élève, donc la fille de cette grand-mère qui est venue vers moi. Donc je vais vers elle en disant : « Voilà, votre maman m'a dit ça, la discussion était assez particulière ». La mère de l'enfant me dit : « Je suis d'accord avec elle, ce que vous faites avec votre derrière, ça vous regarde, vous n'avez pas besoin d'en

parler à l'école ». [...] J'ai mis un terme à la discussion en lui disant d'en discuter avec la directrice. [...] Donc, elles sont allées en discuter avec la directrice [...] pour dire que mon attitude était inadmissible. Elle ne m'a pas du tout défendue du coup. Et quand elle m'a vue, elle m'a dit : « Mais vous savez, vous devez vous faire un costume de plumes de canard, ça doit vous couler dessus, ce genre de choses ». (W2elle)

La référence répétée à la « vie intime » et l'injonction à se limiter « au français et aux maths » traduisent une volonté de déscolariser les questions liées aux LGBTIQphobies. De plus, l'absence de soutien de la hiérarchie contribue à fragiliser la position professionnelle de l'enseignante. À la suite des événements rapportés dans ce dernier témoignage, l'élève a été changée de classe et l'enseignante a cessé d'évoquer son orientation sexuelle et affective.

Les situations où les parents interviennent directement ou indirectement par l'intermédiaire de la direction de l'établissement, produisent un effet dissuasif en incitant le corps enseignant à éviter la thématique des LGBTIQphobies par crainte de susciter des plaintes ou des conflits :

On a envie de bien faire avec les élèves, on a envie de les ouvrir, on a envie de leur montrer ce qui se passe dans le monde. Mais le risque, c'est qu'il y ait des parents qui soient absolument contre et qui viennent nous flinguer tout ce qu'on a fait. Et après je me dis « bon j'arrête » parce que je n'ai pas envie de me mettre dans le pétrin en fait. (Q2elle)

J'ai toujours peur de dire quelque chose qui puisse être mal interprété. J'ai peur que l'élève rentre à la maison et dise à ses parents : « La maîtresse, elle a dit ça ». Ce qui me fait le plus flipper, c'est d'avoir des problèmes avec les parents. Je marche vraiment sur des œufs à ce niveau-là. (Q2elle)

Entraves liées à l'établissement

Travailler dans un établissement où le sujet est peu abordé, y compris en salle des maître·sse·s, constitue un frein important. L'ambiance hétéronormée et cisnormée qui règne dans certains établissements semble imposer un tabou ruisselant jusque dans les classes. Certain·e·s enseignant·e·s soulignent que ce manque de légitimation, renforcé parfois par une LGBTIQphobie assumée chez certain·e·s collègues, représente une difficulté supplémentaire pour aborder les problématiques LGBTIQ en classe :

Des fois, je me sens hyper seule face à mes collègues. Il y a ceux qui ne disent rien, mais tu sais ce qu'ils en pensent, il y a ceux qui ne disent rien parce qu'en fait ça les met un peu mal à l'aise, ils aimeraient bien aider et être plus inclusifs, mais ils n'ont pas envie d'être critiqués donc ils ne vont pas en parler parce qu'ils ne veulent pas affronter les parents, voire les directions qui ne sont pas toujours soutenantes par rapport à ces questions. (F3elle)

En salle des maîtres, quand on ouvre la discussion, certains collègues tiennent des propos du type : « Mais on est où ? C'est vraiment la mode, les filles qui aiment les filles. Iels, iels ? Mais ces gens ils savent plus quoi dire, on doit les appeler iels maintenant quoi. On n'est pas un homme, on n'est pas une femme. On est quoi alors ? » Ce sont des propos poussés. [...] Le problème, c'est que cette ambiance nous empêche d'échanger avec les collègues par rapport à ce qui est dit et ce qui est fait en classe. (Q2elle)

Entraves liées à la transversalité

La transversalité en elle-même peut être source de l'absence de mise en œuvre puisque la présence de nombreuses personnes pouvant aborder ces sujets provoque une dilution de la responsabilité individuelle d'effectivement le faire :

Le problème des branches transversales, c'est que tout le monde se dit que c'est un autre enseignant qui va s'en occuper. (V2elle)

Je pense que la branche que j'enseigne, les ACM⁴, n'est pas idéale pour traiter ce sujet. (L23il)

Entraves liées à la lassitude

Certaines personnes qui abordent régulièrement la lutte contre les LGBTIQphobies en classe relèvent que cette récurrence peut parfois susciter une forme de lassitude chez les élèves, laquelle se manifeste fréquemment par une recrudescence de propos LGBTIQphobes. Cette lassitude peut également se retrouver au sein du corps enseignant, qui peut éprouver de la fatigue face au sentiment que, malgré le travail accompli en classe, les comportements des élèves évoluent peu :

⁴ Activités créatrices manuelles.

Dans certaines classes, tu as l'impression que tu parles pour ne rien dire, parce qu'il y a des croyances ou certaines cultures. Dans certaines classes, j'ai l'impression qu'on en parle beaucoup et qu'ils en ont marre, un peu comme nous à l'époque avec le sida. On nous en parlait tout le temps, tout le temps, tout le temps, donc au bout d'un moment on n'écoutait plus. (M3elle)

Au début de l'année, quand tu as de l'énergie, tu te dis que tu vas faire un travail pédagogique tout au long de l'année. Après, si cela fait neuf mois que tu travailles avec ces élèves et que tu as encore une remarque du genre, tu passes en mode sanction, par exemple tu sors l'élève de la classe. Il y a un moment où je me dis qu'il n'y a pas de dialogue possible. Des fois, les élèves tiennent ce genre de propos pour te faire réagir. Je ne vois pas l'intérêt, mais j'essaie d'être toujours plutôt dans le dialogue et de leur faire voir les choses un peu différemment. Mais bon, parfois ma réaction tient plutôt à ma fatigue, je pense. (K3elle)

Entraves liées au risque de stigmatisation involontaire

Le corps enseignant peut exprimer la crainte de sur-visibiliser les élèves concerné-e-s, en les plaçant malgré lui au centre de l'attention. Cette appréhension traduit la peur d'une stigmatisation involontaire, où une activité pensée comme inclusive risquerait au contraire de générer malaise et gêne :

[En parlant d'un élève trans] Ce que j'ai évité de faire avec cette classe, c'est d'aller à Berne voir l'exposition « Queer », alors que je l'avais fait l'année précédente. Je n'y suis pas allée pour éviter de mettre l'élève sur un plateau par rapport à ses camarades. (R3elle)

J'ai discuté avec un ami qui est bénévole au sein de l'association [...] qui vient dans les classes pour aborder cette problématique. Il m'a dit que parfois, même quand on veut bien faire et être bienveillant, on met super mal à l'aise un élève qui est touché par ces situations-là, qui ne veut pas en parler. Cela me freine. On peut gêner un élève même sans forcément parler des termes, de rentrer vraiment dans des aspects très précis. Moi, ma crainte, cela serait justement de faire plus de mal, que cela ne soit pas un moment qui soit bénéfique. (U3elle)

En définitive, si la réalisation du changement se traduit par des initiatives concrètes et un engagement réel d'une partie du corps enseignant, elle reste entravée par de nombreux freins structurels, relationnels et institutionnels.

5.3 Favoriser l'appropriation du changement

Le troisième et dernier processus vise à outiller les acteur-ice-s des compétences nécessaires à l'atteinte des objectifs fixés par l'institution. Le département semble avoir initié cette étape en mettant sur pied une offre de formation continue, mais certain-e-s enseignant-e-s considèrent que, si des discours et des actions ont été entrepris, leurs besoins ont été négligés :

J'ai l'impression que cet agenda a été mis un peu comme ça pour dire « voilà, on est en 2023, on est plus ouvert, etc. », un peu pour se dédouaner, se déculpabiliser, dire que l'école commence à être ouverte, mais au final c'est juste pour le poser et il n'y a pas tout ce qui doit être englobé avec. (D2elle)

Comme l'illustre la figure 6, le questionnaire abordait également ce processus. Il a permis de faire émerger plusieurs besoins potentiels, que nous avons ensuite approfondis à travers les entretiens.

Figure 6 :

Affirmations portant sur la favorisation de l'appropriation du changement

Affirmations	Accord aggloméré Tout à fait d'accord / D'accord / Plutôt d'accord	Désaccord aggloméré Pas du tout d'accord / pas d'accord / Plutôt pas d'accord
7A - J'aimerais aborder ces sujets davantage mais je n'en ai pas le temps (n=31)	45,2 %	54,8 %
7O - Ma direction ne me soutiendrait pas en cas de problèmes avec les élèves ou les parents si j'aborde ce sujet. Je préfère donc l'éviter (n=31)	9,7 %	90,3 %
7R - Je crains de ne pas avoir les compétences/connaissances pour traiter cette thématique (n=31)	51,6 %	48,4 %
7U - La Direction Générale de l'École Obligatoire ne met pas assez de choses en œuvre pour nous permettre d'aborder ce sujet (n=30)	70 %	30 %

5.3.1 Besoins exprimés

Ressources pédagogiques

Les ressources pédagogiques sont largement remises en question, étant souvent jugées insuffisantes pour soutenir efficacement les interventions contre les LGBTIQphobies. Une demande forte émerge ainsi de la part du corps enseignant, qui exprime le besoin d'être accompagné afin de savoir comment et à quel moment intégrer cette thématique dans leurs programmes :

Le département veut que cela soit dans le plan d'études, qu'on aborde ces thématiques, mais si on pense au matériel d'enseignement, il n'y a rien qui adhère vraiment à cela. (Z3elle)

J'enseigne l'histoire. Je suis étonnée qu'à aucun moment, dans les manuels par exemple, il n'y ait un traitement de ces discriminations justement sous l'aspect historique. (F3elle)

Comme j'enseigne l'allemand et la géographie, je ne vois pas trop la porte d'entrée pour amener cette problématique en classe. (K3elle)

Temps d'enseignement dédié

Cette thématique est souvent perçue comme une activité additionnelle, venant s'ajouter à un programme déjà jugé chargé. Ainsi, la question des LGBTIQphobies entre parfois en concurrence, de manière réelle ou perçue, avec les objectifs propres à la branche enseignée :

Au vu du programme scolaire très chargé, il serait complexe d'intégrer cette thématique en annexe. (V2elle)

À mon avis, certains enseignants ne vont pas revenir sur des propos homophobes parce que cela prendra du temps sur leurs cours. Personnellement, je sais que quand j'arrête le cours pour dire à un élève qu'il ne peut pas tenir certains propos, cela amène nécessairement une discussion, et donc une « perte de temps ». Entre guillemets perte de temps, on est d'accord. Parce que pour moi, cela n'est pas une perte de temps de revenir là-dessus. Mais je pense que beaucoup d'enseignants laissent passer ce genre de propos pour ne pas perdre de temps. (X3elle)

Soutien institutionnel

La perception d'un soutien de la hiérarchie en cas de problème apparaît comme un élément clé pour favoriser l'appropriation du changement :

Ils nous ont balancé cet agenda. Du coup, c'est nous qui avons dû gérer la patate chaude. Finalement, les élèves se sont mis à les dégrader. Dès le deuxième jour, on retrouvait des agendas dans les poubelles et aucun soutien du département ou de la direction. Mais qu'est-ce qu'on fait avec ces enfants qui dégradent leur agenda ? Est-ce qu'on les sanctionne ? Est-ce qu'on en parle ? Et en fait, ça a glissé. Ça a glissé le début de l'année, il est passé et ça a glissé. Et du coup, ces enfants n'ont pas été embêtés. Certains profs en ont parlé, d'autres n'ont rien fait. (AB2elle)

Formations

La formation constitue un autre levier pour réduire la complexité perçue du sujet. Le manque de connaissances pousse certain·e·s enseignant·e·s à souhaiter une base théorique plus solide pour mieux faire face aux résistances des élèves :

Ce qui freine les enseignants, c'est qu'ils ne se sentent pas légitimes d'en parler parce qu'ils pensent qu'ils ne sont pas assez outillés pour le faire. (Y2il)

Comment réagir lorsqu'un élève te dit qu'il faut brûler les pédés ? Qu'est-ce que tu peux dire ? Quelles sont les mesures que tu peux prendre comme sanctions ? Il manque une formation, clairement. (Z3elle)

Absence de contraintes

Il est important de questionner la méthode uniquement incitative qui a été choisie pour introduire ce changement. À l'instar de l'ensemble des formations continues proposées dans le canton de Vaud, celles portant sur les LGBTIQphobies ne sont pas obligatoires⁵, ce qui permet aux personnes réticentes de ne pas y participer.

⁵ « (Ré)agir face à l'homophobie et la transphobie (25-PE294.01) » et « Quand les sexualités font irruption dans la classe : comment se positionner en tant qu'enseignant·e ? (25-MAP009.01) » (HEP Vaud, 2025a)

Certaines voix s'élèvent en faveur de leur imposition :

On veut obliger personne à traiter ces thématiques-là. Mais tu ne peux pas traiter de thématiques que tu ne connais pas si tu n'as jamais été formé d'une manière ou d'une autre. Après, tu prends ou tu ne prends pas, c'est autre chose. Mais d'obliger déjà les gens à s'intéresser et à se cultiver aussi sur le sujet, c'est important. (M3elle)

Personne n'a réellement eu envie, au niveau politique et plus haut, de s'empoigner de la problématique et de rendre les choses visibles et obligatoires. Parce que le volontariat c'est bien gentil, mais en fait au bout d'un moment, ce sont toujours les mêmes qui s'y collent. (M3elle)

En somme, l'analyse des besoins exprimés par le corps enseignant met en évidence une réalité contrastée. D'un côté, il convient de reconnaître que le département a déjà initié un certain nombre d'actions et de dispositifs visant à soutenir la lutte contre les LGBTIQphobies en milieu scolaire. Ces efforts témoignent d'une volonté institutionnelle de répondre aux attentes du terrain. Toutefois, du point de vue des enseignant-e-s, ces mesures demeurent partielles et souvent perçues comme insuffisantes face à l'ampleur et à la complexité des difficultés rencontrées au quotidien.

6. Limites de cette étude

Au-delà du décalage entre le curriculum prescrit et le curriculum implanté que nous avons exploré dans notre recherche, il convient également de prendre en compte le curriculum caché. Dans ce cadre, le silence face à des propos discriminatoires ou l'absence d'un traitement explicite de la question des LGBTIQphobies peuvent constituer, pour les élèves, des signaux de tolérance face à ces attitudes. De plus, le fait que la lutte contre les LGBTIQphobies figure dans le curriculum prescrit, et que le corps enseignant l'intègre dans son curriculum implanté ne garantit pas pour autant qu'un apprentissage effectif ait lieu. En effet, l'attitude de certain-e-s élèves peut entraver l'appropriation des contenus, au point que cette thématique n'intègre pas le curriculum appris, défini comme « la partie du curriculum prescrit effectivement maîtrisée par les apprenants » (Demeuse et Strauven, 2013, p. 16).

Il est également tout à fait envisageable que les enseignant-e-s n'abordant pas les LGBTIQphobies prennent pour prétexte, de façon combinée, les lacunes identifiées à chaque processus de l'adoption du changement pour justifier la non-application du curriculum prescrit. Comme nous l'avons vu avec le cas de l'enseignant J23il, cette recherche ne permet pas de déterminer si les enseignant-e-s invoquent les manquements du département seulement dans le but de légitimer leur inaction.

La Fondation PROFA, mandatée par le gouvernement vaudois, dispense dix périodes d'éducation à la santé sexuelle au cours de la scolarité (PROFA, 2024). Ces interventions abordent notamment les discriminations liées à l'orientation sexuelle et à l'identité de genre. Nous ne les avons pas considérées comme une mesure de soutien direct au corps enseignant, celui-ci n'étant pas présent durant ces séances. Le fait que cette étude n'aborde pas ces interventions constitue ainsi une limite, dans la mesure où elles contribuent à ancrer progressivement ces thématiques à l'école et, *in fine*, à réaliser le changement.

Finalement, si l'homogénéisation des groupes d'entretien sur la base des opinions recueillies dans le questionnaire constitue un choix méthodologique assumé, on peut supposer que la confrontation de participant-e-s aux positions divergentes aurait davantage favorisé l'expression de la pluralité des points de vue et des pratiques.

7. Conclusion

L'intégration de la lutte contre les LGBTIQphobies dans l'école vaudoise met en évidence les défis qui émergent lorsqu'un changement institutionnel touche aux valeurs et aux représentations sociales. Bien que le curriculum prescrit exprime une volonté d'inclusion de cette thématique, sa traduction dans le curriculum implanté se heurte à de multiples obstacles. Ces difficultés ne relèvent pas uniquement de positions idéologiques, elles tiennent également à des contraintes structurelles, à un manque de formation, à une perception d'insuffisance du soutien institutionnel.

Les enseignant-e-s se trouvent ainsi au cœur d'un paradoxe : si l'école est mandatée pour lutter contre les discriminations, la responsabilité effective de cette lutte repose largement sur leur engagement individuel, générant une pression importante sur leur capacité d'action.

Il paraît alors nécessaire de renforcer la formation des enseignant-e-s, d'offrir un soutien institutionnel affirmé et de rendre plus explicite l'intégration de ces enjeux dans les moyens d'enseignement. Cependant, il est évident que ces efforts ne suffiront pas à convaincre l'ensemble du corps enseignant. Une partie de celui-ci continuera sans doute à s'opposer à ce changement pour des raisons idéologiques. Néanmoins, notre recherche montre qu'une part importante des enseignant-e-s souhaite aborder la lutte contre les LGBTIQphobies en classe et qu'elle serait en mesure de le faire avec les bonnes ressources. C'est en concentrant les efforts sur cette population que deviendra possible une plus large intégration de cette thématique dans le curriculum implanté.

Bibliographie

- Alessandrin, A. (2022). La prise en compte des élèves trans à l'école en France. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 93(1), 229-244. <https://doi.org/10.3917/nresi.093.0229>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse Romande et du Tessin. (2024). *Plan d'études romand*. <https://portail.ciip.ch/per/domains>
- Code civil suisse du 10 décembre 1907 (= CC ; RS 210 ; état le 1^{er} janvier 2026).
- Code pénal suisse du 21 décembre 1937 (= CP ; RS 311.0 ; état le 1^{er} janvier 2026).
- Demeuse, M. et Strauven, C. (2013). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.stven.2013.01>
- Département vaudois de la formation, de la jeunesse et de la culture. (2021, 17 mai). *Lutte contre l'homophobie et la transphobie dans les lieux de formation* [Communiqué de presse]. Canton de Vaud. <https://www.vd.ch/actualites/communiques-de-presse-de-letat-de-vaud/detail/communique/lutte-contre-lhomophobie-et-la-transphobie-dans-les-lieux-de-formation-1621238176.pdf>
- Duchesne, S. et Haegel, F. (2008). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien collectif*. Armand Colin.
- Fassin, É. (2020). Campagnes anti-genre, populisme et néolibéralisme en Europe et en Amérique latine. *Revue internationale et stratégique*, 119(3), 79-87. <https://doi.org/10.3917/ris.119.0079>
- Fointiat, V., Girandola, F. et Gosling, P. (2013). Présentation. Dans Fointiat, V., Girandola, F. et Gosling, P. (dir.), *La dissonance cognitive : Quand les actes changent les idées*, 5-8. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.gosli.2013.01.0005>
- Grand Conseil du Canton de Vaud. (2021, 14 septembre). *21_INT_117 : La neutralité politique de l'école vaudoise est-elle encore garantie ?* (Interpellation Dylan Karlen et consorts). <https://www.vd.ch/gc/seances-du-grand-conseil/point-seance/point/33b0c3b7-ec04-4c9c-8d32-3e9c9e57bca1/meeting/1004401>
- Gygax, P. (2019). Écriture inclusive : Action futile ou réponse à un vrai problème ? Une perspective psycholinguistique. Dans Flückiger, A. (dir.), *La rédaction administrative et législative inclusive : la francophonie entre impulsions et résistances* (p. 27-38). Stämpfli.
- Haute École Pédagogique Vaud. (2024). *Référentiel de compétences professionnelles*. <https://www.hepl.ch/accueil/formations/formations-a-lenseignement/pour-enseigner-aux-eleves-de-4-a-12-ans/description-de-la-formation.html>
- Haute École Pédagogique Vaud. (2025a). *Inclusion et diversité*. <https://www.hepl.ch/accueil/formations/formation-continuee/inclusion-et-diversite.html>
- Haute École Pédagogique Vaud. (2025b). *Plan d'études BP 2025-2026*. <https://www.hepl.ch/files/live/sites/files-site/files/filiere-bp/programme-formation/plan-etudes-bp-25-26-2025-hep-vaud.pdf>
- Haute École Pédagogique Vaud. (2025c). *Plan d'études BS1 - 2025-2026*. <https://www.hepl.ch/files/live/sites/files-site/files/filiere-sec1/bachelor-secondaire-1/programme-formation/plan-etudes-bs1-2025-2026-volee3-hep-vaud.pdf>
- Legardez, A. et Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. ESF.
- O'Sullivan, K., Carroll, K. et Cavanagh, M. (2008). Changing Teachers: Syllabuses, Subjects and Selves. *Issues in Educational Research*, 18, 167-182.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 61-76). ESF.
- PROFA. (2024). *Éducation sexuelle : Programmes*. Fondation PROFA. <https://www.profa.ch/education-sexuelle/programmes>
- Rausis, J. (2021, 1^{er} septembre). *Un symbole LGBTQ sur les agendas scolaires vaudois fait réagir élèves et corps enseignant*. Radio Télévision Suisse. <https://www.rts.ch/info/regions/val-de-romandie/12456975-un-symbole-lgbtq-sur-les-agendas-scolaires-vaudois-fait-reagir-eleves-et-corps-enseignant.html>
- Règlement d'application de la loi cantonale vaudoise du 7 juin 2011 sur l'enseignement obligatoire (= RLEO ; BLV 400.02.1 ; état le 1^{er} août 2024).
- Richard, G. (2016). « Il y a au moins trois gais dans la classe » : Apports d'une analyse des pratiques enseignantes pour comprendre l'hétéronormativité à l'école. *Nouvelles pratiques sociales*, 28(1), 107-124. <https://doi.org/10.7202/1039176ar>
- Rondeau, A. et Bareil, C. (2009). Comment la direction peut-elle soutenir ses cadres dans la conduite d'un changement majeur ? *Gestion*, 34(4), 64-69. <https://doi.org/10.3917/riges.344.0064>
- Udayar, S. et Antonietti, J.-P. (2021). Les différences interculturelles dans les biais de réponse. Dans Rossier, J. (dir.), *L'évaluation psychologique en contexte multilingue et multiculturel* (p. 91-105). Mardaga.

Mots-clés : LGBTIQ ; LGBTIQphobies ; curriculum prescrit ; curriculum implanté ; changement

Zwischen vorgeschriebenem Curriculum und schulischer Umsetzung: Kampf gegen LGBTIQ-Feindlichkeit in den Waadtländer Schulen

Zusammenfassung

Die Einführung einer Schulagenda mit Regenbogenflagge im Kanton Waadt im Jahr 2021 löste heftige Reaktionen aus und machte Spannungen im Zusammenhang mit der Integration von LGBTIQ-Themen in die obligatorische Schule sichtbar. Obwohl der Kampf gegen Diskriminierung im vorgegebenen Curriculum verankert ist, bleibt seine Umsetzung uneinheitlich und von individuellen Praktiken abhängig. Diese Untersuchung, die auf Interviews mit zweiundzwanzig Lehrpersonen aus dem Kanton basiert, analysiert die Hindernisse beim Übergang vom vorgeschriebenen zum umgesetzten Curriculum. Sie untersucht die Hindernisse, die den Übergang vom vorgegebenen zum umgesetzten Curriculum erschweren. Sie analysiert institutionelle und persönliche Widerstände, die die Integration dieser Themen verlangsamen, und thematisiert die Bedingungen, die notwendig sind, um den Kampf gegen LGBTIQ-Feindlichkeit in Schulen wirksam zu verankern.

Schlagerworte: LGBTIQ; LGBTIQ-Feindlichkeit; vorgeschriebenes Curriculum; umgesetztes Curriculum; Wandel

Tra prescrizione curricolare e attuazione scolastica: la lotta contro le LGBTIQfobie nelle scuole vodesi

Riassunto

L'introduzione di un'agenda scolastica decorata con una bandiera arcobaleno nel Cantone di Vaud nel 2021 ha suscitato vivaci reazioni, rivelando le tensioni legate all'integrazione delle tematiche LGBTIQ nell'istruzione obbligatoria. Sebbene la lotta contro le discriminazioni sia inserita nel programma scolastico prescritto, la sua attuazione rimane variabile e dipende dalle pratiche individuali degli e delle insegnanti. Questa ricerca, condotta sulla base di interviste a ventidue insegnanti vodesi, esamina gli ostacoli al passaggio dal programma didattico prescritto a quello attuato. Si concentra sulle resistenze istituzionali e personali che frenano l'integrazione di queste tematiche e si interroga sulle condizioni necessarie per l'introduzione della lotta contro le LGBTIQfobie nelle scuole.

Parole chiave: LGBTIQ; LGBTIQfobia; curriculum prescritto; curriculum attuato; cambiamento

Between Prescribed Curriculum and School Implementation: Combating LGBTIQphobia in Vaud Schools

Abstract

The introduction of a school agenda featuring a rainbow flag in the canton of Vaud in 2021 sparked strong reactions, revealing tensions surrounding the integration of LGBTIQ topics into compulsory education. Although the fight against discrimination is included in the prescribed curriculum, its implementation remains uneven and dependent on individual practices. This research, based on interviews with twenty-two teachers from Vaud, examines the obstacles hindering the transition from the prescribed to the implemented curriculum. It explores institutional and personal resistances that slow the integration of these topics and questions the conditions required to effectively introduce the fight against LGBTIQphobia in schools.

Keywords: LGBTIQ; LGBTIQphobia; prescribed curriculum; implemented curriculum; change

Laurent Audétat est assistant-diplômé en sociologie de l'éducation à l'Université de Lausanne, au sein du Laboratoire Capitalisme, Culture et Sociétés (LACCUS). Avant d'entamer son doctorat, il a exercé comme enseignant dans les degrés primaires et secondaires du système éducatif vaudois.

Université de Lausanne, Bâtiment Géopolis, CH-1015 Lausanne

Courriel: laurent.audetat@unil.ch