Publié dans:
revue [petite] enfance, n°151. Accessible en ligne dès octobre 2027
sous https://revuepetiteenfance.ch/articles/

Collaborer avec les parents: travailler le conflit par la communication

Par **Tania Ogay**, professeure en Sciences de l'éducation à l'Université de Fribourg

Introduction

Etablir une relation de collaboration entre professionnel·les et parents ne se réalise pas d'un simple claquement de doigts ni par l'ajout d'une ligne dans la charte de la crèche. Cela nécessite un intense et constant travail relationnel, une attention aux subtils processus de la communication afin de coconstruire du sens partagé entre des acteurs et actrices, certes réunis autour d'un même enfant, mais y apportant des perspectives immanquablement différentes. L'espace de rencontre ainsi créé ne manquera pas de susciter des tensions. Il permettra aussi de faire émerger celles qui autrement resteraient dans l'ombre, tues, et néanmoins actives dans la relation.

La culture helvétique du *consensus* nous pousse à chercher à prévenir les tensions (les éviter?) et, quand il n'est plus possible de les taire, à les «gérer» en tentant de les apaiser. L'approche que nous développons de la relation entre l'école et les familles (Ogay, 2024; Ogay *et al.*, 2025), fondée sur les apports du champ de la communication interculturelle (notamment Frame, 2013; 2023), complétés pour la question du conflit avec la thérapie sociale de Rojzman (2007), propose au contraire de considérer celui-ci comme un moteur de développement de la relation, qui permet d'éviter la violence. Cela demande au ou à la professionnel·le d'entrer dans une démarche réflexive, interrogeant sa contribution à la relation. Car c'est bien aux professionnel·les — et non aux parents — que revient la responsabilité de créer les conditions de la qualité de la rencontre. Ce qui exige des professionnel·les d'être en mesure de répondre à la diversité des situations des familles, et donc de leurs besoins et ressources (Bouve, 2009a; Dabestani, 2024). Plutôt

que de céder à la tentation confortable de se contenter d'attribuer les difficultés rencontrées aux seuls parents (Cantin, 2010) — ce qui permet de protéger son estime de soi, mais pas de faire progresser la relation — exercer sa réflexivité amènera le ou la professionnel·le à (re)trouver son pouvoir d'agir. Même dans une situation complexe et difficile, il ou elle pourra ainsi faire une différence, plutôt que de devoir subir cette situation.

Tensions, conflit et violence dans la relation

Comme en attestent par exemple les situations récoltées et analysées par Fracheboud (2024)[1], les objets suscitant des tensions entre parents et personnel éducatif de la petite enfance ne manquent pas. Ces tensions mettent en jeu les visions respectives des un·es et des autres quant à l'éducation de l'enfant et des rôles de chacun·e (Bouve, 2009b). Sont ainsi également mises en jeu leurs identités, avec les enjeux de reconnaissance que cela implique. Que font les professionnel·les de ces tensions? Fracheboud (2024) se réfère à Ulmann, qui observe que les professionnel·les tendent à effectuer une «mise en scène de soi» (Ulmann, 2012, p. 50), contenant leurs émotions afin de faire bonne figure devant les parents dans le but de les rassurer et de garder leur confiance. Mais retenir ainsi ses émotions est coûteux: «[Certain·es] par moments craquent, laissant apercevoir, de façon très fugace, l'ampleur des efforts déployés pour contenir la violence et l'exaspération éprouvées (…)» (Ulmann, 2012, p. 55). Comme le relève Fracheboud (2024), disposer d'un «collectif de travail» (p. 108) est indispensable pour pouvoir déposer ses émotions et débattre avec ses collègues de la situation et des pistes d'action, mais cela ne suffit pas: il est aussi important de prendre le temps de discuter avec les parents.

Dans la perspective de la thérapie sociale (Rojzman *et al.*, 2015), il ne s'agit pas de se contenter de trouver des solutions à la situation, permettant de calmer momentanément les un·es et les autres, mais de «faciliter» le conflit: non pas le minimiser pour tenter de maintenir une bonne entente de façade, mais le travailler explicitement dans la relation. Si l'effort pour éviter le conflit n'est qu'une tentative d'étouffer la violence ressentie, comme le suggère Ulmann (2012), le travail de facilitation du conflit permet de comprendre la violence — que l'on tente de réprimer et garder pour soi — comme un signal pour changer la situation:

[1] Notamment autour des horaires, de l'alimentation de l'enfant ou des objets de la maison qui peuvent ou non être apportés à la crèche.

Ce signal, il faut chercher à le comprendre, puis accompagner ce mouvement. C'est le côté constructif de la violence; elle nous permet de «voir» ce qui autrement reste invisible, un dysfonctionnement ou un déséquilibre important dans une situation donnée. (...) Notre refus du conflit, qui empêche la véritable confrontation, est en vérité principalement dû à la peur de la violence. La violence est le contraire du conflit, puisque dans la violence, on se contente de fuir l'autre ou de l'agresser sans qu'il y ait une véritable confrontation de point de vue (Rojzman *et al.*, 2015, pp. 113-114).

Le premier pas est ainsi d'apprendre à connaître sa violence, puis de la transformer en travaillant le conflit dans la relation. Oser le conflit libère sa force créatrice et permet de faire progresser la relation en créant des liens authentiques qui soutiennent la collaboration. Pour cela, comprendre les multiples enjeux de la communication s'avère essentiel.

Complexité de la communication dans la relation de collaboration

L'enjeu de la communication ne se résume pas à «bien dire les choses»; il ne s'agit pas uniquement de transmission d'information d'un émetteur à un récepteur, comme le décrivait le premier modèle de la communication de Shannon (1948, voir Mucchielli, 2016), mais d'un processus éminemment plus dynamique et complexe, dont je tente de résumer ici les points qui me semblent essentiels:

1) La communication entre deux individus est nécessairement interculturelle

Comme l'affirme Gudykunst (2005), auteur de la théorie de la gestion de l'anxiété et de l'incertitude — un apport essentiel à mes yeux dans le champ de la communication interculturelle — la communication entre deux individus est nécessairement interculturelle: ils et elles ne partagent jamais exactement le même parcours de vie, les mêmes appartenances de groupes. Ils et elles ne partagent ainsi jamais exactement les mêmes références culturelles, coconstruites et transmises au sein des groupes dans lesquels ils et elles évoluent. Or, ce sont ces références culturelles qui leur permettent d'interpréter le monde en général et l'interaction en particulier, c'est-à-dire de leur donner du sens.

La conséquence de cette inévitable interculturalité est que communiquer demande toujours de se décentrer (prendre de la distance par rapport à son propre point de vue pour se représenter celui de l'autre) et de faire preuve d'empathie (tenter de ressentir et comprendre les émotions de l'autre). Le défi est que la décentration nécessite d'abord

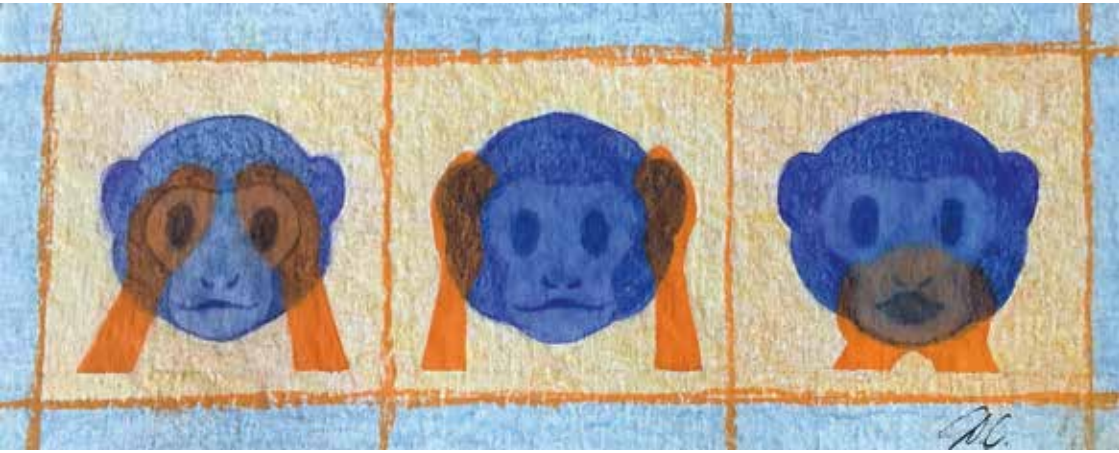
de prendre conscience que l'on a un point de vue, qu'il nous est propre, et qu'on ne peut jamais percevoir qu'une partie de la réalité (Delorme, 2003; Watzlawick, 1978). Une prise de conscience difficile à réaliser lorsqu'on est englué dans son égo- et ethnocentrisme, un biais de perception qui nous donne l'illusion d'être au centre du monde, voire seul·e au monde, pensant que notre point de vue ou celui de notre groupe d'appartenance est le seul valable, voire le seul à exister (Bizumic, 2019). L'expression «comme tout le monde sait…» est, par exemple, un indice révélateur d'un manque de décentration.

2) La communication se réalise dans un processus en constante transformation

Comme le formule le troisième axiome de la pragmatique de la communication, connue comme «école de Paolo Alto» (Watzlawick *et al.*, 1972), une interaction est constituée d'une séquence d'événements dont la structure (la ponctuation) est souvent perçue différemment par les interactant·es. Ainsi, dans une situation désagréable, chacun·e a tendance à considérer qu'il ou elle ne fait que réagir à un comportement amorcé précédemment par l'autre, ce qui permet de se disculper des difficultés rencontrées.

Selon les termes du cadre d'analyse sémio-pragmatique de la communication proposé par Frame (2023), la communication qui se déroule dans une interaction est préfigurée par ce qui s'est passé précédemment dans la relation, et la figuration — ou la performance — de l'interaction reconfigure celles qui suivront. Il en va de même au sein de l'épisode d'interaction, qui n'est rien d'autre qu'une succession de reconfigurations. Cela rend hasardeuse la prévision du résultat qu'aura l'interaction: un petit élément — comme un simple froncement de sourcil — suffit pour faire dévier une interaction alors paisible vers un mode agressif. Cependant, cette extrême variabilité du cours de l'interaction peut également être vue comme une ressource: de petits changements ou une attention à ce qui pourrait sembler des détails peuvent avoir de grands effets sur le déroulement subséquent de l'interaction. Ainsi, nous avons par exemple pu observer (dans une recherche ethnographique portant sur la construction de la relation entre l'école et les familles au moment de l'entrée en scolarité, Ballif & Ogay, 2017)[2] combien est importante pour la qualité de la communication la simple position de l'enseignante sur un escalier devant lequel sont assemblés les parents venant reprendre leur enfant à la fin de la journée (Ogay & Ballif, 2019).

[2] Recherche COREL: https://data.snf.ch/grants/grant/152695



Monkey see, monkey hear, monkey say (monkey do)
Ou ignorance en trois actes – Daria Chtcheglova

3) La communication est ancrée dans un contexte, qui la contraint

Un élément essentiel qui préfigure et configure l'interaction (selon les termes de Frame, 2023) est le contexte dans lequel celle-ci se passe, sur lequel les interactant·es ont généralement peu de prise. La complexité réside dans la multidimensionnalité du contexte: sans aller dans les raffinements théoriques (Katriel, 1995; Rigotti & Rocci, 2006), on peut mentionner le contexte de l'espace physique, bien sûr (l'escalier devant la classe, avec l'enseignante en surplomb des parents, plutôt qu'une cour d'école, Ogay & Ballif, 2019), mais aussi le contexte temporel (les dix minutes avant et après le temps d'école pendant lesquelles l'enseignante est responsable des enfants/élèves), ainsi que le contexte émotionnel (de chacun·e des interactant·es, avant et pendant l'interaction). Comme l'ont observé Garcia, Wolter et Filliettaz (2022), l'articulation entre les contextes spatial et temporel s'avère particulièrement complexe et contraignante pour les interactions entre parents et professionnel·les de l'accueil de la petite enfance: les interactions ont lieu principalement «sur le pas de la porte», dans un temps restreint et dense, en coprésence d'autres parents et enfants, ce qui contraint fortement ce qui peut être dit, de part et d'autre.

A cela s'ajoutent encore le contexte institutionnel au sein duquel se déroule l'interaction (notamment une institution plus ou moins empreinte d'ethnocentrisme, Ogay, 2017), le contexte culturel (celui dans lequel se passe l'interaction, et ceux auxquels se réfèrent les

interactant·es), ainsi que le contexte sociopolitique avec les dynamiques de pouvoir et de discriminations qu'il induit sur les interactions (Sorrells, 2022).

4) L'interaction permet de transmettre de l'information, mais aussi de négocier des identités

Alors qu'on pense souvent à la communication comme une transmission d'information, le fait qu'elle sert aussi — et parfois surtout — à négocier des identités (notamment se montrer comme un bon parent, comme un·e bon·ne professionnel·le, afin d'être reconnu·e en tant que tel·le) est souvent négligé. Ainsi que l'ont montré Goffman (1955) puis Ting-Toomey (Oetzel *et al.*, 2001; Ting-Toomey, 2015), le travail de la face (*facework*) — afin de préserver ou restaurer la face (la sienne, mais aussi de celle de l'autre) — peut prendre une place très importante dans la communication, particulièrement lorsque des tensions menacent les identités des interactant·es. Au point parfois que la préoccupation pour la face envahisse l'échange, au détriment de la communication de l'information. Comme lorsque les professionnel·les de la petite enfance observé·es par Bimonte et Zogmal (2023) lors d'entretiens de bilan avec des parents tentent d'atténuer les difficultés qu'ils et elles relèvent chez l'enfant en assurant que «c'est normal». L'effet est un brouillage du message transmis, qui devient incompréhensible pour les parents: faut-il ou non s'inquiéter des difficultés mentionnées par les professionnel·les?

5) Le processus de la communication est affecté par l'incertitude et l'anxiété ressenties

Comme le formule Gudykunst (2005), moins les interactant·es ont de références en commun — donc plus le degré d'interculturalité est conséquent — plus l'interaction est vécue comme comportant un important degré d'étrangeté. Ce qui génère de l'incertitude (on n'arrive pas à prédire l'interaction ni à l'expliquer, ce qui fait que l'on ne sait comment s'y comporter) et de l'anxiété (on ressent de l'appréhension devant l'interaction, anticipant des menaces à la face et des conséquences négatives). Selon cette théorie, la communication pourra être efficace à condition que l'anxiété et l'incertitude ressenties par les interactant·es n'excèdent pas leur seuil maximal de tolérance (qui est propre à la personne, même si aussi influencé par son enculturation). L'anxiété et l'incertitude ne devront pas non plus être en dessous d'un seuil minimal: les interactant·es ne portent alors plus suffisamment d'attention au processus de la communication, croyant être dans leur

zone de confort. Un degré excessif comme insuffisant d'incertitude et d'anxiété ressenties engendre des biais dans le traitement de l'information: nous ne la traitons plus de façon nuancée et complexe, mais nous nous satisfaisons de nos stéréotypes et préjugés. En effet, ceux-ci sont pratiques, car ils ne bousculent pas notre vision du monde et nous permettent de fonctionner sans trop investir d'attention, jusqu'à ce qu'ils se révèlent erronés ou insuffisants pour interpréter la situation.

Faciliter un conflit — au sens de la thérapie sociale — plutôt que tenter de le contenir sollicite fortement notre capacité à supporter l'incertitude et l'anxiété, car cela revient à se lancer dans l'inconnu. Loin des «outils» souvent réclamés par les professionnel·les dans les formations, il s'agit d'accepter l'ambiguïté, donc l'imperfection et l'impossibilité de la maîtrise. Des qualités de la pensée complexe (Morin, 1988; 1990) qui, dans nos contextes culturels idéalisant la performance et l'efficacité, tendent au contraire à être considérées comme des faiblesses.

Conclusion

La collaboration avec les parents est une facette du métier inattendue pour beaucoup de professionnel·les de la petite enfance qui, au moment de s'engager dans cette voie, s'imaginaient souvent plutôt travailler avec des enfants (Talbot, 2018). Une formation ainsi qu'un espace-temps de partage en équipe qui permettent d'exercer sa réflexivité sur cette dimension incontournable de l'activité sont un soutien indispensable. Les professionnel·les sont en risque d'en venir à percevoir les parents — ou certains d'entre eux — comme de désagréables entraves à leur «vrai travail» auprès des enfants, voire de considérer que les parents devraient également être éduqués (Sellenet, 2025). Les professionnel·les ont donc besoin de ressources leur permettant de développer une relation authentique avec les parents, au-delà du fard d'une bonne entente diplomatique, afin de se construire comme partenaires conscient·es et responsables de la coéducation. Les tensions entre parents et professionnel·les deviennent alors une ressource dans la mesure où, en conscience de la complexité de la communication et de ses enjeux, notamment identitaires, elles sont travaillées pour être mises au service de la relation. ■

Tania Ogay

Bibliographie

Ballif, L. & Ogay, T. (2017). Quand les parents deviennent parents d'élèves; si la norme scolaire se cache entre les lignes, qui se retrouve en marge? *Revue [petite] enfance*, *123*, 70-83.

Bimonte, A. & Zogmal, M. (2023). «C'est normal»: les fonctions des énoncés évaluatifs dans les entretiens entre les éducatrices de la petite enfance et les parents. *Langage et société*, *180*(3), 79-102.

Bizumic, B. (2019). Ethnocentrism. Dans V. Zeigler-Hill & T. Shackelford (dir.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Springer.

Bouve, C. (2009a). Diversité, diversités. Dans C. Bouve, P. Moisset & S. Rayna (dir.), *Pour un accueil de qualité de la petite enfance: quel curriculum?* (pp. 365-367). Erès.

Bouve, C. (2009b). Un enjeu de la coéducation: pour une éthique de la rencontre. Dans C. Bouve, P. Moisset & S. Rayna (dir.), *Pour un accueil de qualité de la petite enfance: quel curriculum?* (pp. 281-292) Erès.

Cantin, G. (2010). Représentations de futures éducatrices en services de garde à l'enfance à l'égard de la relation avec les parents. *Revue des sciences de l'éducation*, *36*(1), 191-212.

Dabestani, M.-N. (2024). Chapitre 5. Des modes pluriels de communication entre mères et professionnelles de la petite enfance scolarisée. Dans B. Azaoui (dir.), *La petite enfance au prisme du divers* (pp. 83-99). Presses universitaires de Grenoble.

Delorme, A. (2003). Perception et réalité. Dans A. Delorme & M. Flückiger (dir.), *Perception et réalité. Une introduction à la psychologie des perceptions.* (pp. 3-17). De Boeck Supérieur.

Fracheboud, M. (2024). Travailler «avec» les parents: de quelques écueils et pistes de dégagement. *Revue [petite] enfance*, 143, 97-109.

Frame, A. (2013). *Communication et interculturalité: cultures et interactions interpersonnelles*. Lavoisier.

Frame, A. (2023). *Des cultures à l'interculturation: penser le changement culturel médiatisé à l'ère de la mondialisation*. Editions de l'Université de Lorraine.

Garcia, S., Wolter, L. & Filliettaz, L. (2022). Travailler «sur le pas de la porte». *Revue d'anthropologie des connaissances*, *16*(1).

Goffman, E. (1955). On face-work: An analysis of ritual elements in social interaction. *Psychiatry*, *18*(3), 213-231.

Gudykunst, W. B. (2005). An Anxiety/Uncertainty Management (AUM) theory of effective communication. Making the mesh of the net finer. Dans W. B. Gudykunst (dir.), *Theorizing about intercultural communication* (pp. 281-322). Sage.

Katriel, T. (1995). From «context» to «contexts» in intercultural communication research. Dans R. L. Wiseman (dir.), *Intercultural communication theory* (vol. 19, pp. 271-284). Sage.

Morin, E. (1988). Le défi de la complexité. *Chimères. Revue des schizoanalyses*, (5-6), 1-18.

Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. ESF.

Oetzel, J., Ting-Toomey, S., Masumoto, T., Yokochi, Y., Pan, X., Takai, J. & Wilcox, R. (2001). Face and facework in conflict: A cross-cultural comparison of China, Germany, Japan, and the United States. *Communication Monographs*, *68*(3), 235-258.

Ogay, T. (2017). L'entrée à l'école, berceau de l'alliance éducative entre l'école et les familles? Le rôle perturbateur des implicites de l'école. *Revue suisse des Sciences de l'éducation*, *39*(2), 336-351.

Ogay, T. (2024). Pour que la relation école-familles soit véritablement pensée comme une relation: une approche de communication interculturelle. Dans F. Gremion, L. Gremion, C. Monney & M.-P. Matthey (dir.), *Inclusion scolaire et inégalités: perspectives plurielles et bilan sur les défis* (pp. 187-207). Editions HEP-BEJUNE.

Ogay, T. & Ballif, L. (2019). Les interactions entre parents et enseignants à l'entrée et à la sortie des classes lors de la première année d'école: deux fois dix minutes quotidiennes d'ambiguïté. Dans A. Sieber Egger, G. Unterweger, M. Jäger, M. Kuhn & J. Hangartner (dir.), *Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten: Ethnografische Beiträge aus der Schweiz* (pp. 175-194). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Ogay, T., Banholzer, R., Ceriani, L. & Conus, X. (2025). Quand les cadres d'une administration scolaire deviennent les avocats des familles. *Revue internationale de l'éducation familiale*, *56*(2), 49-71.

Rigotti, E. & Rocci, A. (2006). Towards a definition of communication context. *Studies in Communication Sciences*, *6*(2), 155-180.

Rojzman, C. (2007). *Sortir de la violence par le conflit. Une thérapie sociale pour apprendre à vivre ensemble.* La Découverte.

Rojzman, C., Rothenbühler, I. & Rothenbühler, N. (2015). *La thérapie sociale*. Chronique Sociale.

Sellenet, C. (2025). Compétences parentales et volonté d'éduquer les parents. *Spirale — La grande aventure de bébé*, *112*(3), 90-98.

Shannon, C. E. (1948). A mathematical theory of communication. *The Bell System Technical Journal*, *27*, 379-423.

Sorrells, K. (2022). *Intercultural communication: globalization and social justice* (3e éd.). Sage.

Talbot, M.-C. (2018). Chapitre X. La première année de formation des éducateurs de jeunes enfants: une construction identitaire entre moments transformateurs et continuité biographique. Dans P. Maubant (dir.), avec la collaboration de C. Biasin & P. Roquet, *Les temps heureux des apprentissages* (pp. 231-255). Champ social.

Ting-Toomey, S. (2015). Facework / Facework Negotiation Theory. Dans J. Bennett (dir.), *Sage Encyclopedia of Intercultural Competence* (vol. 1, pp. 325-330). Sage.

Ulmann, A.-L. (2012). Le travail émotionnel des professionnelles de la petite enfance. *Politiques sociales et familiales*, 109, 47-57.

Watzlawick, P. (1978). *La réalité de la réalité. Confusion, désinformation, communication*. Seuil.

Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (1972). *Une logique de la communication*. Seuil.