

## La perception des parents concernant l'utilisation de la rétroaction vidéo pour soutenir la parentalité en pouponnière

**Auteur :** Raskinet, Juliette

**Promoteur(s) :** Blavier, Adelaïde; Chartier, Stéphanie

**Faculté :** Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

**Diplôme :** Master en sciences psychologiques, à finalité spécialisée

**Année académique :** 2024-2025

**URI/URL :** <http://hdl.handle.net/2268.2/22497>

---

### Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

---

---

# La perception des parents concernant l'utilisation de la rétroaction vidéo pour soutenir la parentalité en pouponnière

---

Mémoire présenté par Juliette RASKINET

*En vue de l'obtention du grade de Master en Sciences Psychologiques, à  
finalité spécialisé en Psychologie Clinique*

Promotrice : Adélaïde BLAVIER

Co-promotrice : Stéphanie CHARTIER

Superviseuse : Iris KNÜPPEL

Lecteurs : Gilles FOSSION et Sophie LACHAUSSÉE

Année Académique 2024-2025

## Remerciements

En premier lieu, je tiens à remercier Madame Adélaïde Blavier de m'avoir permis de réaliser ce mémoire, ainsi que pour les précieux conseils qu'elle m'a donnés.

Je souhaite remercier sincèrement Madame Iris Knüppel pour le partage de son engagement en faveur du soutien à la parentalité. Sa disponibilité, ses conseils avisés et son accompagnement tout au long de ce travail ont été d'une grande valeur. Son regard bienveillant et ses retours constructifs ont joué un rôle essentiel dans l'élaboration de ce mémoire. Je remercie également Madame Stéphanie Chartier pour m'avoir orientée vers ce nouveau sujet de recherche, ainsi que pour son soutien lors de la rédaction de mon prémémoire.

Je remercie Monsieur Gilles Fossion pour son accompagnement tout au long de la réalisation de ce mémoire, pour ses conseils précieux, nos échanges stimulants, et l'intérêt sincère qu'il a porté à ce travail.

Un grand merci à Madame Sophie Lachaussée, d'avoir accepté d'être ma lectrice, mais aussi pour son accompagnement bienveillant, ainsi que celui de toute l'équipe SOS Enfants du MontLégia, qui m'a accueillie chaleureusement durant mon stage.

Je tiens à remercier tout particulièrement les parents que j'ai rencontrés pour leurs témoignages. Leurs partages, souvent très touchants, ont profondément nourri cette recherche. Je mesure l'effort que représente le fait de revenir sur des moments parfois douloureux, et je leur suis profondément reconnaissante pour leur confiance. Ces échanges resteront longtemps gravés dans ma mémoire et guideront très certainement ma future pratique professionnelle. Je remercie également les institutions qui ont permis que ces rencontres se tiennent dans leurs locaux, en offrant un cadre accueillant et en se montrant disponibles et flexibles lorsque cela a été nécessaire.

Pour le soutien apporté tout au long de ce travail, je tiens à remercier mes amies et ma famille. Un grand merci à Solène et Sophie pour leurs relectures attentives et leurs remarques toujours justes. Un merci tout particulier à Louis et à ma maman pour leur regard bienveillant, leurs encouragements, leur écoute face à mes doutes, et leurs mots rassurants. Je mesure ma chance d'avoir pu compter sur leur soutien indéfectible tout au long de ce parcours.

# Table des matières

<b>Introduction.....</b>	<b>1</b>
<b>Revue de la littérature .....</b>	<b>2</b>
<b>1. Cadre légal et pratiques institutionnelles du placement en Fédération Wallonie-         Bruxelles .....</b>	<b>2</b>
<b>2. Les visites parentales en contexte de placement : modalités, enjeux et         accompagnement .....</b>	<b>3</b>
<i>Modalités des rencontres et pratiques institutionnelles .....</i>	<i>3</i>
<i>Répercussions émotionnelles des visites sur les parents.....</i>	<i>5</i>
<i>L'importance d'un accompagnement structurant lors des visites parent-enfant.....</i>	<i>6</i>
<b>3. La place et l'expérience des parents dans le cadre du placement.....</b>	<b>7</b>
<i>Conséquences psychologiques et identitaires du placement sur les parents .....</i>	<i>7</i>
<i>La place des parents dans la relation d'aide .....</i>	<i>8</i>
<i>La qualité relationnelle comme levier d'engagement .....</i>	<i>10</i>
<b>4. Le soutien à la parentalité en contexte de placement.....</b>	<b>13</b>
<i>Redéfinir la parentalité en contexte de placement .....</i>	<i>13</i>
<b>4.1. L'Intervention Relationnelle fondée sur la rétroaction vidéo .....</b>	<b>15</b>
<i>Principes et objectifs de l'Intervention Relationnelle .....</i>	<i>16</i>
<i>Modalités de l'intervention et rôle de la rétroaction vidéo.....</i>	<i>16</i>
<i>La posture de l'intervenant et la valorisation des compétences parentales .....</i>	<i>17</i>
<i>Effets observés et limites de l'Intervention Relationnelle .....</i>	<i>17</i>
<b>4.2. La Video Interaction Guidance (VIG).....</b>	<b>18</b>
<i>Modalités d'intervention et principes de mise en œuvre.....</i>	<i>18</i>
<i>Effets multiples sur la relation et le pouvoir d'agir parental .....</i>	<i>18</i>
<b>4.3. Protocole mis en place dans le cadre de la recherche d'Iris Knüppel .....</b>	<b>19</b>
<b>5. Le développement du pouvoir d'agir parental en protection de l'enfance .....</b>	<b>20</b>
<i>Le sentiment d'efficacité parentale : levier du pouvoir d'agir .....</i>	<i>21</i>
<b>Objectifs et questions de recherche.....</b>	<b>22</b>

<b>Méthodologie .....</b>	<b>23</b>
<b>Population .....</b>	<b>23</b>
<b>Protocole de recherche .....</b>	<b>24</b>
<b>Résultats.....</b>	<b>26</b>
<b>Partie 1 : « Comment les parents d'enfants placés en pouponnière vivent-ils l'intervention IRP mise en place durant leurs visites ? » .....</b>	<b>28</b>
<b>Malaise/Aisance devant les caméras .....</b>	<b>29</b>
<b>S'observer.....</b>	<b>31</b>
<i>Se voir autrement.....</i>	<i>32</i>
<i>Se voir en lien avec son enfant .....</i>	<i>33</i>
<b>Échanger avec les intervenantes .....</b>	<b>36</b>
<b>Partager un moment .....</b>	<b>40</b>
<b>Partie 2 : « Quels sont les effets de l'intervention IRP et de la rétroaction vidéo sur les parents, sur leurs enfants, et sur la relation avec leurs enfants ? » et « Quels sont les effets de l'intervention IRP et de la rétroaction vidéo sur la relation entre les parents et les intervenants ? » .....</b>	<b>42</b>
<b>Avoir une meilleure image de soi .....</b>	<b>43</b>
<i>Effet thérapeutique .....</i>	<i>44</i>
<i>Être une bonne mère/un bon père .....</i>	<i>45</i>
<i>(Re)prendre confiance.....</i>	<i>46</i>
<b>Renforcer le lien parent-enfant .....</b>	<b>47</b>
<i>Apprendre à interagir avec son enfant.....</i>	<i>47</i>
<i>S'adapter au rythme de son enfant.....</i>	<i>49</i>
<i>Comprendre son enfant .....</i>	<i>50</i>
<i>Apprendre à connaître son enfant .....</i>	<i>50</i>
<b>Apercevoir des changements positifs de comportements de l'enfant .....</b>	<b>51</b>
<b>Amélioration de la relation parent-intervenante.....</b>	<b>52</b>
<i>Mieux se comprendre .....</i>	<i>52</i>
<i>Sentir qu'on leur fait davantage confiance .....</i>	<i>53</i>
<b>Renforcer l'engagement.....</b>	<b>53</b>
<i>Continuer à mettre en place les apprentissages faits pendant l'intervention .....</i>	<i>53</i>
<i>Donner envie de se battre.....</i>	<i>54</i>

<b>Partie 3 : « Comment les parents comparent-ils la visite habituelle et la visite où l'intervention IRP est mise en place ? » .....</b>	<b>55</b>
<b>Dispositif.....</b>	<b>55</b>
<b>Feedback.....</b>	<b>56</b>
<b>Posture des intervenantes .....</b>	<b>57</b>
<b>Soutien .....</b>	<b>58</b>
<b>Discussion .....</b>	<b>59</b>
<b>L'expérience des parents au cœur de l'intervention IRP .....</b>	<b>60</b>
<b>S'habituer aux caméras .....</b>	<b>60</b>
<b>La rétroaction vidéo comme levier de compréhension .....</b>	<b>60</b>
<b>Focalisation sur le positif et valorisation des compétences parentales .....</b>	<b>63</b>
<b>Une posture d'écoute bienveillante et sans jugement .....</b>	<b>64</b>
<b>Les activités, un cadre structurant .....</b>	<b>66</b>
<b>Les effets de l'intervention perçus par les parents .....</b>	<b>66</b>
<b>Les effets didactiques .....</b>	<b>67</b>
<b>Les effets identitaires.....</b>	<b>68</b>
<b>Les effets socio-relationnels .....</b>	<b>70</b>
<i>Les effets socio-relationnels sur la relation parent-intervenant .....</i>	<i>70</i>
<i>Les effets socio-relationnels sur la relation parent-enfant .....</i>	<i>71</i>
<b>Les effets motivationnels .....</b>	<b>72</b>
<b>Des effets perceptibles, une pérennité incertaine .....</b>	<b>74</b>
<b>Des souvenirs durables, portés par l'expérience vécue .....</b>	<b>75</b>
<b>Limites méthodologiques .....</b>	<b>75</b>
<b>Implications cliniques et perspectives.....</b>	<b>77</b>
<b>Conclusion .....</b>	<b>79</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>81</b>
<b>Annexe 1 : Formulaire d'informations aux parents .....</b>	<b>81</b>
<b>Annexe 2 : Formulaire de consentement éclairé.....</b>	<b>84</b>
<b>Annexe 3 : Guide d'entretien semi-structuré.....</b>	<b>86</b>

<b>Annexe 4 : Vérification de la cohérence entre les questions du guide d'entretien et les questions de recherche .....</b>	<b>88</b>
<b>Annexe 5 : Pictogrammes illustrant les caractéristiques de l'intervention .....</b>	<b>89</b>
<b>Annexe 6 : Relevé des thèmes des deux premières modélisations graphiques.....</b>	<b>90</b>
<b>Annexe 7 : Mise en relation des effets et des caractéristiques de l'intervention IRP...</b>	<b>92</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>93</b>

## **Introduction**

Ce mémoire s'inscrit dans la recherche menée par Madame Iris Knüppel, qui explore les possibilités d'amélioration de la relation parent-enfant dans le contexte du placement en institution, à travers des interventions fondées sur la théorie de l'attachement. Plus précisément, cette étude porte sur la mise en œuvre conjointe de deux méthodes d'intervention : l'Intervention Relationnelle (IR) et la Video Interaction Guidance (VIG), dans le cadre de visites parent-enfant en pouponnière, en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB).

L'objectif principal de ce mémoire est de mieux comprendre la perception des parents concernant cette intervention, en recueillant leur vécu, ainsi que les effets qu'ils attribuent à ce dispositif. Une attention est portée aux différences perçues entre la visite parentale dite "classique" et celle intégrant l'intervention, afin de mieux cerner les apports spécifiques de la démarche. Dans un premier temps, le mémoire situe le contexte légal et institutionnel du placement en Fédération Wallonie-Bruxelles, puis s'intéresse aux enjeux des visites parent-enfant et à la place des parents dans le cadre de ces mesures. Les deux approches d'intervention mobilisées (l'IR et la VIG) seront ensuite présentées, dans le but de comprendre les composantes du protocole expérimental étudié. La recherche repose sur une méthodologie qualitative visant à recueillir, à travers des entretiens semi-directifs, l'expérience subjective des parents ayant participé à l'intervention. Cette approche permet d'approfondir leur vécu, les effets perçus de l'intervention, ainsi que leur regard comparatif entre les différents types de visites. Enfin, les résultats issus de ces entretiens feront l'objet d'une analyse thématique détaillée, avant d'être mis en perspective dans une discussion articulant les apports empiriques avec les éléments de la littérature scientifique.

Ce mémoire s'organise en quatre grandes parties : la première présente le cadre théorique et institutionnel du placement ; la deuxième expose la méthodologie mise en œuvre ; la troisième analyse les résultats ; et la quatrième développe une discussion critique et réflexive à partir de ces résultats.



# Revue de la littérature

## 1. Cadre légal et pratiques institutionnelles du placement en Fédération Wallonie-Bruxelles

En Fédération Wallonie-Bruxelles, le Code de la prévention, de l'Aide à la Jeunesse et de la protection de la jeunesse (2018) établit clairement que le maintien de l'enfant dans son milieu familial doit être prioritaire. Le placement ne doit être envisagé qu'en dernier recours, lorsque l'intérêt de l'enfant l'exige, et doit rester une mesure temporaire, ayant pour objectif la réintégration de l'enfant au sein de sa famille (Chateauneuf et al., 2022 ; La Ligue des familles, 2019). Lorsque ce placement s'avère nécessaire, l'Administration générale de l'Aide à la Jeunesse (2018) recommande d'envisager en premier lieu l'hébergement au sein de la famille élargie. À défaut, une famille d'accueil peut être sollicitée ; le placement en institution ne devant être envisagé qu'en ultime recours (La Ligue des familles, 2019).

La Ligue des familles (2019) met en évidence une avancée significative introduite par le nouveau Code : l'implication accrue des parents dans les décisions qui concernent leurs enfants. Si le caractère temporaire du placement était déjà reconnu auparavant, le Code renforce aujourd'hui l'importance d'un accompagnement actif des parents pour favoriser une réunification familiale rapide. Les professionnels impliqués dans le suivi des familles ont ainsi pour mission de maintenir et soutenir la relation parent-enfant. Pourtant, selon Chartier (2022), les acteurs de terrain estiment que seuls 30 % des enfants placés en institution pourraient concrètement retrouver leur famille.

Bien que la priorité donnée au maintien dans la famille soit réaffirmée sur le plan législatif, la Coordination des ONG pour les droits de l'enfant [CODE] (2014 ; 2020) observe un écart important entre les intentions et les pratiques. En réalité, les décisions se construisent au cas par cas, laissant une grande marge d'interprétation aux professionnels. Chaque service développe ses propres pratiques, ce qui engendre une hétérogénéité marquée des décisions et des modalités d'accompagnement (CODE, 2014 ; Chartier, 2022). Les institutions font souvent avec les moyens disponibles pour répondre aux demandes des mandants. Comme le souligne la CODE (2020), dans les faits, les visites sont rares, les lieux de placement parfois éloignés du domicile familial, les fratries séparées, et la durée du placement bien souvent prolongée. Chartier et Blavier (2020) font ressortir que dans la majorité des cas, les enfants placés en institution ne voient leurs parents qu'une fois par semaine, une fréquence qui peut apparaître insuffisante pour entretenir un lien familial solide.

Une autre difficulté majeure réside dans la tension entre, d'un côté, le respect des besoins fondamentaux de l'enfant, en particulier son besoin de sécurité, et d'autre part, les attentes des mandants, qui préconisent le maintien des liens parent-enfant, même lorsque les contraintes institutionnelles compliquent leur mise en œuvre. Cette tension est renforcée par un manque de ressources dans le secteur, qui limite considérablement les possibilités d'accompagnement. La surcharge de travail et le sous-effectif contraignent les professionnels dans le temps et l'énergie qu'ils peuvent consacrer aux familles (CODE, 2014).

## **2. Les visites parentales en contexte de placement : modalités, enjeux et accompagnement**

Comme le rappellent Deprez & Wendland (2017), dans le contexte d'un placement, les visites parentales constituent le moyen le plus utilisé pour préserver le lien entre l'enfant et sa famille. Ils insistent également sur la période sensible que représentent les trois premières années de vie de l'enfant, tant pour son développement que pour les relations avec sa famille, une perspective également mise en avant par Chartier (2022). Tout comme celle de Balsells et al. (2019), la recherche de Chartier (2022) souligne l'importance de travailler avec le parent dès le début de l'éloignement de l'enfant, la première année étant une période cruciale pour l'engagement parental.

### *Modalités des rencontres et pratiques institutionnelles*

Le choix des modalités de rencontre entre l'enfant et son parent n'est pas standardisé. Cependant, Chartier & Blavier (2020) mettent en avant que, pour les enfants placés en institution, les modalités les plus fréquentes sont une visite hebdomadaire, le plus souvent non encadrée, se déroulant dans les locaux de l'institution. Comme le précisent Deprez & Wendland (2017), les décisions concernant les modalités des rencontres parent-enfant sont complexes, en raison des conséquences qu'elles peuvent avoir sur le développement de l'enfant et sur sa relation avec son parent, si celles-ci ne sont pas adaptées. Il est nécessaire d'évaluer la situation en vue de choisir une modalité appropriée permettant le maintien, voire l'amélioration du lien, tout en évitant les effets délétères sur l'enfant. Chartier (2022) souligne que le contexte, les objectifs assignés aux visites, ainsi que les attentes et les difficultés exprimées par les parents sont des éléments essentiels pour adapter les modalités à la réalité familiale et aux besoins spécifiques de chaque famille. Si l'enfant est assez grand pour donner son avis, celui-ci est également pris en compte. Le manque d'études sur les différentes configurations possibles rend difficile le choix des modalités les plus pertinentes selon la situation familiale (Bullen et al.,

2015). Cependant, plusieurs études, comme celles de Chartier & Blavier (2020) et Deprez & Wendland (2017), témoignent de la nécessité d'établir un protocole pour aider les professionnels à prendre ce type de décision, lourde de conséquences.

Selon Causse (2020), la visite médiatisée, également appelée supervisée ou encadrée, désigne une rencontre entre un parent et son enfant en présence d'un professionnel, dans un lieu institutionnel. Souvent mise en place suite à une décision judiciaire, elle est indiquée lorsque le parent représente un danger pour l'enfant ou ne peut répondre à ses besoins sans l'aide d'un tiers (Groupe d'appui à la protection de l'enfance, 2012). L'objectif de ce type de visite est de maintenir le lien, tout en assurant un cadre sécurisant pour l'enfant (Bullen et al., 2015 ; Causse, 2020). Néanmoins, le Groupe d'appui à la protection de l'enfance (2012) identifie deux objectifs supplémentaires : aider la dyade à créer ou renforcer sa relation, et soutenir les parents. De plus, lorsqu'un mandant manque d'informations, il peut recourir aux visites médiatisées dans un but d'évaluation. Il est alors essentiel que la situation soit réexaminée rapidement. Les visites parentales à visée évaluative jouent un rôle clé dans la prise de décision concernant un éventuel retour de l'enfant dans sa famille (Davis et al., 1996). Chartier (2022) observe que, par manque de moyens, les visites non-encadrées sont mises en place dans une proportion importante, et constituent 52 % des visites mère-enfant, tous âges confondus. Dans son étude portant sur l'impact psychologique des visites parentales auprès des enfants placés, que ce soit en institution ou en famille d'accueil, Chartier (2022) constate que les visites des enfants placés en institution sont de moins bonne qualité, mais sont également moins encadrées que celles des enfants placés en famille d'accueil.

Au-delà des éléments pris en compte pour déterminer les modalités des rencontres, la CODE (2014) et Sellenet (2008b) mettent en lumière l'hétérogénéité des pratiques en matière de mise en œuvre. En effet, l'application des modalités dépend fortement des réalités de l'institution chargée des rencontres (Cauvin et al., 2008 ; CODE, 2020). Il peut s'agir d'un manque de temps ou de personnel ; un manque de moyens est également constaté par la CODE (2014). Il n'existe donc pas de modèle type pour la mise en place des visites médiatisées. La CODE (2014) rapporte le témoignage d'un conseiller de l'Aide à la Jeunesse, selon lequel les visites encadrées sont bien souvent mises en place automatiquement, dans l'objectif de garantir un certain niveau de sécurité et de contrôle.

La présence d'un tiers, toujours requise dans ce type de visite, permet de soutenir les interactions entre la dyade tout en veillant à la sécurité physique et psychique de l'enfant (Aranda, 2019 ; Haight et al., 2001). Comme le soulignent Clergeau (2017) et Sellenet (2008b), la présence du tiers, dont la profession n'est pas toujours précisément définie, bien qu'il s'agisse

souvent d'un psychologue, influence la dynamique relationnelle, qu'il intervienne activement ou adopte une posture plus en retrait. Ce tiers a pour rôle de reconnaître la relation parent-enfant et d'aider l'enfant à y trouver sa place, tout en respectant ses besoins. Selon Causse (2020), le but des visites accompagnées est davantage orienté vers le soutien à la parentalité. Ce type de visite se distingue notamment par la présence d'un tiers et une plus grande flexibilité quant au lieu de rencontre.

Il existe aussi des visites de groupe supervisées : un intervenant est alors présent pour superviser plusieurs rencontres se déroulant simultanément dans le même espace. Ce type d'encadrement s'apparente davantage à une visite accompagnée, où la présence active du professionnel n'est pas systématique. Parfois utilisé faute de moyens, ce format peut être une solution intermédiaire entre la visite encadrée et la visite libre (Bullen et al., 2015).

### Répercussions émotionnelles des visites sur les parents

Bullen et al. (2015) rappellent que les visites, souvent perçues négativement par les parents, doivent s'inscrire dans un cadre clair afin de favoriser leur bon déroulement, tant pour l'adulte que pour l'enfant. Ces instants sont empreints de tensions émotionnelles, oscillant entre espoir, appréhension et désir de réparation, tant du côté du parent que de l'enfant. Souvent en quête de reconnaissance, le parent souhaite se rapprocher de son enfant, tout en redoutant de commettre des erreurs (Boudarse & Dodelin, 2011 ; Stroumza et al., 2018). En effet, selon Chartier (2022), certains parents, ne sachant pas toujours comment se comporter, peuvent adopter des attitudes inappropriées sous l'effet du stress généré par ces visites. Ces dernières sont souvent source d'anxiété et de préoccupations, en raison des enjeux émotionnels qu'elles représentent. Ce stress impacte la qualité de l'interaction avec l'enfant, d'autant plus que certains parents expriment déjà un sentiment de tristesse au moment de la séparation, en fin de visite (Haight et al., 2001 ; Haight et al., 2002). De manière complémentaire, Haight et al. (2002) relèvent qu'au-delà de l'ambivalence des sentiments éprouvés par les parents lors de ces moments, mêlant joie, douleur, et frustration, bon nombre de parents expriment être affectés par le fait de voir leur enfant pris en charge par une autre personne. Dans certains cas, l'expérience de la séparation est vécue avec une telle intensité que les parents préfèrent s'abstenir de participer aux visites, afin d'éviter une souffrance qu'ils jugent insupportable (Barnum, 1987 ; Maufroid & Capelier, 2011). L'étude de Haight et al. (2002), consacrée aux visites parent-enfant dans le cadre du placement, montre que les intervenants abordent peu ce que les parents peuvent ressentir face à la séparation. Lorsqu'ils sont interrogés sur les émotions parentales, ils évoquent plus fréquemment la colère que la tristesse.

Par ailleurs, le caractère artificiel du cadre des visites, combiné à la pression des attentes qui pèsent sur eux, constitue une source de stress supplémentaire pour les parents (Bullen et al., 2015 ; Fargas-Malet et al., 2010). Nesmith (2013) observe que la responsabilité du bon déroulement des visites repose principalement sur les épaules des parents, dont les comportements sont scrutés et parfois interprétés comme un indicateur de leur capacité parentale. Cependant, Chartier (2022) ainsi que Deprez & Wendland (2015) rappellent qu'il n'est pas possible, à ce jour, d'attribuer les effets positifs observés, directement aux visites parentales, ces effets pouvant être liés à de nombreux autres facteurs.

### *L'importance d'un accompagnement structurant lors des visites parent-enfant*

En France, le Groupe d'appui à la protection de l'enfance (2012) recommande de proposer aux parents un temps d'échange autour des visites. Bien que généralement stressés par le contexte, ces moments leur permettraient de partager leur vécu et leur perception du comportement de l'enfant. Bullen et al. (2015) relèvent que les intervenants se concentrent souvent sur leurs compétences, en négligeant les émotions associées aux visites. Les préparer avec les parents pourrait réduire leur stress et contribuer à améliorer la qualité des rencontres. Comme le souligne Chartier (2022), le cadre institutionnel dans lequel se déroulent les visites parentales peut constituer une source de stress importante pour les parents, influençant leur attitude et leurs interactions avec l'enfant. Dans cette perspective, structurer ces rencontres dans un environnement rassurant peut contribuer à réduire la tension vécue et à soutenir la relation parent-enfant.

Causse (2020) met en avant l'importance de redonner au parent une place légitime lors de ces rencontres, une légitimité souvent ressentie comme perdue après la décision de placement. Il insiste également sur la nécessité de préserver ces temps de visite, sans y introduire de questions administratives, qui devraient être abordées dans un autre cadre.

Balsells et al. (2013) insistent sur la nécessité de travailler avec les parents tout au long de la mesure de placement temporaire, estimant qu'en l'absence d'un accompagnement spécifique, aucune amélioration significative des compétences parentales ne peut être attendue. Par ailleurs, Haight et al. (2002) soutiennent l'importance d'un accompagnement émotionnel pour ces parents, souvent dépassés par l'intensité des émotions liées à la situation et à sa complexité. Bien que de nombreuses études recommandent cet accompagnement, notamment pour aider les parents à mieux réguler leurs émotions, Bullen et al. (2015) relèvent qu'il est rarement mis en place. Maufroid & Capelier (2011) soulignent que le manque de temps dont disposent les professionnels constitue un obstacle majeur à l'établissement d'un lien de confiance avec les

parents, ainsi qu'à la compréhension et à la prise en compte de leurs besoins. Ce constat rejoint celui de Chartier & Blavier (2020), qui rappellent que les institutions sont souvent confrontées à un déficit de moyens, limitant la mise en place d'un accompagnement réellement adapté aux attentes de ces familles.

### **3. La place et l'expérience des parents dans le cadre du placement**

Dorval et al. (2021), Dumbrill (2006) tout comme Healy et al. (2018) constatent que les parents sont rarement sollicités pour exprimer leur avis dans le cadre de l'Aide à la Jeunesse. En effet, la littérature scientifique contient peu de données concernant l'expérience des parents confrontés à l'Aide à la Jeunesse et leur vision de la parentalité (Dorval et al., 2021 ; Euillet & Zaouche-Gaudron, 2008).

#### *Conséquences psychologiques et identitaires du placement sur les parents*

Le placement d'un enfant constitue un événement potentiellement traumatisant, vécu de façon violente par les familles (CODE, 2014 ; CODE, 2020 ; Cyr et al., 2012a ; Palmer et al., 2006). Cette séparation génère de la souffrance et peut avoir des répercussions tant psychologiques que relationnelles aussi bien pour les parents que pour leurs enfants (CODE, 2020 ; Cyr et al., 2012a ; Palmer et al., 2006). Sécher (2011) relève que cet événement survient généralement dans un contexte de vie déjà marqué par de nombreuses difficultés. Euillet & Zaouche-Gaudron (2008) soulignent la détresse des parents privés de la garde de leur enfant et de leur rôle éducatif, ainsi que leur crainte de ne jamais le récupérer. Le choc de la séparation avec leur enfant peut entraîner un détachement émotionnel chez les parents. Leur attitude froide et leur manque d'implication traduisent souvent une souffrance qui entrave leur capacité à assimiler et comprendre les informations qui leur sont transmises (Balsells et al., 2019). Face à cette situation, les réactions parentales sont diverses : certains développent des conduites addictives, tandis que d'autres s'enferment dans la dépression ou l'isolement (Dorval, 2022). Différentes stratégies d'adaptation peuvent alors émerger, telles que le retrait du rôle parental, l'expression de la colère à l'égard des professionnels, ou encore des tentatives de négociation avec les services impliqués (Euillet & Zaouche-Gaudron, 2008).

Sellenet (2010) souligne que, suite au placement de leurs enfants, ces parents deviennent des « parents d'enfants placés », perdant ainsi leur statut de parents ordinaires. Cette mesure modifie profondément leur position sociale, qui constituait parfois le dernier statut valorisé qu'ils détenaient. En leur retirant leur enfant, c'est une part de leur identité qui leur est ôtée, ce qui porte atteinte à leur estime de soi (Dorval, 2022 ; Dumbrill, 2006 ; Maufroid & Capelier,

2011 ; Sellenet, 2007). Euillet & Zaouche-Gaudron (2008) rappellent que, même lorsque le placement a été demandé par le parent lui-même, il demeure une source de culpabilité et altère l'image que le parent a de lui-même. Cette culpabilité s'inscrit dans une dynamique plus large où les parents ne se sentent plus reconnus dans leur rôle. L'absence de reconnaissance alimente le sentiment d'être de mauvais parents et nourrit la crainte d'être perçus comme tels. Le placement génère un sentiment de honte chez certains parents, les poussant parfois à dissimuler cette réalité à leur entourage (Dorval, 2022 ; Giuliani, 2012 ; Sellenet, 2007). En plus des bouleversements émotionnels qu'ils traversent, ils doivent également se conformer aux multiples contraintes imposées par cette mesure (Euillet & Zaouche-Gaudron, 2008). Dorval (2022) rappelle que, bien qu'ils soient parfois perçus comme un risque pour leurs enfants, ces parents demeurent avant tout des individus dont les parcours de vie sont généralement marqués par de nombreuses difficultés. Même lorsque certains parents reconnaissent leurs propres difficultés, Sécher (2011) affirme qu'ils ne perçoivent pas nécessairement le placement comme une solution appropriée. Beaucoup vivent cette mesure comme une sanction, alors même qu'ils étaient en demande de soutien. Dans la même perspective, Beau (2020) relève que, malgré la reconnaissance des motifs ayant conduit au placement, certains parents continuent à se percevoir comme les victimes de ce processus.

### *La place des parents dans la relation d'aide*

Healy et al. (2018) ainsi que Sellenet (2010) rapportent que de nombreux parents expriment un profond sentiment de ne pas être écoutés. Dans le même sens, Healy et al. (2018) comme Vaquero et al. (2020) soulignent que ces parents se sentent souvent incompris et critiquent le manque d'investissement des intervenants pour réellement saisir leur point de vue. La crainte d'être jugés est forte chez les parents, et elle se voit souvent renforcée par des expériences où ils perçoivent un manque de considération ou une remise en question de leurs compétences parentales (Palmer et al., 2006 ; Vaquero et al., 2020 ; Yapaka, 2021). Ce sentiment de jugement, renforcé par des situations négatives, comme l'attitude arrogante ou contrôlante de certains intervenants, ou encore le fait que des professionnels aient utilisé contre eux, devant le tribunal, des informations qu'ils leur avaient confiées, peut engendrer une méfiance à l'égard des intervenants sociaux (Lehtme & Toros, 2020 ; Palmer et al., 2006 ; Vaquero et al., 2020 ; Yapaka, 2021). Selon Vaquero et al. (2020), pour certains parents, demander de l'aide témoigne d'un signe de faiblesse. L'étude de Euillet & Zaouche-Gaudron (2008) rapporte que moins de la moitié des parents sollicitent les intervenants pour obtenir des conseils. La peur du jugement, tout comme la conviction que la mesure de placement ne leur apportera pas d'aide

réelle, peut en effet freiner leur démarche (Euillet & Zaouche-Gaudron, 2008 ; Yapaka, 2021). En revanche, les parents qui osent demander du soutien ne craignent généralement pas d'être jugés et ne se considèrent pas comme de mauvais parents. Leur perception d'eux-mêmes influence donc directement leur capacité à solliciter de l'aide (Euillet & Zaouche-Gaudron, 2008). Pour encourager les parents à se tourner vers les intervenants, ces derniers doivent adopter une attitude sincère et bienveillante afin d'établir une relation de confiance (Lehtme & Toros, 2020 ; Palmer et al., 2006).

Les parents sont peu impliqués dans les prises de décisions et l'organisation des aides mises en place (Balsells et al., 2019 ; Estefan et al., 2012 ; Fuller et al., 2015 ; Vaquero et al., 2020). L'étude d'Euillet & Zaouche-Gaudron (2008) met en avant que le manque de considération dont sont parfois victimes les parents peut engendrer chez eux un profond sentiment d'incapacité. En effet, lorsqu'ils sont uniquement informés sans être impliqués, leur rôle devient passif : ils reçoivent les décisions sans avoir la possibilité de donner leur avis ni de voir celui-ci pris en compte (Balsells et al., 2019 ; Healy et al., 2018). Ce manque d'implication se reflète également dans les écrits professionnels. Alpert (2005) relève le manque de connaissance sur l'expérience des parents avec les différents services, alors même que ces éléments sont essentiels pour adapter les prises en charge et favoriser le maintien du lien. En effet, les dossiers sont rédigés du point de vue de l'intervenant, sans interroger le parent sur sa vision de l'évolution de la situation. Cela rejoint les conclusions de Haight et al. (2001), qui défendent l'idée que les professionnels doivent chercher à comprendre comment les parents vivent les visites pour mieux les accompagner. L'article de Vaquero et al. (2020) soulève l'importance, non seulement d'informer les parents, mais aussi de leur offrir un réel espace d'écoute et de prise en compte de leur parole. La méconnaissance des parents concernant le fonctionnement de l'Aide à la Jeunesse ainsi que leurs droits, notamment en ce qui concerne le partage d'informations, est relevée par Palmer et al. (2006). CODE (2015) et Healy et al. (2018) pointent un manque de transparence et de communication avec les parents, tant dans les informations transmises oralement que par écrit. Néanmoins, afin d'éviter les conflits et de se montrer coopératifs, certains acceptent que leur avis ne soit pas sollicité ou, lorsqu'il l'est, qu'il ne soit pas pris en compte (Dumbrill, 2006 ; Estefan et al., 2012). Cyr et al. (2012b) soulignent que les intervenants devraient prendre en compte non seulement les compétences parentales existantes, comme la capacité à prodiguer des soins ou à offrir un environnement adapté au développement de l'enfant, mais aussi les capacités potentielles que les parents peuvent acquérir grâce à l'accompagnement et au soutien des services. Bien qu'ils aient pu adopter des comportements inadaptés, il est crucial que les professionnels les considèrent avant tout comme



des individus capables d'évolution et ne les réduisent pas à leurs actes (Euillet & Zaouche-Gaudron, 2008). Plusieurs études (Dawson & Berry, 2002 ; Euillet & Zaouche-Gaudron, 2008 ; Healy et al., 2018 ; Saint-Jacques et al., 2006) mettent en évidence que l'implication des parents dans les prises de décisions, notamment par l'écoute de leurs préoccupations, constitue un levier important pour favoriser leur engagement. Ils restent les experts de leur propre situation, tenir compte de leur opinion est essentiel pour identifier des solutions adaptées, renforcer leur adhésion aux objectifs fixés, et par la même occasion, leur redonner une certaine maîtrise sur leur situation (Estefan et al., 2012 ; Saint-Jacques et al., 2006). Les parents accordent une grande importance à leur relation avec les travailleurs sociaux et à l'image qu'ils ont d'eux. Chateaufort et al. (2022), ainsi que Dawson & Berry (2002) et Euillet & Zaouche-Gaudron (2008), mettent en avant qu'une relation de qualité entre les professionnels et les parents a un impact positif sur l'engagement de ces derniers. Ausloos (1994) comme Sellenet (2008a) soulignent l'importance de travailler avec les familles plutôt que pour elles ou sur elles. Travailler pour les familles suggère une prise en charge qui ne tient pas compte de leurs souhaits ni de leurs résistances, tandis que travailler sur les familles laisse entendre que l'objectif est de les conformer aux normes sociétales. À l'inverse, travailler avec les familles implique un accompagnement basé sur l'écoute et la prise en compte de leur réalité, sans leur imposer d'objectifs prédéfinis (Sellenet, 2008a).

Ce manque de reconnaissance et d'implication des parents dans les décisions, ajouté à une relation parfois distante avec les intervenants, peut avoir des répercussions importantes sur leur état émotionnel et leur manière d'appréhender l'aide proposée.

### *La qualité relationnelle comme levier d'engagement*

Le recours aux services d'Aide à la Jeunesse peut être une source d'angoisse et affecter l'état émotionnel des parents (Balsells et al., 2019 ; Palmer et al., 2006). Selon Balsells et al. (2019), cet état émotionnel inhabituel peut altérer leur capacité à assimiler les informations transmises, renforçant ainsi leur impression, parfois exagérée, d'être tenus à l'écart des décisions. Dorval (2022) rappelle qu'il est nécessaire que les intervenants prennent en compte la réalité vécue par ces parents. En effet, leur engagement dans les services d'aide est influencé par la manière dont ils ont vécu la séparation avec leur enfant ainsi que par les difficultés auxquelles ils sont confrontés (Dorval, 2022 ; Healy et al., 2018).

Dans le cadre d'une étude sur l'évaluation familiale menée dans un dispositif de réponse différenciée en protection de l'enfance, Fuller et al. (2015) montrent que, pour les parents, la relation qu'ils développent avec les intervenants prime sur la nature même des services

proposés. Ce sont avant tout les comportements et les compétences des professionnels qui influencent leur engagement (Charest-Belzile et al., 2020 ; Dawson & Berry, 2002). Selon Dawson & Berry (2002), l'empathie, la confiance et le respect sont des qualités essentielles à leurs yeux, d'autant plus qu'ils les ont rarement rencontrées dans leurs interactions avec les professionnels. En effet, certains parents admettent modérer leurs paroles lorsqu'ils sont en présence des intervenants, même si ceux-ci sont supposés être présents pour les accompagner ou les aider (Doucet, 2012). Les parents, confrontés à des interventions intrusives et à des accusations de la part des intervenants, estiment qu'une attitude bienveillante est essentielle pour établir une collaboration. (Healy et al., 2018 ; Lehtme & Toros, 2020). Healy et al. (2018) soulignent l'importance pour les intervenants de prendre en compte les capacités des parents à mettre en place des actions en vue de réaliser des changements, ce qui constitue un facteur de motivation pour eux. Par ailleurs, Chartier (2022) insiste sur l'importance de mettre en avant les ressources et les compétences des parents, plutôt que de focaliser l'attention sur leurs manquements. Une insistance répétée sur leurs erreurs peut en effet conduire à un désengagement de leur part. Reconnaître les parents comme partenaires dans ce processus, tout en leur montrant du respect et une volonté de comprendre leur perspective, joue également un rôle clé dans la réussite de l'accompagnement (Healy et al., 2018). Selon Lehtme et Toros (2020), les parents attendent une relation empreinte de sincérité et de respect, dans laquelle l'intervenant témoigne d'une véritable volonté de les accompagner.

D'après Dumbrill (2006), Sécher (2011) et Vaquero et al. (2020), un déséquilibre de pouvoir peut marquer la relation entre intervenants et parents. Le pouvoir dont disposent les professionnels, notamment celui de restreindre ou de suspendre les droits parentaux, joue un rôle essentiel dans la protection de l'enfant. Toutefois, comme le rapporte également Dumbrill (2006), lorsque ce pouvoir est exercé avec éthique et bienveillance, il peut devenir un appui pour les parents. Néanmoins, d'après Palmer et al. (2006), cette position d'autorité peut aussi susciter chez eux un sentiment de peur et d'impuissance. Certains expriment alors leur colère, de manière explicite ou passive, tandis que d'autres adoptent une attitude de coopération extrême dans l'espoir de répondre aux attentes des intervenants. Discuter ouvertement de ce pouvoir et en clarifier les limites permet de rassurer les parents et d'établir un cadre clair pour tous (Dumbrill, 2006 ; Palmer et al., 2006). Dumbrill (2006) soutient qu'une collaboration dans laquelle les parents occupent une place active dans leur accompagnement permet de construire un véritable partenariat, même en présence d'un déséquilibre de pouvoir. Charest-Belzile et al. (2020) montrent que, lorsque la relation avec les intervenants est de qualité, les parents se sentent davantage écoutés et considèrent ces professionnels comme des ressources fiables.

Dumbrill (2006) indique également que le sentiment de compétence parentale peut être renforcé par les encouragements prodigués par les intervenants. Pour Fuller et al. (2015), le soutien émotionnel offert par les professionnels constitue, selon les parents eux-mêmes, l'aide la plus précieuse reçue. Bien que la relation avec les intervenants ne puisse pas à elle seule soigner les blessures identitaires causées par le placement, le fait d'avoir quelqu'un avec qui partager leurs émotions, dans un espace sécurisant où celles-ci sont écoutées et normalisées, est ce qui les aide le plus (Euillet & Zaouche-Gaudron, 2008 ; Fuller et al., 2015 ; Vaquero et al., 2020). Instaurer ce type de relation dès le début de la mesure de placement permet une collaboration constructive et renforce l'empowerment des parents, ce qui peut amener à un retour de l'enfant dans sa famille (Charest-Belzile et al., 2020 ; Vaquero et al., 2020). Par ailleurs, les parents apprécient particulièrement que les intervenants leur montrent de façon concrète comment agir (Fuller et al., 2015 ; Palmer et al., 2006).

Cependant, la volonté de changement des parents peut parfois être fragilisée par les difficultés auxquelles ils font face (Ausloos, 1994). Euillet & Zaouche-Gaudron (2008) soulignent l'importance, pour les parents, d'assimiler la mesure de placement tout en maintenant un lien avec leur enfant, malgré le temps limité passé avec lui. De manière générale, les parents estiment que les visites avec leur enfant sont trop brèves et insuffisamment fréquentes, ce qui ne permet pas de maintenir ou de construire un lien satisfaisant avec lui. Ils rapportent également se sentir surveillés, contrôlés et mal à l'aise dans ces lieux qui leur sont inconnus (Aranda, 2019 ; CODE, 2020 ; Fargas-Malet et al., 2010 ; Maufroid & Capelier, 2011 ; Ross et al., 2017). Barnum (1987) et Cyr et al. (2012b) mettent en avant que le contexte dans lequel ils sont observés n'est pas toujours approprié. Il est essentiel de considérer que, dans la plupart des cas, cette mesure n'a pas été sollicitée par les parents et qu'ils ne sont donc pas demandeurs. De plus, l'autorité exercée par les intervenants peut engendrer chez eux un sentiment de peur, les poussant à se conformer à leurs attentes, à chercher à être perçus positivement par les professionnels ou, à l'inverse, à développer une attitude de méfiance (Cyr et al., 2012b). De plus, les changements fréquents de personnel et les conseils contradictoires reçus créent une confusion chez les parents, qui ne savent plus à qui accorder leur confiance (Healy et al., 2018 ; Yapaka, 2021). Palmer et al. (2006) insistent d'ailleurs sur l'importance de préparer les parents à ces changements de personnel pour atténuer ces effets.

#### **4. Le soutien à la parentalité en contexte de placement**

Au cours des dernières décennies, Giuliani (2012) note que la perception du rôle des parents dans l'Aide à la Jeunesse a progressivement évolué. L'idée selon laquelle il serait préférable de couper les liens avec leurs enfants a progressivement été mise de côté. Aujourd'hui, les parents sont reconnus comme des figures essentielles dans la vie de leurs enfants, et il est désormais primordial de préserver et renforcer ce lien. L'objectif des interventions est donc de favoriser l'amélioration de la relation parent-enfant. Bien que souvent perçus comme éprouvant des difficultés, les parents sont désormais vus comme capables d'évoluer et de reprendre leur rôle parental (Giuliani, 2012). Néanmoins, Beau (2020) tout comme Boutanquoi et al. (2020) indiquent que, malgré l'intention de considérer les parents comme des partenaires dans la situation de placement, cette approche reste incomplètement mise en œuvre. Leurs études mettent en évidence que les dynamiques de pouvoir, les jugements portés sur les familles et la fonction évaluative des entretiens freinent encore une réelle reconnaissance de leur rôle. Ces éléments contribuent à maintenir une distance entre les professionnels et les parents, empêchant la construction d'un véritable partenariat.

##### *Redéfinir la parentalité en contexte de placement*

Dans ce contexte, il apparaît nécessaire de redéfinir ce que signifie "être parent" lorsque l'enfant est placé. Houzel (1999) distingue trois dimensions de la parentalité. Premièrement, l'exercice, qui correspond aux aspects juridiques et symboliques liés au rôle de parent, comme l'autorité parentale, la filiation ou le droit de visite. Deuxièmement, l'expérience, qui renvoie à ce que chaque parent vit intérieurement, sur le plan affectif et identitaire. Enfin, la pratique, qui regroupe l'ensemble des soins et actions concrètes apportés à l'enfant au quotidien, aussi bien physiques que psychologiques. Dans son article « Les axes de la parentalité », Houzel (2009) définit la parentalité partielle comme la part du rôle parental qu'un parent peut continuer à exercer, même lorsque l'enfant lui est retiré. Elle peut se traduire par un découpage dans le temps ou un partage des fonctions parentales. Cette forme de parentalité, bien que fragmentée, mérite d'être reconnue et soutenue dans l'intérêt de l'enfant. Dès lors, lorsqu'un placement intervient, il ne suspend pas totalement le rôle parental : c'est cette continuité, même partielle, qu'il est essentiel de reconnaître et de soutenir.

Si le placement vise à garantir la sécurité physique de l'enfant, il ne suffit pas, à lui seul, à répondre à ses besoins psychiques. Berger (2007) souligne que certaines pratiques, comme les visites médiatisées ou le soutien à la parentalité, ne peuvent être efficaces que si elles s'appuient

sur une évaluation rigoureuse de la situation familiale. Il met en garde contre une logique qui viserait à maintenir le lien familial coûte que coûte, sans tenir compte des risques que cela peut faire peser sur l'enfant. Pour être réellement protectrices, les rencontres parent-enfant doivent s'inscrire dans un cadre contenant et sécurisé, pensé avant tout en fonction des besoins de l'enfant.

Martin et Daly (2014) définissent le soutien à la parentalité comme une approche centrée sur la compréhension des parents et sur l'exercice de leur rôle parental. Brousseau (2012) insiste quant à lui sur l'importance d'un accompagnement qui favorise la reconstruction du lien parent-enfant sans insister sur les manquements, mais en mettant en place des conditions propices à son développement.

L'étude de Chartier (2022) constate que dans 21 % des placements en institution, les rencontres entre l'enfant et ses parents cessent totalement. Ce sont majoritairement les trois premières années suivant le placement qui marquent un éloignement progressif des mères. Cette étude met en avant que ce retrait ne dépend pas du lieu d'accueil en tant que tel, mais bien du placement lui-même, qui constitue un facteur de rupture dans la relation parentale. Ce constat souligne l'importance d'un accompagnement spécifique dès la mise en place du placement afin de prévenir le désengagement familial.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, les institutions sont invitées à travailler avec les parents en vue d'un retour de l'enfant dans sa famille. Même si le soutien à la parentalité ne constitue pas leur mission principale, les lieux d'accueil doivent composer avec cette dimension et l'intégrer dans leurs pratiques (ONE, 2016). En Fédération Wallonie-Bruxelles, le soutien à la parentalité repose sur quatre principes fondamentaux : placer l'enfant au cœur des actions menées, reconnaître et valoriser les compétences parentales, garantir l'accessibilité à tous les parents sans distinction, et intégrer les réalités contextuelles dans lesquelles évoluent les familles (ONE, 2023). Initialement conçus pour accompagner des familles en situation de vulnérabilité (monoparentales, recomposées, homoparentales ou précaires), les programmes de soutien à la parentalité tendent désormais à inclure toutes les familles rencontrant des difficultés. Le référentiel de soutien à la parentalité réalisé par l'ONE (2023) met en avant l'importance de s'appuyer sur les compétences et les ressources des parents, en reconnaissant leur rôle d'acteurs et en tenant compte de leur réalité de vie.

L'ONE (2023) précise que l'accompagnement parental tel qu'il est envisagé poursuit un double objectif : respecter les personnes tout en renforçant leur autonomie. Une écoute active et une attitude bienveillante sont attendues de la part des intervenants. Il est également attendu

de ces derniers qu'ils connaissent le réseau présent autour de la situation afin de considérer celle-ci dans sa globalité.

Selon Chartier (2022), dans la majorité des cas, le soutien à la parentalité se limite à un encadrement des visites assuré par un intervenant, souvent amené à cumuler cette mission avec d'autres tâches. Elle relève également l'absence d'outils standardisés pour structurer ces temps de rencontre. Ce soutien s'exerce principalement à travers des entretiens, réalisés avant ou après les visites, permettant de les préparer ou de les analyser. Toutefois, certaines pratiques plus soutenantes peuvent être mises en place, comme des entretiens individuels réguliers ou la participation des parents à des événements importants dans la vie de leur enfant. Ces actions visent à renforcer leur implication malgré la mesure de placement. Chartier & Blavier (2020) notent également que les aides proposées peuvent, dans certains cas, être axées plus largement sur l'accompagnement des parents, en tenant compte de leurs difficultés spécifiques. Cette étude relève l'importance de renforcer l'accompagnement des parents dès le début de la mesure de placement. Ils suggèrent une organisation en deux équipes distinctes : l'une centrée sur l'enfant et l'autre sur le parent, afin de permettre un accompagnement plus ciblé et d'éviter la confusion des rôles dans l'intervention. Chartier & Blavier (2020) concluent qu'un accompagnement pluridisciplinaire et intensif, mis en place rapidement pour les parents, serait bénéfique.

Afin de dépasser ces limites et de proposer un accompagnement réellement bénéfique pour les parents, plusieurs auteurs insistent sur la nécessité de s'appuyer avant tout sur leurs ressources et leurs compétences, plutôt que sur leurs manquements. Selon Amorós et al. (2010), les professionnels doivent s'appuyer sur les compétences parentales plutôt que sur leurs faiblesses. Ils insistent également sur la nécessité d'un programme de qualité et d'une intensité suffisante pour qu'un tel accompagnement soit efficace. Cette approche rejoint celle d'Ausloos (1994) qui insiste sur les compétences de chaque parent : « Les familles que nous rencontrons, les familles sur *le Bien-être*, les familles avec un mandat de la Protection de la jeunesse sont compétentes pour ce qu'elles ont à faire, à condition qu'on ne leur demande pas de faire ce qu'elles ne savent pas faire » (Ausloos, 1994, p.14). Il souligne qu'il faut aider ces familles à trouver d'autres moyens d'agir en valorisant ce qu'elles sont déjà capables de faire.

#### **4.1. L'Intervention Relationnelle fondée sur la rétroaction vidéo**

L'Intervention Relationnelle constitue une approche spécifique de soutien à la parentalité, centrée sur la qualité des interactions entre le parent et l'enfant.

### Principes et objectifs de l'Intervention Relationnelle

L'Intervention Relationnelle repose sur les fondements de la théorie de l'attachement, avec pour objectif principal de renforcer la sensibilité parentale. Conçue à l'origine pour répondre aux besoins spécifiques des services de protection de la jeunesse au Canada, cette approche s'adresse aux parents maltraitants ou à risque (Danner Touati et al., 2024 ; Moss et al., 2014). Jacques (2010) et Miljkovitch et al. (2024) précisent que ces parents n'ont souvent pas conscience de leurs comportements inadéquats ni de leurs conséquences. L'intervention vise ainsi à les aider à décoder les signaux de l'enfant et à y répondre de manière adaptée.

Selon le Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de la Capitale-Nationale au Québec (CIUSSS-CN, 2018), l'Intervention Relationnelle s'articule autour de quatre axes : la sensibilité, la proximité, l'engagement et la réciprocité. Elle vise à améliorer la perception et la réponse du parent aux signaux de l'enfant, à renforcer les contacts affectifs, à promouvoir une discipline positive, et à favoriser la synchronisation et le plaisir partagé.

### Modalités de l'intervention et rôle de la rétroaction vidéo

L'intervention dure huit semaines, avec des rencontres hebdomadaires à domicile. Chaque séance comprend une discussion autour d'un thème lié à la situation de la dyade, une interaction filmée entre le parent et l'enfant, un visionnage conjoint centré sur les compétences parentales, et une synthèse finale (Dubois-Comtois et al., 2022 ; Miljkovitch et al., 2024 ; Moss et al., 2014 ; St-Laurent et al., 2008). Le jeu ou l'activité proposée durant l'interaction permet d'établir un espace sécurisant pour la dyade, tout en ciblant un aspect particulier à travailler (CIUSSS-CN, 2018 ; Leclerc & Rivard, 2014). Moss et al. (2014) soulignent que le contenu peut être adapté selon l'âge de l'enfant et les besoins de la dyade.

La rétroaction vidéo, cœur de cette approche, offre un retour immédiat aux parents et leur permet de prendre du recul sur leurs interactions avec l'enfant (Miljkovitch et al., 2024 ; St-Laurent et al., 2008). Fukkink (2008) qualifie la vidéo de "miroir", outil permettant au parent de prendre conscience de ses comportements et de leurs effets. Moss et al. (2014) rapportent que l'analyse directe des séquences filmées permet de renforcer les comportements adéquats et de modifier les représentations parentales. Le retour immédiat facilite la mémorisation des interactions, contrairement aux approches où les retours sont différés.

Dubois-Comtois et al. (2022) insistent d'ailleurs sur l'importance du cadre structuré que propose cette méthode, qui fournit un outil concret pour accompagner la relation parentale de manière ciblée. L'objectivation de l'interaction par la vidéo favorise une compréhension

partagée entre parent et intervenant, et un espace sécurisant pour la dyade (Leclerc & Rivard, 2014 ; Jacques, 2010 ; St-Laurent et al., 2008).

### *La posture de l'intervenant et la valorisation des compétences parentales*

L'Intervention Relationnelle valorise également les comportements déjà présents chez le parent, considéré comme la personne connaissant le mieux son enfant, plutôt que de chercher à imposer de nouveaux comportements par le biais du modeling. L'intervenant adopte une posture collaborative, visant à soutenir le parent dans la compréhension et l'amélioration de ses interactions avec l'enfant (Danner Touati et al., 2023 ; Danner Touati et al., 2024 ; Miljkovitch et al., 2024).

Cette approche favorise la mentalisation, réduit les défenses et renforce la confiance du parent (Malberg, 2015 ; Steele et al., 2014). Mettre en valeur ses compétences contribue à instaurer une relation de confiance, notamment en cas de faible estime de soi (Cyr et al. 2012a; Cyr et al., 2012b ; Dubois-Comtois et al., 2022 ; Miljkovitch et al., 2024 ; Danner Touati et al., 2024). Au-delà des effets de la vidéo elle-même, c'est la posture adoptée par l'intervenant qui constitue un levier central du changement. Comme le soulèvent Danner Touati et al. (2024), Dubois-Comtois et al. (2022), Jacques (2010), Leclerc & Rivard (2014), St-Laurent et al. (2008), l'un des principes clés de l'intervention est de s'appuyer sur les forces parentales, plutôt que sur leurs manquements. Cependant, il ne s'agit pas d'ignorer les comportements inadéquats, mais plutôt de les prendre en compte de manière indirecte afin d'orienter les séances suivantes. En renforçant les comportements adaptés, les autres tendent à diminuer. Améliorer la sensibilité parentale contribue ainsi à améliorer la qualité de la relation parent-enfant (Papousek, 2000).

### *Effets observés et limites de l'Intervention Relationnelle*

Des études attestent de l'efficacité de l'Intervention Relationnelle sur la sensibilité parentale, la qualité du lien et le développement de l'enfant (Jacques, 2010 ; Juffer et al., 2005; Moss et al., 2011 ; Moss et al., 2014). Cyr et al. (2012b) rapportent en outre que cette intervention peut servir à évaluer la capacité de changement parental. Danner Touati et al. (2023; 2024) relèvent un haut niveau de satisfaction chez les parents ayant participé au programme. Toutefois, Dubois-Comtois et al. (2022) mettent en lumière certains freins organisationnels qui compliquent son implantation à long terme.



## 4.2. La Video Interaction Guidance (VIG)

La Video Interaction Guidance (VIG) est une méthode d'intervention fondée sur la théorie de l'intersubjectivité. Elle vise à renforcer les interactions positives entre parents et enfants, ainsi que leur communication (Doria et al., 2014 ; Kennedy et al., 2017). Cette approche centrée sur la dyade s'inscrit dans une logique de soutien à la parentalité, en particulier à travers le développement de la sensibilité parentale, entendue comme la capacité à percevoir et à répondre de manière ajustée aux signaux émis par l'enfant (Kennedy et al., 2010).

### Modalités d'intervention et principes de mise en œuvre

Adaptée à des contextes de grande vulnérabilité, la VIG permet d'observer des changements rapides chez certains parents (Kennedy et al., 2010). L'intervention débute par la formulation d'un objectif personnel par le parent, qui oriente l'ensemble du processus (Doria et al., 2014 ; Kennedy et al., 2017). Une séquence vidéo d'un moment du quotidien est enregistrée, et est analysée avec le parent, après sélection par l'intervenant des extraits représentant des interactions réussies. Ces fragments, souvent très courts, permettent une micro-analyse ciblée de comportements ajustés, tels que le regard, l'écoute ou le respect du rythme de l'enfant (Kennedy et al., 2010). Lors du visionnage partagé, l'intervenant accompagne le parent dans une réflexion sur son rôle dans la réussite de ces moments, en soulignant les compétences mises en œuvre. Ce cadre valorisant permet aux parents de prendre conscience de leurs capacités, d'identifier les comportements à maintenir, et d'envisager le changement comme possible et accessible (Doria et al., 2014).

### Effets multiples sur la relation et le pouvoir d'agir parental

À l'instar de l'Intervention Relationnelle, la VIG repose sur une approche centrée sur les réussites. Elle soutient la motivation des parents en leur permettant de se voir réussir. De nombreux parents rapportent une amélioration de leur estime personnelle, une meilleure compréhension des besoins de leur enfant et des changements concrets dans leurs comportements (Kennedy et al., 2017). En mobilisant la vidéo comme support réflexif et émotionnel, la VIG agit simultanément sur les représentations parentales, les compétences interactionnelles et le sentiment d'efficacité. Elle s'inscrit ainsi dans une dynamique de développement du pouvoir d'agir parental (Kennedy et al., 2010).

### 4.3. Protocole mis en place dans le cadre de la recherche d'Iris Knüppel

Dans le cadre de sa recherche, Iris Knüppel a opté pour la mise en place d'un dispositif combinant les principes de l'Intervention Relationnelle (IR) et ceux de la Video Interaction Guidance (VIG) : l'intervention basée sur les Interactions et le Renforcement Positif (IRP). Cette intervention de soutien à la parentalité combine des caractéristiques des interventions IR et VIG dans le but de s'adapter au contexte particulier des visites parent-enfant en institution.

Dans ce mémoire, la chercheuse est désignée comme *intervenante externe*, car elle prend part au dispositif d'intervention sans appartenir à l'équipe de la pouponnière ni entretenir de lien préalable avec les familles.

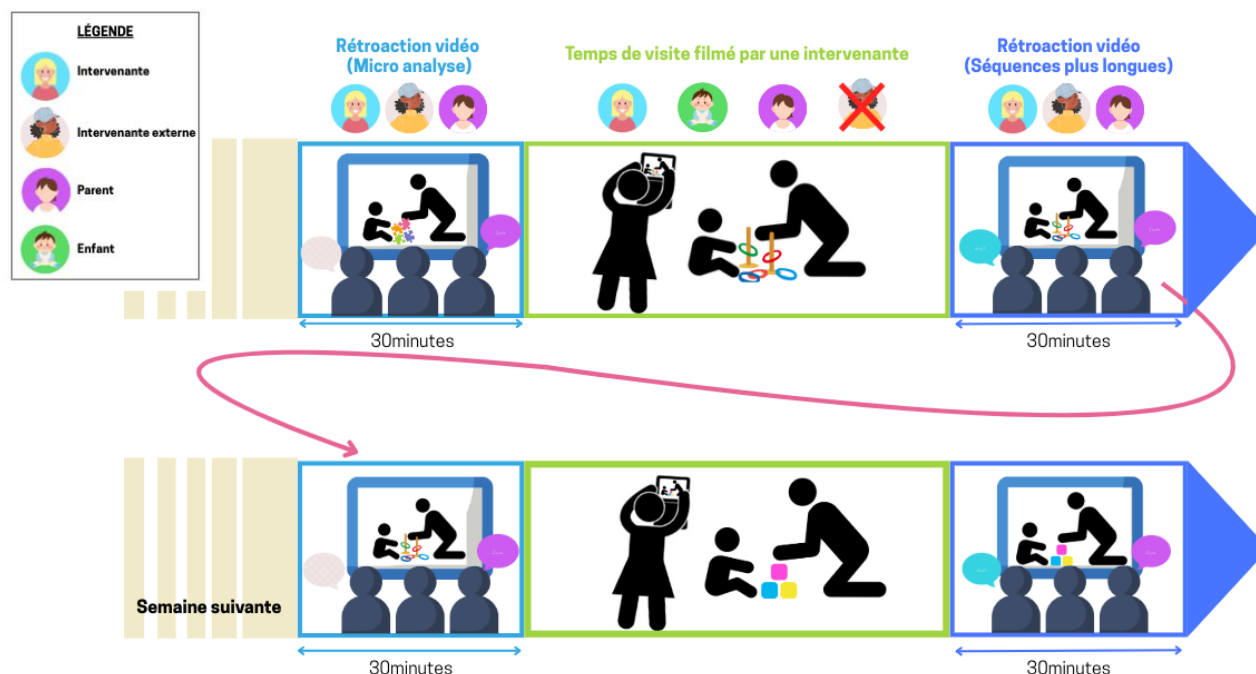
L'intervention IRP est mise en place durant huit visites. Ce dispositif prévoit un temps de rétroaction d'une trentaine de minutes organisé avant chaque visite, en présence du parent, de l'intervenante de la pouponnière et de l'intervenante externe. Ce moment s'inspire directement de la VIG, avec le visionnage de micro-séquences vidéo sélectionnées à partir de visites antérieures. En parallèle, conformément aux principes de l'IR, l'activité à venir est choisie en collaboration avec le parent, en lien avec l'objectif qu'il a lui-même défini en amont lors de la première rencontre, une modalité caractéristique de la VIG.

Lors du visionnage, qui s'inscrit dans une démarche de rétroaction vidéo centrée sur les moments positifs, les intervenantes, en particulier l'intervenante externe, engagent le parent dans une réflexion bienveillante autour de ses interactions avec son enfant. Elles l'invitent à commenter ses propres comportements, à observer les réactions et les expressions de l'enfant, mais aussi à formuler des hypothèses sur ce que ce dernier pourrait ressentir ou chercher à exprimer à ce moment-là. Ce travail réflexif intègre également les pensées, les intentions et les émotions du parent. L'accompagnement repose sur une posture d'écoute et d'accueil sans jugement, visant à rejoindre le parent là où il se situe, et à valoriser ses compétences, ce qui est caractéristique des approches de l'IR et de la VIG.

À l'issue de ce temps de rétroaction vidéo, d'une durée d'environ 30 minutes, l'intervenante externe se retire. La visite parent-enfant est alors encadrée par l'intervenante de la pouponnière, qui filme différents moments de l'interaction à l'aide d'un iPad ou d'un téléphone. Contrairement au protocole de l'IR ou de la VIG, où l'ensemble de l'activité est généralement filmé en continu, l'intervenante sélectionne ici plusieurs séquences courtes à différents moments clés de la visite (comme l'accueil, le goûter ou l'activité), en veillant à capter des interactions jugées positives. Immédiatement à la suite de cette visite, une Ces

enregistrements sont ensuite visionnés par l'intervenante externe, qui choisit les extraits pertinents en vue de la séance de rétroaction suivante.

### **Illustration du protocole de l'intervention IRP**



## **5. Le développement du pouvoir d'agir parental en protection de l'enfance**

Sellenet (2009) met en avant une évolution du regard porté sur les parents : longtemps perçus comme défaillants, ils sont aujourd'hui considérés comme porteurs de compétences.

Le pouvoir d'agir, ou empowerment, désigne la capacité d'une personne à initier et à mener un changement qu'elle juge souhaitable, en lien avec ses besoins. Il ne s'agit pas d'un pouvoir sur autrui, mais d'un processus de reprise de contrôle sur sa vie, dans une perspective critique et structurelle (Noël, 2014 ; Saint-Jacques et al., 1998 ; Vallerie & Bossé, 2006).

Renforcer le pouvoir d'agir parental suppose de reconnaître les compétences des parents, de soutenir leur participation aux décisions, et de proposer un accompagnement respectueux de leur rythme. Cela implique une posture non paternaliste, un accès effectif aux dispositifs d'aide, et une reconnaissance mutuelle favorisant la confiance (Girard et al., 2014 ; Goodall & Montgomery, 2013 ; Saint-Jacques et al., 1998). Ce processus dynamique, fondé selon Maury & Hedjerassi (2020), sur l'autonomie, l'engagement et la capacité de transformation, amène les parents à comprendre leur environnement et à mobiliser les ressources nécessaires pour agir avec sens (Girard et al., 2014).

Dans le champ de la protection de l'enfance, ce développement se heurte à de nombreuses contraintes. Le cadre institutionnel peut freiner l'autonomie des parents et limiter leur implication dans les décisions (Maury & Hedjerassi, 2020).

Selon Le Bossé (2003) et Ménard (2011), un des enjeux majeurs pour les professionnels est de permettre une participation réelle, sans faire peser sur les parents la responsabilité exclusive du changement. Chaque petit progrès contribue à reconstruire le sentiment de compétence parentale. De même, ils soulignent l'importance de reconnaître la complexité des réalités parentales, afin de sortir d'une logique culpabilisante.

Si cette reconnaissance peut constituer un levier d'empowerment, Sellenet (2009) alerte sur le risque de réduire les parents à une posture d'évalués permanents, ce qui peut être stigmatisant, surtout lorsque les normes sont imposées unilatéralement.

Les parents doivent souvent prouver leur capacité à changer pour répondre aux attentes institutionnelles, ce qui renforce leur responsabilisation individuelle. Cela peut conduire à ignorer les contraintes sociales et à confondre le pouvoir d'agir avec une obligation d'agir, indépendamment des inégalités structurelles (Grandval, 2020). Il ne s'agit donc pas de transférer l'initiative aux parents, mais de rechercher un équilibre du pouvoir dans une logique de co-construction au service de l'enfant (Goodall & Montgomery, 2013).

#### *Le sentiment d'efficacité parentale : levier du pouvoir d'agir*

Girard et al. (2014) rapportent que le développement du pouvoir d'agir repose sur plusieurs dimensions complémentaires. L'écoute des besoins permet de valoriser les ressources des parents et de reconnaître leur expertise, ce qui repositionne le professionnel comme un soutien plutôt qu'un décideur. Cette reconnaissance des capacités parentales favorise l'estime de soi et limite les effets de stigmatisation (Saint-Jacques et al., 1998 ; Noël, 2014). Par ailleurs, les ressources de l'environnement et le soutien du réseau social influencent également le sentiment d'efficacité parentale (Grandval, 2020). Le partenariat avec les professionnels, lorsqu'il repose sur la confiance, le respect et la codécision, encourage une implication active des parents (Girard et al., 2014 ; Goodall & Montgomery, 2013). Toutefois, malgré des discours valorisant cette approche partenariale, les pratiques restent souvent centrées sur l'enfant. Le manque de reconnaissance de l'expertise parentale freine alors le développement de leur pouvoir d'agir et alimente la méfiance à l'égard des institutions (Girard et al., 2014).

Le sentiment d'efficacité parentale peut toutefois être mis à mal par plusieurs facteurs. Selon Noël (2018), le placement porte atteinte à l'estime de soi des parents, la stigmatisation intériorisée pouvant générer un profond sentiment de honte. Les normes idéalisées de la « bonne

mère » alimentent la culpabilité, tandis que le stress, l'isolement et la précarité ne traduisent pas une incompétence parentale mais des contraintes de vie. L'évaluation institutionnelle repose souvent sur des normes implicites, sans tenir compte des ressources mobilisables. Même la demande d'aide peut être perçue comme un aveu d'échec, affectant le sentiment de compétence (Ménard, 2011).

Le sentiment d'auto-efficacité, défini par la théorie sociocognitive de Bandura (Rondier, 2004), correspond à la croyance en sa capacité à atteindre un objectif. Il repose sur quatre sources : les réussites personnelles, l'observation de modèles similaires, les encouragements verbaux et l'état émotionnel. Ces facteurs interagissent et influencent la perception de ses capacités à agir. Appliqué à la parentalité, ce sentiment correspond à la conviction de pouvoir répondre aux besoins de son enfant. Il favorise l'engagement, la persévérance et le sentiment de contrôle, surtout en contexte de vulnérabilité. En situation de placement, il peut devenir un levier essentiel pour restaurer le rôle et l'identité parentale (Ménard, 2011).

## **Objectifs et questions de recherche**

Ce mémoire s'inscrit dans le cadre de la recherche menée par Iris Knüppel, intitulée *Étude sur les possibilités d'amélioration de la relation parent-enfant chez l'enfant placé au travers d'interventions fondées sur la théorie de l'attachement*. Il vise à mieux comprendre la manière dont les parents perçoivent l'intervention basée sur les Interactions et le Renforcement Positif (IRP), combinant des principes de l'Intervention Relationnelle (IR) et de la Video Interaction Guidance (VIG), mise en place lors des visites parent-enfant en pouponnière.

Les questions de recherche tentent d'explorer cette perception, mais également le vécu des parents face à cette intervention, ainsi que les effets qu'ils estiment en avoir tirés. De plus, on s'intéresse à la façon dont ils perçoivent ces visites en comparaison avec les visites habituelles.

« Comment les parents d'enfants placés en pouponnière vivent-ils l'intervention IRP mise en place durant leurs visites ? »

« Quels sont les effets de l'intervention IRP et de la rétroaction vidéo sur les parents, sur leurs enfants, et sur la relation avec leurs enfants ? »

« Quels sont les effets de l'intervention IRP et de la rétroaction vidéo sur la relation entre les parents et les intervenants ? »

« Comment les parents comparent-ils la visite habituelle et la visite où l'intervention IRP est mise en place ? »

## **Méthodologie**

Ce mémoire s'appuie sur une approche qualitative, afin de recueillir et d'analyser en profondeur les perceptions et les vécus des parents ayant bénéficiés d'un dispositif combinant Intervention Relationnelle et Video Interaction Guidance durant leurs visites.

Une approche qualitative de type itératif a été choisie au départ, avec une logique d'allers-retours entre la collecte des données, ce qui se dégageait des premiers entretiens et les premières pistes de réflexion. Cette méthode a permis de faire évoluer le questionnement en fonction de ce qui ressortait du terrain, tout en s'appuyant sur des apports issus de la littérature.

L'analyse a été entamée dès les premiers entretiens, ce qui a permis d'ajuster certaines questions au fur et à mesure et d'approfondir certains sujets. Cette manière de faire s'inspire de certains principes de la Grounded Theory (Lejeune, 2019), notamment dans la façon d'analyser au fil de la collecte plutôt qu'attendre la fin de la récolte des données.

Une fois les entretiens terminés, une analyse thématique inductive a été réalisée. Les thèmes ont émergé à partir du contenu des entretiens, sans partir d'une grille déjà construite. Là aussi, certains éléments de la Grounded Theory (Lejeune, 2019), ont été mobilisés, en particulier l'idée de rester au plus proche des données et de laisser le sens se construire progressivement à partir de ce qui était exprimé. La création des thèmes s'est appuyée sur la récurrence des éléments abordés dans les entretiens ainsi que sur leur pertinence pour la compréhension du phénomène (Paillé & Mucchielli, 2021).

### **Population**

La population ciblée regroupe des parents d'enfants placés en pouponnière en Fédération Wallonie-Bruxelles, ayant participé à la mise en place de l'intervention IRP durant les visites parent-enfant. Ces parents avaient au minimum une visite par semaine, dans des contextes où aucune situation d'abus n'était signalée et où l'enfant ne présentait pas de trouble majeur susceptible d'impacter significativement la relation. Les participants inclus dans ce mémoire sont issus de la recherche menée par Iris Knüppel.

Sur les 36 parents initialement inclus dans la recherche : deux ont refusé de participer ; cinq n'ont pas pu être contactés notamment en raison d'un changement de numéro ou du retour de l'enfant dans sa famille ; quatre ont été exclus car ils ne parlaient pas le français, ce qui rendait l'entretien impossible dans de bonnes conditions, quatre autres ont également été exclus, car ils

faisaient partie du groupe contrôle et n'ont donc pas bénéficié de l'intervention ; trois parents n'ont pas donné suite après avoir été contactés par la chercheuse ; et deux autres avaient accepté un contact téléphonique, mais ne se sont finalement plus manifestés. Au total, seize parents ont accepté de participer et ont pu être rencontrés.

Parmi les seize parents ayant participé aux entretiens, treize étaient des mères et trois des pères. Quatorze entretiens ont été réalisés : douze ont eu lieu en présence d'un seul parent, deux ont été menés avec des couples parentaux ayant participé ensemble à l'intervention, et un entretien s'est déroulé en présence du nouveau compagnon de la mère, qui n'avait pas participé à l'intervention et n'a donc pas été comptabilisé comme participant. Ces parents ont participé à l'intervention à des moments différents, la recherche menée par Iris Knüppel s'étant déroulée sur une période de trois ans. Les entretiens menés dans le cadre de ce mémoire ont eu lieu entre novembre 2024 et mars 2025. Par conséquent, le délai entre la participation à l'intervention et la rencontre avec la chercheuse varie d'un parent à l'autre.

Caractéristiques des entretiens réalisés avec les parents						
Entretiens	Nombre de parent présent	Parents présents	Age de l'enfant au moment du début de l'intervention	Temps entre la fin de l'intervention et le jour de l'entretien	Lieu de la rencontre	Remarques
1	1	Mère	3 ans et 7 mois	2 mois	Domicile du parent	
2	1	Mère	3 ans et 2 mois	1 an et 2 mois	Pouponnière	Au moment de l'entretien, l'enfant est rentré en famille
3	1	Mère	2 ans et 1 mois	2 ans et 11 mois	Domicile du parent	
4	1	Mère	3 ans et 3 mois	9 mois	Pouponnière	
5	1	Mère	3 ans et 3 mois	3 mois	Pouponnière	
6	1	Père	1 an et 2 mois	8 mois	Domicile du parent	
7	1	Mère	1 an et 11 mois	2 ans et 2 mois	Pouponnière	
8	1	Mère	3 ans et 5 mois	2 ans et 6 mois	Pouponnière	
9	1	Mère	2 ans et 2 mois	2 ans et 6 mois	Domicile du parent	Le parent souffre d'un trouble de la parole : peu de verbatims provenant de cet entretien sont utilisés
10	2	Mère Père	1 an et 10 mois	2 ans	Domicile du parent	
11	1	Mère	1 an	4 mois	Pouponnière	
12	1	Mère	10 mois	2 ans et 4 mois	Domicile du parent	Le parent n'a pas donné son consentement pour l'enregistrement, les verbatims sont donc une retranscription post entretien
13	1	Mère	3 ans et 7 mois	2 ans et 1 mois	Visioconférence	Au moment de l'entretien, l'enfant est rentré en famille
14	2	Mère Père	1 an	1 mois	Pouponnière	

## Protocole de recherche

Les parents étaient sollicités par Iris Knüppel, qui leur demandait leur accord pour qu'ils puissent être recontactés dans le cadre de ce mémoire. Une fois cet accord donné, les parents étaient joints par téléphone afin que la recherche leur soit expliquée plus en détails. En cas

d'acceptation, un rendez-vous était convenu. Lors de la rencontre, les parents recevaient une lettre d'information (Annexe 1) précisant les objectifs de la recherche, ainsi qu'un formulaire de consentement éclairé (Annexe 2), portant à la fois sur leur participation et sur l'enregistrement audio de l'entretien.

Les entretiens semi-directifs se sont déroulés selon les préférences des parents, soit à leur domicile, soit dans les locaux des pouponnières. Un seul entretien a été réalisé à distance, en visioconférence, en raison de l'impossibilité de dernière minute de déplacement d'un parent. Le choix de ce type de recueil de données visait à donner la parole aux parents en leur offrant un espace d'expression souple et ouvert. L'objectif était d'adopter une position basse, laissant toute la place au témoignage. Certains parents, peu habitués à ce type d'échange, avaient parfois tendance à donner des réponses brèves ; des techniques de relance telles que la reformulation, les remarques sur le non-verbal ou le résumé partiel ont donc été mobilisées pour favoriser l'approfondissement. Un guide d'entretien (Annexe 3) a été conçu en lien avec les questions de recherche (Annexe 4). Après les deux premiers entretiens, ce guide a été enrichi à partir des éléments ressortis sur le terrain. Il servait de fil conducteur, tout en laissant une grande flexibilité afin de suivre le discours du parent, moyennant un recadrage si le propos s'éloignait trop du sujet central. Une feuille contenant des pictogrammes symbolisant les différentes caractéristiques de l'intervention (Annexe 5) était également présentée aux parents, afin de leur permettre de garder à l'esprit ces éléments tout au long de l'entretien.

Tous les entretiens, à l'exception d'un seul, ont été enregistrés puis retranscrits intégralement de façon manuelle. Pour l'entretien non enregistré, à la demande du parent, des notes manuscrites ont été prises, ainsi qu'une retranscription partielle réalisée en cours d'échange, à partir de formulations jugées significatives.

L'analyse a ensuite reposé sur un codage thématique, mené de manière inductive. À partir des extraits significatifs, des thématiques centrales ont été dégagées, en lien avec les objectifs de recherche. Enfin, des modélisations graphiques ont été réalisées pour représenter visuellement l'organisation des résultats. Une modélisation en deux parties a été construite pour répondre aux trois premières questions de recherche. Pour la quatrième question de recherche, portant sur la comparaison entre les visites avec intervention et les visites habituelles, les résultats seront présentés sous forme de tableau comparatif.



## Résultats

*Stories are data with a soul – Brené Brown*

Cette partie présente les résultats de l'analyse thématique menée à partir des entretiens réalisés avec les parents. Elle vise à restituer leur vécu et leur perception de l'intervention mise en place durant les visites, en leur donnant une place centrale dans l'interprétation des effets du dispositif.

L'analyse repose sur une démarche inductive centrée sur les discours parentaux, dans le but de faire émerger les thématiques les plus marquantes telles qu'elles ont été exprimées par les parents. Ces thématiques sont regroupées dans le relevé des thèmes (Annexe 6). Chaque thème est illustré par des extraits de verbatim, permettant de témoigner de la diversité et de la richesse des expériences partagées.

Les résultats sont organisés en trois grandes parties :

1. **Le vécu des parents lors de l'intervention IRP**, en réponse à la première question de recherche :

*« Comment les parents d'enfants placés en pouponnière vivent-ils l'intervention IRP mise en place durant leurs visites ? »*

2. **Les effets perçus de l'intervention IRP**, à la fois sur eux-mêmes, sur leur enfant, sur la relation parent-enfant, et sur le lien avec les professionnelles, afin de répondre aux questions suivantes :

*« Quels sont les effets de l'intervention IRP et de la rétroaction vidéo sur les parents, sur leurs enfants, et sur la relation avec leurs enfants ? »*

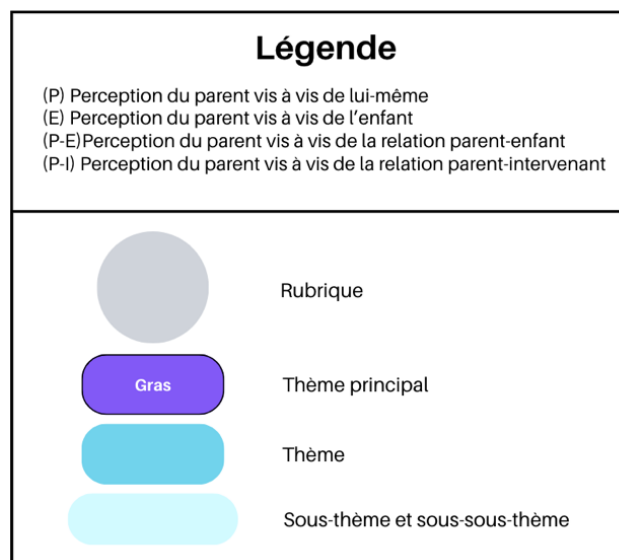
*« Quels sont les effets de l'IRP et de la rétroaction vidéo sur la relation entre les parents et les intervenants ? »*

3. **La comparaison entre les visites dites "habituelles" et celles intégrant l'intervention IRP**, en lien avec la dernière question de recherche :

*« Comment les parents comparent-ils la visite habituelle et la visite où l'intervention IRP est mise en place ? »*

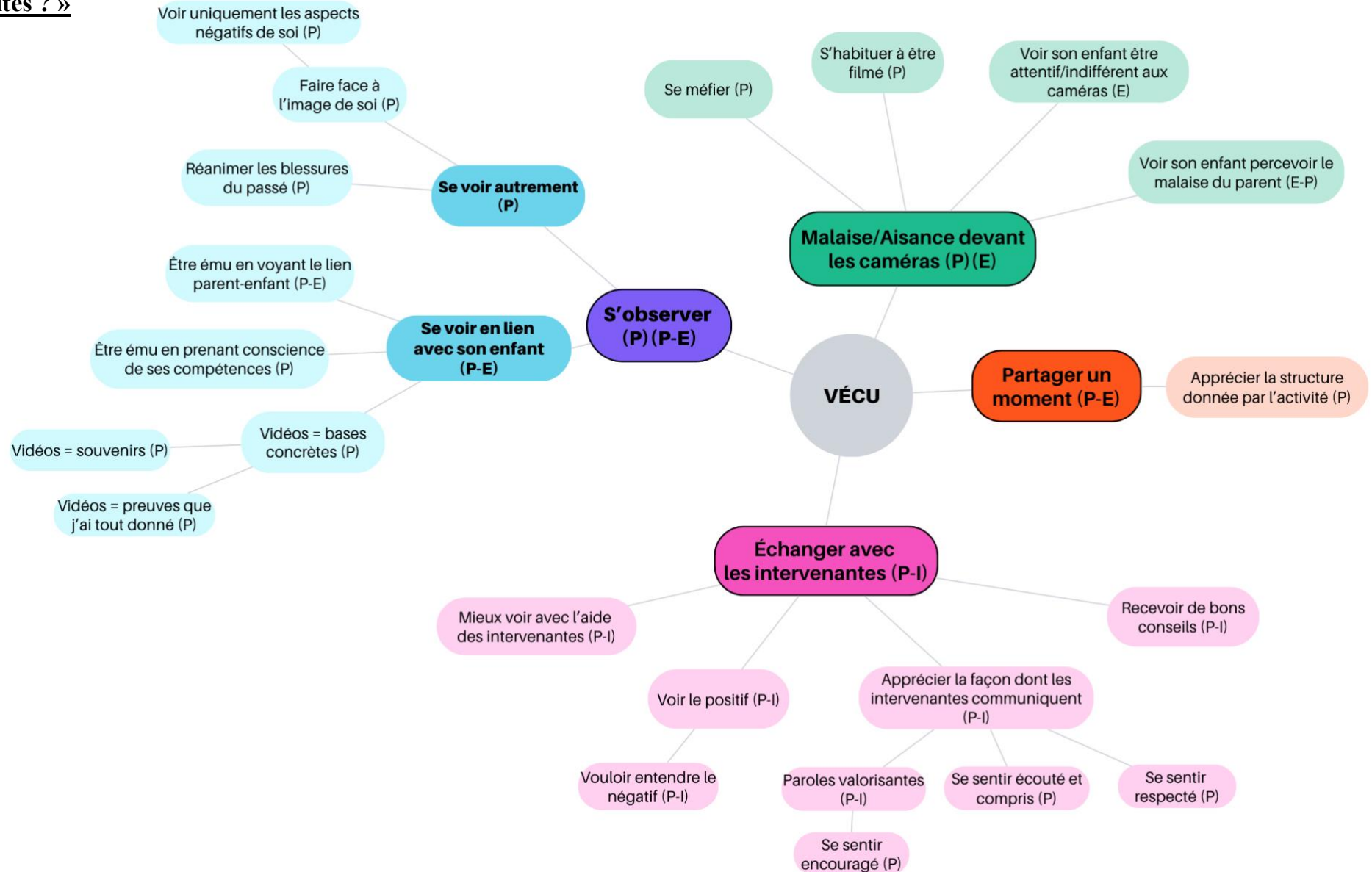
Deux modélisations graphiques viennent illustrer les deux premières parties, et un tableau comparatif synthétise les éléments relatifs à la troisième.

L'ensemble est structuré selon une progression allant du vécu subjectif des parents, aux effets qu'ils associent à l'intervention, jusqu'à leur évaluation comparative des différents contextes de visite.



## Partie 1 : « Comment les parents d'enfants placés en pouponnière vivent-ils l'intervention IRP mise en place durant leurs

visites ? »

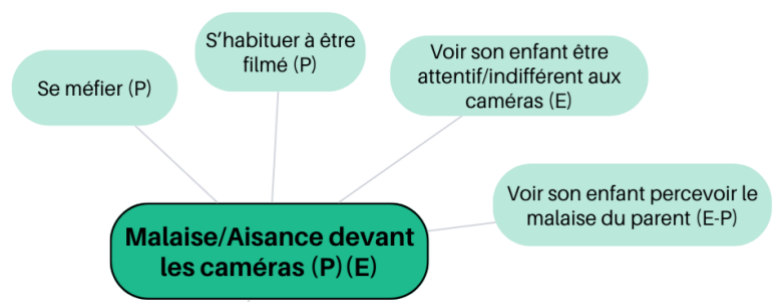


Cette section présente la manière dont les parents ont vécu l'intervention IRP. Elle explore leur ressenti à différentes étapes du dispositif : être filmés lors des visites avec leurs enfants, la proposition d'activités durant ces moments, ainsi que le visionnage des vidéos en présence des intervenantes.

Cette rubrique principale se divise en quatre thèmes: « Malaise/Aisance devant les caméras », « S'observer », « Échanger avec les intervenantes » et « Partager un moment ».

### Malaise/Aisance devant les caméras

Ce thème explore la manière dont les parents ainsi que leurs enfants ont réagi à la présence des caméras durant les visites. Il met en lumière les ambivalences ressenties, entre malaise initial et adaptation progressive. Plusieurs sous-thèmes en découlent :



« Se méfier », « S'habituer à être filmé », « Voir l'enfant être attentif ou indifférent aux caméras », « Voir l'enfant percevoir le malaise de son parent ».

Le fait d'être filmés a suscité des réactions contrastées chez les parents. Pour certains, la présence du dispositif s'est révélée déstabilisante. Cette gêne semble liée au caractère inhabituel de la situation, qui les plaçait dans une posture d'observation permanente.

*« c'était un peu voilà, c'était un peu déstabilisant d'avoir toutes les caméras à gauche à droite (rires) » (M8)*

Certains parents ont ainsi exprimé une incertitude sur la manière d'agir devant les caméras, témoignant d'une crainte d'être jugés à travers leur comportement filmé.

*« je savais pas trop comment me comporter, fin devant ces caméras c'est vrai que c'était un peu bizarre » (M10)*

Au-delà de la simple présence des caméras, une mère a exprimé une inquiétude concernant l'utilisation future des enregistrements, craignant que les institutions mandantes puissent s'en servir dans l'évaluation de sa situation. Ce type d'appréhension semble renforcer le stress lié

au fait d'être filmé, en intensifiant la pression ressentie par certains parents pour adopter des comportements perçus comme "adéquats".

*« qu'est-ce que ça va servir exactement est-ce que ça va aider ou pas c'était les questions que je me posais et je me dis est-ce que après le SAJ va regarder, qu'est-ce que eux ils vont penser, est-ce que ça sera positif ou négatif » (M8)*

À l'inverse, d'autres parents ont perçu le fait d'être filmés de manière plus positive, en assimilant l'expérience à une forme de jeu. Cette perception semble atténuer l'impact du dispositif sur leur spontanéité.

*« j'ai trouvé ça très rigolo parce qu'on aurait dit un reportage » (M2)*

Ainsi, une mère, habituée à se filmer pour poster sur les réseaux sociaux, a rapporté n'avoir ressenti aucune gêne liée aux caméras.

*« ça m'a pas spécialement dérangée parce que je suis une personne qui (...) fait énormément de vidéos sur les réseaux sociaux » (M2)*

Si l'introduction du dispositif a initialement généré du stress pour plusieurs parents, la majorité rapporte une habitude progressive au fil des visites.

*« j'ai pas l'habitude d'être filmé et tout ça (...) fin voilà j'ai jamais eu ça auparavant et j'avais un peu le trac à cause de ça. Et après ça a été tout seul » (P6)*

Ce processus d'adaptation semble favorisé par un recentrage sur l'interaction avec l'enfant. En se concentrant sur le jeu et la relation, les parents parviennent progressivement à "oublier" la présence des caméras et à retrouver une forme de spontanéité dans leurs comportements parentaux.

*« j'ai fait comme si y'avait pas de caméra comme si voilà, j'étais vraiment tout seul avec lui et je me suis concentré là-dessus (...) après ça a été tout seul » (P6)*

Les parents ont également porté attention aux réactions de leurs enfants face à la présence inhabituelle des caméras. Plusieurs ont observé que leurs enfants semblaient ne pas percevoir de changement majeur dans le cadre des visites. Cette observation peut s'expliquer par la capacité des enfants à se concentrer sur l'interaction présente, sans prêter attention à l'environnement.

*« des fois je regardais si elle regardait pas la caméra mais elle faisait vraiment pas attention » (M11)*

D'autres parents rapportent que leurs enfants, plus curieux et observateurs, ont questionné la présence des caméras et leur fonction. Ces interrogations ont donné lieu à des explications contribuant à intégrer le dispositif dans un cadre rassurant pour l'enfant.

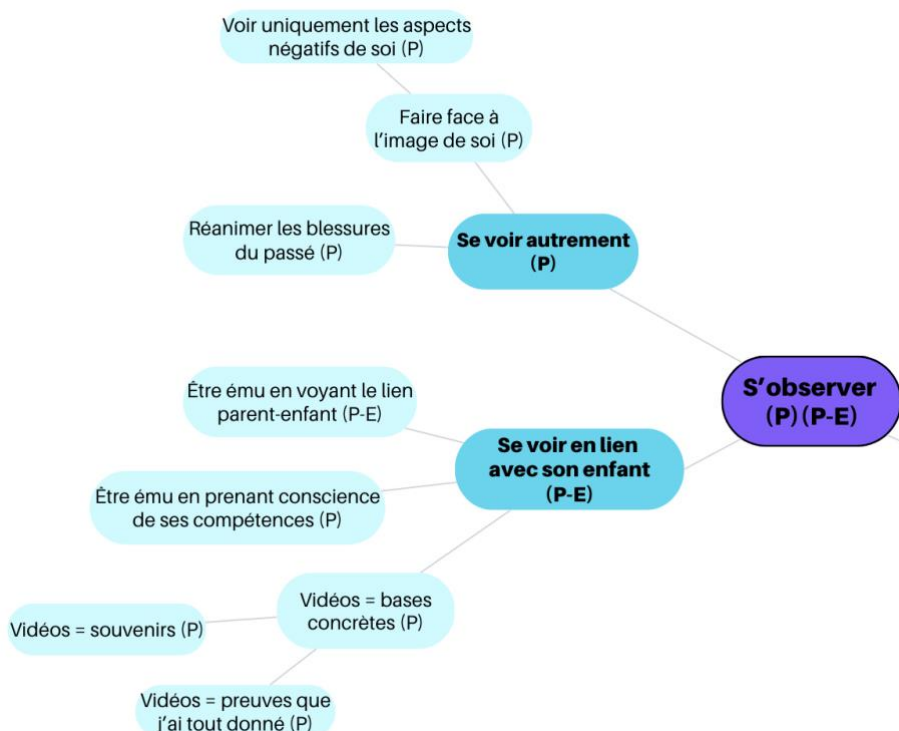
*« au début il s'est posé, il m'a demandé c'est quoi ? pourquoi ? on lui a expliqué correctement » (M4)*

Selon quelques parents, l'expérience a été vécue de façon ludique, leurs enfants ayant l'impression d'être au centre de l'attention. Cette réaction semble avoir été facilitée par l'usage fréquent de la vidéo par les parents, comme en témoigne une mère ayant précédemment rapporté avoir comme habitude de faire des vidéos, notamment de son enfant.

*« [enfant] ça le faisait rire, d'être filmé comme, comme si c'était une star » (M2)*

Enfin, certains parents ont eu l'impression que leur propre malaise face aux caméras influençait les réactions de leur enfant, suggérant que l'état émotionnel du parent pouvait, être perçu par l'enfant et impacter son comportement durant l'interaction.

*« Peut-être que [enfant] peut être qu'il a senti que j'étais pas très à l'aise (...) parce que les enfants ça ressent tout » (P6)*



### S'observer

Ce thème rassemble les différentes formes d'observation rendues possibles par la vidéo : le fait de se regarder soi-même, mais aussi d'observer la relation avec son enfant. Deux sous-thèmes structurent cette réflexion : « Se voir autrement » et « Se voir en lien avec son enfant ». Le terme « autrement » désigne le changement de perspective que de nombreux parents expriment, rendu possible par le dispositif vidéo.

Le visionnage des vidéos a permis aux parents de porter un regard différent sur leurs interactions avec leur enfant. Ces parents, dont le temps passé avec leur enfant se limite à

quelques heures par semaine, sont entièrement investis dans l'instant de la rencontre, sans toujours prêter attention aux détails de leurs comportements. Le retour visuel offert par la vidéo leur permet ainsi d'identifier des éléments qu'ils n'avaient pas remarqués sur le moment.

*« pour voir comme j'ai dit un peu comment on réagit avec l'enfant parce qu'au final on sait pas trop parce qu'on vit le moment et on pense pas à ça vraiment » (M13)*

La possibilité de s'observer soi-même apparaît comme un levier de développement personnel. En prenant conscience de certains de leurs comportements grâce à la vidéo, les parents peuvent en modifier l'interprétation et ajuster leurs pratiques éducatives.

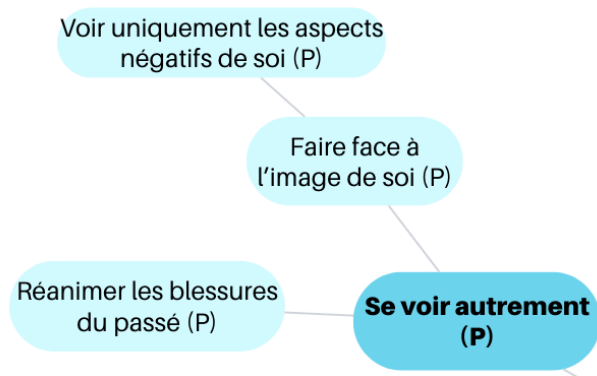
*« parce que quand on se voit forcément, on a une autre vision des choses que quand on le fait, (...) donc ça peut nous permettre peut-être d'agir différemment » (P10)*

Une mère, ayant bénéficié auparavant d'un service d'accompagnement, rapporte que c'est grâce aux vidéos qu'elle a réellement pris conscience de la problématique soulevée par les intervenants, ces supports visuels rendant plus tangibles les observations partagées avec elle.

*« je regarde sur les vidéos c'est que ce que [service d'accompagnement] avait dit à l'époque, je l'ai compris » (M3)*

### Se voir autrement

Le sous-thème « Se voir autrement » renvoie au regard que les parents portent sur leur propre image lorsqu'ils se découvrent à l'écran. Pour certains, cette confrontation avec leur apparence a ravivé des complexes ou suscité un malaise, indépendant de la relation avec l'enfant. Ce face-à-face avec soi-même a parfois été vécu comme une épreuve difficile.



La prise de recul par la distance temporelle associée à l'objectivation de la scène permise grâce aux vidéos, offre aux parents la possibilité de porter un regard différent sur leurs attitudes et leur posture.

*« fin j'ai pu m'observer moi-même (...) de comment j'étais aussi et d'avoir un autre point de vue aussi sur moi-même » (M4)*

Une mère a particulièrement souligné la difficulté émotionnelle ressentie en découvrant les images. Ayant grandi auprès de parents défaillants, se voir endosser un rôle maternel qu'elle n'avait pas connu dans son propre parcours d'enfant a réactivé certaines blessures de son histoire personnelle.

*« moi vu que j'ai pas su vivre tout ça avec mes parents ben je me vois faire ça avec ma fille et d'un côté, ben je me suis renfermée un peu » (M11)*

Même si certains parents se déclaraient à l'aise face aux caméras, le fait de se voir restait une expérience d'un autre ordre. C'est le cas d'une mère, habituée à se filmer pour les réseaux sociaux, qui a souligné que regarder les vidéos était beaucoup plus difficile que d'être filmée.

*« j'avais pas ce problème d'être filmée c'est plutôt me voir » (M2)*

Poser un regard direct sur soi-même, sans médiation ni artifice, s'est révélé pour elle plus confrontant que le simple fait d'être filmée. Elle rapportait, en raison de ses complexes, avoir eu tendance à se focaliser sur les aspects d'elle-même qu'elle percevait négativement, ce qui a rendu l'expérience de visionnage particulièrement éprouvante.

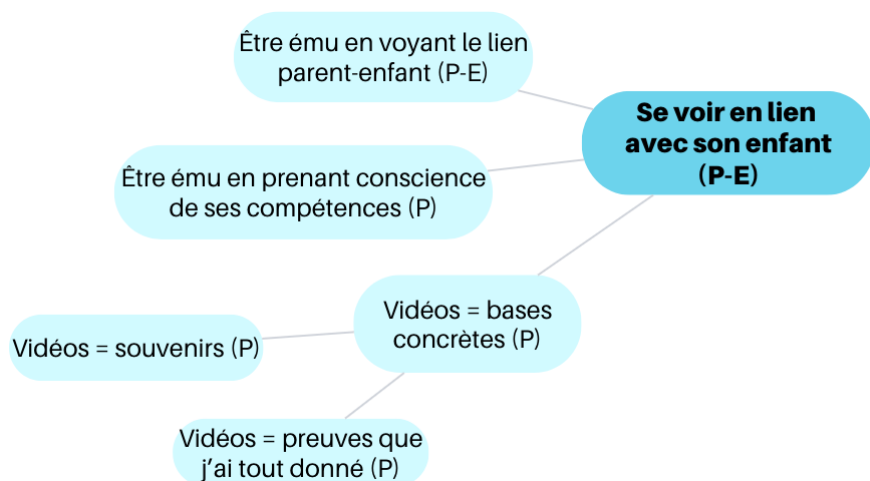
*« je suis énormément complexée déjà de base, alors quand je me voyais en fait en vidéos en fait je voyais que mes défauts. » (M2)*

De manière générale, pour les parents présentant une image de soi fragilisée ou marquée par des complexes, le visionnage pouvait renforcer la focalisation sur les éléments jugés négativement, compliquant ainsi l'acceptation de l'image restituée.

*« je me sens pas bien non plus dans ma peau (...) et de se voir quand on s'aime pas ben c'est encore, c'est difficile d'accepter » (M4)*

### Se voir en lien avec son enfant

Le sous-thème « Se voir en lien avec son enfant » renvoie à la manière dont les parents redécouvrent, à travers les vidéos, leur relation avec leur enfant. Le fait de revoir les interactions leur permet de porter un regard nouveau sur la qualité du lien, en percevant des gestes, des réactions ou des émotions passés inaperçus sur le moment.





Plusieurs parents relèvent que l'enregistrement rend visible des détails, des gestes ou des mimiques qu'ils n'avaient pas perçus sur le moment. L'arrêt sur image et le visionnage répété de certaines séquences facilitent cette prise de recul.

*« ben des fois y a des phases tu remarques pas, tu fais pas attention mais après que tu le vois dans les vidéos tu fais attention (...) le regard de [enfant], le sourire et des fois oui, on est là avec elle on joue mais tu vas pas remarquer les petites choses » (Père 14)*

Bien que la qualité du lien avec leur enfant soit ressentie durant les rencontres, voir comment ce lien se manifeste concrètement, à travers des regards, des sourires et des gestes, s'est révélé particulièrement émouvant pour certains parents. Le visionnage des interactions a ainsi renforcé leur conscience de la réalité et de l'intensité du lien partagé.

*« parce qu'en jouant avec lui, on ressent voilà le lien qui a entre lui et moi en jouant et le contact et tout et tout. Ben dans les vidéos on le voyait comment c'était, comment il y avait le regard et tout ça, et ça fait plaisir de voir quoi donc, de ressentir tout ça » (P6)*

Au-delà de cette mise en évidence du lien, certains parents ont exprimé que le fait de se voir dans leur rôle parental, malgré les reproches reçus auparavant, générait une forte charge émotionnelle. Prendre conscience, par l'image, de leur capacité à gérer les interactions avec leur enfant constituait un élément valorisant et soutenant.

*« pour moi c'était toujours plein d'émotions parce que fin, en plus je suis quelqu'un d'hypersensible donc les émotions je les, je les vis fois 1000, mais la plupart du temps j'avais la petite larme à l'œil parce que je voyais qu'en fait je m'en sortais super bien avec [enfant] » (M13)*

Pour de nombreux parents, les vidéos représentaient également un support concret, facilitant l'identification et la compréhension de leurs propres comportements ainsi que ceux de leur enfant. Ce support évitait de devoir s'appuyer uniquement sur des souvenirs parfois imprécis et permettait d'ancrer les échanges entre parents et intervenants sur une base commune, évitant ainsi les risques de confusion.

*« à la fin vous avez posé des questions et "ah oui je ne me rappelle plus qu'est-ce que j'ai fait, je sais plus" ça va mélanger les pinceaux alors que la vidéo tout était mis en, en grand format, en évidence. Moi j'ai trouvé ça bien. » (M8)*

L'enregistrement des séances permettait également de comparer les premières et dernières interactions filmées ; certains parents ont ainsi pu observer l'évolution de leur enfant au fil du temps.

*« parce que au début quand je faisais le truc je comprenais pas forcément si y'avait quelque chose qui changeait ou pas, et au final ben chaque semaine (...) on voyait le changement en fait dans les vidéos, on voyait que y'avait plus d'évolution, plus d'interactives, plus de regards entre lui et moi, plus de plus de sourires, de rigolades »*  
(M7)

Enfin, pour plusieurs parents, les vidéos ont constitué un point d'ancrage en période de doute. Suite à la diminution de son temps de visite avec ses filles, une mère a rapporté s'être raccrochée à ces images, témoignant de ses efforts malgré les difficultés rencontrées.

*« les deux nuitées que j'avais à ce moment-là, je les ai perdues, mais la vidéo m'a permis de me dire que j'ai fait du mieux que j'ai pu quoi et j'ai pas été une si mauvaise maman que ça »* (M3)

Selon une autre mère, les vidéos permettaient de garder une trace positive des liens parentaux, même face à des situations vécues comme insurmontables.

*« on a l'impression que la terre va nous tomber sur la tête mais le fait (...) fin nous voir nous-même, ça remet beaucoup fin ça peut ramener que du positif »* (M4)

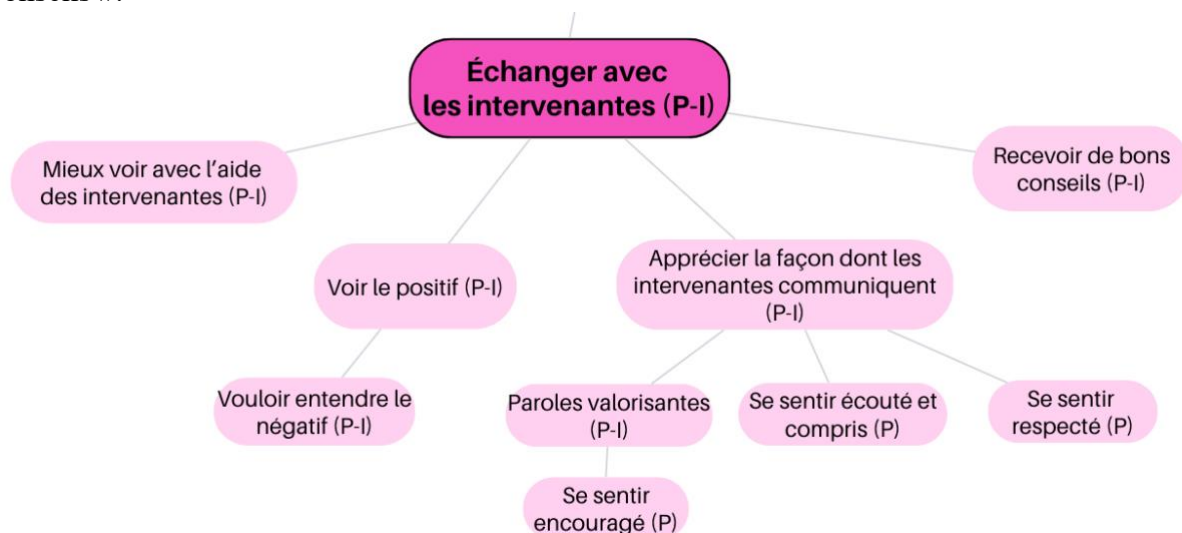
Pour plusieurs parents, conserver ces enregistrements est apparu comme particulièrement précieux. Les vidéos témoignent des moments partagés avec leurs enfants et constituent un support tangible, notamment dans des contextes où les contacts restent limités.

*« c'est des moments inoubliables fin genre j'ai encore la vidéo (...) et quand je regarde aujourd'hui, je me dis ah oui il a grandi, il a bien évolué »* (M7)

Si les vidéos ont permis une prise de recul sur soi et la relation parent-enfant, c'est aussi à travers les échanges avec les intervenantes que ce regard s'est affiné.

## Échanger avec les intervenantes

Ce thème regroupe les éléments liés aux échanges entre les parents et les intervenantes, que ce soit lors des séances de visionnage ou plus largement tout au long de l'intervention. Il met en lumière la place centrale des professionnelles dans l'accompagnement du regard parental, à travers quatre sous-thèmes : « Mieux voir avec l'aide de l'intervenante », « Voir le positif », « Apprécier la façon dont l'intervenante communique » et « Recevoir de bons conseils ».



Le temps d'échange avec les intervenantes a été perçu par les parents comme un moment privilégié, leur offrant un espace pour exprimer leurs questionnements, leurs doutes, et partager leurs ressentis.

*« on pouvait débattre de tout (...) de chaque émotion qu'on voyait ou même de chaque bon moment ou de la façon dont (...) on faisait les choses, c'était un débat, c'était chouette »*  
(P10)

Le visionnage conjoint des vidéos, accompagné de l'expertise des professionnelles, a facilité la lecture de situations que les parents avaient parfois du mal à décoder seuls. Les arrêts sur image et les questions ciblées posées durant ces séances leur ont permis d'identifier des éléments subtils de l'interaction, soutenant ainsi leur compréhension des signaux émis par leur enfant ou par eux-mêmes. Cet accompagnement n'était pas directif : les intervenantes adoptaient une posture de guidance, orientant l'attention sans imposer de lecture unique, ce qui favorisait l'appropriation par les parents de ce qu'ils observaient.

*« en fait j'arrivais pas encore à faire le lien et c'est souvent [intervenante externe] qui me disait (...) c'est bien là elle elle arrêtait elle mettait sur pause, elle disait rien et moi je me disais ah tiens ça c'est, c'est quelque chose de cool »* (M3)

L'un des fondements de l'intervention IRP, à savoir la focalisation sur les éléments positifs, a été unanimement relevé. Dans un contexte où les discours institutionnels sont souvent centrés sur les manquements ou les risques, cette orientation positive a représenté, pour plusieurs parents, une rupture significative avec les dynamiques de stigmatisation qu'ils avaient précédemment vécues.

*« ben ça remonte le moral (...) quand on est dans une mauvaise période et ben justement (...) qu'il ait qu'y a quelqu'un qui voit les choses justement positives » (M4)*

Le choix délibéré de mettre en avant exclusivement les aspects positifs a été vécu comme un véritable soutien moral. Pour des parents habitués à des retours principalement critiques, cette focalisation sur ce qui allait bien leur a offert un instant de répit face à une réalité souvent marquée par le découragement.

*« y avait pas un, pas une seule chose de négatif dans tout ce qu'on a fait y avait que du positif, et c'est vrai que ça fait du bien même au moral » (M13)*

Bien que la focalisation sur le positif ait été unanimement appréciée, une mère a exprimé le besoin d'aller au-delà, en sollicitant également un retour sur les comportements jugés inadaptés. Elle considère les remarques critiques comme des opportunités d'apprentissage.

*« moi j'ai dit à [intervenante externe] s'il vous plait dites-moi les erreurs que je fais (...) moi je suis un tout petit peu différente je vois aussi le positif bien sûr (...) mais aussi le négatif il m'encourage, les erreurs ils m'encouragent. » (M1)*

La manière dont les suggestions et les explications étaient formulées a aussi été largement soulignée. L'approche non intrusive et bienveillante adoptée dans l'analyse de leurs comportements favorisait leur réceptivité et leur engagement dans l'échange.

*« ça m'a encouragée parce que moi quand y a du négatif (...) c'est pas chouette (...) j'étais contente de au moins que, au moins une personne elle me dit, elle m'a pas dit exactement "enh non là c'est pas bon" elle m'a, elle a pas dit comme ça elle a dit "là regardez ici vous avez fait comme ça la prochaine fois on va essayer d'améliorer comme ça on va faire comme ça comme ça" » (M8)*

Les parents ont apprécié la douceur et la bienveillance du langage employé, qui permettait de transmettre des recommandations sans induire de jugement. Cette attitude contribue à créer une forme de sécurité relationnelle, dans laquelle les parents peuvent se montrer vulnérables sans craindre d'être dévalorisés.

*« elle disait autrement d'une façon pour pas vexer la personne (...) elle savait trouver les mots justes pour que je me sentes bien et que je comprends » (M8)*

Au-delà de cette atmosphère bienveillante, les parents ont également relevé l'absence de jugement dans la posture de l'intervenante externe ainsi que le respect avec lequel leur rôle était considéré. Cette attitude, loin d'invalider leurs difficultés, leur permettait au contraire de s'exprimer librement et de poser des questions.

*« elle me jugeait pas sur par exemple sur ce que je faisais pas bien comme vous avez dit (...) en me disant "vous allez, vous avez fait comme ça la prochaine fois que je vous ai dit là tantôt, on va faire autrement on va travailler" elle a, elle a trouvé les mots qui fallait comme il fallait et c'était chouette j'aimais bien » (M8)*

Une mère, ayant vécu des expériences de moqueries liées à son trouble du langage, a ainsi souligné l'importance de se sentir reconnue dans son intégrité, au-delà de ses caractéristiques personnelles ou de sa situation.

*« Parce que eh [intervenante externe] elle me parlait comme une personne, comme une maman » (M9)*

L'attitude bienveillante des intervenantes, conjuguée à leurs paroles valorisantes, contribuait à renforcer la confiance des parents. Ces paroles jouaient également un rôle rassurant, en confirmant la légitimité de ce qu'ils mettaient en place pour leur enfant et en insistant sur la pertinence de leurs gestes et initiatives parentales.

*« que là y a quelqu'un qui dit "mais non allez madame reprenez du poil de la bête, vous voyez bien que vous servez pas à rien (...) vous voyez bien ce que, toutes les choses positives que vous faites pour votre enfant" et fin ça redonne quand même confiance en soi » (M4)*

Ces parents ne se sentaient pas simplement accompagnés, mais véritablement reconnus dans leur fonction parentale. Cette reconnaissance leur permettait d'oser essayer, apprendre et même se tromper sans crainte d'être scrutés ou jugés.

*« ben franchement, c'est c'est cool, c'est sympa au moins (...) c'est pas des intervenants qui te regardent "ah t'as fait ça avec le petit ou t'as fait ça", non au contraire (...) elle te donne un peu confiance comme ça en mode t'inquiète même si il fait mal on est là pour apprendre, y'a pas de maman parfaite » (M7)*

Certains parents évoquent une véritable remise en mouvement, redonnant espoir et motivation à poursuivre leurs efforts pour la réintégration de leur enfant. Le fait d'être reconnus

dans ce qu'ils faisaient de bien les a aidés à reprendre confiance en eux, malgré les nombreuses critiques ou humiliations vécues dans le passé. Cette reconnaissance de leurs compétences, aussi partielle soit-elle, participait à renforcer leur sentiment d'efficacité parentale.

*« moi j'aimais ça qu'on m'encourage et qu'on me dit que je fais bien les choses, et qu'on me donne des conseils et pas qu'on me rabaisse comme y a eu des, des personnes qui l'ont fait (...) c'est ça qui m'a aidé à dire ah non en fait tu es pas comme ça tu es capable tu es pas comme (...) certaines personnes disent de toi, tu peux le faire et tu, tu vas récupérer tes enfants même si c'est difficile » (M8)*

Ce sentiment de reconnaissance s'est prolongé dans le respect du rythme émotionnel des parents. Pour certains parents, se sentir compris sans avoir à formuler une demande explicite a été perçu comme un signe de considération profonde de la part de l'intervenante externe.

*« c'est ça aussi qui était chouette avec la relation avec [intervenante externe] parce que le, elle, on aurait dit que oui, qu'elle me comprenait alors que je lui disais rien du tout » (M2)*

Alors que les émotions des enfants sont souvent au centre de l'attention pendant les visites, les parents eux aussi traversent des moments de forte intensité émotionnelle, notamment au moment de la séparation. Dans certains cas, l'intervenante externe a pu faire preuve de sensibilité en adaptant le déroulement des séances, comme lorsqu'une mère a bénéficié d'un temps de répit avant le visionnage de la vidéo, afin de se remettre de ses émotions après la séparation avec son enfant.

*« la séparation était vraiment difficile et [intervenante externe] l'a vu sur mon visage que c'était très, très, très, très, très, très, très compliqué et qu'en fait elle m'a même laissé fumer une cigarette dehors pour me poser un petit peu (...) c'est ça aussi qui était chouette avec elle parce qu'on, on aurait dit qu'elle comprenait en fait ce que je ressentais » (M2)*

Enfin, l'efficacité perçue des conseils reçus a été largement rapportée. Leur pertinence, ainsi que la manière non prescriptive dont ils étaient formulés, proposés comme des suggestions plutôt que comme des injonctions, en facilitaient l'appropriation.

*« elle m'a donné plusieurs exemples et elle m'a aidée en fait à travailler les (...) exemples pour moi » (M2)*

Plusieurs parents ont indiqué que ces conseils avaient eu des effets concrets sur leur relation avec leur enfant, renforçant la qualité du lien et leur propre sentiment de compétence.

*« j'ai essayé je l'ai fait et à chaque fois que j'ai suivi ses conseils et ben c'était de mieux en mieux et ça a permis (...) de renforcer le lien parce que c'était vraiment de de, ben de très bon conseils » (P6)*

### **Partager un moment**

**Partager un moment (P-E)**

Apprécier la structure donnée par l'activité (P)

Ce thème renvoie aux moments partagés

avec l'enfant, souvent perçus comme précieux en raison de leur durée limitée. Dans le cadre de l'intervention, chaque rencontre était structurée autour d'une activité spécifique. Ce cadre favorise une attention conjointe entre le parent et l'enfant, en les amenant à se concentrer sur une tâche commune. Un sous-thème se dégage de cette expérience : « Apprécier la structure donnée par l'activité ».

Une mère témoigne avoir réalisé, avec le recul, que ces moments n'étaient pas de simples jeux, mais de véritables espaces de connexion avec son enfant. Ce temps partagé autour d'une activité commune favorisait une attention conjointe, où parent et enfant étaient pleinement présents ensemble.

*« c'était plus que ça c'était vraiment on passe un moment ensemble on on est sur la même longueur d'onde on fait la même chose et on passe des, des moments agréables c'est pas juste une activité et voilà » (M13)*

Cette prise de conscience a été d'autant plus significative pour cette mère qu'elle ne partage pas le quotidien de son enfant ; elle mesure alors la valeur de ces instants comme des occasions de proximité affective et de plaisir partagé.

*« on passait des beaux moments parce qu'en fait quand on les passe on s'en rend pas vraiment compte (...) mais après quand on prend du recul et qu'on regarde et qu'on dit "ah en fait c'est vraiment ça tous les beaux moments de la vie avec un enfant" eh dans la vie de tous les jours » (M13)*

Les activités proposées apparaissent également comme des outils de structuration de la visite. Elles permettent de sortir des routines installées, d'introduire du renouveau, et de capter l'attention de l'enfant autant que celle du parent.

*« ça veut dire que on changeait à chaque fois et ça lui permettait aussi de ben découvrir de nouvelles choses parce qu'il avait encore des jouets qu'il avait (...) encore jamais vus auparavant (...) moi je trouve que l'idée c'était c'était assez bien, ça évite de jouer tout le temps aux mêmes jeux » (P6)*

Pour certaines mères, la planification en amont de ces moments devient même un vecteur de dialogue : évoquer avec l'enfant les activités futures crée des échanges, nourrit la relation et ouvre un espace pour mieux le connaître, ce qui est particulièrement précieux lorsque le placement a eu lieu très tôt dans la vie de l'enfant.

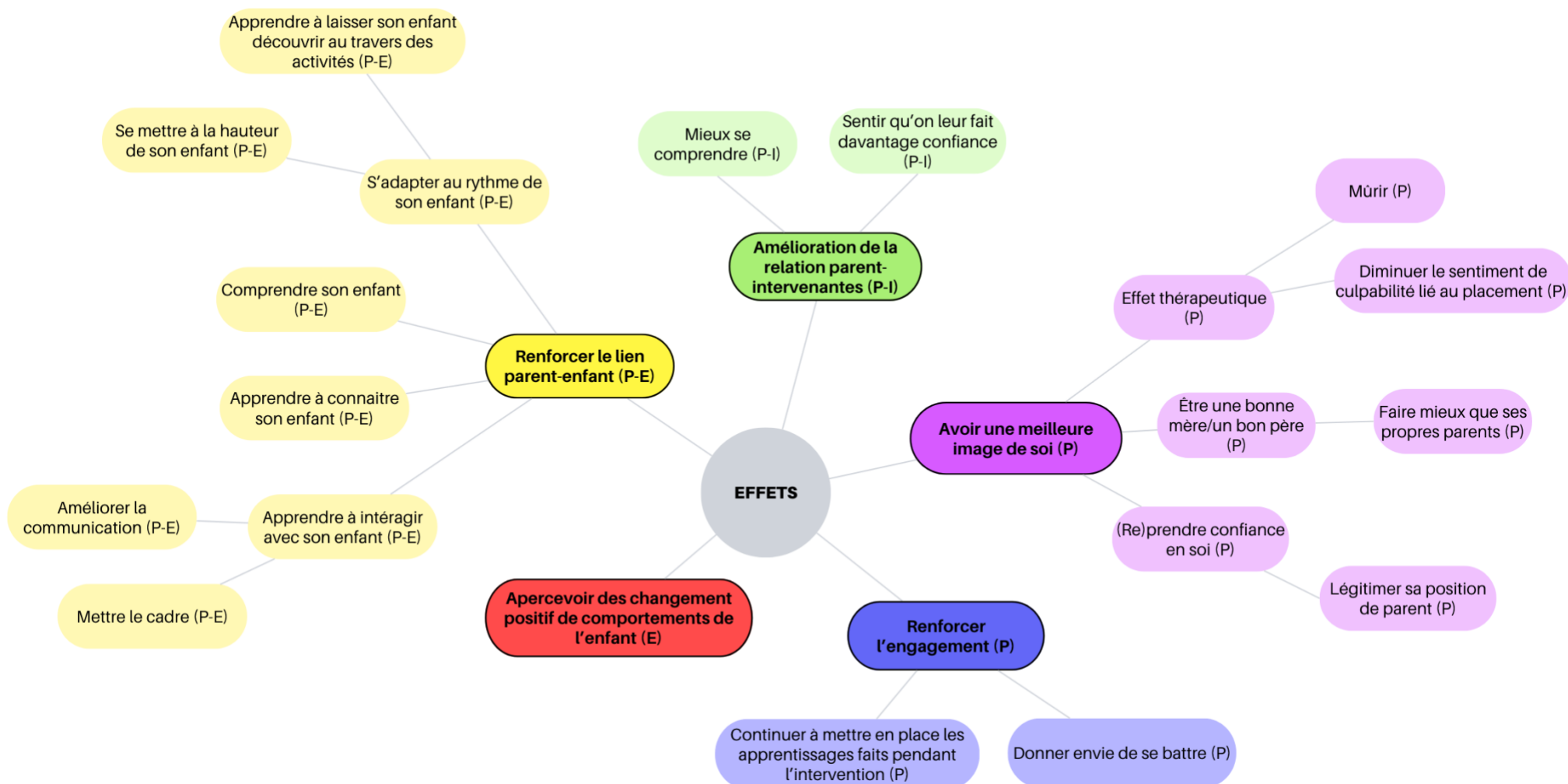
*« c'est choisir des activités avec lui en discuter, fin c'est des moments d'échanges avec lui justement et vu ben que je le vois pas beaucoup, ben ça permettait de justement d'avoir (...) une routine mais structurée » (M4)*

Par ailleurs, une mère a souligné qu'un trop grand nombre de jeux à disposition pouvait nuire à la qualité de la rencontre, son enfant passant sans cesse d'un jeu à l'autre. La réduction du nombre de jeux disponibles favorisait non seulement la concentration de l'enfant sur une seule activité, mais permettait également au parent de ne pas se sentir perdu face à une multitude de choix. En structurant ainsi la séance autour d'une activité ciblée, la dyade pouvait se recentrer et vivre un moment d'échange plus cohérent.

*« tandis que là quand [intervenante externe] elle donnait vraiment les jeux qu'elle apportait on pouvait se concentrer sur un jeu et fin je trouvais que c'était mieux que de nous retrouver avec plein de jeux et de pas savoir jouer avec quoi et au pire après ensuite prendre un jeu et qu'en fait la petite elle jouait deux minutes avec puis elle voulait prendre un autre jeu et fin ça n'avait aucun sens » (M13)*



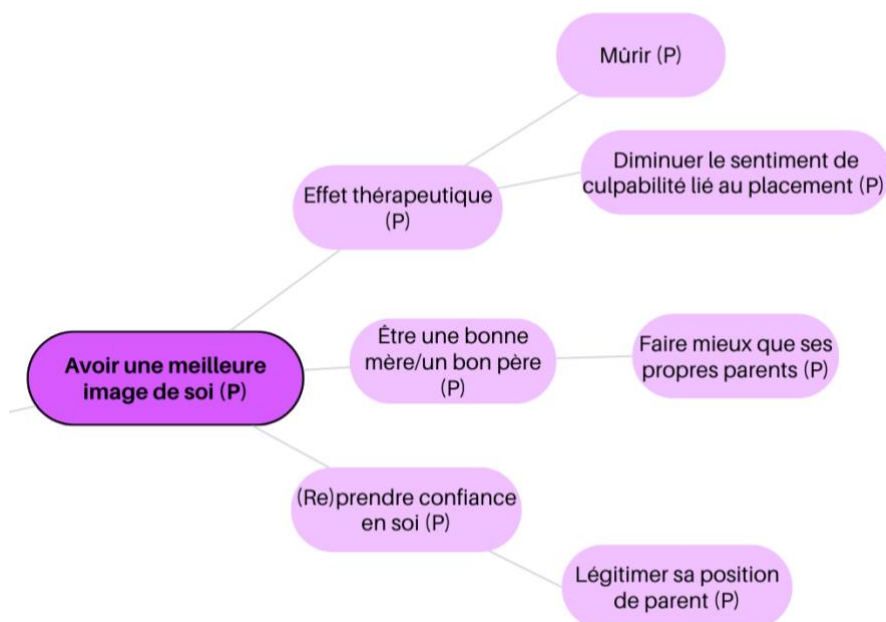
**Partie 2 : « Quels sont les effets de l'intervention IRP et de la rétroaction vidéo sur les parents, sur leurs enfants, et sur la relation avec leurs enfants ? » et « Quels sont les effets de l'intervention IRP et de la rétroaction vidéo sur la relation entre les parents et les intervenants ? »**



Cette seconde partie des résultats présente les effets de l'intervention tels que perçus par les parents. Elle explore les impacts ressentis sur différents plans : la perception de soi, l'enfant, la relation parent-enfant, ainsi que le lien avec les intervenantes. Afin de mieux comprendre les composantes de l'intervention à l'origine de ces effets, un tableau de correspondance est proposé en Annexe 7, mettant en relation les caractéristiques de l'intervention IRP et les effets rapportés. Cette section est structurée autour de cinq thèmes principaux : « Avoir une meilleure image de soi », « Renforcement du lien parent-enfant », « Apercevoir des changements positifs chez l'enfant », « Amélioration de la relation parent-intervenante » et « Renforcement de l'engagement ».

### Avoir une meilleure image de soi

Ce thème met en évidence l'impact de l'intervention sur l'estime de soi des parents, en particulier sur l'image qu'ils ont d'eux-mêmes dans leur rôle parental. Il comprend trois sous-thèmes : « Effet thérapeutique », « Être une bonne mère/un bon père » et « (Re)prendre confiance en soi ».



L'intervention a confronté les parents à l'image qu'ils ont d'eux-mêmes, que ce soit à travers les vidéos visionnées ou lors des échanges avec les intervenantes autour des visites. Leurs parcours, souvent marqués par des expériences de stigmatisation, de critiques répétées et de dévalorisation, ont souvent altéré l'estime de soi des parents. Nombreux sont ceux qui ont témoigné d'un changement dans la manière dont ils se perçoivent, affirmant désormais se voir sous un jour plus positif.

*« Oui, dans mon image de moi-même qui avait besoin d'être, (...) qu'on fasse quelque chose (...) parce qu'elle avait été mise à mal » (M3)*

Pour certains, ce changement s'est opéré de manière progressive et parfois difficilement explicable, mais il est vécu comme réel et durable.

*« vraiment ça m'a changé juste je sais pas comment je vais expliquer, (...) même moi je sais pas comment expliquer » (M1)*

### Effet thérapeutique

Ce changement rapporté par les parents peut prendre la forme d'une acceptation de soi, voire d'un effet thérapeutique. Une mère évoque, par exemple, avoir dépassé un blocage corporel lié au toucher de son visage. Lors d'une activité de peinture, et avec l'appui de l'intervenante externe, elle a accepté que son enfant lui applique de la peinture sur le visage, un geste qu'elle n'aurait pas toléré auparavant.

*« elle m'a même aidé à accepter une chose qu'en fait que je n'acceptais pas avant, je suis pas une personne qui aime le, le contact je détestais ça avant (...) mon visage que je ne supportais pas qu'on, qu'on touche. Et en fait grâce à ces vidéos et du fait qu'on a fait une vidéo par exemple avec la peinture, et qu'elle a demandé à [enfant] de me mettre de la peinture sur le visage. Là à ce moment-là en fait on a travaillé là-dessus et franchement [intervenante externe] elle m'a énormément aidée » (M2)*

L'intervention a également favorisé, chez certains parents, une forme d'acceptation de leur situation. Dans un contexte où le placement de l'enfant peut générer un profond sentiment de culpabilité, les échanges avec les professionnelles ont offert un temps de réflexion et de prise de recul sur leur situation.

*« elle m'a aidée aussi énormément (...) en m'acceptant, pardon, et accepter la situation de ce qu'il se passait à ce moment-là avec [enfant] et elle m'a aidé aussi à canaliser certaines choses que je n'arrivais pas à travailler par exemple avec un psy » (M2)*

Une mère évoque ainsi la possibilité, grâce au visionnage des vidéos, de désamorcer une image d'elle-même comme "mauvaise mère" et de sortir de cette culpabilité intériorisée. Le travail d'observation et de verbalisation semble ainsi offrir une prise de distance vis-à-vis des jugements portés sur soi, tout en permettant une réappropriation plus apaisée de son rôle parental.

*« par rapport à ma parentalité, (...) j'avais une vision de moi en tant que parent qui n'arrivait pas à faire le lien avec mes enfants, (...) qui ne joue pas avec ses enfants, (...) qui était déconnecté de ses enfants et en particulier de [enfant 1](...) je sentais un sentiment de reproche, (...) de grosse culpabilité qui a été complètement désamorcé (...) avec ces sessions avec [intervenante externe] » (M3)*

Plus largement, plusieurs parents évoquent une évolution personnelle, certains se disent « changés », ayant mûri ou compris certains aspects d’eux-mêmes. Ce travail sur la perception de soi, amorcé dans un cadre soutenant, semble avoir contribué à faire évoluer leur regard sur eux-mêmes.

*« ça m’a aidé à moi-même en tant que maman à comprendre et à murir moi-même, à être un peu plus mature (rires) » (M8)*

#### Être une bonne mère/un bon père

Dans un parcours souvent jalonné de critiques et de remises en question, nombreux sont les parents à avoir progressivement intériorisé l’idée qu’ils étaient défaillants dans leur rôle. Confrontés de manière répétée à leurs manquements, beaucoup finissent par douter profondément de leurs capacités parentales. L’intervention a, pour la quasi-totalité des participants, modifié profondément la perception qu’ils avaient d’eux-mêmes comme figures parentales. Grâce aux vidéos et aux paroles valorisantes des intervenantes, plusieurs disent avoir enfin pris conscience qu’ils étaient, en réalité, de “bons parents”.

*« ça m’a permis de, de voir que ben en effet j’étais un bon père et que je faisais vraiment le maximum et vraiment tout pour lui » (Père 3)*

Ce regard nouveau émerge souvent à travers des gestes ou des attitudes qu’ils ne considéraient pas auparavant comme des preuves de compétence, mais qu’ils redécouvrent sous un jour positif à travers l’accompagnement proposé. Certains ont ainsi pris conscience, parfois avec surprise, qu’ils étaient capables de prendre soin de leur enfant, alors même qu’ils en doutaient fortement.

*« on a remarqué sur les vidéos que je savais très bien le faire, mais que c’est moi qui, à l’intérieur de moi, qui me disait j’y arrive pas, mais (...) du fait que [intervenante externe] filmait elle faisait comprendre que voilà t’y, on voit bien que t’y arrives » (M2)*

Une mère, en particulier, dont l’histoire personnelle est marquée par l’absence de figures d’attachement fiables, exprime avec émotion sa fierté de pouvoir construire une relation stable avec sa fille. Pour elle, cette expérience vient confirmer qu’il est possible de ne pas reproduire les schémas du passé. Elle prend conscience qu’être un “bon parent” reste accessible, même lorsque l’on n’a pas soi-même bénéficié d’un cadre sécurisant dans l’enfance.

*« de voir que ben au final, je fais pas les mêmes erreurs que mes parents, et de voir que ben finalement c’est vrai qu’on peut avoir un passé, mais aussi s’occuper de nos enfants malgré tout » (M11)*

### (Re)prendre confiance

Plusieurs parents ont évoqué une reprise de confiance en eux, notamment dans leur capacité à exercer leur rôle de parent. Pour certains, cette confiance retrouvée se traduit par un sentiment de stabilité intérieure : ils ne doutent plus d'eux-mêmes comme auparavant, et se sentent encouragés à poursuivre les efforts entrepris.

*« que je dois arrêter de douter de moi et que je dois continuer parce que j'ai (...) des bons bagages on va dire » (M5)*

Une mère, en particulier, évoque un changement dans la manière dont elle se reconnaît elle-même en tant que parent. Elle ne doute plus de sa capacité à occuper cette place, et se sent désormais légitime dans son rôle, indépendamment du regard des autres.

*« la vidéo m'a et l'expérience avec [intervenante externe] m'a crédibilisée auprès de moi-même » (M3)*

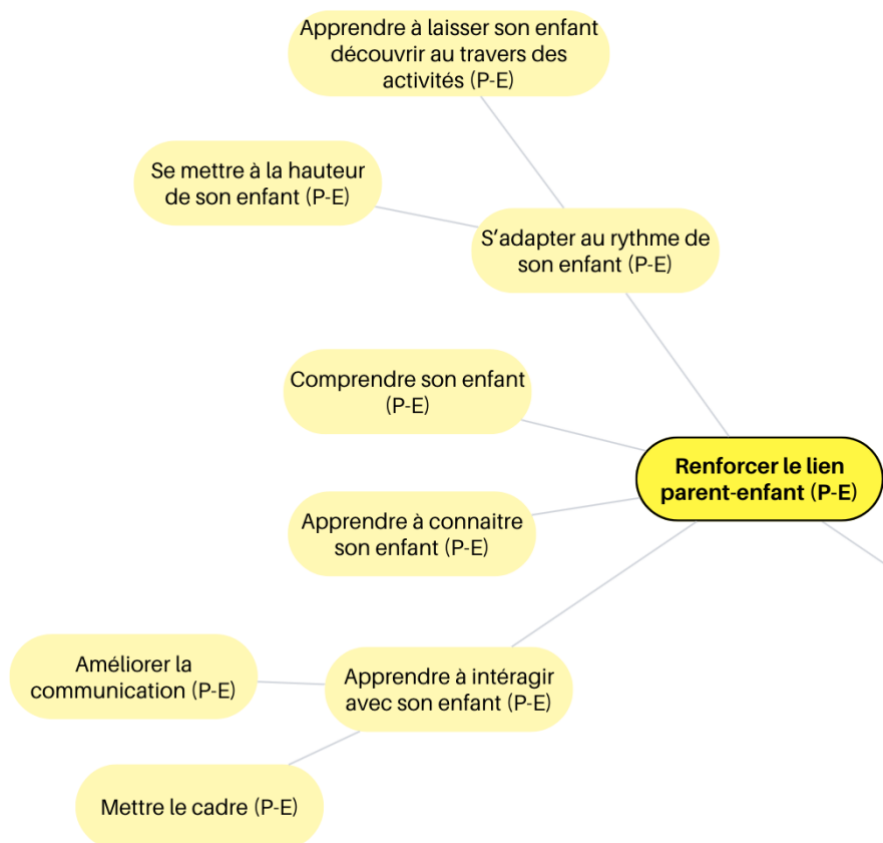
Pour un père, dont l'enfant a été placé très tôt, cette progression s'est révélée particulièrement significative. Disposant de peu de ressources personnelles et sociales, il attribue ce regain de confiance aux paroles valorisantes des intervenantes, qui ont su reconnaître et souligner ses efforts, ce qui l'a encouragé à persévérer.

*« ça m'a redonné encore plus de confiance avec les paroles de [intervenante externe] et [intervenante de la pouponnière] et tout ça, ben après l'expérience, (...) ça m'a eu un bon impact sur moi aussi quoi » (P6)*

Au-delà de la confiance retrouvée, c'est aussi la possibilité de reprendre une place qui a été centrale pour plusieurs mères. Une d'entre elles rapporte qu'elle a pu, au cours de l'intervention, véritablement entrer dans son rôle de mère, une position dont elle se sentait jusque-là exclue en raison du placement. À travers les échanges avec les professionnelles, elle a pu se réapproprier une fonction parentale trop souvent réduite ou niée dans les contextes institutionnels.

*« je suis rentrée dans mon rôle de maman » (M12)*

En parallèle de cette revalorisation de soi, plusieurs parents rapportent également avoir appris à mieux comprendre leur enfant et à décoder ses signaux.



## Renforcer le lien parent-enfant

Ce thème met en lumière les effets perçus de l'intervention IRP sur la relation parent-enfant. Il reflète la manière dont les parents disent avoir développé une meilleure compréhension de leur enfant et renforcé leur lien avec lui. Quatre sous-thèmes structurent cette partie : « S'adapter au rythme de son enfant », « Comprendre son enfant », « Apprendre à connaître son enfant » et « Apprendre à interagir avec son enfant ».

Dans plusieurs situations, le placement survenu très tôt dans la vie de l'enfant a entravé le développement d'un lien affectif fort entre le parent et son enfant. Tous les parents rencontrés rapportent que l'intervention IRP a eu un effet significatif, à différents niveaux, sur la relation qu'ils entretiennent avec leur enfant. Pour certains, il s'agissait de consolider un lien déjà existant, pour d'autres de poser les bases d'une relation encore fragile.

*« je trouve qu'avec mon fils j'ai créé un lien de de fou. Au début, j'avais pas en tant que maman j'avais pas vraiment de lien entre mon enfant et moi malheureusement, parce que le fait qu'on me l'ait retiré ça a été très compliqué, donc du coup ben j'avais pas créé ce lien vraiment de mère et fils en fait donc du coup avec le projet de [intervenante externe] et ben on arrivait vraiment à, à exprimer ce que le petit ressentait, ce qu'il voulait, il me montrait vraiment donc j'arrivais tout doucement vraiment à comprendre et elle m'aidait énormément, de fou quand même » (M7)*

### Apprendre à interagir avec son enfant

Pour certains parents, l'intervention a été l'occasion d'apprendre comment interagir plus efficacement avec leur enfant. Plusieurs expriment ne pas toujours savoir comment s'y prendre pour jouer, initier un échange ou simplement entrer en relation.

*« grâce [intervenante externe](...), aux activités et tout ça, par exemple ben je prenais un ballon et le petit il jouait avec alors que de base, je jouais pas avec le petit » (M7)*

Le maintien du regard avec son enfant, par exemple, s'avérait difficile pour certains, qui ont appris au fil du dispositif à solliciter l'enfant de manière plus ajustée, favorisant ainsi un engagement plus réciproque.

*« qu'au début il était pas trop dans les regards et tout ça, il était fort perdu alors qu'au final quand j'ai commencé à parler avec lui, à lui dire des mots, à fin à jouer avec lui et tout ça, à lui montrer des objets qui font du bruit etc. fin il était beaucoup plus interactif » (M7)*

Les échanges avec les intervenantes ont également permis de prendre conscience de l'importance de la verbalisation, même lorsque l'enfant n'est pas encore en âge de répondre verbalement. Le fait de parler à l'enfant, de nommer les choses, de commenter les actions, est progressivement apparu comme une manière de soutenir la relation et d'enrichir la communication.

*« on apprend à avoir le contact avec l'enfant, (...) qui faut toujours lui parler et lui dire que ça c'est bien, ça c'est pas bien » (P10)*

Cette dynamique a parfois permis une meilleure lecture des signaux émotionnels de l'enfant. Certains parents évoquent une amélioration progressive de leur capacité à comprendre les émotions de leur enfant, à les nommer et à en parler avec lui.

*« mais là j'arrive à parler avec lui à communiquer avec lui or que (...) je n'arrivais pas à dire oh il frustré, oh il est fatigué pour moi c'était, tout la même chose en fait et maintenant j'arrive en fait à comprendre quand il est fatigué, quand il est frustré, quand y a eu quelque chose à l'école » (M2)*

Enfin, la question du cadre éducatif a également été abordée. Une mère explique la difficulté à poser des limites dans un contexte de visite qu'elle souhaite maintenir comme un moment agréable. Elle évoque la tension entre les attentes institutionnelles liées à son rôle éducatif, en particulier la nécessité de poser des limites, et son désir de vivre un temps de qualité avec son enfant. Malgré cette ambivalence, elle décrit une évolution au fil des visites, marquée par la mise en place progressive d'un cadre plus clair, ainsi que par une dynamique relationnelle, y compris du côté de l'enfant, qui semble avoir évolué.

*« là maintenant je vais dire même si il y a d'autres parents, (...) quand je lui dis non ne fais pas ça, fin il m'écoute plus et il est moins allé vers les autres copains » (M4)*

Une autre mère, qui avait elle aussi réussi à mieux poser des limites en fin d'intervention, observe que ces ajustements se sont atténués avec le temps. Elle souligne que, depuis la fin du dispositif, il lui est plus difficile de maintenir les pratiques qu'elle avait mises en place pendant l'intervention.

*« pas directement mais avec le temps (...) j'ai un peu lâché prise on va dire » (M5)*

### *S'adapter au rythme de son enfant*

L'intervention IRP a notamment permis à plusieurs parents de mieux comprendre la nécessité de s'ajuster au rythme de leur enfant. Habités par une forte attente et un désir pressant de voir leur enfant, certains avaient tendance à initier le rapprochement de manière brusque, par exemple en se précipitant pour prendre l'enfant dans leurs bras dès le début de la visite. Les échanges avec les intervenantes ont offert un espace de réflexion sur ces automatismes, et ont permis à certains parents de laisser à l'enfant le temps nécessaire pour s'approcher, à son propre rythme.

*« quand on a une semaine on voit pas la petite que elle vient (...), on prend dans les bras mais en vrai il faut pas, il faut qu'on laisse le temps au début, non moi je prends la dans mes bras et je passe elle dans tes bras, on a une heure (...) mais après quand on voit les vidéos non on voit que la petite il vient toute seule (...) elle décide ce qu'elle veut jouer c'est encore mieux » (P14)*

Se mettre à la hauteur de l'enfant, au sens propre comme au sens figuré, a également été une découverte marquante pour plusieurs parents. Le simple fait de s'abaisser pour jouer avec lui, d'entrer dans son univers, a été vécu comme une manière nouvelle de se connecter, de partager un moment véritablement centré sur l'enfant.

*« en étant adulte, ben on se rend pas compte que les enfants ils sont, ils sont pas habitués à être à la, au même niveau que nous donc quand on se met au même niveau qu'eux et qu'on se met en mode enfantin, ben on voit dans l'univers où ils ils grandissent, moi c'est vrai que je peux être un peu enfant, enfant de temps en temps (rires), quand je suis avec mes enfants » (M11)*

Par ailleurs, une mère dont la posture éducative était marquée par un fort besoin de contrôle, a progressivement pu lâcher prise au fil de l'intervention. Soucieuse de « bien faire », elle avait



tendance à intervenir à la place de ses enfants dans les activités proposées, cherchant à garantir un résultat final satisfaisant. À la suite d'un échange avec les intervenantes, elle a accepté de laisser ses enfants manipuler librement les matériaux, et a elle-même pris plaisir à partager ce moment ludique avec eux, sans se soucier du résultat.

*« j'ai appris une expérience : laisser les enfants eux-mêmes qu'ils font (...) c'est pas grave si elle est sale, tu vas faire un nettoyage (après) » (M1)*

### Comprendre son enfant

L'intervention a permis à plusieurs parents de développer une meilleure compréhension de leur enfant. Le visionnage des vidéos, accompagné des échanges avec les intervenantes, les a aidés à porter attention à des éléments qu'ils n'avaient pas remarqués ou interprétés jusque-là. Un père explique que, pendant le visionnage, les questions posées par l'intervenante centrées sur ce que son enfant pouvait ressentir ou penser, l'ont amené à s'interroger différemment sur son comportement. Il dit réfléchir davantage à ce que vit son enfant dans certaines situations.

*« puis ça permet (...) de se mettre un petit peu à la place de l'enfant et de se dire (...) ce qu'il pense et ça ça ça aussi ça m'a appris parce que [intervenante externe] (...) quand elle me posait des questions et tout ça, elle dit vous vous dites quoi monsieur quand, quand vous voyez [enfant] comme ça, qu'est ce qui se dit ? et c'était à moi de découvrir vraiment ce qu'il se disait lui, et donc me me mettre dans sa peau et savoir, voilà d'essayer et c'est ce que j'ai fait, et fin moi je trouvais ça bien de faire comme ça » (P6)*

De son côté, une mère rapporte qu'elle interprétait les pleurs de son enfant comme la preuve qu'elle était en faute, qu'elle faisait mal les choses. Grâce à l'intervention, elle a compris qu'il s'agissait en réalité d'un mode de communication propre à l'enfant, et non d'un reproche à son encontre. Cette prise de conscience a modifié sa façon d'interpréter ces réactions : elle explique ne plus les vivre comme un rejet, ce qui a influencé son attitude envers son enfant.

*« grâce au projet etc. et ben j'ai appris à accepter ses pleurs, j'ai appris à essayer de comprendre mon fils et en me disant mais en fait c'est pas de ma faute qu'il pleure, c'est la façon qu'il puisse s'exprimer vu qu'il sait pas parler » (M7)*

### Apprendre à connaître son enfant

La possibilité d'observer leur enfant à travers les vidéos a permis à plusieurs parents de mieux le connaître, au-delà de la simple interaction. En prenant du recul, ils ont pu repérer des aspects de sa personnalité, de ses préférences ou de son fonctionnement qu'ils n'avaient pas

identifiés jusqu'alors. Une mère, retrouvant ses trois enfants en même temps lors des visites, relate qu'il lui était difficile de distinguer les besoins et les comportements propres à chacun. Le visionnage des vidéos lui a permis de mieux comprendre les différences de caractère entre ses enfants, notamment dans la manière dont chacun exprimait sa frustration.

*« grâce à, à ce que je voyais, comment (...) ils étaient de dans la vidéo, comment leur leur caractère, leurs besoins, leur façon parce que comme j'ai dit ils ont tous les trois des caractères différents, ils ont tous les trois des envies différentes et (...) ça m'a fait voir oui ah oui celui-là il est comme ça celui-là il est comme ça, grâce à la vidéo » (M8)*

Les activités proposées ont également offert un espace d'exploration mutuelle. Elles ont permis aux parents de découvrir certains traits insoupçonnés de leur enfant. Une mère, par exemple, se dit étonnée de voir son fils refuser de se salir avec la peinture, alors qu'elle pensait qu'il s'en accommoderait sans problème.

*« oui la peinture ... déjà ben parce que il m'a surprise je savais pas qu'il aimait pas à ce point-là de (...) se salir les mains en fait j'imaginais pas » (M5)*

### **Apercevoir des changements positifs de comportements de l'enfant**

Ce thème rend compte des changements positifs observés chez l'enfant au fil de l'intervention, tels que perçus par les parents.

**Apercevoir des changement positif de comportements de l'enfant (E)**

Certains parents prennent alors conscience, parfois avec surprise, de l'impact direct que peuvent avoir leurs propres gestes, attitudes ou ajustements sur le bien-être de leur enfant, un lien de causalité qu'ils ne percevaient pas toujours auparavant.

*« en fait on fait des trucs que on s'en rend pas compte (...) qui impacte l'enfant et ben là comme c'était du positif on voyait que [enfant] elle était toute contente, elle était en train de sourire, elle était, elle était heureuse » (M13)*

Les sourires exprimés par l'enfant, fréquemment relevés lors du visionnage des vidéos, sont interprétés par les parents comme le signe d'un plaisir partagé durant ces moments de rencontre. Ce retour visible et spontané suscite chez eux un sentiment de satisfaction et renforce l'envie de s'engager dans des interactions de qualité.

*« moi honnêtement, oui ça a apporté des changements au niveau de elle, le sourire » (M14)*

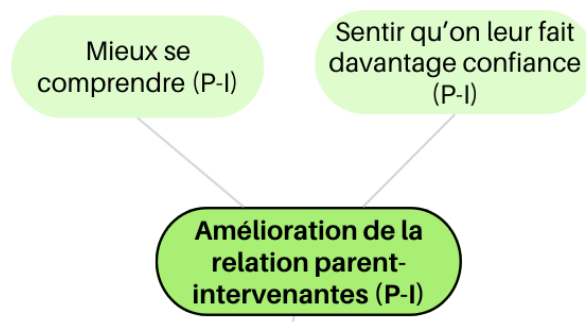
Les regards sont également évoqués comme des indicateurs d'évolution de la relation. Un père, par exemple, note que son enfant le regarde davantage qu'auparavant. Il attribue ce changement à la mise en place des activités, mais aussi aux conseils des intervenantes, qui ont

favorisé une augmentation des sollicitations et des échanges. L'enfant, en retour, semble répondre de manière plus ouverte et réceptive à ces propositions relationnelles.

*« les regards parce que je sais qu'au début avant les expériences il ne regardait pas beaucoup (...) je sentais que c'était, que ça évoluait de plus en plus mais que le regard, que qu'il y en avait de plus en plus aussi parce qu'avant il me regardait pas autant » (P6)*

### **Amélioration de la relation parent-intervenante**

Ce thème met en évidence l'évolution de la relation entre les parents et les intervenantes au fil de l'intervention. Il reflète un climat de confiance et de compréhension mutuelle qui semble s'être renforcé. Deux sous-thèmes structurent cette partie : « Sentir qu'on leur fait davantage confiance » et « Mieux se comprendre ».



Plusieurs parents ont rapporté une évolution dans la qualité de leur relation avec les intervenantes au cours de l'intervention. L'instauration d'un temps de visionnage des vidéos, distinct du moment de la visite, a permis d'allonger la durée des échanges et de créer un espace propice à un dialogue plus approfondi. Alors que, durant les visites, l'attention du parent est essentiellement mobilisée par la relation à l'enfant, ce moment séparé offrait la possibilité de revenir de manière plus posée sur ce qui s'était joué, et de commenter les interactions filmées dans l'immédiateté.

*« Oui parce que du coup (...) vu qu'elle restait elle voyait les vidéos, on en parlait à trois (...) ça a créé encore un peu de lien envers elle » (M13)*

#### Mieux se comprendre

Certains parents soulignent que cette modalité a favorisé un sentiment de meilleure compréhension de la part des intervenantes. Le fait de pouvoir s'exprimer librement, en dehors de la présence de l'enfant, contribuait à établir une relation dans laquelle chacun se sentait écouté, et où les propos étaient accueillis avec bienveillance.

*« je pense que c'est le fait de regarder la vidéo et d'interagir directement sur ce que la vidéo disait, ce qu'on faisait en vidéo et qu'on disait directement dès qu'on voyait la chose, on disait ce qu'on pensait, on disait ce qu'on voulait et je pense que c'est ça qui a fait en sorte qu'on se comprenait encore mieux » (M13)*

### Sentir qu'on leur fait davantage confiance

Par ailleurs, quelques parents ont perçu un changement dans le regard porté sur eux. Certains ont eu le sentiment qu'une forme de confiance leur était accordée au fil de l'intervention. Cette évolution se traduisait notamment par une posture moins surveillante de la part des intervenantes, voire par des ajustements concrets, comme l'allongement du temps de visite accordé à une mère.

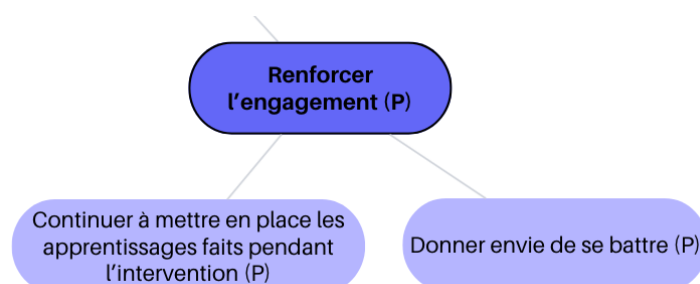
*« ça aussi permis aussi que qu'on me lâche un petit peu et on était vraiment beaucoup moins sur mon dos et en fait les visites elles se sont élargies » (M2)*

### **Renforcer l'engagement**

Ce thème met en lumière la manière dont certains parents ont continué à mobiliser certaines pratiques au-delà du cadre des séances.

Deux sous-thèmes en rendent compte :

« Continuer à mettre en place les apprentissages faits pendant l'intervention » et « Donner envie de se battre ».



Participer à cette intervention a suscité chez plusieurs parents une volonté de poursuivre le travail amorcé, pour eux-mêmes mais surtout pour leur enfant. Le fait de se sentir à nouveau légitimes dans leur rôle parental leur a redonné espoir, et ravivé l'envie d'avancer. Certains évoquent une mobilisation nouvelle, portée par le sentiment d'avoir une place à occuper en tant que parent, et que cette place est désormais légitime.

*« me dire voilà en fait je suis bien quoi, je suis super et tout je dois continuer comme ça parce qu'elle me disait de continuer comme ça et (...) ça m'a vraiment encouragé quoi parce que même avant l'expérience, j'ai voilà j'avais pas trop de confiance en moi, j'avais souvent des doutes sur mes compétences » (P6)*

### Continuer à mettre en place les apprentissages faits pendant l'intervention

Pour nombre d'entre eux, les apprentissages issus de l'intervention ont perduré, se prolongeant dans leurs pratiques quotidiennes au-delà du dispositif initial. Plusieurs parents disent avoir poursuivi la mise en pratique de certains conseils ou ajustements, que ce soit au domicile ou lors des visites. La mère qui rapporte avoir pris conscience, au cours de l'intervention, de l'impact d'un trop grand nombre de jeux sur la concentration de sa fille,

explique avoir continué à limiter les jeux à disposition, y compris à son domicile, prolongeant ainsi une pratique expérimentée dans le cadre de l'accompagnement.

*« donc même pour moi dans la vie de tous les jours actuellement ça ça m'a appris des choses je dis avoir trop de jouets en fait ça sert à rien (...) du coup on a retiré des jouets pour qu'elle puisse se concentrer sur ce qu'elle avait et pas qu'elle ne sache plus où donner de la tête parce qu'y avait beaucoup trop » (M13)*

D'autres parents ont poursuivi, après la fin du dispositif, la planification d'activités à chaque visite, prolongeant ainsi la dynamique amorcée durant l'intervention.

*« c'était sympa et c'était plus eh ça m'a permis de aller de continuer après par la suite, ok je prépare tout à l'avance, je crée des trucs » (M5)*

Pour certains toutefois, cette initiative n'a pas perduré au-delà des premières visites, la mise en place d'activités s'étant progressivement interrompue.

*« on avait pris cette décision avec [intervenante de la pouponnière] ici fin de programmer des activités à l'avance et c'est dommage que là maintenant ben ça se fait plus trop » (M4)*

#### Donner envie de se battre

Pour certains parents, l'intervention a ravivé l'espoir d'un retour possible de leur enfant au domicile. Renforcés dans leur rôle et conscients de leurs capacités, ils expriment une volonté renouvelée de se battre pour faire valoir leur place auprès de leur enfant.

*« je disais ça m'a redonné espoir c'est, de l'espoir j'en avais un peu mais pas autant que qu'à la fin des expériences quand [intervenante externe] m'avait dit tous ces mots-là (...) depuis ce jour ben j'ai plus d'espoir, plus d'encouragement plus voilà j'ai vraiment plus de détermination du coup » (P6)*

Pour certains parents, l'envie de se battre ne se limite pas à la perspective d'une réintégration, mais s'inscrit aussi dans une volonté de changer l'image qu'ils ont d'eux-mêmes. Ils expriment le désir de devenir quelqu'un dont leur enfant pourrait être fier.

*« la recherche (rires) ça m'a, ça m'a donné le plus envie de me battre pour montrer le positif de moi-même que le négatif, pour que mes enfants soient fiers » (M11)*

Enfin, les parents ont été invités à comparer les visites habituelles avec celles intégrant l'intervention IRP. Cette mise en perspective permet de mieux saisir les spécificités et les apports du dispositif.

### **Partie 3 : « Comment les parents comparent-ils la visite habituelle et la visite où l'intervention IRP est mise en place ? »**

Les parents interrogés soulignent des différences nettes entre les visites dites « habituelles » et celles intégrant le dispositif. Bien que les deux types de visites aient lieu dans les mêmes locaux institutionnels et soient encadrés par les mêmes intervenantes, les visites avec intervention IRP se distinguent par la présence supplémentaire d'une intervenante externe, notamment lors du visionnage des vidéos et des temps d'échange bienveillant qui l'accompagnent.

#### **Dispositif**

Ce que les parents mettent avant tout en évidence, c'est la présence d'un objectif clair lorsque l'intervention IRP est mise en place. Ils décrivent ces visites comme structurées autour d'activités spécifiques, filmées, et suivies d'un retour.

*« ce qui était différent du coup ben c'est qu'on était filmé ben que on nous a imposé entre guillemets des jeux, qu'on nous mettait un certain temps pour jouer avec certains jeux »*  
(M13)

À l'inverse, les visites habituelles sont souvent perçues comme vides de sens ou sans but.  
*« j'ai eu plus cette impression quand j'ai fait ça avec [intervenante externe] mais avant c'était juste des visites c'est tout »* (P10)

Selon eux, ces temps de rencontre se limitent à voir leur enfant, sans véritable fil conducteur ni accompagnement structurant.

*« Sans vraiment de réel but je dirai, c'était juste oui on venait voir notre enfant quoi c'est tout »* (P10)

Plusieurs parents disent avoir l'impression de passer d'un jeu à l'autre sans réelle intention, sans parvenir à s'ancrer dans une activité partagée.

*« quand ben [intervenante externe] n'était pas là ben c'était on joue, on faisait un peu ce qu'on voulait »* (M13)

En comparaison, les visites avec intervention sont décrites comme offrant une direction, un cadre et une dynamique favorisant l'échange et la qualité du moment vécu avec l'enfant.

*« et j'ai appris aussi une choses avec [intervenante externe] : les activités. Les activités c'est plus important, (...) tu vois les, les enfants comment ils réagissent, juste tu peux travailler » (M1)*

## **Feedback**

Plusieurs parents pointent la faiblesse des retours institutionnels habituels, qu'ils jugent à la fois trop rares et trop éloignés dans le temps par rapport aux visites, pourtant hebdomadaires. Certains évoquent un décalage de plusieurs mois entre le moment de la visite et le retour qui leur en est fait, ce qui limite fortement la possibilité de tirer profit de ces rencontres pour ajuster leurs comportements ou soutenir la relation avec leur enfant.

*« y'a des choses qu'ils observent mais qu'on peut me dire 3-4 mois après » (M4)*

Une mère, en particulier, déplore ce manque de communication. Elle exprime le souhait de bénéficier de retours plus réguliers et plus rapides, afin de pouvoir identifier ce qu'elle peut améliorer et ainsi mettre en place les changements de manière plus réactive.

*« je préfère que vous me dites "non madame ça s'est pas bien passé, qu'il y a telles telles ou telles choses qui ne vont pas" et que moi je puisse me remettre en question aussi (...) que de me laisser comme ça et que c'est quoi 2 mois après en me disant "mais non madame vous avez fait telles telles choses et vous vous souvenez de telles telles choses comme ça" » (M4)*

Cette expérience contraste fortement avec celle vécue dans le cadre de l'intervention. Les parents bénéficient alors, à l'issue de chaque visite, d'un temps d'échange systématique, centré sur le déroulement de la rencontre. Grâce au visionnage des vidéos, ces échanges permettent une analyse fine et immédiate des interactions avec l'enfant. La visite n'est plus simplement évoquée, mais véritablement explorée, scène par scène, à travers un dialogue approfondi.

*« qu'elle (l'intervenante externe) était là, à ce moment-là et qu'après chaque visite, en fait y'avait quelqu'un qui pouvait donner son point de vue du comment ça s'était passé » (M4)*

À l'inverse, dans le cadre des visites habituelles, seuls quelques instants sont généralement consacrés à recueillir l'avis du parent sur le déroulement de la visite, sans réelle possibilité de retour détaillé ou d'analyse conjointe.

*« ben avec [intervenante externe] on, on parlait vraiment de ce qu'il se passait en rencontre que (...) quand [intervenante externe] n'était pas là, c'était comme je vous dis la rencontre, on me demandait si ça allait, oui, non ok et puis c'est tout » (M13)*

## Posture des intervenantes

Si plusieurs parents estiment que le rôle formel des intervenantes n'a pas changé entre les visites habituelles et celles intégrant l'intervention, ils relèvent toutefois une différence significative dans la manière dont ils perçoivent leur présence. Lors des visites classiques, certains décrivent un fort sentiment de surveillance, ayant l'impression d'être observés dans leurs moindres gestes. Ce contrôle perçu génère un malaise, d'autant plus que ces moments de visite sont rares et précieux pour les parents, qui aspirent à un peu d'intimité avec leur enfant.

*« on est occupé avec nos enfants fin on est occupé à, on veut avoir de l'intimité on veut pas forcément qu'il y ait quelqu'un qui, qui ait un œil un peu trop intrusif » (M3)*

Ce sentiment de surveillance est parfois associé à la crainte d'un jugement. Plusieurs parents disent avoir eu l'impression que chacun de leurs gestes pouvait être observé, analysé, voire interprété de manière négative.

*« j'avais l'impression d'être surtout (...) tout le temps observée, critiquée, fin jugée » (M4)*

À l'inverse, dans le cadre de l'intervention, les mêmes parents disent ne pas avoir ressenti ce poids du regard évaluatif. Ils décrivent au contraire une posture de non-jugement de la part des professionnelles, qui leur a permis de se sentir plus à l'aise et de vivre des échanges plus spontanés et sereins avec leur enfant.

*« elle m'expliquait en fait ce qui était bien et pas bien mais sans avoir de jugement donc ça c'est aussi ça m'a énormément aidée » (M2)*

Une mère rapporte qu'au cours de l'intervention, elle a enfin pu endosser pleinement son rôle et prendre soin de son enfant, contrairement aux visites précédentes durant lesquelles elle avait le sentiment qu'on agissait à sa place.

*« elle me laissait la place de faire avec [enfant] » (M12)*

Les parents se montrent conscients des contraintes temporelles et organisationnelles auxquelles sont confrontées les intervenantes.

*« c'est dommage fin je vais dire au niveau de l'institution et des intervenantes, qu'ils ont pas le temps je, ben c'est la réalité de leur terrain aussi hein qu'ils ont pas le temps de de faire ça avec les parents, parce que ça pourrait apporter que du positif en plus » (M4)*

Ils soulignent que les contraintes du terrain limitent la possibilité d'un accompagnement réellement qualitatif lors des visites habituelles.



*« elle avait pas le temps, elle était souvent occupée entre plusieurs enfants, donc elle a le temps de dire bonjour de discuter un peu et de voir mais il faut qu'elle surveille les différents enfants et c'est pas évident » (M3)*

## **Soutien**

En comparaison, le soutien perçu durant l'intervention a été décrit comme plus présent. Plusieurs parents évoquent explicitement des encouragements, des gestes de réconfort, et une attention plus marquée, qui leur ont permis de se sentir soutenus de manière plus complète.

*« parce que ben l'expérience c'était vraiment différent, c'était y'avait plus de discussions, plus de social, plus d'encouragements (...) ça me redonnait plus de courage » (P6)*

Ils reconnaissent avoir déjà reçu des conseils auparavant, mais affirment que l'intervention leur a apporté davantage sur le plan émotionnel, en particulier en termes de valorisation et de soutien moral.

*« j'avais des conseils, j'avais voilà mais y'avait pas autant de réconfort autant de de soutien de parentalité » (P6)*

Enfin, certains parents notent que, même en dehors du cadre de l'intervention, les intervenantes de l'institution restent accessibles. Une mère précise qu'elle sait pouvoir les solliciter en cas de besoin. Si ces professionnelles ne vont pas systématiquement vers les parents de manière proactive, elles sont néanmoins perçues comme disponibles et ouvertes à l'échange lorsqu'on vient vers elles.

*« je leur parle pas énormément forcément hein mais temps en temps je sais pas moi (...) quand j'ai besoin ouais je sais que je peux dire là ça va, ça va plus » (M7)*

L'analyse présentée dans cette section permet d'appréhender à la fois le vécu des parents durant l'intervention IRP, les effets qu'ils en retirent, ainsi que leur regard comparatif entre les visites habituelles et celles intégrant le dispositif. Ces résultats constituent désormais un point d'appui pour ouvrir la discussion, en les confrontant aux éléments du cadre théorique et en interrogeant leurs implications pour la pratique.

Comparaison entre les visites habituelles et les visites avec l'intervention IRP mise en place		
	Visites habituelles	Visites avec l'intervention IRP
<b>Dispositif</b>	Sans but perçu	Être filmé
		Activités
<b>Feedback</b>	Différé	Rapide
	Insuffisant	
	Parler peu après visite	Parler en détails de la visite
<b>Posture des intervenantes</b>	Se sentir observé et jugé	Se sentir moins observé et non-jugé
	Manque de temps	Prendre le temps
<b>Soutien</b>	Peu de soutien	Recevoir du soutien
	Pouvoir solliciter les intervenantes si besoin	Se sentir encouragé

## Discussion

Comme mentionné précédemment, ce mémoire s'inscrit dans le cadre de la recherche menée par Iris Knüppel, portant sur les possibilités d'amélioration des relations parent-enfant dans le contexte du placement. Dans le cadre de cette étude, l'intervention basée sur les Interactions et le Renforcement Positif (IRP) a été mise en place dans le but d'une éventuelle intégration de ce dispositif au sein des institutions de l'Aide à la Jeunesse en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Dans le but de recontextualiser ce travail, il convient de rappeler que, en Fédération Wallonie-Bruxelles, le placement d'un enfant est déterminé par un cadre législatif qui affirme clairement qu'il ne doit être envisagé qu'en dernier recours, et toujours de manière temporaire, dans la perspective d'un retour en famille (Code de la prévention, de l'Aide à la Jeunesse et de la Protection de la Jeunesse, 2018 ; Chateauneuf et al., 2022 ; La Ligue des familles, 2019). Ce cadre souligne l'importance du maintien des liens familiaux et de soutenir les parents tout au long de la mesure. Pourtant, comme développé dans la revue de littérature, les pratiques sur le terrain s'écartent souvent de ces principes. Le manque de moyens, les contraintes institutionnelles, la pression des mandats judiciaires ou encore l'hétérogénéité des modalités d'accompagnement constituent des obstacles au travail avec les familles, fragilisant la participation effective des parents et la reconnaissance de leur place dans le processus (CODE, 2014 ; CODE, 2020 ; Chartier, 2022 ; La Ligue des familles, 2019).

C'est dans ce contexte que s'inscrit ce mémoire, dont l'objectif est de recueillir la perception des parents à propos de l'intervention IRP mise en place lors des visites avec leur

enfant. Les questions de recherche ayant guidé ce travail portent sur le vécu des parents concernant la mise en œuvre de cette intervention, ainsi que sur les effets perçus tant sur eux-mêmes, que sur l'enfant, sur leur relation avec lui, et aussi sur leur relation avec les professionnelles. Enfin, une comparaison entre les visites dites “habituelles” et celles intégrant l'intervention a également été explorée.

### **L'expérience des parents au cœur de l'intervention IRP**

L'expérience parentale de l'intervention IRP apparaît étroitement liée à ses principales spécificités : la focalisation sur les interactions positives, l'attitude non-jugeante des intervenantes, la mise en place d'une activité partagée durant la visite, et le recours à la rétroaction vidéo. Lorsque les parents comparent les visites encadrées par cette intervention aux visites dites « habituelles », ce sont précisément ces éléments qui sont perçus comme des apports significatifs.

#### **S'habituer aux caméras**

Dans un premier temps, la présence des caméras a suscité, une certaine réticence. Plusieurs parents ont exprimé un malaise face au fait d'être filmés, évoquant une gêne liée à la difficulté de savoir comment se comporter devant l'objectif, ainsi que la crainte de « mal faire ». Un temps d'adaptation a été nécessaire, mais tous rapportent s'être rapidement habitués à cette modalité. Cette familiarisation semble favorisée par les conditions globales du dispositif, qui instaure un cadre suffisamment contenant et sécurisant pour que le fait d'être filmé ne constitue plus un obstacle. Comme le mentionne Chartier (2022), les modalités de la rencontre, notamment le lieu, influencent la qualité des échanges. Dans cette perspective, la présence des caméras, tout comme le fait de participer à une recherche ou de rencontrer une nouvelle intervenante, introduit une rupture avec les repères habituels et pourrait ainsi affecter le déroulement de la visite.

#### **La rétroaction vidéo comme levier de compréhension**

Les parents ont souligné l'intérêt de la rétroaction vidéo, qu'ils ont perçue comme un retour à la fois immédiat et concret, contrastant avec les formes de feedback habituellement proposées, souvent perçues comme ponctuelles, différées et peu claires.

Comme relevé par Moss et al. (2014), l'immédiateté favorise une meilleure mémorisation des émotions et des comportements observés, en maintenant vivace l'expérience vécue. Le caractère immédiat du retour proposé dans l'intervention permet de favoriser une mise en

mouvement rapide, certains parents évoquant une envie d'ajuster leur posture dès la visite suivante. Cet effet temporel contraste fortement avec les approches plus classiques, où le décalage entre l'action et l'évaluation nuit à la mobilisation du parent. De plus, en contournant les limites de la mémoire, souvent subjective et sélective, la vidéo permet d'appuyer l'échange sur une base partagée, concrète et observable. Lecointe (1985) rappelle que la mémoire humaine opère un tri à la fois immédiat et progressif, ce qui peut conduire à des représentations divergentes d'une même situation. Dans le cadre des interventions classiques, il n'est pas rare que les parents et les professionnelles conservent des souvenirs partiels ou différents, générant ainsi des malentendus et rendant le feedback moins efficace. Le recours à un support visuel objectif réduit ces écarts de perception, en offrant un point d'appui partagé sur lequel se construit l'analyse. Dubois-Comtois et al. (2022) précisent d'ailleurs que la vidéo, en tant que trace visuelle, constitue un support à la pensée réflexive, en permettant au parent de prendre de la distance par rapport à son propre vécu et d'accéder à une compréhension plus approfondie de la dynamique relationnelle.

Pour des parents fortement engagés sur le plan émotionnel durant la visite, le contexte même de la rencontre peut rendre difficile une observation fine et distanciée de l'interaction. Le temps passé avec l'enfant étant limité, l'attention du parent semble se focaliser avant tout sur le moment partagé, ce qui peut restreindre leur capacité à décoder certaines subtilités du comportement de l'enfant. L'outil vidéo permettrait donc une prise de recul précieuse : en visionnant la scène depuis un autre angle, le parent accéderait à des éléments jusque-là peu perceptibles dans l'instant, tels que les mimiques, les gestes ou les regards. Selon Dubois-Comtois et al. (2022), la vidéo permet au parent de s'éloigner temporairement de son propre vécu émotionnel pour adopter le point de vue de l'enfant, facilitant ainsi une compréhension plus fine de ce que ce dernier a pu ressentir. La possibilité de revoir certaines séquences, de les mettre en pause ou de les commenter, soutient un regard plus réflexif sur l'interaction. L'outil permet ainsi d'ouvrir un espace d'analyse partagé, dans lequel le parent peut interroger ce qui se joue dans la relation observée à l'écran.

La rétroaction vidéo permet une analyse en profondeur de la visite parentale, en contraste avec les échanges brefs dont les parents ont habituellement l'expérience. En effet, à la fin des visites classiques, seuls quelques instants sont consacrés à interroger le parent sur le déroulement de la rencontre. Ce temps limité est perçu comme insuffisant par plusieurs parents, qui expriment le besoin d'un retour plus approfondi. À l'inverse, le visionnage accompagné de séquences filmées permet une lecture plus fine et contextualisée des interactions, favorisant ainsi la reconnaissance des compétences parentales et la transformation progressive des

représentations (Moss et al., 2014). En permettant de revenir sur des instants précis, la rétroaction vidéo aide le parent à mieux percevoir les effets de ses comportements sur l'enfant, en mettant en lumière certaines réponses positives, telles que les sourires, l'apaisement ou l'attention conjointe.

Toutefois, cette exposition à soi n'est pas dénuée de tensions. Le fait de se voir à l'écran, d'entendre sa voix, d'observer ses gestes ou son attitude peut susciter un regard critique sur soi-même, d'autant plus marqué chez des parents dont l'image de soi est fragilisée, voire dénigrée, par leur histoire personnelle ou les jugements institutionnels. La vidéo met parfois en lumière un écart difficile à accepter entre l'image idéalisée de soi comme parent et la réalité observée. Comme le souligne Lecointe (1985), les aspects de soi que l'on préférerait ne pas reconnaître, qu'ils relèvent du corporel, du comportemental ou du relationnel, deviennent difficilement niables face à l'image enregistrée. Cette confrontation peut, chez certains parents, activer une focalisation douloureuse sur leurs défauts perçus, qu'ils soient d'ordre physique ou liés à une représentation plus globale de leur parentalité.

Dans ce contexte, le rôle de l'intervenant est central. C'est par un accompagnement sensible, valorisant et bienveillant que cette confrontation peut devenir un levier de changement, plutôt qu'un facteur de repli. En mettant en lumière des éléments porteurs et en verbalisant les compétences observées, l'intervenant soutient une réappropriation positive de l'image parentale, qui contraste avec celle véhiculée dans le cadre du placement. Miljkovitch et al. (2024) rappellent que la rétroaction vidéo constitue un exercice exigeant, car elle confronte le parent à la réalité des interactions, sans possibilité de recourir à certains mécanismes défensifs. Elle révèle à la fois les forces et les fragilités de la relation, dans un processus qui peut être déstabilisant. La posture de l'intervenant jouerait alors un rôle déterminant dans le potentiel transformateur de l'expérience.

La vidéo engage à la fois la réflexion et l'émotion, en permettant au parent de prendre de la distance tout en étant touché par les images de lui-même en interaction avec son enfant. Au-delà de sa dimension réflexive ou confrontante, la vidéo peut aussi devenir un vecteur de réassurance. Pour ces parents séparés de leur enfant au quotidien, se voir en train d'interagir avec lui, revoir un sourire, un geste tendre, constitue une expérience émotionnelle forte. Si le lien est ressenti, le voir incarné à l'écran semble renforcer ce sentiment d'appartenance, en apportant une forme de validation affective et visuelle. Cette preuve tangible du lien agirait alors comme un soutien identitaire, particulièrement précieux dans un parcours souvent traversé par le doute et la culpabilité.

Au-delà du support visuel qu'elle constitue, l'intérêt de la vidéo réside également dans sa capacité à soutenir une lecture valorisante des interactions. C'est dans cette logique que s'inscrit la focalisation sur le positif, autre spécificité majeure du dispositif.

### **Focalisation sur le positif et valorisation des compétences parentales**

Cette focalisation consiste à mettre en lumière les gestes et attitudes positifs du parent, en valorisant ce qui fonctionne déjà dans la relation avec l'enfant, plutôt qu'en soulignant ce qui ferait défaut. L'objectif n'est pas de pointer ce qui manquerait ou devrait être corrigé, comme c'est souvent le cas dans les dispositifs classiques de l'Aide à la Jeunesse, mais de valoriser les compétences existantes. Comme le rappellent Ross et al. (2017), les pratiques évaluatives habituelles sont fréquemment perçues par les parents comme négatives, centrées sur leurs défaillances, et rarement propices à une reconnaissance de leurs forces. Ces évaluations identifient les manquements et indiquent qu'un changement est attendu, sans préciser quel comportement adopté ni comment le mettre en place. En valorisant les compétences parentales, l'intervention crée un effet habilitant, particulièrement marquant pour des parents confrontés à des situations de grande vulnérabilité (Schreiber et al., 2013). Ce regard positif, rarement porté sur eux dans le cadre de l'Aide à la Jeunesse, constitue déjà un changement de perspective. Il favorise une reprise de confiance en soi, un sentiment renouvelé de légitimité, et une prise de conscience de ses capacités en tant que parent. Miljkovitch et al. (2024) rapportent combien cette dynamique de reconnaissance peut ouvrir un espace où le parent se remet en mouvement, non parce qu'on lui a dit de changer, mais parce qu'il se sent capable d'agir. Par ailleurs, savoir que seuls les éléments positifs seront mis en évidence constitue une source importante de sécurité pour les parents, en limitant l'appréhension liée aux potentielles erreurs.

Cette approche se distingue ainsi nettement du *modeling*, dans lequel l'intervenant montre au parent les comportements à adopter. Ici, il s'agit plutôt d'identifier les gestes pertinents que le parent met déjà en œuvre, et de l'encourager à les reproduire ou à les renforcer. Comme le soulèvent également Miljkovitch et al. (2024), il est plus efficace de s'appuyer sur le répertoire comportemental existant du parent que de lui demander de reproduire des attitudes qui ne lui sont pas familières. En consolidant ce qui est déjà présent, l'intervention facilite la mise en œuvre de ces comportements et soutient la confiance en soi : le parent comprend qu'il sait déjà faire et gagne en assurance.

Cette mise en lumière des réussites parentales semble également avoir un effet paradoxal et constructif : c'est justement en valorisant les éléments positifs que certains parents se sont sentis suffisamment en confiance pour évoquer, de manière autonome, les aspects plus difficiles

de la relation. La sécurité affective induite par la reconnaissance préalable crée les conditions d'un discours plus nuancé, intégrant les fragilités sans s'y réduire. Comme le rappellent Dubois-Comtois et al. (2022), la rétroaction positive instaure un climat de confiance propice à l'émergence de comportements sensibles.

Certaines intervenantes ayant participé à la mise en œuvre de l'intervention, interrogées dans le cadre de la recherche de Munoz (2024), se montraient initialement réticentes face à l'idée de ne relever que les aspects positifs, par crainte que cela limite les possibilités de progression. Ces réticences ne trouvent pas d'écho dans les retours des parents. Ces derniers ne se perçoivent pas comme « parfaits », mais se disent plutôt soulagés, encouragés et renforcés par la reconnaissance de leurs efforts. Comme le mettent en avant Miljkovitch et al. (2024), il ne s'agit pas d'ignorer les difficultés rencontrées, mais de les inscrire dans une perspective plus large, qui permet au parent de se sentir compétent, légitime, et ainsi plus enclin à évoluer. Les intervenantes ont d'ailleurs relevé que cette approche permettait aux parents de ressentir de la fierté et de se sentir reconnus dans leur rôle.

### **Une posture d'écoute bienveillante et sans jugement**

L'adoption d'une posture valorisante, bienveillante et soutenante de la part des intervenantes durant les temps de visionnage a été particulièrement relevée par les parents. Nombre d'entre eux ont perçu un changement notable dans la manière dont ils étaient accompagnés : les intervenantes prenaient le temps d'observer les vidéos à leurs côtés et d'échanger avec eux en dehors de la présence de l'enfant. Ce cadre propice à la discussion a permis de porter attention à des détails souvent inaperçus, tels que certains gestes ou réactions de l'enfant, et a représenté une véritable valeur ajoutée pour les parents, qui ne parvenaient pas toujours à les identifier seuls.

Au-delà de la bienveillance manifestée pendant les visites, plusieurs parents ont relevé l'importance de ces temps de parole en dehors de la visite avec l'enfant. Ces espaces informels ont permis de verbaliser leurs émotions et de partager plus librement leur vécu, dans un climat propice à la confiance. Ces espaces d'échange leur ont offert la possibilité d'exprimer leurs émotions et de partager leur vécu dans un climat empreint de confiance. Boudarse & Dodelin (2011), ainsi que Stroumza et al. (2018), soulignent à quel point ces moments de visite peuvent susciter des émotions intenses, parfois ambivalentes. Dans ce contexte, prêter attention aux ressentis parentaux et les accueillir sans jugement constitue un préalable essentiel à un accompagnement réellement ajusté, comme le mentionnent également Haight et al. (2001).

Le temps spécifiquement consacré aux parents dans le cadre de l'intervention contraste nettement avec les modalités habituelles de suivi, où la prise de contact avec les intervenantes repose le plus souvent sur l'initiative du parent. Or, comme le rappellent Euillet & Zaouche-Gaudron (2008), moins de la moitié des parents sollicitent effectivement les professionnels.

Dans ce contexte, le fait que les intervenantes consacrent volontairement du temps à l'échange avec les parents est perçue comme une pratique rare, mais particulièrement appréciée. Ces moments leur offrent un espace où exprimer leurs impressions, leurs doutes, et leurs questionnements, renforçant ainsi le sentiment d'être considérés. Néanmoins, si les parents apprécient le temps qui leur est consacré dans le cadre de l'intervention IRP, ils restent lucides quant aux contraintes habituelles des intervenantes, qui ne disposent généralement pas de cette disponibilité. Le manque de ressources dans le secteur de l'Aide à la Jeunesse, rapporté par la CODE (2014), limite en effet le temps que les professionnelles peuvent consacrer à un travail approfondi avec les parents. Or, dans le contexte de l'intervention IRP, les échanges et retours autour de la vidéo, rendus possibles par cette disponibilité exceptionnelle, ont été unanimement appréciés et ont favorisé une meilleure compréhension mutuelle entre parents et intervenantes. En dehors de l'intervention, cette limitation empêche, comme soulevé par Maufröid & Capelier (2011), la construction d'une véritable relation de confiance avec les familles, ainsi qu'une prise en compte fine de leurs besoins. Pour autant, certains parents ne blâment pas les professionnelles : ils reconnaissent qu'elles sont souvent contraintes de suivre plusieurs familles en parallèle, et admettent parfois que cette surcharge peut aussi leur permettre de vivre la visite avec leur enfant sans se sentir observés en permanence.

Ce sentiment d'être scrutés tend à s'atténuer dans le cadre de l'intervention IRP. Comme le relèvent les résultats de Munoz (2024), le fait que les intervenantes filment la rencontre modifie leur posture : elles se tiennent davantage en retrait, interagissent moins, et laissent plus d'espace à la dyade parent-enfant. Cette position moins intrusive favorise un retour du parent au centre de la relation. Elle rompt avec les dynamiques habituelles, souvent marquées par une forte asymétrie et une logique de domination relevées notamment par Boutanquoi et al. (2020), pour instaurer une relation plus horizontale. Dans le dispositif étudié, les intervenantes ont adopté une posture fondée sur l'écoute, la reconnaissance du vécu parental et la bienveillance, une manière de « se mettre aux côtés des parents », perçue comme essentielle par plusieurs d'entre eux, tant pour leur bien-être que pour maintenir un lien de qualité avec leur enfant malgré la séparation (Ross et al., 2017).

Cette attitude d'ouverture contraste avec les constats de Healy et al. (2018), Sellenet (2010) et Vaquero et al. (2020), qui rapportent que nombre de parents en protection de l'enfance se



sentent peu écoutés et mal compris. Ici, la posture d'écoute sans jugement adoptée par les intervenantes semble avoir permis aux parents de se sentir reconnus comme des personnes à part entière, et non seulement comme des « parents d'enfants placés ». Cette reconnaissance a renforcé leur légitimité et leur engagement dans la relation.

### **Les activités, un cadre structurant**

Pour les parents, ces moments d'activité partagée avec leur enfant sont particulièrement précieux. Plusieurs ont exprimé que le fait de se concentrer ensemble sur une tâche commune facilitait l'attention conjointe et renforçait le sentiment de vivre un véritable moment à deux. Ce recentrage sur une activité partagée favorisait également une plus grande disponibilité du parent, qui pouvait alors se consacrer pleinement à son enfant, sans distraction extérieure.

Par ailleurs, les activités proposées par les intervenantes étaient pensées pour s'inscrire dans une démarche ciblée : elles servaient de support à l'objectif défini par le parent en amont de l'intervention. Comme l'expliquent Moss et al. (2014), ces consignes peuvent être ajustées de manière à soutenir le travail autour d'un objectif spécifique, ouvrant ainsi la voie à l'émergence de nouvelles interactions. Dans cette perspective, l'activité devient un cadre contenant et soutenant pour la relation. Comme soulevé par le CIUSSS-CN (2018) ainsi que par Leclerc & Rivard (2014), elle permet à la fois d'aborder un aspect précis du lien parent-enfant, tout en offrant un espace structuré et sécurisant pour la dyade.

Les parents n'ont pas identifié d'objectif particulier aux visites habituelles. En revanche, durant l'intervention, ils ont perçu qu'un travail était engagé, qu'il avait du sens, et qu'ils en avaient besoin. Toutefois, ce travail semble ne pas pouvoir exister sans les spécificités du dispositif : la focalisation sur le positif, la rétroaction vidéo, les activités partagées. Ces éléments sont interdépendants et indissociables. C'est l'articulation de ces différents éléments qui a été perçue par les parents comme facilitant une forme d'engagement et donnant une cohérence à l'accompagnement proposé. Parmi eux, la focalisation sur le positif et l'attitude bienveillante des intervenantes semblent apparaître comme des éléments centraux.

### **Les effets de l'intervention perçus par les parents**

Les effets de l'intervention perçus par les parents sont multiples. Certains évoquent des changements concrets dans leur manière de décoder les signaux de leur enfant, de se positionner dans la relation, d'interagir avec les intervenantes, ou encore dans l'image qu'ils ont d'eux-mêmes. Pour analyser ces effets, le cadre proposé par Faulx & Danse (2015) sera mobilisé. Ces

auteurs distinguent quatre types d'effets produits par une formation : didactiques, identitaires, socio-relationnels et motivationnels.

Bien que l'intervention étudiée ne corresponde pas à un dispositif de formation au sens strict, elle peut être considérée comme un processus d'apprentissage à visée transformative, au cours duquel les parents renforcent les compétences acquises. Durant l'intervention IRP, ils en développent également de nouvelles, notamment en lien avec une compréhension élargie d'eux-mêmes et de leur enfant, ainsi qu'avec un rapport renouvelé à la relation d'aide. L'application de ce cadre permet ainsi de rendre compte de la diversité des effets perçus, en les structurant selon les dimensions cognitives, personnelles, relationnelles et motivationnelles de l'expérience parentale.

### **Les effets didactiques**

Les effets didactiques, tels que définis par Faulx & Danse (2015), renvoient à la fois aux apprentissages réalisés et à la dynamique d'apprentissage dans laquelle les participants s'engagent. Dans le cadre de cette intervention, ces effets rapportés par les parents correspondent à des apprentissages relatifs aux comportements parentaux, à la compréhension des signaux émis par l'enfant, ainsi qu'à la manière d'interagir et de communiquer avec lui. Plusieurs parents rapportent avoir retenu des conseils transmis durant l'intervention, qu'ils continuent à mettre en pratique plusieurs mois après la fin de celle-ci. Ces apprentissages semblent avoir été facilités par l'articulation des différentes composantes spécifiques de l'intervention IRP.

L'usage de la vidéo apparaît comme un véritable facilitateur du développement de la capacité de mentalisation, en amenant les parents à se placer du point de vue de l'enfant pour mieux saisir ses ressentis et ses pensées. La rétroaction vidéo constitue en ce sens un outil d'apprentissage central, en ce qu'il permet l'identification des signaux de l'enfant et la compréhension de leurs significations. Cet outil rend visibles des interactions souvent implicites, ce qui permet aux parents de prendre conscience de leurs gestes, de leurs paroles, et de leurs effets sur l'enfant. Comme l'ont souligné Fuller et al. (2015) ainsi que Palmer et al. (2006), les parents apprécient de voir de manière concrète les comportements à adopter, ce que rend possible l'observation des images filmées. Par ailleurs, Kennedy et al. (2010) notent que l'utilisation de la vidéo comme support réflexif et émotionnel contribue à renforcer les compétences interactionnelles des parents, tout en favorisant le développement de leur pouvoir d'agir.

L'ancrage des apprentissages semble également facilité par les échanges autour de la rétroaction vidéo, au cours desquels les intervenantes mettent en valeur les comportements parentaux pertinents et soutiennent une posture réflexive. En relevant les éléments positifs de l'interaction, dans une posture bienveillante et soutenante, ces dernières participent au renforcement des pratiques parentales adaptées.

À cela s'ajoute l'effet formateur des activités proposées, choisies spécifiquement pour solliciter certaines dimensions de la parentalité. Elles permettent aux parents de mobiliser leurs compétences dans des situations concrètes et de les ajuster en fonction des consignes données. Ainsi, les activités constituent un support d'apprentissage utilisé pour la rétroaction vidéo, en offrant aux parents des occasions répétées de réflexion, d'adaptation et de renforcement de leurs comportements parentaux.

Ces effets didactiques ne se limiteraient toutefois pas à l'acquisition de savoir-faire techniques : ils engageraient également une évolution dans la posture éducative des parents, qui se montreraient plus attentifs aux besoins de leur enfant, plus sensibles à ses signaux, et plus réflexifs dans leur manière d'interagir avec lui.

### **Les effets identitaires**

Les effets identitaires, tels que définis par Faulx & Danse (2015), renvoient aux transformations que l'intervention peut susciter dans la manière dont les parents se perçoivent eux-mêmes. Dans ce cadre, plusieurs parents ont témoigné d'une évolution positive de leur image d'eux-mêmes au fil de l'intervention. Ils rapportent une prise de conscience progressive de leurs compétences parentales, une reprise de confiance en eux, ainsi qu'un sentiment de légitimité retrouvé dans leur rôle de parent.

Plusieurs d'entre eux ont exprimé la souffrance engendrée par la mesure de placement, qui a profondément affecté non seulement leur quotidien, mais aussi leur estime de soi et leur perception de leur valeur parentale, un phénomène également observé par Ross et al. (2017). Cette décision institutionnelle est souvent associée à un fort sentiment de culpabilité et à l'idée d'être un parent défaillant, ce que confirment Euillet & Zaouche-Gaudron (2008). À cela s'ajoute une pression constante à devoir prouver sa parentalité. Comme le constatent Maufroid & Capelier (2011), les exigences imposées pour envisager un retour de l'enfant apparaissent parfois plus élevées que les raisons ayant conduit à l'éloignement, ce qui alimente un sentiment d'impuissance et de découragement. Dans ce contexte, l'intervention pourrait jouer un rôle de réhabilitation, en offrant aux parents l'occasion de se réapproprier leur rôle, malgré leurs difficultés et leur parcours de vie souvent marqué par des ruptures

Si le recours à la vidéo a pu, dans un premier temps, confronter les parents à une image parfois difficile d’eux-mêmes, il leur a par ailleurs permis de redécouvrir leurs compétences parentales sous un angle nouveau. Les activités proposées, qui impliquaient de maintenir une attention conjointe entre la tâche et la relation à l’enfant, ont souvent été l’occasion pour les parents de prendre conscience de leurs ressources dans des situations concrètes. En ce sens, comme le rappellent Kennedy et al. (2010), la rétroaction vidéo agit non seulement sur les représentations parentales, mais également sur le sentiment d’efficacité. Pour certains parents, constater qu’ils sont capables de répondre aux besoins de leur enfant vient légitimer leur place dans la relation éducative. Cette revalorisation subjective entre en résonance avec les propos de Causse (2020), qui insiste sur l’importance de reconnaître la légitimité du rôle parental, souvent mise à mal par le placement.

Il semblerait que ce soit particulièrement le discours des intervenantes qui ait eu un impact déterminant sur la manière dont les parents se perçoivent. Ces derniers soulignent en effet combien les professionnelles ont contribué à faire émerger une reconnaissance de leurs compétences et de leur capacité à être de « bons parents ». Cet effet du discours professionnel est appuyé par Dumbrill (2006), qui met en lumière l’importance des encouragements et des paroles valorisantes dans le renforcement du sentiment de compétence parentale. Comme le rapporte Lecointe (1985), si la vidéo joue un rôle révélateur, c’est l’accompagnement verbal, les explications apportées, les mots posés sur les situations, qui permet une compréhension plus fine et une prise de conscience approfondie.

Si ces échanges ne suffisent pas à réparer les blessures psychiques liées à l’éloignement de l’enfant, ils n’en restent pas moins essentiels. La possibilité de s’exprimer dans un espace bienveillant et ouvert est identifiée comme un besoin fondamental par les parents, ce que confirment également Euillet & Zaouche-Gaudron (2008), Fuller et al. (2015) et Vaquero et al. (2020). Ce positionnement professionnel, fondé sur l’écoute, le non-jugement et la valorisation des ressources parentales, apparaît d’autant plus significatif qu’il contraste avec les expériences antérieures de ces parents avec les services de l’Aide à la Jeunesse. Il marque une rupture avec les pratiques habituelles, souvent perçues comme disqualifiantes, et contribue ainsi à restaurer la dignité et la légitimité du rôle parental.

Enfin, plusieurs parents ont souligné l’importance de bénéficier d’un espace d’écoute et de dialogue, dans lequel leur parole était accueillie sans jugement. Ce cadre relationnel, fondé sur la bienveillance et l’accessibilité des intervenantes, a été perçu comme un levier de transformation identitaire, permettant une revalorisation de soi sur les plans tant parental que personnel. Il aurait également contribué à instaurer un climat de confiance, favorisant une

relation plus équilibrée et constructive entre parents et professionnelles, ce qui constituerait un effet relationnel à part entière.

### **Les effets socio-relationnels**

Au niveau des effets socio-relationnels, les parents ont rapporté une amélioration de leur relation avec les intervenantes ainsi que du lien avec leur enfant.

#### *Les effets socio-relationnels sur la relation parent-intervenant*

Du point de vue socio-relationnel, les propos recueillis font apparaître une amélioration notable de la relation entre parents et intervenantes. Plusieurs parents rapportent s'être sentis davantage écoutés, compris et respectés dans leur rôle, notamment en comparaison de leurs expériences antérieures avec les services de l'Aide à la Jeunesse. Cette évolution relationnelle apparaît étroitement liée au cadre proposé par l'intervention, qui permet de partager du temps, notamment autour de la vidéo, d'échanger de manière informelle, et d'instaurer progressivement un climat de confiance mutuelle.

Comme le rapportent Fuller et al. (2015), la qualité de la relation avec les intervenants constitue un facteur central pour les parents. Ici, le fait de pouvoir dialoguer avant et après les visites, dans un climat bienveillant et sans jugement, semble avoir permis à plusieurs d'entre eux de s'exprimer plus librement. Le positionnement des intervenantes, axé sur l'écoute et la valorisation des compétences parentales, aurait contribué à réduire la distance relationnelle. En mettant en avant les capacités des parents, comme le recommandent Cyr et al. (2012a, 2012b), Dubois-Comtois et al. (2022), Miljkovitch et al. (2024) et Danner Touati et al. (2024), les intervenantes semblent avoir renforcé l'estime de soi des parents et favorisé l'établissement d'un lien de confiance, en particulier dans les situations marquées par une faible valorisation de soi. Les parents soulignent également que cette posture de non-jugement a facilité l'expression de leurs ressentis. À l'inverse d'un accompagnement fondé sur l'évaluation, cette relation plus symétrique semble avoir permis aux intervenantes de mieux comprendre les valeurs, les priorités et les intentions éducatives des parents, ce qui a enrichi leur regard sur les interactions observées durant les visites. Une relation de qualité entre parent et intervenant favorise en ce sens l'engagement et la collaboration, comme l'indiquent Chateaufort et al. (2022).

Par ailleurs, les propos des intervenantes recueillis dans le mémoire de Munoz (2024) confirment un déplacement dans la manière d'aborder la relation. Celles-ci déclarent chercher davantage à comprendre ce qui fait sens pour le parent. L'échange, bien que situé dans un

rapport de pouvoir, tend alors à devenir un espace de dialogue, où le parent est reconnu comme sujet agissant. Cette reconnaissance, en valorisant les compétences plutôt que les manquements, participerait à une transformation de la dynamique relationnelle.

Enfin, plusieurs parents rapportent avoir perçu davantage de confiance de la part des intervenantes. Cette confiance semble s'être construite au fil du processus, à mesure que les compétences parentales étaient reconnues et mises en lumière, notamment grâce aux activités partagées avec l'enfant, et à la rétroaction vidéo, qui ont permis d'objectiver les ressources mobilisées par les parents. En adoptant une posture centrée sur les ressources plutôt que sur les failles, les intervenantes auraient non seulement contribué à restaurer le lien de confiance, mais également permis aux parents de se sentir légitimes et respectés dans leur rôle.

### *Les effets socio-relationnels sur la relation parent-enfant*

L'intervention IRP semble également avoir eu un impact positif sur la relation entre les parents et leur enfant. Plusieurs parents ont rapporté une amélioration de la qualité des interactions et une meilleure compréhension de leur enfant, notamment grâce à une meilleure capacité à identifier, comprendre et répondre aux signaux émis par l'enfant. Le recours à la rétroaction vidéo a probablement joué un rôle central dans ce processus : il a permis aux parents de prendre du recul, d'observer plus finement certaines séquences d'interaction, et d'y porter une attention nouvelle. Comme le soulignent Jacques (2010) et Miljkovitch et al. (2024), les parents peuvent parfois ignorer les effets de certains comportements inadéquats, faute de conscience ou de décalage perceptif. L'intervention aurait donc permis de travailler cette sensibilité parentale, en encourageant une observation plus attentive et en favorisant la compréhension des besoins sous-jacents exprimés par l'enfant. La répétition de ces exercices à la suite de chaque visite a ainsi soutenu un apprentissage progressif du décodage des signaux et de l'ajustement des réponses.

Les activités proposées, accompagnées de consignes précises et des conseils des intervenantes, ont également soutenu le travail relationnel. En mobilisant l'attention conjointe autour d'une tâche partagée, elles semblent avoir offert un cadre propice à l'émergence d'interactions plus riches, plus structurées et plus sensibles. Les parents ont ainsi pu expérimenter d'autres manières d'entrer en relation avec leur enfant, en s'appuyant sur les apports de l'intervention.

Ce développement de la capacité de mentalisation s'est parfois traduit, selon les parents, par une transformation du lien lui-même. Certains ont évoqué un sentiment renforcé de connexion émotionnelle avec leur enfant, une impression que la relation était « plus forte ». Ils

ont également observé des changements du côté de l'enfant : plus de regards, de sourires, de manifestations de bien-être, parfois interprétés comme les signes d'un épanouissement nouveau durant les visites. Ces éléments, bien que subjectifs, traduisent un vécu d'amélioration relationnelle, tant du point de vue du parent que de l'enfant

Ne disposant que de quelques heures par semaine pour voir leur enfant, les parents décrivent souvent ces visites comme des moments particulièrement attendus, chargés d'émotion et d'excitation. Plusieurs témoignages font état d'un fort désir de profiter de chaque instant, ce qui peut, dans certains cas, conduire à une certaine précipitation ou à une difficulté à respecter le rythme de l'enfant. L'intervention semble avoir permis d'accompagner cette tension, en aidant les parents à mieux identifier les besoins et les signaux de leur enfant, et à ajuster leurs comportements en conséquence. Certains parents ont ainsi rapporté qu'en apprenant à adopter une posture plus disponible et moins intrusive, ils avaient observé un changement chez leur enfant, qui venait plus spontanément vers eux. Cette évolution pourrait être interprétée comme un signe d'une plus grande sécurité ressentie par l'enfant dans la relation.

Le temps limité accordé aux visites constitue un frein important à la construction d'un lien profond et stable, comme le relèvent également Ross et al. (2017) ainsi qu'Aranda (2019). Selon ces auteurs, les parents perçoivent le cadre des visites comme insuffisant pour exercer pleinement leur parentalité et construire une relation de qualité avec leur enfant. À défaut de pouvoir partager le quotidien, ces moments sont vécus comme les seuls espaces possibles de renforcement de leur lien, concentrant ainsi des enjeux majeurs en termes de reconnaissance, de rapprochement et de continuité affective.

### **Les effets motivationnels**

Selon Faulx et Danse (2015), les effets motivationnels renvoient aux transformations générées par des choix ou des dispositifs ayant pour but de stimuler l'engagement et de renforcer la motivation des participants. Dans le cadre de cette intervention, plusieurs éléments rapportés par les parents témoignent de tels effets.

L'attitude positive des intervenantes, décrite comme encourageante et valorisante, a souvent été perçue comme un levier de mobilisation. Le fait d'être écoutés, reconnus dans leur parole, et associés aux décisions concernant les visites semble avoir renforcé leur implication. Comme le soulignent Dawson & Berry (2002), Euillet et Zaouche-Gaudron (2008), Healy et al. (2018) et Saint-Jacques et al. (2006), l'inclusion des parents dans les processus décisionnels constitue un facteur clé de leur engagement.

Un autre moteur de motivation résiderait dans la perception, chez les parents, que leurs comportements peuvent avoir un effet tangible sur leur enfant. Comme l'indiquent Dubois-Comtois et al. (2022), le sentiment de compétence se renforce lorsque le parent observe que ses gestes, ses attitudes ou ses réponses sensibles suscitent une réaction positive de la part de l'enfant. Ce type de retour est particulièrement précieux pour des parents qui, en raison de la séparation, se sentent parfois relégués à une position marginale, n'ayant accès que par intermittence à leur rôle parental. Réaliser que leurs actions, même ponctuelles, peuvent avoir une portée significative agirait comme un facteur de valorisation et de motivation. Ce constat rejoint la théorie du sentiment d'auto-efficacité développée par Bandura (2003), selon laquelle croire en sa capacité à agir efficacement influence directement les comportements, les efforts fournis et la persévérance face aux difficultés. Selon Ménard (2011), lorsqu'il est appliqué à la parentalité, le sentiment d'auto-efficacité désigne la confiance qu'un parent accorde à sa propre aptitude à comprendre et satisfaire les besoins de son enfant. Il constituerait, en situation de vulnérabilité, un levier essentiel pour restaurer l'engagement parental, le sentiment de compétence et la capacité d'action. Dans le contexte du placement, il contribuerait à redonner du sens et une forme de pouvoir d'agir aux parents.

Plusieurs témoignages indiquent que constater les effets positifs de leurs efforts a suscité surprise, satisfaction et espoir chez les parents. Certains continuent à mettre en œuvre des apprentissages issus de l'intervention, tandis que d'autres expriment une volonté renouvelée de montrer « le meilleur d'eux-mêmes ». Pour certains, les paroles valorisantes des intervenantes ont ravivé l'idée, jusque-là perçue comme inatteignable, d'un possible retour de leur enfant au domicile. Ce changement de perspective leur a permis de se projeter à nouveau dans une dynamique de réunification familiale, dans laquelle ils se perçoivent comme acteurs.

Par ailleurs, les données du mémoire de Munoz (2024) révèlent que les intervenantes elles-mêmes se sont senties motivées par l'énergie et l'engagement manifestés par les parents. Cette dynamique positive semble renforcer, dans une logique circulaire, la qualité de la relation parent-intervenant et la motivation des professionnelles à soutenir les parents dans leur parcours.

Enfin, cette volonté de s'impliquer davantage peut également être interprétée, à la lumière de Noël & Saint-Jacques (2020), comme une stratégie mise en œuvre par les parents pour maintenir une image valorisante d'eux-mêmes. Dans un contexte où la parentalité est fragilisée, continuer à « se battre » et à donner le meilleur d'eux-mêmes peut constituer un moyen de se penser encore comme un bon parent, malgré la séparation. Ces éléments rappellent que la motivation parentale ne relève pas uniquement d'une disposition individuelle, mais qu'elle se



construit aussi dans le regard porté par autrui, au sein d'un cadre soutenant, et à travers les opportunités concrètes offertes aux parents d'agir, de se voir compétents et d'être reconnus comme tels.

### **Des effets perceptibles, une pérennité incertaine**

Les retours positifs exprimés par les parents apparaissent de manière transversale, indépendamment de l'évolution de la situation de placement. Que l'enfant soit retourné en famille, que la situation soit restée inchangée ou que le droit de visite ait été réduit, tous les parents interrogés ont rapporté des effets positifs, parfois discrets ou indirects, liés à l'intervention IRP.

Même lorsque les objectifs initiaux fixés avec les intervenantes n'ont pas été atteints, certains parents ont exprimé de la gratitude à l'égard de l'intervention, soulignant les connaissances acquises à propos de leur enfant et de son fonctionnement. D'autres ont évoqué cette expérience comme un repère significatif, auquel ils ont pu se rattacher malgré une dégradation du droit de visite. Le changement de perception de soi et la confiance développée à travers l'intervention sont alors devenus des ressources mobilisables au-delà du contexte immédiat.

Toutefois, cette perception positive ne s'accompagne pas toujours d'une appropriation consciente du changement. Si les parents évoquent une évolution dans leurs relations et dans la manière dont ils se perçoivent, ils ne font pas explicitement le lien entre ces transformations et le développement ou le renforcement de leurs compétences parentales. Ce manque d'appropriation du changement interroge non seulement ce qu'ils ont réellement compris et retenu de l'intervention, mais soulève également la question de la pérennité des effets.

En effet, plusieurs parents ont en effet mentionné que les apprentissages réalisés durant l'intervention s'étaient estompés avec le temps. Ces propos font écho aux constats de Munoz (2024) dans son travail portant sur la perception des intervenants, selon lesquels certains effets semblaient circonscrits au cadre de l'intervention, sans prolongement une fois celle-ci terminée. Une mère a notamment attribué l'effacement progressif des effets au fait qu'elle avait fini par « lâcher prise ». Ce témoignage suggère qu'un accompagnement renforcé à l'issue de l'intervention aurait pu contribuer au maintien des acquis, en soutenant les efforts parentaux malgré les difficultés rencontrées, et en favorisant une inscription plus durable des effets positifs dans le temps.

Cette observation fait écho aux travaux de Balsells et al. (2013), qui soulignent l'importance de maintenir un accompagnement tout au long de la mesure de placement temporaire. Les

auteurs considèrent que, sans soutien adapté, il est peu probable que les compétences parentales évoluent de manière significative, ce qui met en lumière la nécessité d'inscrire les interventions dans une logique de continuité et de cohérence dans le temps.

### **Des souvenirs durables, portés par l'expérience vécue**

Le délai entre la mise en place de l'intervention durant les visites et la rencontre avec les parents dans le cadre de ce mémoire variait considérablement. Pour certains, plusieurs mois, voire plusieurs années, s'étaient écoulés ; pour d'autres, seules quelques semaines s'étaient passées. Malgré ces écarts, la majorité des parents gardaient un souvenir vif et positif de l'intervention. Plusieurs hypothèses peuvent ainsi être avancées pour expliquer la persistance de ces souvenirs. La première concerne l'intensité émotionnelle associée à l'expérience. Comme le rapporte Kensinger (2009), il est établi que les expériences émotionnellement chargées, notamment celles qui suscitent un fort niveau d'activation, ont davantage de chances d'être mémorisées que les expériences neutres sur le plan affectif. Le visionnage des vidéos et les échanges avec les intervenantes ont pu générer des émotions fortes, susceptibles de renforcer la mémorisation de ces moments.

Une seconde hypothèse repose sur le support matériel laissé aux parents à l'issue de l'intervention. En effet, ceux-ci ont reçu les enregistrements vidéo sur une clé USB, leur permettant de revoir les séquences après la fin de l'accompagnement. Si certains déclarent les avoir égarés, d'autres expliquent les visionner régulièrement. Ces vidéos constituent alors bien plus qu'un simple enregistrement : elles deviennent un vecteur de lien avec l'enfant absent, un rappel des moments partagés, voire un symbole d'espoir pour l'avenir.

L'ensemble des effets identifiés semble étroitement lié aux spécificités de l'intervention. Aucun effet ne paraît émerger de manière autonome, mais plutôt comme le fruit d'une combinaison de plusieurs composantes : la rétroaction vidéo, le cadre bienveillant, le positionnement des intervenantes ou encore la nature des activités proposées. Ce constat invite à formuler l'hypothèse que ces éléments agissent en interaction, et qu'ils sont, à ce titre, difficilement dissociables si l'on souhaite produire des effets durables et significatifs.

### **Limites méthodologiques**

Ce travail s'inscrit dans une démarche qualitative centrée sur le vécu subjectif des parents. À ce titre, les effets présentés relèvent exclusivement de leurs perceptions, et ne sauraient être généralisés à l'ensemble des parents d'enfants placés. L'objectif n'était pas de produire des

conclusions universalisables, mais d'approcher au plus près l'expérience singulière de parents ayant participé à l'intervention étudiée.

Par ailleurs, les résultats sont inévitablement marqués par une double subjectivité : celle des parents, dans la manière dont ils restituent leur vécu, et celle de l'étudiante, à travers l'analyse qu'elle en propose. L'analyse thématique repose en effet sur une lecture ancrée dans un contexte singulier, influencée par le regard, les valeurs et la posture adoptée par l'étudiante.

Une autre limite concerne l'évolution progressive du guide d'entretien. De nouvelles questions ont été ajoutées après les premiers entretiens, en réponse à des éléments émergents. Ce type d'ajustement s'inscrit dans une posture inductive et reprend certaines caractéristiques de la Grounded Theory (Lejeune, 2019), où la collecte et l'analyse se nourrissent mutuellement dans un processus itératif. Bien que cette souplesse permette d'affiner la compréhension des phénomènes étudiés, elle peut également engendrer de légères variations dans les thématiques abordées d'un entretien à l'autre. De plus, il est également apparu au cours des rencontres que certains parents ne percevaient pas toujours clairement ce que recouvrait le terme « intervention ». Pour pallier cette incompréhension, une fiche visuelle reprenant les différentes composantes de l'intervention IRP (Annexe 5) a été introduite au début d'entretien, afin d'offrir un cadre de référence commun.

D'autre part, la temporalité constitue également un facteur à prendre en compte : le délai entre la fin de l'intervention et la rencontre avec la chercheuse était variable selon les parents, allant de quelques semaines à plus de deux ans. Cette disparité peut avoir affecté la précision des souvenirs, d'autant plus que certaines situations restent marquées par des tensions émotionnelles fortes, susceptibles d'influencer les capacités de remémoration.

Enfin, un biais de désirabilité sociale ne peut être exclu. Certains parents pouvaient associer la chercheuse au dispositif institutionnel plus large dans lequel ils ont évolué, et chercher ainsi à présenter leur expérience sous un jour favorable. Cette tendance peut être renforcée par leur parcours au sein de l'Aide à la Jeunesse, un contexte dans lequel ils ont appris à surveiller leurs propos, à démontrer leur bonne volonté, et à se positionner dans une logique de justification. À ce titre, une mère a refusé l'enregistrement de l'entretien, exprimant la crainte que ses paroles puissent être utilisées contre elle dans le cadre du placement.

Malgré ces limites, l'analyse proposée permet d'éclairer des aspects peu documentés du vécu parental en contexte d'intervention, et de mieux comprendre les dynamiques subjectives à l'œuvre.

## **Implications cliniques et perspectives**

Ce travail a permis d'explorer le vécu et les effets perçus par les parents ayant participé à la mise en place de l'intervention IRP, intégrée dans le cadre des visites parentales. Il s'inscrit dans une volonté de contribuer à la réflexion autour d'une éventuelle intégration de ce dispositif au sein des institutions de placement en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Dans l'ensemble, les parents ayant participé à cette recherche décrivent l'intervention comme une expérience positive, malgré une réticence initiale face à l'usage de la vidéo et au fait de se voir à l'écran. Les effets perçus sont majoritairement positifs, parfois neutres, et aucun effet négatif n'a été évoqué par les parents rencontrés. Ce travail met ainsi en lumière un point de vue encore trop peu exploré : celui des parents sur les visites en institution, en recueillant leur vécu, leurs impressions, ainsi que leurs attentes à l'égard de ces moments souvent chargés d'enjeux affectifs et relationnels.

Un constat transversal émerge : alors que les visites parentales habituelles étaient perçues comme dépourvues d'objectif explicite, l'intervention IRP a été associée, par les parents, à un travail relationnel. En expérimentant ce cadre, ils ont exprimé le besoin de pouvoir bénéficier d'un tel accompagnement structuré. Toutefois, ce processus ne semble rendu possible que par la réunion de plusieurs conditions spécifiques, issues de l'approche combinée de la Video Interaction Guidance (VIG) et de l'Intervention Relationnelle (IR) dont Dubois-Comtois et al. (2022) relèvent les effets bénéfiques lorsqu'elles sont adaptées au champ de la protection de l'enfance.

Ces éléments essentiels, la focalisation sur le positif, l'usage du support vidéo, les activités partagées et la posture non-jugeante des intervenantes, paraissent interdépendants. Leur articulation semble constituer le socle sur lequel repose la dynamique de changement observée par les parents. Il paraît donc fondamental, dans toute perspective de mise en œuvre, de préserver cette cohérence et de maintenir l'ensemble des composantes du dispositif. Néanmoins, la seule perception des parents ne permet ni d'objectiver les effets de l'intervention, ni d'en évaluer la pérennité. Il serait dès lors pertinent de développer des recherches complémentaires, notamment longitudinales, afin d'explorer les effets à moyen et long terme ainsi que les conditions favorables à leur maintien.

De plus, l'un des aspects les plus appréciés par les parents est le temps que les intervenantes leur consacrent. Ces moments d'échange, avant et après les visites, favorisent l'instauration d'un climat de confiance, propice à la verbalisation, à la compréhension et à l'engagement. Or, comme le mettent en évidence Chartier & Blavier (2020) et Maufröid & Capelier (2011), les

institutions de placement sont confrontées à un manque de moyens chroniques, qui restreint fortement la possibilité de mettre en œuvre ce type d'accompagnement. Le temps requis pour encadrer l'intervention IRP dépasse en effet largement celui prévu habituellement pour les visites. En plus du temps de visite lui-même, elle implique environ une heure supplémentaire par séance, soit 30 minutes avant et 30 minutes après, dédiée aux échanges avec les parents. À cela s'ajoutent le visionnage, la sélection et le séquençage des vidéos, réalisés de manière hebdomadaire pendant huit semaines. L'ensemble représente ainsi un investissement temporel équivalent, voire supérieur, au double du temps normalement accordé à chaque dyade. Munoz (2024) relève d'ailleurs que, pour plus de la moitié des intervenantes interrogées, une telle mise en œuvre apparaît difficilement compatible avec les contraintes organisationnelles actuelles. Cela souligne la nécessité de repenser l'organisation institutionnelle et de défendre l'attribution de moyens spécifiques, en temps et en personnel, pour permettre un accompagnement parental de cette intensité.

Ce constat, bien que préoccupant, ne remet pas en cause la pertinence d'un tel dispositif. Au contraire, il renforce l'idée, déjà défendue par Balsells et al. (2013), qu'aucune amélioration significative des compétences parentales ne peut être attendue sans un accompagnement structuré et soutenu. Dès lors, intégrer des interventions telles que l'IRP dans le projet éducatif des institutions reviendrait à reconnaître le soutien à la parentalité comme un axe central de l'accompagnement, et non comme un complément accessoire ou occasionnel.

Enfin, pour la majorité des parents rencontrés, il s'est avéré nécessaire au cours des entretiens d'aborder la mesure de placement et la souffrance qui y était associée. Il est apparu que pour la majorité des parents, la mesure de placement restait une blessure vive, marquée par la douleur, l'incompréhension et la peur de l'avenir. Leur récit est traversé par les émotions liées à l'éloignement, la perte de repères et le sentiment de stigmatisation. Comme l'ont déjà souligné la CODE (2014, 2020), Cyr et al. (2012a) ou Palmer et al. (2006), le placement constitue un événement potentiellement traumatique, tant pour l'enfant que pour le parent. Dans ce contexte, un espace d'écoute et de soutien psychologique semble nécessaire, voire indispensable. Haight et al. (2002) plaident pour une réelle prise en charge du vécu des parents dans ces contextes, tandis que Balsells et al. (2019) rappellent que les émotions non reconnues peuvent affecter la disponibilité du parent, tant lors des visites que dans sa relation plus générale à l'institution. Ces éléments invitent à développer des espaces d'accompagnement psychologique dédiés aux parents, qui puissent coexister avec les dispositifs de soutien à la parentalité, en offrant un lieu de reconnaissance de leur vécu et de mise en mots de la douleur.

## Conclusion

Ce mémoire a exploré le vécu de parents ayant participé à une intervention basée sur les Interactions et le Renforcement Positif (IRP) dans le cadre de visites parentales institutionnalisées, en contexte de placement. En mobilisant une approche qualitative à visée compréhensive, il a permis de documenter le vécu des parents quant à la mise en place de cette intervention ainsi que les effets perçus par ces parents à différents niveaux : dans leur compréhension de leur enfant, dans leur posture éducative, dans leur rapport à eux-mêmes et dans la relation aux intervenantes. Ces résultats donnent à voir une diversité d'effets didactiques, identitaires, socio-relationnels et motivationnels, qui, bien que subjectifs, semblent du point de vue des parents révéler une dynamique de transformation perceptible et significative pour les parents concernés.

Au-delà des effets perçus, les entretiens ont également mis en évidence le vécu émotionnel des parents. Leur parole témoigne à la fois d'une réticence initiale face à la rétroaction vidéo, généralement surmontée rapidement, d'une forte attente vis-à-vis des visites, et d'un besoin de reconnaissance dans leur rôle de parent. L'intervention IRP a souvent été décrite comme un espace rare dans lequel les parents ont pu se sentir écoutés, soutenus et valorisés dans leurs efforts, en contraste marqué avec leurs expériences antérieures, souvent vécues comme empreintes de jugement et de non-reconnaissance de leur parole et de leurs ressentis.

En mettant en lumière la parole de parents souvent invisibilisés dans les écrits professionnels, ce travail contribue à valoriser un point de vue trop peu entendu dans le domaine de la protection de l'enfance. Il souligne l'importance de dispositifs qui ne se contentent pas d'encadrer des visites, mais qui offrent un espace de soutien, de valorisation et de sens. Les éléments relevés montrent que ce type d'intervention ne peut fonctionner que si certaines conditions sont réunies, notamment la disponibilité temporelle, la posture bienveillante des intervenantes, l'usage d'outils réflexifs comme la rétroaction vidéo et une logique centrée sur les ressources parentales. Par conséquent, ces éléments sont indissociables et leur interaction semble être à l'origine des effets perçus.

Ce travail invite à poursuivre la réflexion, tant sur le plan de la recherche que de la pratique. Il appelle à documenter davantage la portée et la pérennité de ces effets, mais aussi à penser les moyens de rendre ce type d'accompagnement accessible dans un cadre institutionnel souvent contraint. Plus largement, il rappelle que les parents d'enfants placés doivent être reconnus comme des sujets compétents, porteurs de ressources, et non comme de simples objets

d'intervention. Accompagner la parentalité, ce n'est pas seulement l'évaluer ou la réparer, c'est aussi l'écouter, la soutenir et lui redonner sa place.

## Annexes



### **Annexe 1 : Formulaire d'informations aux parents**

#### Formulaire d'information au Volontaire

Bonjour,

Nous aimerions récolter votre avis concernant la recherche d'Iris Knuppel à laquelle vous avez participé. Comme vous le savez, cette recherche porte sur différents types d'accompagnement des visites parentales en institution et plus spécifiquement comment la vidéo rétroaction peut soutenir la parentalité lors de ces visites.

#### **Description de l'étude :**

Nous serions très intéressées de connaître votre point de vue quant à l'utilisation de la vidéo rétroaction lors des visites. Si vous êtes d'accord de répondre à nos questions, il vous sera demandé de participer à un entretien qui dure entre 45 et 60 minutes. Afin d'assurer une bonne retranscription des échanges, les entretiens seront enregistrés (l'audio seulement).

Vos données personnelles, c'est-à-dire les données qui permettent de vous identifier, comme votre nom ou vos coordonnées, seront conservées durant la réalisation de cette partie de l'étude dans un endroit sûr pour un maximum de deux années, après quoi elles seront détruites. Toutes les informations récoltées au cours de cette étude seront traitées de façon anonyme et utilisées dans la plus stricte confidentialité. Vous n'êtes pas obligés d'accepter et vous pouvez arrêter votre participation à tout moment.

<b>QUI ?</b>	Les parents qui participent à la recherche sur la visite parentale dans le cadre des pouponnières
<b>QUOI ?</b>	Entretien d'une durée de 45-60 minutes
<b>POURQUOI ?</b>	Connaitre l'appréciation et les observations des parents quant à l'utilisation d'interventions utilisant la vidéo rétroaction dans le cadre de la visite parentale.
<b>OÙ ?</b>	Dans l'endroit de votre choix garantissant une confidentialité des échanges. Cela peut être à la pouponnière ou chez vous par exemple.
<b>QUAND ?</b>	Entre novembre 2024 et mars 2025

#### **Avant de participer à l'étude, nous attirons votre attention sur un certain nombre de points.**

Votre participation est conditionnée à une série de droits pour lesquels vous êtes couverts en cas de préjudices. Vos droits sont explicités ci-dessous.

- Votre participation est libre. Vous pouvez l'interrompre sans justification.
- Aucune divulgation de vos informations personnelles n'est possible, même de façon non intentionnelle. En cas d'accord pour un enregistrement (audio), vos données seront d'autant plus sécurisées. Seules les données codées pourront être transmises à la communauté des chercheurs. Ces données codées ne permettent plus de vous identifier et il sera impossible de les mettre en lien avec votre participation.



- Le temps de conservation de vos données personnelles est réduit à son minimum. Par contre, les données codées peuvent être conservées *ad vitam aeternam*.
- Les résultats issus de cette étude seront toujours communiqués dans une perspective scientifique et/ou d'enseignement.
- En cas de préjudice, sachez qu'une assurance vous couvre.
- Si vous souhaitez formuler une plainte concernant le traitement de vos données ou votre participation à l'étude, contactez le responsable de l'étude et/ou le DPO et/ou le Comité d'éthique (cf. adresses à la fin du document).

**Tous ces points sont détaillés aux pages suivantes.**

Pour toute autre question, veuillez-vous adresser au chercheur ou au responsable de l'étude. Si ces informations sont claires et que vous souhaitez participer à l'étude, nous vous invitons à signer le formulaire de consentement. Conservez bien une copie de chaque document transmis afin de pouvoir nous recontacter si nécessaire.

Toutes les informations récoltées au cours de cette étude seront utilisées dans la plus stricte confidentialité et seuls les expérimentateurs, responsables de l'étude, auront accès aux données récoltées. Vos informations seront codées. Seul le responsable de l'étude ainsi que la personne en charge de votre suivi auront accès au fichier crypté permettant d'associer le code du participant à son nom et prénom, ses coordonnées de contact et aux données de recherche. Ces personnes seront tenues de ne JAMAIS divulguer ces informations.

Les données codées issues de votre participation peuvent être transmises dans le cadre d'une autre recherche en lien avec cette étude-ci. Elles pourront être compilées dans des bases de données accessibles uniquement à la communauté scientifique. Seules les informations codées seront partagées. En l'état actuel des choses, aucune identification ne sera possible. Si un rapport ou un article est publié à l'issue de cette étude, rien ne permettra votre identification.

Vos données à caractère personnel conservées dans la base de données sécurisée sont soumises aux droits suivants : droits d'accès, de rectification et d'effacement de cette base de données, ainsi que du droit de limiter ou de s'opposer au traitement des données. Pour exercer ces droits, vous devez vous adresser au chercheur responsable de l'étude ou, à défaut, au délégué à la protection des données de l'Université de Liège, dont les coordonnées se trouvent au bas du formulaire d'information. Le temps de conservation de vos données à caractère personnel sera le plus court possible, avec une durée de maximum deux ans. Les données issues de votre participation à cette recherche (données codées) seront quant à elles conservées tant qu'elles seront utiles à la recherche dans le domaine.

Si vous changez d'avis et décidez de ne plus participer à cette étude, nous ne recueillerons plus de données supplémentaires vous concernant et vos données d'identification seront détruites. Seules les données rendues anonymes pourront être conservées et traitées.

Les modalités pratiques de gestion, traitement, conservation et destruction de vos données respectent le Règlement Général sur la Protection des Données (UE 2016/679), les droits du patient (loi du 22 août 2002) ainsi que la loi du 7 mai 2004 relative aux études sur la personne humaine. Toutes les procédures sont réalisées en accord avec les dernières recommandations européennes en matière de collecte et de partage de données. Le responsable du traitement de vos données à caractère personnel est l'Université de Liège (Place du XX-Août, 7 à 4000 Liège), représentée par son Recteur. Ces traitements de données à caractère personnel seront réalisés dans le cadre de la mission d'intérêt public en matière de recherche reconnue à l'Université de Liège par le Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études du 7 novembre 2013, art.2. Vous disposez également du

droit d'introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, [contact@apd-gba.be](mailto:contact@apd-gba.be)).

Une assurance a été souscrite au cas où vous subiriez un dommage lié à votre participation à cette recherche. Le promoteur assume, même sans faute, la responsabilité du dommage causé au participant (ou à ses ayants droit) et lié de manière directe ou indirecte à la participation à cette étude. Dans cette optique, le promoteur a souscrit un contrat d'assurance auprès d'Ethias, conformément à l'article 29 de la loi belge relative aux expérimentations sur la personne humaine (7 mai 2004).

Vous signerez un consentement éclairé avant de prendre part à l'expérience. Vous conserverez une copie de ce consentement ainsi que les feuilles d'informations relatives à l'étude.

Cette étude a reçu un **avis favorable de la part du comité d'éthique** de la faculté de psychologie, logopédie et des sciences de L'Éducation de l'Université de Liège. En aucun cas, vous ne devez considérer cet avis favorable comme une incitation à participer à cette étude.

### **Personnes à contacter :**

Si vous avez des questions ou en cas de complication liée à l'étude, vous pouvez me contacter :

- Envoyez-moi un mail à l'adresse suivante : [Iris.Knuppel@uliege.be](mailto:Iris.Knuppel@uliege.be)
- Ou contactez-moi par gsm au 0488/16.66.10.

Vous pouvez aussi contacter Juliette Raskinet qui mène les entretiens :

- Envoyez un mail à l'adresse suivante : [juliette.raskinet@student.uliege.be](mailto:juliette.raskinet@student.uliege.be)  
Ou au 0471.26.07.87

Vous pouvez aussi contacter Madame Blavier Adélaïde :

- Email : [Adelaïde.Blavier@ulg.ac.be](mailto:Adelaïde.Blavier@ulg.ac.be)
- Téléphone : +32 4 3662386

Pour toute question, demande d'exercice des droits ou plainte relative à la gestion de vos données à caractère personnel, vous pouvez vous adresser au délégué à la protection des données par e-mail ([dpo@uliege](mailto:dpo@uliege)) ou par courrier signé et daté adressé comme suit :

Monsieur le Délégué à la protection des données

Bât. B9 Cellule "GDPR",

Quartier Village 3,

Boulevard de Colonster 2,

4000 Liège, Belgique.

Vous disposez également du droit d'introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, [contact@apd-gba.be](mailto:contact@apd-gba.be)).

## Annexe 2 : Formulaire de consentement éclairé



### **CONSENTEMENT ECLAIRE I POUR DES RECHERCHES IMPLIQUANT DES PARTICIPANTS HUMAINS**

Titre de la recherche	Etude sur l'accompagnement des visites parentales dans le cas d'enfants placés en pouponnière <i>Perception des parents dans l'utilisation de la rétroaction vidéo pour soutenir la parentalité en pouponnière</i>
Chercheur responsable de la recherche générale	Iris Knuppel 0488 16 66 10
Chercheur de cette étude	Juliette Raskinet 0471 26 07 87
Promoteur	Adelaïde Blavier
Service et numéro de téléphone de contact	Service de Psychologie Légale et de Psychotraumatisme +32 4 3662386

- Je, soussigné(e) .....  
déclare :
- avoir reçu, lu et compris une présentation écrite de la recherche dont le titre et le chercheur responsable figurent ci-dessus ;
- avoir pu poser des questions sur cette recherche et reçu toutes les informations que je souhaitais.
- avoir reçu une copie de l'information au participant et du consentement éclairé.

J'ai compris que :

- je peux à tout moment mettre un terme à ma participation à cette recherche sans devoir motiver ma décision ni subir aucun préjudice que ce soit. Les données codées acquises resteront disponibles pour traitements statistiques.
- je peux demander à recevoir les résultats globaux de la recherche mais je n'aurai aucun retour concernant mes performances personnelles.
- la présente étude ne constitue pas un bilan psychologique ou logopédique à caractère diagnostique.
- je peux contacter le chercheur pour toute question ou insatisfaction relative à ma participation à la recherche.

- des données me concernant seront récoltées pendant ma participation à cette étude et que le chercheur responsable et le promoteur de l'étude se portent garants de la confidentialité de ces données. Je conserve le droit de regard et de rectification sur mes données personnelles (données démographiques). Je dispose d'une série de droits (accès, rectification, suppression, opposition) concernant mes données personnelles, droits que je peux exercer en prenant contact avec le Délégué à la protection des données de l'institution dont les coordonnées se trouvent sur la feuille d'information qui m'a été remise. Je peux également lui adresser toute doléance concernant le traitement de mes données à caractère personnel. Je dispose également du droit d'introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, [contact@apd-gba.be](mailto:contact@apd-gba.be)).
- les données à caractère personnel ne seront conservées que le temps utile à la réalisation de l'étude visée, c'est-à-dire pour un maximum de 2 ans.

Je consens à ce que :

- les données anonymes recueillies dans le cadre de cette étude soient également utilisées dans le cadre d'autres études futures similaires , y compris éventuellement dans d'autres pays que la Belgique.
- les données anonymes recueillies soient, le cas échéant, transmises à des collègues d'autres institutions pour des analyses similaires à celles du présent projet ou qu'elles soient mises en dépôt sur des répertoires scientifiques accessibles à la communauté scientifique uniquement.
- mes données personnelles soient traitées selon les modalités décrites dans la rubrique traitant de garanties de confidentialité du formulaire d'information.

J'autorise le chercheur responsable à m'enregistrer à des fins de recherche :

OUI – NON

**En conséquence, je donne mon consentement libre et éclairé pour être participant à cette recherche.**

Lu et approuvé,

Date et signature

#### **Chercheur responsable**

- Je soussigné, Juliette Raskinet, chercheur responsable, confirme avoir fourni oralement les informations nécessaires sur l'étude et avoir fourni un exemplaire du document d'information et de consentement au participant.
- Je confirme qu'aucune pression n'a été exercée pour que la personne accepte de participer à l'étude et que je suis prêt à répondre à toutes les questions supplémentaires, le cas échéant.
- Je confirme travailler en accord avec les principes éthiques énoncés dans la dernière version de la « Déclaration d'Helsinki », des « Bonnes pratiques Cliniques » et de la loi belge du 7 mai 2004, relative aux expérimentations sur la personne humaine, ainsi que dans le respect des pratiques éthiques et déontologiques de ma profession.

Nom, prénom du chercheur responsable

Date et signature

Juliette Raskinet

Le \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### **Annexe 3 : Guide d'entretien semi-structuré**

#### Guide d'entretien

*En vert = les questions ajoutées au fur et à mesure de la récolte des données*

- 1) Comment avez-vous vécu l'intervention ? Qu'est-ce que vous en avez pensé ? Qu'est-ce que vous avez pensé de comment ça fonctionne ?

*Sous questions (pas obligatoirement posées ces questions servent de guide pour explorer la question précédente)*

- Qu'est-ce que vous pensez du fait qu'on vous filme avec votre enfant pendant la visite ? Comment avez-vous vécu cela ?
- *Qu'est-ce que ça vous a fait de vous voir en vidéo?*
- Qu'est-ce que vous pensez de l'idée de regarder ces vidéos avant et/ou après la visite ? Comment avez-vous vécu cela ? Qu'avez-vous ressenti quand vous regardiez ces moments positifs avec votre enfant ?
- *Et ces vidéos, vous les regardiez avant ou après la visite avec votre enfant ? Qu'est-ce que vous avez pensé de les regarder à ce moment-là ?*
- L'intervention se concentre sur toutes les interactions positives entre vous et votre enfant, qu'est-ce que vous pensez de cet aspect ? Est-ce que c'est différent ou semblable à ce qui est fait habituellement ? En quoi est-ce différent/semblable ?
- *Vous réalisiez des activités pendant les visites, est qu'il y en a une qui vous a marqué ? Une que vous avez préférée ? Laquelle et pourquoi ?*

- 2) *Qu'est-ce que vous avez pensé quand on vous a proposé de participer à cette recherche ?*

- 3) Vous avez participé à environ 8 visites pendant lesquelles l'intervention était mise en place ? Quels éléments ressortent de cette intervention ? Que pouvez-vous m'en dire ?

*Sous questions (pas obligatoirement posées ces questions servent de guide pour explorer la question précédente)*

- Et vous en tant que parent/maman/papa qu'est ce qui ressort ?
- Au niveau de votre enfant ? ou de la relation avec lui/elle ? Y-a-il eu des changements, une amélioration, une dégradation, ou rien n'a changé ?

- Aviez-vous un objectif de travail de départ (une demande particulière) ? Est-ce que vous vous souvenez de l'objectif que vous aviez choisi avec Iris ? Est-ce que l'intervention vous a permis d'y répondre ?
  - *si les parents ne s'en souviennent pas* : Iris m'a partagé la liste des objectifs des différents parents, est-ce que vous voudriez que je regarde si vous en aviez un et si oui que je vous le rappelle ?
- 4) Quels sont vos besoins ? De quoi pensez-vous avoir besoin pour améliorer la relation avec votre enfant ? De quoi auriez-vous eu besoin ?
- 5) **Comment vous avez vécu le fait que l'intervention se termine?**
- 6) Quelles sont les choses que vous avez aimées, moins aimées, pas aimées du tout, des choses qui vous ont plu ou pas plu ? Quelles seraient vos recommandations sur l'intervention ?
- 7) Est-ce que les visites habituelles et celles durant l'intervention se ressemblent ? Est-ce qu'il y a des différences ? En quoi se ressemblent-elles/diffèrent-elles ?
 

*Sous questions (pas obligatoirement posées ces questions servent de guide pour explorer la question précédente)*

  - L'intervention a pour objectif de soutenir la parentalité, de la travailler avec les parents, est-ce la même démarche lors des visites habituelles ? Servent-elles également à travailler cet aspect ?
  - La place de l'intervenante est-elle différente ou identique pendant l'intervention et durant les visites habituelles ? (par exemple, le fait qu'il filme, qu'une activité soit choisie) Qu'est ce qui change/reste identique ?
  - Maintenant que les visites sans l'intervention ont repris, est ce que l'intervention a influencé ou pas /changé/eu un impact ou aucun impact sur comment la visite se passe maintenant ?
- 8) Si vous deviez expliquer cette intervention à un autre parent, que lui diriez-vous ?
  - Que lui diriez-vous de votre expérience personnelle ?
  - Comment résumeriez-vous cette intervention en quelques mots/ en un mot ?
- 9) J'ai posé beaucoup de questions. Est-ce que vous avez des questions à me poser ? Des choses que vous voudriez ajouter

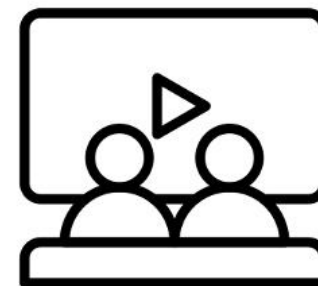
#### **Annexe 4 : Vérification de la cohérence entre les questions du guide d'entretien et les questions de recherche**

<b>Questions</b>	Comment vous avez vous vécu l'intervention ? Qu'est-ce que vous en avez pensé ?	Vous avez participé à environ 8 visites pendant lesquelles l'intervention était mise en place, est-ce que vous en avez tiré quelque chose ?	Quelles sont les choses que vous avez aimées, moins aimées, pas aimées du tout, des choses qui vous ont plu ou pas plu ? Quelles seraient vos recommandations sur l'intervention ?	Est-ce que les visites habituelles et celles durant l'intervention se ressemblent ? Est-ce qu'il y a des différences ? En quoi se ressemblent-elles /diffèrent-elles ?	Si vous deviez expliquer cette intervention à un autre parent, que lui diriez-vous ? Que lui diriez-vous de votre expérience personnelle ? Comment résumeriez-vous cette intervention en quelques mots/ en un mot ?
<b>Object de recherche</b>					
Vécu de l'intervention par les parents	X	X	X		X
Impact de l'intervention sur les parents	X	X	(X)	(X)	(X)
Impact de l'intervention sur les enfants		X		(X)	(X)
Impact de l'intervention sur la relation entre les parents et leurs enfants	X	X	(X)	X	(X)
Impact de l'intervention sur la relation entre le parent et l'intervenant	X		(X)	X	
La comparaison entre la visite habituelle et la visite avec intervention			(X)	X	

**X = la question devrait engendrer une réponse qui concerne l'objet de recherche**

**(X) = la question peut potentiellement engendrer une réponse qui concerne l'objet de recherche**

Annexe 5 : Pictogrammes illustrant les caractéristiques de l'intervention



IRIS





## Annexe 6 : Relevé des thèmes des deux premières modélisations graphiques

Rubriques principales	Thèmes	Sous-thèmes	Sous-sous-thèmes
VECU	Malaise/aisance devant les caméras (P)(E)	Se méfier (P)	
		S'habituer à être filmé (P)	
		Voir son enfant être attentif/indifférent aux caméras (E)	
		Voir son enfant percevoir le malaise du parent (E-P)	
	S'observer (P) (P-E)	Se voir autrement (P)	Faire face à l'image de soi (P)
			<i>Voir uniquement les aspects négatifs de soi (P)</i>
			Réanimer les blessures du passé (P)
		Se voir en lien avec son enfant (P-E)	Être ému en voyant le lien parent-enfant (P-E)
			Être ému en prenant conscience de ses compétences (P)
			Vidéos = bases concrètes (P)
			<i>Vidéos = preuves d'avoir tout donné (P)</i>
			<i>Vidéos = souvenirs (P)</i>
	Partager un moment (P-E)	Apprécier la structure donnée par l'activité (P)	
	Échanger avec les intervenantes (P-I)	Mieux voir avec l'aide de l'intervenante (P-I)	
		Voir le positif (P-I)	Vouloir entendre le négatif (P)
		Apprécier la façon dont l'intervenante communique (P-I)	Paroles valorisantes (P-I)
			<i>Se sentir encouragé (P)</i>
			Se sentir écouté et compris (P)
		Recevoir de bons conseils (P-I)	Se sentir respecté (P)

Rubriques principales	Thèmes	Sous-thèmes	Sous-sous-thèmes
Effets	Avoir une meilleure image de soi (P)	Effet thérapeutique (P)	Mûrir (P)
			Diminuer le sentiment de culpabilité lié au placement (P)
		Être une bonne mère/un bon père (P)	Faire mieux que ses propres parents (P)
		(Re)prendre confiance en soi (P)	Légitimer sa position de parent (P)
	Amélioration de la relation parent-intervenante (P-I)	Sentir qu'on leur fait davantage confiance (P-I)	
		Mieux se comprendre (P-I)	
	Apercevoir des changements positifs de comportements de l'enfant (E)		
	Renforcer le lien parent-enfant (P-E)	S'adapter au rythme de son enfant (P-E)	Se mettre à la hauteur de son enfant (P-E)
			Apprendre à laisser l'enfant découvrir au travers des activités (P-E)
		Comprendre son enfant (P-E)	
		Apprendre à connaître son enfant (P-E)	
		Apprendre à interagir avec son enfant (P-E)	Améliorer la communication (P-E)
			Mettre le cadre (P-E)
	Renforcer l'engagement	Continuer à mettre en place les apprentissages faits pendant l'intervention (P)	
		Donner envie de se battre (P)	

## **Annexe 7 : Mise en relation des effets et des caractéristiques de l'intervention IRP**

EFFETS PERÇUS	Modalités de l'intervention IRP			
	Vidéos	Activités	Attitude bienveillante	Focalisation sur le positif
<b>Avoir une meilleure image de soi</b>				
Effet thérapeutique	X		X	X
<i>Murir</i>			X	X
<i>Diminuer le sentiment de culpabilité lié au placement</i>			X	X
Être une bonne mère/un bon père	X	X	X	X
<i>Faire mieux que ses propres parents</i>	X		X	X
(Re)prendre confiance en soi	X	X	X	X
<i>Légitimer sa position de parent</i>		X	X	X
<b>Amélioration de la relation parent-intervenante</b>				
Sentir qu'on leur fait davantage confiance	X	X	X	X
Mieux se comprendre	X		X	
<b>Apercevoir des changements positifs de comportements de l'enfant</b>				
Changements positifs de comportements de l'enfant	X	X		X
<b>Renforcer le lien parent-enfant</b>				
S'adapter au rythme de son enfant		X	X	
<i>Se mettre à la hauteur de son enfant</i>	X	X	X	X
<i>Apprendre à laisser son enfant découvrir au travers des activités</i>		X	X	X
Comprendre son enfant	X	X	X	
Apprendre à connaître son enfant	X	X		X
Apprendre à interagir avec son enfant	X	X	X	X
<i>Améliorer la communication</i>		X	X	X
<i>Mettre le cadre</i>	X		X	X
<b>Renforcer l'engagement</b>				
Continuer à mettre en place les apprentissages faits pendant l'intervention		X	X	X
Donner envie de se battre	X	X	X	X

## Bibliographie

Administration générale de l'Aide à la Jeunesse. (2018). *Décret du 18 janvier 2018 portant le code de la prévention, de l'Aide à la Jeunesse et de la protection de la Jeunesse*. Ministère de la Fédération Wallonie Bruxelles.

[https://gallilex.cfwb.be/sites/default/files/imports/45031\\_015.pdf](https://gallilex.cfwb.be/sites/default/files/imports/45031_015.pdf)

Alpert, L. T. (2005). Research Review : Parents' service experience – a missing element in research on foster care case outcomes. *Child & Family Social Work*, 10(4), 361-366.

<https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2005.00387.x>

Amorós, P., Balsells, M. A., Fuentes-Peláez, N., Molina, M. C., Mateos, A., & Pastor, C. (2010).

The attention towards families in vulnerable situations. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 37-44. <https://doi.org/10.13128/RIEF-9391>

Aranda, C. (2019). Le point de vue des parents d'enfants placés avant l'âge de trois ans: Parentalité et maintien des liens. *Recherches familiales*, 16(1), 51-64. <https://doi.org/10.3917/rf.016.0051>

Ausloos, G. (1994). La compétence des familles, l'art du thérapeute. *Service social*, 43(3), 7-22.

<https://doi.org/10.7202/706665ar>

Balsells, M. À., Pastor, C., Garuz, M. C., Fuentes-Peláez, N., Vaquero, E., & Mundet, A. (2013).

Child welfare and successful reunification : Understanding of the family difficulties during the socio-educative process. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 42, 228-247.

Balsells, M. À., Urrea-Monclús, A., Ponce, C., Vaquero, E., & Navajas, A. (2019). Claves de acción socioeducativa para promover la participación de las familias en procesos de

acogimiento. *Educacion XXI*, 22, 401-423. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21501>

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck Supérieur.

Barnum, R. (1987). Understanding Controversies in Visitation. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 26(5), 788-792. [https://doi.org/10.1097/00004583-](https://doi.org/10.1097/00004583-198709000-00029)

[198709000-00029](https://doi.org/10.1097/00004583-198709000-00029)

- Beau, C. (2020). Chapitre 29. Famille et professionnels : Penser la coéducation dans une approche d'empowerment. In *Travailler en MECS - 2e éd.* (Vol. 2, p. 547-572). Dunod.  
<https://doi.org/10.3917/dunod.touya.2020.01.0547>
- Berger, M. (2007). *Travailler avec les parents en protection de l'enfance : un pari clinique et éthique*. Yapaka.be.  
[https://www.yapaka.be/sites/yapaka.be/files/publication/ta\\_berger\\_mai07.pdf](https://www.yapaka.be/sites/yapaka.be/files/publication/ta_berger_mai07.pdf)
- Boudarse, K., & Dodelin, M. (2011). De la visite médiatisée. Étude clinique. *Dialogue*, 193(3), 139-152. <https://doi.org/10.3917/dia.193.0139>
- Boutanquoi, M., Ansel, D., & Bournel-Bosson, M. (2020). Parent-professional interviews in child protection : Comparing viewpoints. *Child & Family Social Work*, 25(S1), 107-115.  
<https://doi.org/10.1111/cfs.12722>
- Brousseau, M. (2012). Interventions et programmes en contexte de négligence : Évolution et défis de l'intervention auprès des familles. *Enfances, Familles, Générations*, 16, 95-112.  
<https://doi.org/10.7202/1012803ar>
- Bullen, T., Taplin, S., Kertesz, M., Humphreys, C., & McArthur, M. (2015). Literature review on supervised contact between children in out-of-home care and their parents. 100Institute of Child Protection Studies, ACU, Canberra.  
[https://acuresearchbank.acu.edu.au/download/ecab16bcb8e88c8a670d70c6e32ab686e1a144da8f3486d768fdd1e342b16f5e/698199/Bullen\\_2015\\_kContact\\_LiteratureReview.pdf](https://acuresearchbank.acu.edu.au/download/ecab16bcb8e88c8a670d70c6e32ab686e1a144da8f3486d768fdd1e342b16f5e/698199/Bullen_2015_kContact_LiteratureReview.pdf)
- Causse, M.-C. (2020). Chapitre 32. La fragilité du lien parent/enfant à l'épreuve des visites médiatisées. In *Travailler en MECS - 2e éd.* (Vol. 2, p. 601-618). Dunod.  
<https://doi.org/10.3917/dunod.touya.2020.01.0601>
- Cauvin, P., Cornudet, B., & Robin, C. (2008). Médiatisation systématique des visites des parents en pouponnière : Protection de l'enfant et soutien à la parentalité. *Devenir*, 20(1), 35-46.  
<https://doi.org/10.3917/dev.081.0035>

Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de la Capitale-Nationale. (2018).

*L'intervention relationnelle : Répertoire de capsules de discussion et d'activités structurées.*

<https://www.ciuss->

[capitalenationale.gouv.qc.ca/sites/d8/files/docs/Aproposdenous/Publications/intervention-relationnelle.pdf](https://www.ciuss-capitalenationale.gouv.qc.ca/sites/d8/files/docs/Aproposdenous/Publications/intervention-relationnelle.pdf)

Charest-Belzile, D., Drapeau, S., & Ivers, H. (2020). Parental engagement in child protection services : A multidimensional, longitudinal and interactive framework. *Children and Youth Services Review*, 116, 105162. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105162>

Chartier, S. (2022). *Comment Améliorer les Relations Entre les Parents et Leurs Enfants Placés ?*

*Étude Sur les Facteurs qui les Influencent* [Ph.D., Université de Liège (Belgium)].

<https://www.proquest.com/docview/3110356943/abstract/ED8D2AC220004042PQ/6>

Chartier, S. (2022). *Comment améliorer les relations entre les parents et leurs enfants placés*

*?Étude sur les facteurs qui les influencent.* Thèse présentée en vue de l'obtention du titre de Docteur en Sciences Psychologiques à l'Université de Liège.

Chartier, S., & Blavier, A. (2020). *Comment améliorer les relations entre les parents et leurs*

*enfants placés? (résumé).* Bruxelles, Belgium: L'observatoire de l'enfance, de la jeunesse et de l'aide à la jeunesse. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/253305>

Chateaufort, D., Drapeau, S., Leblanc, K., Saint-Jacques, M.-C., Noël, J., & Fortin, M.-C. (2022).

Le retour en milieu familial à la suite d'un placement en protection de l'enfance : Regard sur les dynamiques relationnelles entre parents et intervenants sociaux. *Recherches familiales*, 19(1), 69-83. <https://doi.org/10.3917/rf.019.0073>

Clergeau, S. (2017). Visites médiatisées : Avec ou sans médiation ? *Enfances & Psy*, 76(4),

95-104. <https://doi.org/10.3917/ep.076.0095>

- CODE, « Les écrits de l'aide à la jeunesse sont-ils respectueux des droits des enfants et des familles ? », 2015. <https://lacode.be/wp-content/uploads/2022/09/Analyse-Les-ecrits-de-laide-a-la-jeunesse-sont-ils-respectueux-des-droits-des-enfants-et-des-familles.pdf>
- Cyr, C., Dubois-Comtois, K., Michel, G., Poulin, C., Pascuzzo, K., Losier, V., Dumais, M., St-Laurent, D., & Moss, E. (2012a). *Attachment Theory in the Assessment and Promotion of Parental Competency in Child Protection Cases* [Jeu de données]. <https://doi.org/10.5772/48771>
- Cyr, C., Poulin, C., Losier, V., Michel, G., & Paquette, D. (2012b). L'évaluation des capacités parentales lors de maltraitance auprès de jeunes enfants (0-5 ans) : Un protocole d'évaluation et d'intervention fondé sur la théorie de l'attachement. *Revue de psychoéducation*, 41(2), 155-177. <https://doi.org/10.7202/1061797ar>
- Danner Touati, C., Dubois-Comtois, K., Cyr, C., Sirparanta, A., Deborde, A.-S., Tarabulsy, G., & Miljkovitch, R. (2024). *Apports de l'intervention relationnelle pour soutenir le développement des enfants en contexte de protection de l'enfance en France*. Observatoire national de la protection de l'enfance. [https://onpe.france-enfance-protgee.fr/wp-content/uploads/2024/01/synthese\\_onpe\\_ir\\_.pdf](https://onpe.france-enfance-protgee.fr/wp-content/uploads/2024/01/synthese_onpe_ir_.pdf)
- Danner Touati, C., Dubois-Comtois, K., Sirparanta, A. E., Cyr, C., Deborde, A.-S., Tarabulsy, G. M., & Miljkovitch, R. (2023). *Apports de l'intervention relationnelle en contexte de protection de l'enfant : Rapport final*. Observatoire national de la protection de l'enfance. [https://onpe.france-enfance-protgee.fr/wpcontent/uploads/2024/01/rapport\\_final\\_onpe\\_cdt.pdf](https://onpe.france-enfance-protgee.fr/wpcontent/uploads/2024/01/rapport_final_onpe_cdt.pdf)
- Davis, I. P., Landsverk, J., Newton, R., & Ganger, W. (1996). Parental visiting and foster care reunification. *Children and Youth Services Review*, 18(4), 363-382. [https://doi.org/10.1016/0190-7409\(96\)00010-2](https://doi.org/10.1016/0190-7409(96)00010-2)

- Dawson, K., & Berry, M. (2002). Engaging Families in Child Welfare Services : An Evidence-Based Approach to Best Practice. *Child welfare*, 81, 293-317.
- Déprez, A., & Wendland, J. (2015). La visite parentale chez l'enfant placé, une revue de la littérature. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 173(6), 494-498.  
<https://doi.org/10.1016/j.amp.2013.07.009>
- Deprez, A., & Wendland, J. (2017). Penser la relation avec les parents pour les bébés placés : Le protocole « Maintien du lien ». *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 59(2), 25-44. <https://doi.org/10.3917/ctf.059.0025>
- Doria, M. V., Kennedy, H., Strathie, C., & Strathie, S. (2014). Explanations for the Success of Video Interaction Guidance (VIG) : An Emerging Method in Family Psychotherapy. *The Family Journal*, 22(1), 78-87. <https://doi.org/10.1177/1066480713505072>
- Dorval, A. (2022). Comprendre l'expérience de la parentalité en contexte du placement permanent de son enfant auprès d'un membre de la famille élargie : aperçu temporel. *Canadian Social Work Review / Revue canadienne de service social*, 39(2), 121-138.  
<https://doi.org/10.7202/1096805ar>
- Dorval, A., Croteau, K., & Noël, J. (2021). Des parents d'enfants suivis en protection de la jeunesse se racontent : Analyse du recours au récit de vie par le prisme de trois études en travail social. *Service social*, 67(1), 151-162. <https://doi.org/10.7202/1087197ar>
- Doucet, L. (2012). Le pouvoir de penser et d'agir des parents... qu'en faisons-nous ? *Nouvelles pratiques sociales*, 1, 75-78. <https://doi.org/10.7202/1008641ar>
- Dubois-Comtois, K., Côté, C., Cyr, C., Tarabulsy, G., St-Laurent, D., & René-Iavarone, L. (2022). *Chapitre 10 Apports de l'Intervention relationnelle en contexte de protection de la jeunesse* (p. 249-278). <https://doi.org/10.1515/9782760556522-016>
- Dumbrill, G. C. (2006). Parental experience of child protection intervention : A qualitative study. *Child Abuse & Neglect*, 30(1), 27-37. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2005.08.012>



- Estefan, L. F., Coulter, M. L., VandeWeerd, C. L., Armstrong, M., & Gorski, P. (2012). Receiving mandated therapeutic services : Experiences of parents involved in the child welfare system. *Children and Youth Services Review*, 34(12), 2353-2360.  
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.09.002>
- Euillet, S., & Zaouche-Gaudron, C. (2008). Des parents en quête de parentalité. *Sociétés et jeunesses en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, n°5, Article n°5.  
<https://journals.openedition.org/sejed/2703#tocto1n3>
- Fargas-Malet, M., McSherry, D., Larkin, E., Kelly, G., Robinson, C., & Schubotz, D. (2010). Young children returning home from care : The birth parents' perspective. *Child & Family Social Work*, 15, 77-86. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2009.00645.x>
- Faulx, D., & Danse, C. (2015). *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes ?* De Boeck, Louvain-La-Neuve, Belgium. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/185791>
- Fukkink, R. G. (2008). Video feedback in widescreen : A meta-analysis of family programs. *Clinical Psychology Review*, 28(6), 904-916. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2008.01.003>
- Fuller, T. L., Paceley, M. S., & Schreiber, J. C. (2015). Differential Response family assessments : Listening to what parents say about service helpfulness. *Child Abuse & Neglect*, 39, 7-17.  
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.05.010>
- Girard, K., Miron, J.-M., & Couture, G. (2014). Le développement du pouvoir d'agir au sein des relations parents-professionnels en contexte d'intervention précoce. *Phronesis*, 3(3), 52-62.  
<https://doi.org/10.7202/1026394ar>
- Giuliani, F. (2012). Chapitre 3. La valeur des mauvais parents : Bien faire institutionnel, dépréciation sociale et reconnaissance locale. In Y. Bonny & L. Demailly (Éds.), *L'institution plurielle* (p. 83-103). Presses universitaires du Septentrion.  
<https://doi.org/10.4000/books.septentrion.9613>

- Goodall, J., & Montgomery, C. (2013). Parental involvement to parental engagement : A continuum. *Educational Review*, 66(4), 399-410.  
<https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>
- Grandval, M. (2020). Développer le pouvoir d’agir des parents en contexte contraint: Entre place symbolique et place physique. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 66(3), 137-150.  
<https://doi.org/10.3917/spir.066.0137>
- Groupe d’appui à la protection de l’enfance. (2012). *La visite en présence d’un tiers dans le cadre de la protection judiciaire : faire de la visite un acte bientraitant et éducatif*. CNAPE.  
<https://www.cnap.fr/documents/fiche-la-visite-en-presence-dun-tiers-dans-le-cadre-de-la-protection-judiciaire/>
- Haight, W. L., Black, J. E., Workman, C. L., & Tata, L. (2001). *Parent-child interaction during foster care visits*. 46(4), 325-338. <https://doi.org/10.1093/sw/46.4.325>
- Haight, W., Black, J., Mangelsdorf, S., Giorgio, G., Tata, L., Schoppe, S., & Sokolowski, M. (2002). Making visits better : The perspectives of parents, foster parents, and child welfare workers. *Child welfare*, 81, 173-202.
- Healy, K., Darlington, Y., & Feeney, J. A. (2018). Parents’ Participation in Child Protection Practice : Toward Respect and Inclusion. *Families in Society*.  
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1606/1044-3894.4126>
- Houzel, D. (1999). *Les enjeux de la parentalité*. Erès.
- Houzel, D. (2009). *Les axes de la parentalité—Rhizome 37*. Orspere-Samdarra. <https://orspere-samdarra.com/2009/les-axes-de-la-parentalite/>
- Jacques, C. (2010). 9. Le Programme d’intervention relationnelle des Centres jeunesse de Lanaudière. In D. Lafortune, M.-M. Cousineau, & C. Tremblay (Éds.), *Pratiques innovantes auprès des jeunes en difficulté* (p. 181-198). Presses de l’Université de Montréal.  
<https://doi.org/10.4000/books.pum.6485>

- Juffer, F., Bakermans-Kranenburg, M. J., & van IJzendoorn, M. H. (2005). The importance of parenting in the development of disorganized attachment : Evidence from a preventive intervention study in adoptive families. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(3), 263-274. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00353.x>
- Kennedy, H., Ball, K., & Barlow, J. (2017). How does video interaction guidance contribute to infant and parental mental health and well-being? *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 22(3), 500-517. <https://doi.org/10.1177/1359104517704026>
- Kennedy, H., Landor, M., & Todd, L. (2010). Video Interaction Guidance as a method to promote secure attachment. *Educational and Child Psychology*, 27(3), 59-72. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2010.27.3.59>
- Kensinger, E. A. (2009). Remembering the Details : Effects of Emotion. *Emotion review*, 1(2), 99-113. <https://doi.org/10.1177/1754073908100432>
- La CODE. (2014). *Relations enfants placés-parents en Fédération Wallonie-Bruxelles : de la philosophie de la législation à la pratique*. Consulté à l'adresse <https://lacode.be/wp-content/uploads/2022/11/Analyse-Relations-enfants-places-parents-en-Federation-Wallonie-Bruxelles.pdf>
- La CODE. (2020). *Enfants placés et relations familiales – pour un meilleur respect des droits fondamentaux (Version approfondie)*. Consulté à l'adresse <https://lacode.be/publication/enfants-places-et-relations-familiales-pour-un-meilleur-respect-des-droits-fondamentaux-version-approfondie/>
- La Ligue des familles. (2019). *Aide à la jeunesse : Les nouveautés pour les parents*. <https://liguedesfamilles.be/storage/18722/2019-12-20-laide-a-la-jeunesse-les-nouveautes-pour-les-parents.pdf>

- Le Bossé, Y. (2003). La surdétermination des compétences parentales dans les mandats de protection de la jeunesse : Un exemple d'aliénation ordinaire. *Sauvegarde de l'Enfance*, 58(1), 49-56. [https://doi.org/10.1016/S0036-5041\(03\)90025-3](https://doi.org/10.1016/S0036-5041(03)90025-3)
- Leclerc, M., & Rivard, D. (2014). *Le programme en intervention relationnelle au Centre jeunesse de Montréal - Institut universitaire*. Centre jeunesse de Montréal - Institut universitaire. <https://www.unipsed.net/wp-content/uploads/2015/11/programme-intervention-relationnelle-cjm-iu1.pdf>
- Lecointe, M. (1985). Vidéo-Formation : Miroir, Mémoire, Pouvoir... *Revue française de pédagogie*, 72, 31-40. <https://www.jstor.org/stable/41163300>
- Lehtme, R., & Toros, K. (2020). Parental engagement in child protection assessment practice : Voices from parents. *Children and Youth Services Review*, 113, 104968. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104968>
- Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative : analyser sans compter ni classer* (2e édition.). De Boeck Supérieur.
- Malberg, N. (2015). Activating Mentalization in Parents : An Integrative Framework. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 14, 232-245. <https://doi.org/10.1080/15289168.2015.1068002>
- Martin, C., & Daly, M. (2014). *Parenting Support Policies in England and France : An ambivalent social investment strategy*. <https://doi.org/10.13140/2.1.1409.6160>
- Maufroid, L., & Capelier, F. (2011). Le placement du mineur en danger : Le droit de vivre en famille et la protection de l'enfance (première partie). *Journal du droit des jeunes*, 308(8), 11-24. <https://doi.org/10.3917/jdj.308.0011>
- Maury, Y., & Hedjerassi, N. (2020). Empowerment, pouvoir d'agir en éducation:À la croisée entre théorie(s), discours et pratique(s). *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 66(3), 3-13. <https://doi.org/10.3917/spir.066.0003>

- Ménard, S. (2011). *La parentalité en contexte social : Le sentiment de compétence parentale, la demande d'aide et le don chez des parents d'enfant de quatre à six ans* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières). <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/2080/1/030183069.pdf>
- Miljkovitch, R., Danner Touati, C., Deborde, A.-S., Cyr, C., Sirparanta, A., Tarabulsy, G., & Dubois-Comtois, K. (2024). Un programme pour soutenir la sensibilité parentale en protection de l'enfance. *Vie sociale*, n° 44, 119-135. <https://doi.org/10.3917/vsoc.228.0119>
- Moss, E., Dubois-Comtois, K., Cyr, C., Tarabulsy, G. M., St-Laurent, D., & Bernier, A. (2011). Efficacy of a home-visiting intervention aimed at improving maternal sensitivity, child attachment, and behavioral outcomes for maltreated children : A randomized control trial. *Development and Psychopathology*, 23(1), 195-210. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000738>
- Moss, E., Tarabulsy, G. M., St-Georges, R., Dubois-Comtois, K., Cyr, C., Bernier, A., St-Laurent, D., Pascuzzo, K., & Lecompte, V. (2014). Video-feedback intervention with maltreating parents and their children : Program implementation and case study. *Attachment & Human Development*, 16(4), 329. [https://www.academia.edu/49557480/Video\\_feedback\\_intervention\\_with\\_maltreating\\_parents\\_and\\_their\\_children\\_program\\_implementation\\_and\\_case\\_study](https://www.academia.edu/49557480/Video_feedback_intervention_with_maltreating_parents_and_their_children_program_implementation_and_case_study)
- Munoz, M. (2024). *Utilisation de la rétroaction vidéo lors de placements de jeunes enfants : Perception des intervenants issus des institutions* [Unpublished master's thesis]. Université de Liège. <https://matheo.uliege.be/handle/2268.2/20111>
- Nesmith, A. (2013). Parent–Child Visits in Foster Care : Reaching Shared Goals and Expectations to Better Prepare Children and Parents for Visits. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 30(3), 237-255. <https://doi.org/10.1007/s10560-012-0287-8>

- Noël, J. (2014). *Le pouvoir d'agir des mères biologiques dont l'enfant est placé de façon permanente ou adopté en vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse* (Mémoire de maîtrise, Université Laval). Bibliothèque et Archives Canada.  
<https://www.collectionscanada.ca/obj/thesescanada/vol2/QQLA/TC-QQLA-30829.pdf>
- Noël, J. (2018). Regard sur la justice sociale à travers la situation des mères qui ont un enfant placé par les services de protection de l'enfance. *Canadian Social Work Review / Revue canadienne de service social*, 35(2), 103-120. <https://doi.org/10.7202/1058482ar>
- Noël, J., & Saint-Jacques, M.-C. (2020). Quelle valeur s'accorde-t-on quand on est une mère d'enfant placé ? Une analyse basée sur la théorie de la reconnaissance sociale. *Nouvelles pratiques sociales*, 31(2), 298-317. <https://doi.org/10.7202/1076657ar>
- Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE). (2016). *Référentiel satellite de l'accueil : Une vision partagée pour guider les pratiques*.  
[https://www.one.be/fileadmin/user\\_upload/siteone/PRO/SOUPA/Referentiel\\_Satellite\\_Accueil\\_2016.pdf](https://www.one.be/fileadmin/user_upload/siteone/PRO/SOUPA/Referentiel_Satellite_Accueil_2016.pdf)
- Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE). (2023, juin). *Référentiel de soutien à la parentalité*. Fédération Wallonie-Bruxelles.  
[https://www.one.be/fileadmin/user\\_upload/siteone/PRO/Brochures/referentiel-soutien-a-la-parentalite.pdf](https://www.one.be/fileadmin/user_upload/siteone/PRO/Brochures/referentiel-soutien-a-la-parentalite.pdf)
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). Chapitre 12. L'analyse thématique. *Collection U*, 5, 269-357.  
<https://shs.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200624019-page-269>
- Palmer, S., Maiter, S., & Manji, S. (2006). Effective intervention in child protective services : Learning from parents. *Children and Youth Services Review*, 28(7), 812-824.  
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2005.08.010>
- Papousek, M. (2000). Use of video feedback in parent–infant counseling and psychotherapy. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 49, 611-627.

Research. (s. d.). *Brené Brown*. Consulté 26 mai 2025, à l'adresse <https://brenebrown.com/the-research/>

Rondier, M. (2004). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle.

*L'orientation scolaire et professionnelle*, 33/3, Article 33/3. <https://doi.org/10.4000/osp.741>

Ross, N., Cocks, J., Johnston, L., & Stoker, L. (2017). *No voice, no opinion, nothing: Parent experiences when children are removed and placed in care* (Research report). University of Newcastle.

Saint-Jacques, M.-C., Drapeau, S., Lessard, G., & Beaudoin, A. (2006). Parent Involvement Practices in Child Protection : A Matter of Know-How and Attitude. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 23(2), 196-215. <https://doi.org/10.1007/s10560-005-0042-5>

Saint-Jacques, M.-C., Lessard, G., Drapeau, S., & Beaudoin, A. (1998). Protéger les jeunes et développer le pouvoir d'agir de leurs parents. Une analyse des pratiques d'implication parentale en centre jeunesse. *Service social*, 47(3-4), 77-114.  
<https://doi.org/10.7202/706796ar>

Schreiber, J. C., Fuller, T., & Paceley, M. S. (2013). Engagement in child protective services : Parent perceptions of worker skills. *Children and Youth Services Review*, 35(4), 707-715.  
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.01.018>

Sécher, R. (2011, octobre 1). *Le placement d'enfants : Aide ou contrainte pour leurs parents ?* [Text]. <https://www.revue-quartmonde.org>; Jean Tonglet. <https://www.revue-quartmonde.org/5132>

Sellenet, C. (2007). La reconnaissance de la place des parents dans les institutions de protection de l'enfance en France. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 21(1), 29-49.  
<https://doi.org/10.3917/rief.021.0029>

Sellenet, C. (2008a). Coopération, coéducation entre parents et professionnels de la protection de l'enfance. *Vie sociale*, 2(2), 15-30. <https://doi.org/10.3917/vsoc.082.0015>

- Sellenet, C. (2008b). *Maintenir les liens parents-enfants en protection de l'enfance*.
- Sellenet, C. (2009). Approche critique de la notion de « compétences parentales ». *Revue internationale de l'éducation familiale*, 26(2), 95-116. <https://doi.org/10.3917/rief.026.0095>
- Sellenet, C. (2010). « Dis, quand reviendras-tu... ? »: Blessures de la séparation des parents d'enfants placés. *Le Journal des psychologues*, 277(4), 50-54.  
<https://doi.org/10.3917/jdp.277.0050>
- St-Laurent, D., Larin, S., Tarabulsy, G. M., Moss, E., Bernier, A., Dubois-Comtois, K., & Cyr, C. (2008). *Intervenir auprès de familles vulnérables selon les principes de la théorie de l'attachement*. *L'infirmière clinicienne*, 5(2), 22-29. [https://revue-infirmiereclinicienne.uqar.ca/wp-content/uploads/2023/01/InfirmiereClinicienne-vol5no2-StLaurent\\_Larin\\_Tarabulsy\\_Moss\\_Bernier\\_DuboisComtois\\_Cyr.pdf](https://revue-infirmiereclinicienne.uqar.ca/wp-content/uploads/2023/01/InfirmiereClinicienne-vol5no2-StLaurent_Larin_Tarabulsy_Moss_Bernier_DuboisComtois_Cyr.pdf)
- Steele, M., Steele, H., Bate, J., Knafo, H., Kinsey, M., Bonuck, K., Meisner, P., & Murphy, A. (2014). Looking from the outside in : The use of video in attachment-based interventions. *Attachment & Human Development*, 16(4), 402-415.  
<https://doi.org/10.1080/14616734.2014.912491>
- Stroumza, K., Pittet, M., Pont, A.-F., Mezzena, S., Krummenacher, L., Seferdjeli, L., Fersini, F., & Friedrich, J. (2018). Visites médiatisées en protection de l'enfance : Exploration et transformation des émotions des professionnels, des parents et des enfants. *Sociétés et jeunesses en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, 20, Article 20.  
<https://journals.openedition.org/sejed/9099>
- Vallerie, B., & Le Bossé, Y. (2006). Le développement du pouvoir d'agir (empowerment) des personnes et des collectivités : De son expérimentation à son enseignement. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 39(3), 87-100. <https://doi.org/10.3917/lse.393.0087>



Vaquero, E., Balsells, M. À., Ponce, C., Urrea, A., & Navajas, A. (2020). “If I’m Here, It’s Because I Do Not Have Anyone” : Social Support for the Biological Family during the Foster Care Process. *Social Sciences*, 9(3), Article 3. <https://doi.org/10.3390/socsci9030031>

Yapaka. (2021). *Soutenir les parents. Propositions pour une politique de soutien à la parentalité*. Fédération Wallonie-Bruxelles.  
[https://www.yapaka.be/sites/yapaka.be/files/publication/21\\_08\\_soutenir\\_les\\_parents.pdf](https://www.yapaka.be/sites/yapaka.be/files/publication/21_08_soutenir_les_parents.pdf)