

Table des matières

INTRODUCTION	6
PREMIERE PARTIE : LE CADRE DE LA RECHERCHE	7
1. PROBLEMATIQUE	7
1.1. État des savoirs sur l'adoption	7
1.1.1. D'un point de vue anthropologique	7
1.1.2. D'un point de vue psychologique	8
1.1.3. Les enfants adoptés face à l'école	9
1.2. Contexte de la recherche	10
1.3. Choix des concepts	10
2. CADRE CONCEPTUEL	11
2.1. Les représentations	11
2.1.1. Définition	11
2.1.2. Idées reçues, clichés, préjugés et stéréotypes	11
2.1.3. Les représentations sociales dans la relation pédagogique	12
2.2. L'abandon	13
2.2.1. Les besoins non comblés	13
2.2.2. La blessure primitive	15
2.2.3. Syndrome de stress post-traumatique	16
2.2.4. La peur de l'abandon	16
2.3. La « normalité adoptive »	17
2.3.1. Les caractéristiques de la « normalité adoptive »	18
2.4. L'attachement	20
2.4.1. Définition	20
2.4.2. Origine du concept	20
2.4.3. La situation étrange de Mary Ainsworth	21
2.4.4. Formes d'attachement	21
2.4.5. L'attachement de l'enfant adopté	23
2.5. La scolarité de l'enfant adopté	24
2.5.1. L'attachement insécurisé en classe	24
2.5.2. Les difficultés d'apprentissages	26
2.5.3. L'estime de soi	26
2.5.4. L'anxiété	27
2.6. Comment l'enfant adopté est-il perçu ?	28
3. QUESTIONS DE RECHERCHE ET HYPOTHESES DE REPONSE	30
3.1. Question 1	30
3.1.1. Hypothèse et justification	30
3.2. Question 2	30
3.2.1. Hypothèse et justification	30

DEUXIEME PARTIE : L'ENQUETE	31
4. METHODOLOGIE	31
4.1. L'entretien semi-directif	31
4.1.1. Les points forts et les limites de la méthode	31
4.2. Choix de l'échantillon	32
4.3. L'élaboration du guide d'entretien	33
4.4. La méthode d'analyse des entretiens	34
5. ANALYSE ET INTERPRETATIONS DES RESULTATS	35
5.1. Les représentations des enseignants	35
5.1.1. Le sujet de l'adoption en général vu par les enseignants	35
5.1.2. Être un enfant adopté : une différence ?	36
5.1.3. Le vécu de l'enfant adopté	38
5.1.4. Les difficultés de l'enfant adopté	39
5.1.5. La prise en charge de l'enfant adopté	42
6. VERIFICATION DES HYPOTHESES	45
7. ANALYSE CRITIQUE	46
8. CONCLUSION	48
8.1. Généralités	48
8.2. Propositions relatives aux pratiques enseignantes	49
8.3. Prolongements et perspectives	50
9. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	51
10. ANNEXES	53
Présentation du déroulement de l'entretien semi-directif	54
Guide d'entretien semi-directif	55
11. ATTESTATION D'AUTHENTICITE	57

Liste des figures et tableaux

Figure 1 : Pyramide des besoins fondamentaux de Maslow	14
Tableau 1 : Les avantages et limites de l'entretien	32
Tableau 2 : Récapitulatif des enseignants interrogés	32

Introduction

« Bien que dénutris, infectés ou diminués à leur arrivée dans un pays d'accueil, les enfants de l'adoption internationale vont pour la plupart récupérer avec une vitesse qui force l'admiration et les limites du biologique. Mais à une condition, une condition qui devrait inspirer tous les soignants, les thérapeutes, tous les enseignants, tous les éducateurs et tous les chercheurs. Cette condition est qu'on reconnaisse clairement leurs besoins de base. »

Jean-François Chicoine (cité par Lambert, 2011, p. 37)

La situation de chaque enfant adopté est différente. Les comportements observés et les difficultés rencontrées avec certains d'entre eux ne sont donc pas à généraliser. Des études scientifiques réalisées à ce jour montrent que le vécu de l'enfant avant son adoption peut avoir un impact plus ou moins fort sur sa vie. Les chercheurs s'accordent sur une chose essentielle : l'abandon précoce de l'enfant provoque une blessure indélébile. L'absence d'une figure maternelle implique le manque de liens d'attachement qui sont importants pour le développement cognitif et social de l'enfant. Par ailleurs, le placement en orphelinat entraîne la plupart du temps des carences affectives et des soins insuffisants. Au fur et à mesure de sa croissance, la cassure vécue au début de sa vie et les nombreux besoins non comblés risquent de fortement influencer son développement. Par conséquent, une prise en charge adaptée peut sembler nécessaire. En tant que future enseignante, cette problématique nous touche particulièrement. Nous nous sommes donc demandée : *Quels sont les besoins spécifiques d'un enfant adopté pendant sa scolarité ?*

Malgré les particularités inhérentes à la prise en charge de ces enfants, il semble que peu d'informations circulent sur ce sujet au sein du corps enseignant. C'est pourquoi nous voulons nous rendre compte de l'image véhiculée par les enfants adoptés dans ce milieu. Le choix de ce thème a aussi été grandement motivé par nos expériences vécues avec des enfants adoptés et en particulier avec un membre de notre famille proche. L'intérêt de ce travail est d'amener une ouverture sur un sujet qui n'est pas souvent abordé. Il permet d'apporter une meilleure compréhension des enfants adoptés présents dans nos classes.

Nous présenterons dans un premier temps la problématique sous l'angle psychologique, afin de comprendre les mécanismes du développement des enfants qui ont été adoptés. Puis, dans un second temps, des entretiens semi-directifs avec des personnes présentes sur le terrain nous permettront d'analyser les représentations qu'ils se font de ces enfants et leurs pratiques les concernant.

PREMIERE PARTIE : LE CADRE DE LA RECHERCHE

1. Problématique

1.1. État des savoirs sur l'adoption

Le processus d'adoption (abandon, adoption, attachement) fait l'objet d'études récentes. En effet, les cas d'adoption internationale sont recensés depuis les années 80 par l'Office fédéral de la statistique (OFS). Les chercheurs des pays occidentaux et plus particulièrement du Canada francophone se sont alors intéressés aux enfants adoptés et à leur parcours de vie singulier.

1.1.1. D'un point de vue anthropologique

L'étude d'Agnès Fine (2008) montre que l'adoption, d'un point de vue anthropologique, a existé dans plusieurs cultures et a traversé plusieurs époques. D'ailleurs, nous connaissons tous des histoires ou des légendes qui parlent d'adoption : Moïse, Œdipe, Remus ou Romulus et même Harry Potter par exemple (Pierron, 2011). Contrairement à ce que l'on pourrait croire, les sociétés occidentales ne sont pas les premières à avoir pratiqué l'adoption. Certaines pratiques proches de l'adoption que nous connaissons aujourd'hui ont été observées au sein de sociétés provenant d'Océanie ou d'Afrique. Les enfants y sont placés dans une autre famille pour une période limitée ou définitive. La plupart du temps, ces placements sont opérés afin d'aider un couple stérile à avoir une descendance. En France, l'adoption comme institution juridique de filiation n'apparaît qu'en 1804. A cette époque, la possibilité d'adopter est très restreinte puisque seules les personnes de plus de 50 ans et n'ayant pas d'enfant légitime peuvent le faire. A ceci s'ajoute que les enfants adoptables doivent être majeurs et sont, pour leur(s) parent(s) adoptif(s), héritiers de leurs biens. Ils sont rarement des enfants abandonnés (pp. 8-11).

C'est à partir du XIX^{ème} siècle que l'on observe un tournant en France, « il n'est plus seulement question pour les adoptants de rechercher un successeur légitime mais aussi un enfant à chérir. » (Fine, 2008, p.11). En 1923, le droit français permet enfin à des couples « d'élever et d'adopter un enfant (et non plus un adulte) » (op. cit.).

De nos jours, les connaissances sur l'adoption ont évolué et « chacun a son idée sur la question [...] » (Pierron, 2011, p.9) sans toutefois la connaître vraiment. Les médias transmettent beaucoup d'informations concernant des cas d'adoptions dites « ratées », de personnalités qui adoptent des enfants à tour de bras ou de trafics d'enfants illégaux. Ces reportages et ces pratiques n'aident pas l'adoption à se défaire de certains clichés et idées reçues. Elle n'est sûrement pas encore acceptée dans notre collectivité comme une filiation à part entière. Ainsi, « le lien du sang, si prégnant dans notre société, n'est pas tout. D'autres sociétés dans le monde, comme en Afrique ou en Polynésie, ne le considèrent pas comme tel. » (op. cit., p. 23). Julien Pierron (2011), souhaite démontrer à travers la description et l'explication des pratiques de plusieurs pays en matière d'adoption (pays de droit coranique, Europe de l'Est, Amérique latine et Asie) que l'approche socioculturelle du phénomène est fondamentale. Sa compréhension et son apport permettent une prise en charge globale des enfants adoptés.

1.1.2. D'un point de vue psychologique

Les problèmes spécifiques des enfants adoptés sont souvent énoncés dans la population sans réels fondements, si bien que l'enfant adopté est associé au délinquant ou à l'enfant à problèmes et aux tendances suicidaires. Devant cette constatation, l'association française Mouvement pour une Adoption Sans Frontières a décidé de réunir des chercheurs qui se consacrent à la thématique du devenir des enfants qui ont été adoptés. Nous présentons ici quelques résultats de recherches qui nous paraissent importants pour la compréhension de la problématique.

Dans les années 2000, plusieurs recherches ont été effectuées en Europe sur des groupes d'enfants et d'adultes adoptés internationalement. Les questions qu'ils se sont posées principalement sont liées au développement cognitif, social et psychique de l'enfant. En effet, les conditions dans lesquelles ont vécu les enfants jusqu'au moment de leur adoption (abandon, placement dans un orphelinat) peuvent influencer leur vie future. Les chercheurs souhaitent aussi déterminer les difficultés rencontrées et étudier leur persistance après l'adoption. Aucune généralité ne peut être déterminée sur toute la population des personnes qui ont été adoptées car ils ne proviennent souvent pas des mêmes pays, ne sont pas du même sexe et n'ont pas été adoptées aux mêmes âges. Ces paramètres peuvent ainsi influencer les conclusions des différentes études.

Plusieurs auteurs peuvent conclure que la population des personnes adoptées est plus souvent confrontée à des difficultés affectives ou des maladies psychiques (Barni *et al.*, 2008 ; Bimmel *et al.*, 2003 ; Hjern *et al.*, 2002 ; Juffer & Van Ijzendoorn, 2005 ; Tieman *et al.*, 2005, cité par Chomilier, 2011, pp. 37-62). Les enfants adoptés sont donc plus vulnérables que l'échantillon représentatif d'une population. Les auteurs s'accordent aussi à dire que le vécu de l'enfant adopté comparé à un enfant non-adopté de son âge est très différent et explique en grande partie les écarts présents dans les résultats de ces études. Chez Rykkje (2007), il ressort que « les familles adoptives sont souvent confrontées à des difficultés d'attachement, des comportements extravertis, des questionnements au sujet des parents biologiques et à la perspective de désolation devant la perte de la culture d'origine. » (op. cit., p. 40). Pour Cantor-Graae & Pedersen (2007), le risque de développer une schizophrénie est 2,9 fois plus élevé pour un enfant adopté que pour l'ensemble des Danois. Ils expliquent cet écart par « le fait que leur apparence physique les rend sujets à des préjugés sociaux et à de la discrimination » (op. cit., p. 41).

Au Royaume-Uni, une étude a été effectuée sur des enfants adoptés en Roumanie et ayant séjourné plus ou moins longtemps en institution. Les chercheurs (Rutter *et al.* 2001) ont observé ces enfants une première fois à l'âge de 6 ans et les difficultés observées sont les suivantes (Chomillier, 2011, p. 43) :

- **Les problèmes d'attachement** (approche sociale non discriminante, absence de conscience des frontières sociales, difficulté d'appréhension de ce qui est socialement acceptable par les autres).
- **Les déficits de l'attention et l'hyperactivité** (dont la cause principale est attribuée à des privations psychologiques, plus qu'à des carences alimentaires).
- **Les troubles quasi autistiques et les difficultés d'apprentissage** (qui semblent relativement spécifiques de la privation liée à l'institution).

L'équipe de Rutter suggère que ces troubles proviennent « d'une certaine forme de programmation biologique, ou de dommage neurologique découlant de la privation liée à l'institution [...] » (op. cit., p. 45). Les résultats ci-dessus se retrouvent dans l'étude de

Verhulst *et al.*, (1990a). Les chercheurs de cette dernière étude ont analysé les différentes statistiques selon le sexe de l'adolescent et il ressort que les garçons sont plus fréquemment touchés par des problèmes d'ordres comportementaux ou psychiques.

Ces quelques résultats nous amènent à penser que les enfants adoptés sont plus sujets à des difficultés d'ordre psychologique que le reste de la population. Le but de ces études n'est pas de généraliser les problèmes qui peuvent survenir chez des personnes qui ont été adoptées mais d'en prendre conscience dans l'intention d'agir au mieux en tant que parents adoptants, enseignants ou personne gravitant autour de l'enfant.

1.1.3. Les enfants adoptés face à l'école

En tant qu'enseignant, nous remarquons aisément les enfants qui ont des problèmes familiaux ou personnels. Cela peut s'exprimer différemment selon les élèves : par des moments d'absence, des difficultés dans leurs apprentissages et ils nous témoignent parfois sincèrement leurs pensées. Aux vues des difficultés que peut présenter un enfant adopté, nous devons être attentifs à son développement cognitif et social. Et bien sûr, comme nous l'apprenons dans notre cursus de formation, agir correctement et avec délicatesse suivant la situation.

Lorsqu'un enfant adopté arrive dans son pays d'accueil, il ne parle souvent pas la langue. Il peut présenter des retards de développement moteur ou cognitif. Comment évolue-t-il au fil du temps passé dans un environnement plus favorable et stimulé ? « [...] Rencontrent-ils réellement plus de difficultés que les autres ? » (Fichcott, 2011, p. 63).

Pour répondre à ces questions, l'association français Enfance et familles d'adoption (EFA) a demandé à ses adhérents de remplir un questionnaire concernant la scolarité de leurs enfants adoptés ou biologiques. L'objectif était ainsi de connaître « la réponse du système scolaire aux particularités de l'adoption » (op. cit.). Les chercheurs ont comparé les résultats des enfants adoptés et des enfants biologiques (en l'occurrence les frères et sœurs d'enfants adoptés). Des comparaisons ont aussi été effectuées selon l'âge au moment de l'adoption, le sexe et le pays d'origine. Voici les résultats les plus intéressants par rapport à notre propre recherche (Fichcott & Vaugelade, 2006, pp. 57-59) :

- La scolarité au primaire pose plus de problèmes aux enfants qui sont arrivés après l'âge de 4 ans (cadre de l'adoption internationale).
- Plus de la moitié des enfants de plus de 7 ans ne savent pas lire (grande majorité des enfants d'Amérique latine).
- Les enfants originaires d'Afrique ont souvent été scolarisés avant leur adoption (lorsque cette dernière intervient à partir de 7 ans).
- Les difficultés de langage sont présentes dans une moindre mesure.

Pour remédier à certaines grosses difficultés scolaires qu'ont éprouvées les enfants adoptés décrits dans l'enquête, les chercheurs proposent des aménagements qui pourraient être nécessaires à l'école. De plus, l'association a publié un prospectus visant à « informer les enseignants pour éviter les méconnaissances, les *a priori* et maladresses [...] » (Fichcott, 2011, p. 71). Voici quelques conseils :

- Éviter une scolarisation trop précoce des enfants et prendre en compte leur histoire.
- Accepter que l'enfant présente un retard important par rapport à sa classe d'âge.
- Éviter de survaloriser les différences réelles (couleurs de peau, langue, culture).

- Favoriser la mise en confiance de soi des enfants en difficulté par un meilleur équilibre entre l'accumulation des connaissances disciplinaires et les situations favorisant leur créativité, leurs connaissances, leur savoir-faire, leur savoir-être.
- Ne pas oublier non plus qu'en matière de difficultés scolaires, l'adoption n'est pas le seul paramètre à prendre en compte, donc prudence et vigilance sont requises dans les diagnostics. (op. cit.).

En conclusion de ce chapitre sur l'état des savoirs en lien avec l'adoption, nous pouvons tout d'abord dire que les recherches effectuées, quelque soit leur point de vue, sont récentes. Cela est sûrement dû au statut de l'adoption qui a évolué au fil des années. Elle pouvait être taboue, mais les adoptions internationales ont contribué à la faire connaître. Nous pouvons ensuite affirmer que les chercheurs ont démontré des difficultés communes à ces enfants de tous pays, qui leur ont permis d'identifier la cause de ces troubles. Ainsi plusieurs études ont vu le jour en Europe et sur le continent américain pour déterminer des aides qui pouvaient être apportées aux enfants et à leurs familles.

1.2. Contexte de la recherche

Notre recherche s'inscrit dans le contexte de l'enseignement primaire en Valais. Dans ce canton ce sont plus de 2000 enfants qui y ont été adoptés depuis les années 80 (Office fédéral de la statistique [OFS], 2014). Il faut cependant considérer ce nombre en enlevant les adoptions intrafamiliales (adoption par le beau-père ou la belle-mère de l'enfant).

Nous voulons approfondir notre thématique par une discussion menée avec quelques enseignants pour connaître leurs représentations, les difficultés qu'ils ont pu avoir et les pratiques qu'ils ont mises en place avec les enfants adoptés. Ceux-ci peuvent présenter des difficultés scolaires en parties expliquées par leur parcours de vie. Des solutions d'approches et de prises en charge existent néanmoins pour permettre à l'enfant de vivre sa scolarité harmonieusement. Comment les enseignants perçoivent-ils l'enfant adopté ? Comment réagissent-ils ou prévoient-ils de réagir face à ces élèves singuliers ? Quelles solutions ont-ils développées face aux difficultés ? Beaucoup d'autres questions peuvent se poser et nous tenterons d'éclaircir certaines d'entre elles en analysant les propos des enseignants au regard de notre cadre conceptuel.

1.3. Choix des concepts

Le choix des concepts que nous allons développer est important puisqu'il nous servira de base d'analyse pour les entretiens. Nous devons donc définir les difficultés que peut avoir un enfant adopté, les événements de son vécu qu'il ne faut pas occulter et les réponses des chercheurs quant aux spécificités du processus d'adoption. Pour ce faire, nous avons choisi dans un premier temps l'approche sociologique qui permet de définir les représentations sociales d'un individu. En effet, ce sont les représentations des enseignants sur les enfants adoptés que nous avons décidé d'analyser. Puis, dans un second temps, nous privilégierons l'approche psychologique de l'adoption pour analyser les processus et événements de la vie d'un enfant adopté qui entrent en compte dans son développement. Nous pourrons ainsi définir quelques conséquences de l'adoption observées par les spécialistes et visibles durant la scolarité de l'enfant. Ces éléments nous serviront pour faire un lien entre les représentations des enseignants et ce qu'ils ont pu observer en travaillant avec des enfants adoptés.

2. Cadre conceptuel

2.1. Les représentations

Nous définissons tout d'abord le concept des représentations sociales qui est à la base de notre recherche. En effet, nous nous intéressons aux représentations que l'enseignant se fait d'un enfant adopté et leurs influences sur la prise en charge de ce dernier.

2.1.1. Définition

Selon Mannoni (2010), les représentations s'élaborent à partir « d'images, formules sémantiques, réminiscences personnelles ou souvenirs collectifs (mythes, contes), clichés dérivés de la connaissance vulgaire (dictons, croyances, superstitions), « idées reçues » (préjugés, stéréotypes, etc.) » (p.119). Elles ont toujours deux faces : « celle de l'image et celle de la signification qui se correspondent réciproquement » (Palmonari & Doise, 1986, p. 16). Elles appartiennent ainsi à la pensée symbolique. L'émergence des représentations dépend aussi du contexte politique et sociohistorique. Par conséquent, nous ne pouvons pas affirmer qu'une représentation est « vraie » ou « fausse » parce qu'elle appartient à des individus ou des groupes. En effet :

Une représentation, parce qu'elle est *représentation* est nécessairement « fausse » puisqu'elle ne dit jamais de l'objet exactement ce qu'il est, mais en même temps, elle est « vraie » en ce qu'elle constitue pour le sujet un type de connaissance valide [...]. (Mannoni, 2010, p. 120).

De plus, les représentations existent car elles font partie intégrante des interactions humaines. Lorsque nous rencontrons des personnes et que nous discutons, le contenu de la discussion nous appartient, il véhicule forcément un jugement. D'ailleurs, Palmonari et Doise (1986), nous disent que « si l'on néglige cette réalité, on n'étudie que des échanges, des actions et des réactions élémentaires et pauvres » (p.13) donc des messages vides de sens. Les individus produisent des représentations au cours d'échanges, « il s'agit donc de réalités partagées » (op. cit., p. 15) reliant nos images mentales à notre perception du réel.

Les représentations sociales ne doivent pas être confondues avec l'idéologie. L'idéologie a des règles, elle est stable tandis que la représentation est toujours en changement dans la vie de groupes : certaines disparaissent tandis que d'autres sont élaborées à partir d'une idéologie, d'une théorie ou d'une représentation antérieure (op. cit., pp. 13-15).

2.1.2. Idées reçues, clichés, préjugés et stéréotypes

Lorsque nous abordons le sujet de l'adoption, nous pouvons être confrontée à toutes sortes de remarques désobligeantes. Elles peuvent être liées à l'origine de l'enfant (racisme, xénophobie, stéréotypes), à des idées reçues (enfants à problèmes, délinquants) ou à des préjugés. C'est pourquoi, nous définissons les termes suivants en liens avec les représentations sociales : préjugés et stéréotypes.

Le préjugé est un produit de la pensée élaboré par un groupe qui reflète son point de vue par rapport à un sujet. Cette pensée est constituée par un jugement pré-élaboré et

qui présente des traits réducteurs et caricaturaux. Selon Mannoni (2010), le préjugé est dangereux puisque sa source appartient à la conscience collective et que tous les membres du groupe y adhèrent de manière spontanée. L'auteur affirme aussi que « tous les ensembles humains sont assujettis aux « préjugés » car ils sont économiques, commodes et efficaces [et] facilitateurs de la communication sociale [...] » (p. 25).

Le stéréotype relève de ce que l'on appelle plus communément une idée reçue. C'est, tout comme le préjugé, un raccourci de la pensée admis par un groupe de personnes. Mannoni (2010) a défini le stéréotype comme suit : « un cliché mental stable, constant et peu susceptible de modification. » (p.26). La différence entre le stéréotype et le préjugé est minime. Les stéréotypes ne font pas toujours appel à des propos réducteurs et peuvent même servir dans des discours officiels (stéréotypes du « bon » et du « mauvais » citoyen) (op. cit., p. 27). Néanmoins, ils peuvent aboutir à des attitudes discriminantes ou racistes.

Nous pouvons conclure en affirmant que les préjugés et les stéréotypes font partie intégrante de la pensée commune et participent à l'élaboration des représentations sociales.

2.1.3. Les représentations sociales dans la relation pédagogique

Michel Gilly (2003) s'est intéressé aux représentations sociales dans le champ éducatif. Deschamps *et al.* (1982) souligne que cette étude « offre ainsi une voie nouvelle à l'explication de mécanismes par lesquels des facteurs proprement sociaux agissent sur le processus éducatif et en influencent les résultats [...] » (Gilly, 2003, p. 384). Le champ éducatif apparaît aussi comme étant un lieu privilégié pour observer la construction et l'évolution des représentations sociales au sein des groupes sociaux. Puisque, selon Gilly (2007), la classe est un système social interactif, son fonctionnement est à comprendre en référence à un environnement social plus large et aux relations établies en son sein (pp. 395-396).

Les études de Gilly (2003) montrent que dans la relation pédagogique, l'élève est perçu par son enseignant selon deux dimensions principales : les objectifs et les modalités de fonctionnement. Ainsi, il ressort de l'étude que les enseignants jugent en premier lieu les élèves selon leur attitude face au travail (participation, motivation) et en second lieu par des valeurs cognitives. Concrètement, plus l'élève est perçu favorablement du point de vue des valeurs institutionnelles, plus il sera perçu favorablement pour d'autres caractéristiques (beauté, force, physique) (p.396).

D'autres études ont aussi montré qu'un lien existe entre l'origine sociale des élèves et les représentations de l'enseignant face à leur destin scolaire. Marc (1984, cité par Gilly, 2003), a interrogé des enseignants sur les causes de l'échec scolaire d'élèves du primaire. Les conclusions de l'étude montrent que les causes invoquées diffèrent selon la provenance sociale des élèves. Le fils d'ouvrier correspond à la représentation du paresseux, responsable de son échec, tandis que le fils de cadre avait pour l'enseignant des difficultés pardonnables (p. 399). Ces diverses représentations de l'enseignant peuvent ainsi contribuer de façon importante à la réussite ou non d'un élève. Ces différentes constatations ont aussi été définies par Rosenthal & Jacobson en 1971 sous le terme d'effet Pygmalion. Beaucoup d'auteurs (dont Marc, 1984, cité par Gilly, 2003), pensent que :

L'attente pessimiste, découlant d'une représentation défavorable des familles de milieu défavorisé, de leur rapport à l'école et des attitudes scolaires de leurs enfants, pourraient être à l'origine d'attitudes et comportements relationnels du pédagogue pour une bonne part responsable des mauvais résultats escomptés (op. cit., p. 399).

En d'autres termes, si l'enseignant pense que l'élève n'a aucune chance de s'améliorer en raison de causes externes à l'école, alors l'élève ne progressera pas. Néanmoins, cela est à prendre avec prudence selon Gilly (2003), car il se peut que les différences de traitement opérées par l'enseignant ne soient pas toujours défavorables pour des enfants de milieux défavorisés. Par conséquent, le « traitement [des élèves] par l'enseignant dépend de tout un ensemble de conditions et doit être considéré de façon plus nuancée et complexe que ne le suggère le modèle linéaire de l'effet Pygmalion » (p. 400).

2.2. L'abandon

« Une des peurs les plus fréquentes est celle d'être abandonné. L'abandon est un des thèmes dominants dans les mythes enfantins. »

Harriet Machtiger (cité par Newton Verrier, 2007, p. 81)

Les mythes enfantins racontent souvent des histoires d'abandon, comme le Petit Poucet par exemple. L'histoire d'un enfant adopté commence toujours comme celle du héros de ce conte puisqu'un enfant ne peut être adopté sans avoir été abandonné. Il subit ensuite plusieurs bouleversements liés à son abandon : son placement en orphelinat, la connaissance de ses parents étrangers, la connaissance d'une nouvelle langue, de nouvelles odeurs,... L'enfant a de quoi être désorienté ! La douleur de l'abandon se manifeste à travers des comportements reconnaissables chez certains enfants adoptés, c'est pourquoi nous voulons expliquer cette étape de sa vie.

2.2.1. Les besoins non comblés

Abraham Maslow a défini à travers de nombreuses observations de l'humain, les besoins fondamentaux que l'homme doit combler pour « trouver un sens à son existence et [...] se réaliser pleinement » (Lambert, 2011, p. 38). La lecture de cette pyramide se fait de bas en haut. Les besoins d'un niveau doivent être satisfaits (au moins en partie) avant que les besoins de l'étage supérieur ne se fassent ressentir.

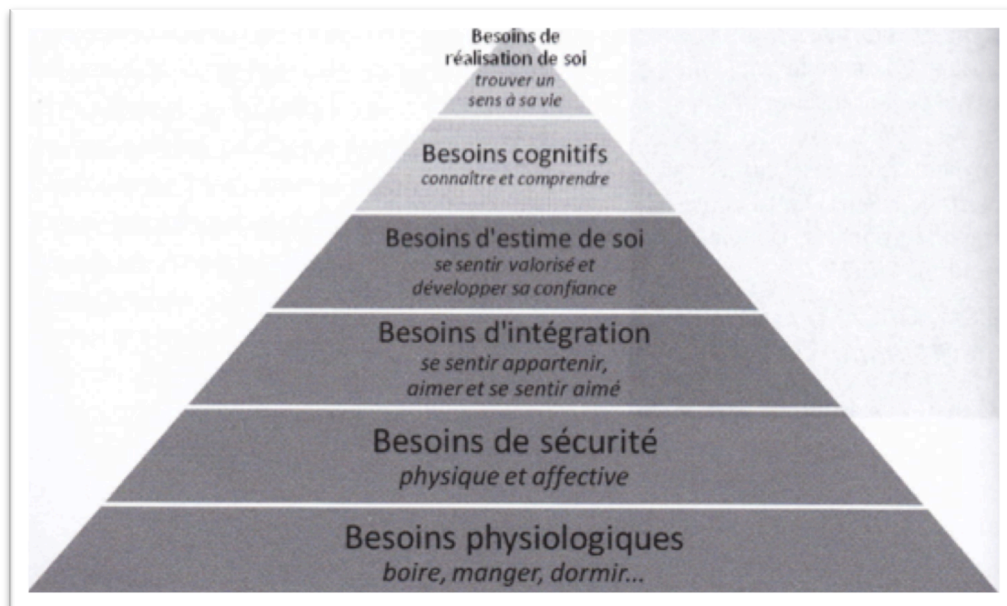


Figure 1 : Pyramide des besoins fondamentaux de Maslow (Lambert, 2011, p. 38)

Ainsi, les besoins physiologiques qui se trouvent à la base de la pyramide et qui représentent la survie de l'être humain doivent être comblés en premier. Puis vient le besoin de se sentir en sécurité qui est, selon Maslow, « le besoin essentiel et primordial de l'enfant » (Maslow, 1972, p. 61 cité par Lambert, 2011, p. 39). Les problèmes surviennent lorsqu'un niveau de la pyramide n'est pas pleinement satisfait car ce sont alors « la peur et l'anxiété qui s'installent. Cela fait en sorte que le stress ressenti par la personne s'intensifie et demeure ainsi jusqu'à ce que la situation se résorbe et que la menace disparaisse » (Lambert, 2011, p. 39). L'enfant qui a été abandonné peut ressentir les émotions provoquées par le manque de sécurité affective. Cela affecte aussi son développement, perturbé par les émotions de peur, d'anxiété et de stress.

Le niveau supérieur de la pyramide concerne la nécessité d'appartenir à un groupe, d'être pleinement intégré et aimé. Cet étage de la pyramide est important pour l'estime de soi et l'autonomie. En effet, l'enfant qui explore son environnement doit avoir confiance en lui et dans les adultes qui l'entourent. Lorsque ces besoins ne sont pas satisfaits, ils peuvent devenir une honte pour la personne qui ne se sent ni acceptée, ni aimée. « Elle se perçoit comme foncièrement mauvaise. Elle a honte de ce qu'elle est et non de ce qu'elle a fait ou de ce qu'elle pense avoir fait et c'est pourquoi ce sentiment est si dévastateur » (op. cit., p. 40). Ensuite vient le besoin d'estime de soi, divisé en deux parties : être valorisé par les autres et par soi-même. Ces besoins non comblés poussent la personne à développer un sentiment d'infériorité, se jugeant « comme ayant une valeur significativement moindre que celles qu'elle attribue aux autres » (op. cit.).

Maslow décrit les quatre premiers paliers de la pyramide (en plus foncé sur le schéma) comme représentant des « besoins-déficits » dans le sens où tant qu'ils ne sont pas comblés, l'individu mobilise toutes ses compétences pour essayer d'y arriver. Donc si ces besoins sont insatisfaits, pleinement ou en partie, les satisfaire constitue sa principale motivation. C'est pourquoi, « il est faux de dire qu'une personne manque de motivation alors que toute son énergie est possiblement dirigée vers la satisfaction de besoins plus pressants » (op. cit., p. 41). Par contre, quand ces besoins sont comblés, « il ne ressent rien de plus par rapport à ceux-ci. [...] Il n'y a plus de motivation associée à leur satisfaction » (op. cit.). Par opposition aux niveaux inférieurs de la pyramide, les niveaux supérieurs ont été appelés « besoins-bénéfices » car ceux-ci « continuent à se manifester

même lorsqu'on s'affaire à les combler » (op. cit.). Ce sont en quelque sorte les besoins ultimes de l'être humain, qui nous poussent à nous dépasser. Nous pouvons dire qu'à chaque fois qu'un de ces besoins est comblé, il appelle un autre besoin et une autre réponse à apporter pour le satisfaire. Les « besoins-bénéfices » fonctionnent donc de manière cyclique.

2.2.1.1. Conséquences des besoins non-comblés sur l'apprentissage

Après l'analyse des besoins de l'individu selon la théorie de la pyramide de Maslow, nous pouvons constater que les besoins cognitifs se situent dans la catégorie des « besoins-bénéfices ». Nous avons dit qu'il était nécessaire de satisfaire les « besoins-déficits » pour passer au niveau supérieur. Ainsi, nous pouvons bien comprendre qu'un enfant qui concentre son énergie à combler les besoins de base ne sera pas prêt à accepter de satisfaire des besoins qui lui paraissent secondaires. Lorsque nous apprenons, la satisfaction vient des connaissances que nous avons acquises, puis cela nous pousse à en apprendre d'avantage et à se dépasser pour atteindre le palier suivant. L'enfant « qui ne fait que tenter de reproduire, qui semble incapable de s'arrêter et de réfléchir, qui comprend sans pouvoir transférer cette connaissance dans un contexte différent est en train d'apprendre par des réponses de type « action-réaction » (op. cit. p. 43). Pour lui, ses réponses ne correspondent pas forcément au besoin d'apprendre mais à d'autres niveaux de la pyramide. Il veut par exemple se sentir aimé et accepté par son enseignant et ainsi combler son besoin d'intégration et d'estime de soi.

2.2.2. La blessure primitive

Nancy Newton Verrier (2007) explique dans son ouvrage ce que représente l'abandon pour un enfant adopté. Pour l'auteur, lorsque le lien entre la mère et l'enfant qui s'est développé *in utero* est interrompu à la naissance, alors « l'expérience d'abandon et de perte qui en résulte est imprimée de manière indélébile dans l'esprit inconscient de ces enfants [...] » (p. 17). C'est ce qu'elle nomme « la blessure primitive ». Le fait qu'un enfant puisse se rappeler inconsciemment de la perte qu'il a subie étant bébé ou nouveau né peut nous paraître inimaginable voire impossible. Pourtant pour Françoise Dolto, le lien qui unit le bébé à sa première famille est fort, car l'enfant « est le résultat d'une histoire de ses parents, qui ne peut par personne lui être dite avec des mots. Et c'est cela qu'il ne peut pas dépasser. D'où le drame profond des enfants abandonnés [...] » (Dolto, 1985, p. 280). Les psychanalystes ont donc pensé que la mémoire d'un enfant de moins de 18 mois « peut effectivement contenir des informations traumatiques capables de modifier le comportement futur de l'enfant » (Lemieux, 2013, p. 165).

Le nourrisson n'a pas pu se rendre compte de ce qu'il lui arrivait, son cerveau n'a donc pas traité ces informations. Les éléments vécus lors du traumatisme sont « emmagasinés sous une forme brute dans une partie du cerveau que l'on appelle l' « amygdale », mais les impressions sont si pénibles que le cerveau les encapsule dans sa mémoire à long terme. » (op. cit.). Le problème résulte alors du fait que le cerveau n'a pas trié les informations, il les a toutes gardées, même celles qui étaient inutiles. C'est pourquoi, nous pouvons des fois observer des réactions d'enfants adoptés qui sont en désaccord avec la réponse attendue, en effet, « l'amygdale est responsable d'activer l'action qui semble appropriée d'après nos souvenirs explicites ou implicites » (op. cit., p. 167). Un stimulus « mal conditionné » peut donc devenir une source de peur : un objet, un comportement du parent, un signe, un lieu, une odeur,...

La blessure d'abandon est donc bien présente chez les enfants adoptés. Elle peut se manifester plus tard par des comportements typiques (et inconscients) relevant du syndrome de stress post-traumatique.

2.2.3. Syndrome de stress post-traumatique

Pour qu'un diagnostic de syndrome de stress post-traumatique soit posé, il faut avoir subi des violences ou de la maltraitance dans l'enfance. Souvent, chez un enfant adopté, ces faits ne sont pas avérés même s'il montre « des symptômes évidents d'anxiété et de crainte, d'impuissance, de perte de contrôle et de menace d'anéantissement » (Newton Verrier, 2007, p. 84).

Le traumatisme vécu fait que les adoptés « tournent souvent la rage qu'ils ressentent devant ce qu'il leur est arrivé vers ceux qui s'occupent d'eux » (op. cit., p. 85). Des signes de comportements qui s'opposent peuvent apparaître : pendant un moment l'enfant paraît « irritable, agressif, impulsif et antisocial » (op. cit.) et à un autre son comportement « est caractérisé par un détachement affectif, de l'indifférence, de la satisfaction et de la passivité » (op. cit.). La personne adoptée serait anxieuse d'une « possible répétition d'un traumatisme passé » (op. cit.) et « le travail scolaire est difficile parce qu'il nécessite souvent d'utiliser sa mémoire – que l'adopté essaie justement de tenir à distance. » (op. cit.). Ainsi selon Nancy Newton Verrier (2007), les personnes qui ont subi un abandon oscillent entre ces deux sortes d'état, « l'un deux étant leur manière habituelle d'appréhender le monde, et l'autre s'insinuant dans leur comportement de temps en temps. » (p. 85).

2.2.4. La peur de l'abandon

L'abandon est pour l'enfant qui a été abandonné à la naissance, l'expérience originelle qui fonde cette peur.

C'est une blessure dont ils conserveront la trace tout au long de leur vie. Avec le temps, elle se cicatrisera chez certains alors que pour d'autres, elle restera une plaie ouverte. Mais pour plusieurs, il faut bien le reconnaître, elle désorganisera leurs comportements et perturbera leurs attitudes au quotidien (Lambert, 2011, p.63).

Nancy Newton Verrier (2007) a observé des comportements que cette peur inconsciente entraînait chez certains enfants adoptés (p. 90). Accompagnant cette peur et l'anxiété qui en découle, il peut arriver que l'enfant vole et désire accumuler des objets ou de la nourriture « suite à une inquiétude apparemment irrationnelle qu'il n'y aurait pas assez de nourriture » et « une peur envahissante de devoir un jour se débrouiller tout seul et le sentiment de devoir s'y préparer » (op. cit.). Il vole souvent les personnes qui lui sont proches et qu'il respecte et éprouve beaucoup de difficultés à rendre les choses volées. Ce dernier élément est à mettre en lien « avec la crainte d'être rejeté ou renvoyé par les parents adoptifs » (op. cit.). De plus, un autre comportement qui peut se manifester avec la peur de l'abandon est le besoin de tout contrôler. Les enfants adoptés peuvent s'opposer à la moindre décision de la vie courante ou au simple conseil vestimentaire venant de leurs parents. Cela peut donc devenir une lutte permanente pour l'enfant et ses parents, un combat qui ne laisse gagner aucun parti, car « si le parent laisse tomber et permet à l'enfant de décider pour lui-même, la situation devient « Tu ne m'aides jamais » ou « Tu ne t'intéresses pas vraiment à moi. » (op. cit. pp. 90-91). Cette peur de l'abandon interfère dans de nombreuses relations : parents, frères et sœurs, amis et même eux-mêmes.

2.2.4.1. Manifestations de la peur d'abandon à l'école

A l'école, la peur d'être rejeté mêlée à un manque de confiance en soi ne permet pas à l'enfant qui a été accueilli ou adopté d'être efficace face aux apprentissages. Il associera souvent ses échecs à son premier rejet car il pense qu'il a été indigne d'être aimé et qu'il est « mauvais ». Selon Lambert (2011), « pour se défendre contre cette possibilité d'abandon, il va déployer une énergie énorme qui, ainsi gaspillée, ne sera plus disponible pour répondre aux exigences du monde scolaire » (p. 65). En outre, l'anxiété liée à la peur fait intervenir un sentiment de honte parce qu'« à partir du moment où l'on est délaissé, abandonné, on intériorise un sentiment de honte » (Bradshaw, 2004, p. 30, cité par Lambert, 2011, p. 67). L'élève animé par ces sentiments aura des difficultés à accepter ses erreurs, en effet, « il les associera alors à sa propre valeur plutôt que de les voir comme des façons de parfaire ses idées et de s'améliorer » (op. cit.).

A travers l'explication du concept de l'abandon dans l'adoption, nous avons tout d'abord pu nous rendre compte que les besoins de tous les individus étaient les mêmes. La différence entre un enfant adopté et un non adopté se situe au niveau de l'âge auquel chacun franchit les différents paliers de la pyramide des besoins. Si nous pouvons admettre l'hypothèse qu'un enfant arrivant à l'école a déjà normalement satisfait tous ses « besoins-déficits », nous ne pouvons pas l'admettre pour un enfant qui a été abandonné. Ces besoins non comblés compromettent la base des apprentissages cognitifs. Nous voyons donc l'importance d'évaluer quels niveaux sont acquis chez un enfant adopté pour lui permettre par la suite d'« actualiser son plein potentiel » (Lambert, 2011, p. 44). Par la suite, nous avons pris connaissance du vécu de l'enfant qui a été abandonné et de cette « blessure primitive » décrite par Nancy Newton Verrier (2007). Nous avons compris l'importance de ne pas négliger la cicatrice que porte l'enfant adopté pour mieux l'accompagner. Cela permet ainsi de mieux accepter certains de ses comportements, de ses peurs et de ses doutes qui surviennent de l'inconscient et qui sont le fruit d'un événement enfoui dans la mémoire. Après ces quelques considérations au sujet de l'abandon, nous passons maintenant à l'étape suivante de la vie d'un enfant adopté : son adoption.

2.3. La « normalité adoptive »

La notion de « normalité adoptive » est née au Québec en 1996, en lien avec l'approche psychosociale d'*adopteparentalité*. Cette approche développée par Johanne Lemieux et Michelle Bernier comprend « des conseils éducatifs, des outils pédagogiques et une approche psychothérapeutique individuelle et familiale spécifique au vécu particulier des familles adoptives » (Lemieux, 2013, p. 478). La « normalité adoptive » se base sur l'existence de constantes communes chez les enfants adoptés au niveau des caractéristiques développementales ou des enjeux affectifs par exemple.

La « normalité adoptive » concerne la majorité des enfants adoptés (70%) qui « récupèrent de façon exceptionnelle après avoir reçu des soins parentaux et professionnels plus intensifs que les enfants biologiques durant la première année dans leur nouvelle famille » (op. cit., p. 465). L'adoption permet aux enfants de guérir des blessures vécues avant leur adoption et de reprendre un développement optimal. Mais « optimal ne veut pas dire parfait ou sans aucune différence en comparaison avec les non-adoptés » (op. cit., p. 55). La « normalité adoptive » désigne donc « les défis physiques, affectifs, cognitifs et sociaux qui découlent de conditions de vie particulière de l'enfant avant, pendant et après son adoption » (op. cit., p. 40). L'auteur désire faire comprendre qu'au départ, tous les enfants adoptés ont des besoins supplémentaires à

satisfaire. Reconnaître les comportements qui font parties de la « normalité adoptive » permet d'éviter d'y voir les signes d'une pathologie grave.

Pour les 30% d'enfants adoptés restants, la réalité sera un peu différente. En effet, « ils récupèrent également assez bien, après une année de soins intensifs, mais malgré les bons soins et le dévouement de leurs parents, ils gardent de façon plus durable des besoins spéciaux » (op. cit., p. 465). Pour l'auteur, ces besoins spéciaux supplémentaires font qu'ils n'appartiennent plus à la « normalité adoptive ». Les enfants souffriront par exemple de handicaps physiques ou mentaux, de maladie rares, de troubles de l'attachement, de maladies chroniques ou de troubles envahissants du développement.

2.3.1. Les caractéristiques de la « normalité adoptive »

Johanne Lemieux (2013, pp. 103-440) a défini douze caractéristiques de la « normalité adoptive » qui sont communes à presque tous les enfants adoptés :

– **Un incroyable survivant**: l'enfant adopté a survécu à de nombreuses épreuves (abandon, conditions de vies difficiles, manque de soins, changement de langue, d'environnement, etc.).

– **Un entretien sophistiqué**: les enfants adoptés ont des besoins plus spécifiques que les enfants biologiques. La capacité de ces enfants à s'attacher et à rattraper les retards de développement est très variable d'un enfant à l'autre.

– **La peur du rejet, de l'abandon et peur de décevoir** : le traumatisme vécu de l'abandon entraîne des peurs et des comportements qui peuvent plus ou moins durer avec le temps. Ces peurs se manifestent de différentes façons selon les enfants adoptés. En voici quelques unes : incapacité de s'affirmer, questions anxieuses constantes, hypersensibilité à la critique, peur de décevoir.

– **Des émotions en montagnes russes** : les émotions des enfants peuvent apparaître souvent en décalage par rapport à la situation vécue. Cela est dû à une mauvaise « programmation » des émotions dès le plus jeune âge de l'enfant. En effet, l'enfant n'a peut-être pas toujours bénéficié des réponses attendues à ses pleurs : manger, être rassuré ou cajolé, etc. Par la suite, la gestion des émotions n'est pas maîtrisée car l'enfant ne l'a pas apprise.

– **Un attachement difficile** : ce n'est pas simple pour des enfants adoptés de s'attacher à une personne. En effet, les liens tissés se sont souvent brisés et la blessure est restée. Recommencer ce processus qui consiste à faire confiance à un adulte est donc difficile.

– **Une insécurité affective** : les enfants adoptés éprouvent souvent de l'anxiété face au moindre changement et ont des fois peur de relever de nouveaux défis. L'insécurité affective est souvent en lien avec la peur de l'abandon et le vécu pré-adoption de l'enfant.

– **Une mauvaise gestion du stress** : des études ont montré que le stress pouvait être néfaste pour le développement du cerveau (op. cit., p. 286). Les chercheurs se sont aperçus que « l'exposition précoce au stress pourrait nuire au bon fonctionnement des fonctions d'attention et de mémoire à long terme » (op. cit., p. 289). Les enfants qui ont subi de nombreuses situations stressantes durant leur petite enfance « réagiraient plus fortement aux stress « normaux » une fois parvenus à l'âge adulte » et ils pourraient aussi « se montrer plus anxieux ou plus agressifs » (op. cit.). Par ailleurs, les enfants qui ont été

négligés durant leur petite enfance n'ont pas bénéficié de l'apaisement nécessaire à la régulation de leurs émotions, modifiant fondamentalement leur cerveau.

– **Un développement différent** : l'enfant adopté à l'internationale présente souvent des retards développementaux physiques qui ne correspondent pas aux normes des enfants de son âge. Néanmoins, ces retards sont acceptables lorsque l'on pense qu'ils n'ont sûrement pas été stimulés durant leur séjour en orphelinat. En outre, la majorité de ces enfants rattrapent la courbe de croissance normale après quelques temps.

– **Une scolarité complexe** : les difficultés scolaires ne concernent pas tous les enfants adoptés mais certains éléments les rendent plus vulnérables. Le vécu pré-adoption peut être douloureux et néfaste pour le développement cognitif. Il a aussi été démontré qu'environ « 20 à 30% d'enfants adoptés [...] auront besoin de soutien pédagogique adapté pour réussir à l'école » (op. cit., p. 341). Ce soutien sera nécessaire pour des enfants présentant des troubles d'apprentissages ou des obstacles spécifiques dans certaines branches. Certaines difficultés peuvent être liées aux autres caractéristiques de la « normalité adoptive » comme la peur du rejet, la peur de décevoir, l'insécurité affective, la mauvaise gestion du stress ou encore la faible estime de soi.

– **Une estime de soi fragile** : avoir la conviction que l'on est important, aimable et avoir confiance en soi est à la base de l'estime de soi. L'enfant adopté, de par son abandon, risque de se dire « qu'il ne vaut pas grand-chose » (op. cit., p. 371). La mauvaise estime de soi engendre un sentiment de honte qui est insupportable et destructeur pour l'enfant.

– **Un OMNI, l'objet manquant non identifié** : de nombreux témoignages d'enfants abandonnés ou négligés témoignent d'un grand vide intérieur : « un vide existentiel impalpable qui a pourtant comme origine un vide sensoriel et affectif bien réel » (op. cit., p. 400). Il faudra le travail d'une vie et un bon accompagnement pour le combler. Une explication de ce vide ressenti pourrait être la perte de la mère biologique, en effet, pour Johanne Lemieux (2013),

[...] Le corps et l'âme d'une maman biologique qui disparaissent, ce n'est pas rien pour un bébé ou un très jeune enfant. C'est un formidable objet de sécurité, de nourriture, de chaleur qui, après neuf mois de symbiose, s'évanouit à tout jamais dans l'univers (p. 401).

– **Une identité courtepointe** : chacun se crée une identité propre et c'est aussi le devenir des enfants adoptés. Leur tâche sera néanmoins plus ardue, du fait de la méconnaissance de leurs origines. Certains adoptés font la démarche de rechercher leurs parents biologiques alors que d'autres n'y accorderont pas une grande importance.

Des enfants plus résistants et résilients vont présenter seulement certaines de ces spécificités de façon légère et temporaire. Le but de connaître ces caractéristiques n'est pas, comme nous l'avons déjà mentionné, de les attribuer automatiquement aux enfants adoptés que nous rencontrons. Mais en prendre connaissance évite de stigmatiser l'enfant qui aurait des comportements significatifs de la « normalité adoptive ».

2.4. L'attachement

L'attachement est la base de la sécurité affective de tout un chacun. Le premier attachement, le lien avec la mère biologique, se développe déjà durant la grossesse pour se poursuivre dans la petite enfance. Se sentir en sécurité et avoir confiance en l'autre permet à l'enfant d'explorer le monde qui l'entoure. Il développe ainsi sa curiosité qui lui sert pour ses apprentissages cognitifs, moteurs et sociaux.

Afin de comprendre la théorie de l'attachement, ses enjeux et ses grands principes seront développés dans les paragraphes suivants.

2.4.1. Définition

Dans son sens littéral, l'attachement désigne un lien. Si ce terme est utilisé pour définir la relation entre deux personnes, il signifie l'affection ou l'amour qu'elles se portent. Le concept d'attachement définit dans la théorie du même nom a un sens plus spécifique que nous définissons ci-dessous.

Prior et Glaser (2010) l'ont défini comme suit « [...] un attachement est un lien ou un engagement entre un individu et une figure d'attachement. » (p.19). De plus ce lien est « basé sur le besoin de sécurité et de protection » (op. cit.). Le bébé étant vulnérable, il doit pouvoir bénéficier de soins, de nourriture et de protection. Ainsi, il s'attache à celui ou celle qui s'occupe de lui. Ce lien, lorsqu'il est stable, contribue à servir de modèle de relations sociales quand l'enfant grandit et qu'il devient parent à son tour.

2.4.2. Origine du concept

Konrad Lorenz a observé dans les années 30, le comportement d'oisons lors de leur éclosion. Ces petites oies considéraient le chercheur comme leur figure maternelle et le suivaient partout. Il définit alors ce comportement d'attachement par le terme d'empreinte. John Bowlby a ensuite été influencé par les recherches du biologiste autrichien et a marqué la rupture avec la théorie psychanalytique freudienne. Freud explique la relation affective entre l'enfant et sa mère par la satisfaction du besoin primaire de nourriture alors que Bowlby (1958) met en avant « la primauté du besoin inné de contact physique, et de la recherche de proximité » (Lehalle & Mellier, 2005, p. 49). Le processus d'attachement commence déjà lors de la grossesse et se poursuit durant les trois premières années de vie du bébé. Voici les comportements innés décrits par Bowlby (1958) permettant à l'enfant d'entretenir la proximité à la mère (ou figure d'attachement):

- le sourire ;
- le contact visuel et le suivi par le regard ;
- les pleurs et les cris ;
- l'étreinte dans les bras ;
- la succion qui entretient le contact physique tout en donnant la nourriture.

La capacité de la figure d'attachement à répondre à ces comportements influencent directement le développement et l'instauration du lien : percevoir les signaux de l'enfant, les interpréter correctement, intervenir efficacement en respectant le rythme de l'enfant et créer un environnement stable (op. cit., p. 50). On peut distinguer alors trois phases dans le processus d'attachement (op. cit. ; Prior & Glaser, 2010, pp. 23-24) :

- 1) **Phase 1** : *Orientation et signaux sans discrimination de figure (0-3 mois)* : le bébé se comporte de façon à attirer l'attention des soignants. Il ne montre pas de différence entre les personnes.
- 2) **Phase 2** : *Orientation et signaux dirigés vers une (ou plusieurs) figures discriminées (3 à 6-7 mois)* : l'enfant privilégie les personnes familières de ceux qui ne le sont pas et devient particulièrement réactif à son soignant.
- 3) **Phase 3** : *Maintien de la proximité d'une figure discriminée par la locomotion autant que par les signaux (jusqu'à 18 mois environ)* : l'enfant élargit le nombre de figures d'attachement et les moyens pour parvenir à maintenir la proximité avec elles (parler, marcher, pleurer,...).

Comme nous l'avons déjà cité plus haut, la figure d'attachement du nourrisson peut être la mère mais aussi un substitut de la figure maternelle. De plus, l'enfant est capable de s'attacher à plusieurs personnes (le père, les frères et sœurs) qui prennent soin de lui de différentes manières. Le processus d'attachement est aussi étroitement lié au processus de détachement « qui rend l'enfant capable de tolérer la séparation » (Lehalle & Mellier, 2005, p. 51).

2.4.3. La situation étrange de Mary Ainsworth

C'est ainsi, qu'à la suite des travaux de John Bowlby, Mary Ainsworth apporta des notions supplémentaires aux phases définies par le psychanalyste anglais. A travers une expérience, celle de la « situation étrange », Ainsworth classe en 1978 les enfants dans diverses catégories d'attachement. La relation avec la figure maternelle est évaluée par rapport aux réactions de l'enfant aux situations nouvelles. L'expérience comporte plusieurs étapes reprises ci-dessous (Ainsworth *et al.*, 1978, cité par Lehalle & Mellier, 2005, p. 51) :

- l'enfant est seul avec le parent ;
- une personne inconnue de l'enfant les rejoint ;
- le parent sort de la pièce en laissant l'enfant et le non-familier ;
- le parent revient et le non-familier sort ;
- le parent sort (l'enfant est seul) ;
- le non-familier revient ;
- le parent rentre et l'inconnu sort.

Ces étapes permettent d'observer les comportements de l'enfant face à une personne étrangère, lors de la séparation d'avec le parent et au retour de ce dernier. La constatation qui a été faite est la différence de manifestation des comportements d'attachement : recherche de proximité, maintien du contact, pleurs, évitement, résistance au contact de la mère,...

2.4.4. Formes d'attachement

Les modes d'attachement qui découlent de l'expérience de la situation étrange sont classés de deux manières. La première classification observe si l'enfant développe une stratégie *organisée* pour rejoindre la figure d'attachement ou s'il échoue, la stratégie est donc *désorganisée*. La deuxième manière de classer les modes d'attachement est selon

que l'individu se sent *sécuré* ou *insécuré/anxieux* à propos de la réactivité de sa figure d'attachement. Le terme sécuré est expliqué de la manière suivante :

Un attachement sécuré signifie avoir confiance que la figure d'attachement sera disponible et réagira de façon sensible et bienveillante au besoin de proximité et, si le système d'attachement est très activé, au besoin de réconfort. Un attachement insécuré peut être décrit comme anxieux à cet égard. (Prior & Blaser, 2010, p. 30).

Les trois formes d'attachement suivantes, correspondent à la représentation que l'enfant se fait d'autrui en raison de ses expériences et ont été développées par Mary Ainsworth (1978, cité par Lehalle & Mellier, 2005, p. 52 ; Prior & Glaser, 2010, pp. 30-34) :

Type A – attachement insécuré/évitant ou indifférent : Les enfants de ce groupe ne manifestent pas de comportements particuliers à la séparation et au retour du parent. Il continue même d'explorer la pièce. Lorsqu'il s'approche de sa mère, il montre un comportement d'évitement (se déplace, évite son regard). Les mères des enfants de ce groupe ont été peu sensibles à leurs besoins (ce type correspond à 20% des relations mère-enfant des sociétés occidentales).

Type B – attachement sécuré : L'enfant qui appartient à ce groupe utilise sa mère comme base de sécurité pour l'exploration de la pièce. Il proteste lorsque cette dernière quitte la pièce et l'accueille à son retour. Les mères de ces enfants ont été sensibles et adaptées à leurs besoins (mode d'attachement majoritaire).

Type C – attachement insécuré/ambivalent ou résistant : La détresse de l'enfant de ce groupe est immédiate au départ de leur mère. Lors de son retour, il recherche peu le contact et peut se mettre en colère, si la mère obtient la proximité avec son bébé, ce dernier ne veut plus la lâcher. Il existe donc une certaine ambivalence dans les comportements observés. Les mères de ces enfants ont été peu sensibles ou inconstantes dans leurs réactions aux besoins de l'enfant (ce type représente 15% des observations dans les sociétés occidentales).

Certains enfants n'avaient pas les caractéristiques des comportements décrits ci-dessus. C'est pourquoi, en 1986, les psychologues américaines Mary Main et Judith Solomon ont visionné des enregistrements vidéo de « situation étrange ». Elles ont remarqué que ces enfants avaient un comportement bizarre et incohérent qui ne répondait pas au stress de la séparation. Elles ont alors introduit une nouvelle catégorie d'attachement :

Type D – attachement insécuré/désorganisé ou désorienté : Pour entrer dans cette catégorie, le comportement des enfants en présence de leur figure d'attachement doit correspondre à un ou plusieurs indices ci-après (Main & Solomon, 1990, cité par Prior & Glaser, 2010, p. 33) :

- 1) Démonstration séquentielle de modes de comportement contradictoires, comme un comportement d'attachement très fort, brutalement suivi par l'évitement, la sidération ou un comportement d'hébétude.
- 2) Démonstration simultanée de comportements contradictoires, tels qu'un évitement fort avec une forte recherche de contact, une forte détresse ou une forte colère.
- 3) Mouvements et expressions non dirigés, mal dirigés, incomplets et interrompus, par exemple expressions intenses de détresse accompagnées d'un mouvement de retrait plutôt que d'aller vers la mère.

- 4) Stéréotypies, mouvements asymétriques, mouvements inopportuns et postures anormales comme trébucher sans raison apparente et seulement quand le parent est présent.
- 5) Sidération, immobilisation, mouvements et expressions ralentis « comme sous l'eau ».
- 6) Signes directs d'appréhension en ce qui concerne le parent, comme épaules voûtées ou mimiques craintives.
- 7) Signes directs de désorganisation et de désorientation, comme des déplacements erratiques, des expressions confuses ou hébétées, ou des changements multiples et rapides d'affect.

L'identification des enfants qui présentent ces comportements du type D est complexe. Main et Solomon (1990) (cité par Prior et Glaser, 2010, p. 34) ont donc élaboré une échelle en neuf points avec des degrés d'apparition et des indices de comportement désorganisé plus précis. De plus, lorsqu'un enfant présente les critères de la catégorie désorganisée, les experts cherchent à déterminer à quelle stratégie sous-jacente appartient l'enfant (sécuré, évitante ou résistante). Ces diagnostics sont donc établis par des observateurs entraînés. (op. cit.).

2.4.5. L'attachement de l'enfant adopté

La capacité à s'attacher à ses parents de manière saine et profonde est un facteur de développement optimal selon Johanne Lemieux (2013). En effet,

Ce lien sécurisant et fort avec l'adulte constitue la base de son estime de lui-même, de sa personnalité, de sa sécurité affective, de sa motivation à grandir et à apprendre, de sa capacité de voir la vie avec enthousiasme et optimisme (p. 228).

Les parents adoptants se retrouvent face à un défi. Bien que l'adulte s'attache facilement à un nouveau-né, qu'il soit son enfant biologique ou non, ce n'est pas si naturel lorsque l'enfant est plus âgé. Comme dans les cas d'adoption, il est rare que les enfants soient adoptés lorsqu'ils sont encore nourrissons, le challenge des parents sera de s'attacher à leur enfant autrement. Cette différence provient principalement d'étapes de la vie du bébé qu'ils ont manquées : l'allaitement, la proximité entre la mère et l'enfant ou encore les soins prodigués par le père. Nous comprenons donc bien que toutes les conditions favorables à l'établissement du lien d'attachement ne sont pas réunies pour les parents adoptants et leurs enfants.

Les parents et l'enfant adopté doivent apprendre à se connaître pour que l'attachement se crée et se solidifie avec le temps. L'attachement se développe quand l'adulte « apporte une réponse aux signaux de détresse de l'enfant, beaucoup plus que lorsqu'ils vivent ensemble des échanges joyeux » (op. cit., p. 230). Comme le dit aussi Lambert (2011), ce qui fait l'attachement « c'est donc la rencontre des regards. C'est l'harmonisation du langage corporel. C'est une multitude de petits gestes en réponse à une multitude de demandes » (p. 45). Le problème réside dans l'interprétation du comportement de la plupart des enfants adoptés : les signaux de détresse ne sont pas les mêmes qu'un enfant biologique. En effet, l'enfant adopté a déjà testé des méthodes pour attirer l'attention des adultes, mais il n'a souvent obtenu aucune réponse. Il a donc expérimenté un autre langage « ce qui lui a donné un nouveau comportement d'attachement » (Lemieux, 2013, p. 231). Et « le comportement d'attachement insécurisé est un langage affectif *acquis*. Ce style d'attachement insécurisé s'imprime dans le cerveau et devient une programmation que l'on appelle un modèle opérationnel interne » (op. cit.). Ainsi, même le parent qui est apte à répondre aux besoins de son enfant peut

être dérouté par les signaux de détresse de celui-ci, il devra donc apprendre à les reconnaître et y répondre.

En résumé, les parents de l'enfant adoptifs doivent s'attendre à devoir construire une relation d'attachement avec un enfant présentant dans la plupart des situations un style d'attachement insécuré. Du côté de l'enseignant aussi, le style d'attachement de l'enfant aura un impact sur ses manières d'apprendre et de se comporter en classe.

2.5. La scolarité de l'enfant adopté

La scolarité d'un enfant adopté peut s'avérer très complexe dans certaines situations. L'enfant présente peut-être un retard cognitif important par rapport à son âge ou souffre de troubles pathologiques. Mais la plupart des enfants ne sont pas dans cette condition. Après avoir vécu des situations difficiles dans leur pays d'origine, ils récupèrent les retards constatés au moment de l'adoption. Néanmoins, le corps et plus particulièrement le cerveau de l'enfant se rappelleront pendant longtemps qu'ils ont manqué de nourriture, de stimulations sensorielles, cognitives et sociales depuis leur plus jeune âge. Ainsi, les caractéristiques de la « normalité adoptive » sont à prendre en compte dans le cadre scolaire puisqu'elles peuvent expliquer des difficultés d'apprentissage ou des comportements jugés inadéquats.

2.5.1. L'attachement insécuré en classe

Les enfants adoptés ont la plupart du temps un style d'attachement insécuré à leur arrivée dans la famille adoptive. L'attachement peut évoluer pour certains enfants en style sécuré, ce qui est plutôt rare dans la « normalité adoptive ». L'enseignant peut donc s'attendre à observer des réactions typiques d'enfants ayant besoin de plus d'attention et de sécuré. Nous ne parlons pas ici de troubles de l'attachement mais de difficultés qui peuvent persister ou resurgir dans certaines situations de stress. Lorsqu'il est confronté à des problèmes scolaires, par exemple,

la peur de décevoir, la crainte d'être rejeté ou de nouveau abandonné, la mauvaise gestion du stress, une estime de soi fragile et parfois même certains troubles ou problèmes d'apprentissage sont des facteurs qui risquent de faire régresser l'enfant dans ses vieilles stratégies de survie [...] (Lemieux, 2013, p. 348).

Afin de se rendre compte des comportements que peuvent avoir les enfants insécurés à l'école, en voici une liste non exhaustive (Geddes, 2012) :

Type A évitant / indifférent → « [...] l'enfant évite la relation avec l'enseignant et dirige son attention sur la tâche » (pp. 74-75) :

- Indifférence apparente à l'incertitude dans de nouvelles situations.
- Dénier du besoin de soutien et de l'aide de l'enseignant.
- Sensibilité à la proximité de l'enseignant.
- Besoin d'être autonome et indépendant de l'enseignant.
- L'hostilité envers l'enseignant est dirigée vers la tâche.
- La tâche opère comme une barrière de sécuré émotionnelle entre l'élève et l'enseignant.
- Usage limité de la créativité.
- Travaille probablement en deçà de ses possibilités.
- Utilisation limitée du langage.

Type C ambivalent /résistant → « [...] l'enfant est préoccupé par la relation avec l'enseignant, au détriment de la tâche » (op. cit., pp. 89-90) :

- Degré élevé d'anxiété et d'incertitude.
- Besoin de garder l'attention de l'enseignant.
- Dépendance apparente de l'enseignant pour s'engager dans l'apprentissage.
- Hostilité exprimée envers l'enseignant en cas de frustration.
- Difficultés pour essayer la tâche sans soutien.
- Incapacité de se centrer sur la tâche par peur de perdre l'attention de l'enseignant.
- Travaille probablement en deçà de ses possibilités.
- Le langage peut être bien développé mais n'est pas cohérent avec le niveau scolaire.
- Les capacités en mathématiques peuvent être faibles.

Type D désorganisé / désorienté → « [...] difficultés à s'engager avec l'enseignant et avec la tâche d'apprentissage [...] » (op. cit., pp. 103-104) :

- Anxiété intense qui peut s'exprimer par le contrôle et la toute-puissance.
- Grande difficulté à ressentir la confiance dans l'autorité de l'enseignant, mais peut se soumettre à l'autorité du chef d'école.
- Ne peut accepter d'être enseigné et/ou incapable de « permettre » à l'enseignant d'en savoir plus sur lui.
- La tâche semble provoquer sa peur d'être incompetent, déclenchant des sentiments insupportables d'humiliation et de rejet de la tâche.
- Difficulté d'accepter de « ne pas savoir ».
- Peut sembler omnipotent et déjà tout savoir.
- Semble sans imagination et sans créativité et trouve la pensée conceptuelle difficile.
- Travaille probablement en deçà de ses possibilités et peut-être à un niveau très immature d'apprentissage.

Réagir à ces comportements d'enfants qui ont des difficultés d'attachement peut sembler difficile. Néanmoins, l'enseignant peut appliquer quelques conseils qui permettent d'organiser sa classe comme « base de sécurité ». Geddes (2012) a relevé les caractéristiques communes des bonnes pratiques, en voici quelques unes (pp. 125-126):

- Le respect de tous les élèves, quelles que soient leurs compétences et leurs difficultés ;
- Une sensibilité à la signification de la communication implicite au comportement, de l'empathie ;
- Des routines prévisibles et fiables ;
- Des règles cohérentes et des attentes cadrées autour du maintien de la sécurité des élèves, de l'équipe et du bâtiment ;
- Des relations familières à long terme, l'élève se sent « connu » ;
- Une réflexion éclairée sur les incidents plutôt qu'une réactivité ;
- Un système de procédures disciplinaires justes pour tous et non maltraitantes.

L'enseignant se doit d'être une figure d'attachement supplémentaire en qui les enfants peuvent avoir confiance. Se sentir en sécurité et en confiance les aide dans leurs apprentissages. En effet, une meilleure estime de soi et une base de sécurité solide permettent à l'enfant d'aller de l'avant, de comprendre le sens de ses apprentissages et de trouver une motivation à apprendre. L'attachement qui peut-être difficile pour les enfants adoptés est une caractéristique de la « normalité adoptive » et doit être prise en

compte à l'école. D'autres difficultés peuvent survenir à l'école, liées à l'attachement et à la « normalité adoptive », elles seront détaillées dans les paragraphes suivants.

2.5.2. Les difficultés d'apprentissages

L'attachement est déterminant pendant les premières années de vie du bébé car il conditionne son cerveau. La base des apprentissages est donc liée au lien d'attachement et plus particulièrement à la satisfaction du besoin de sécurité. Des recherches ont démontré que les enfants adoptés avaient plus de difficultés d'apprentissages liées à leur vécu pré-adoption, indépendamment de leurs capacités intellectuelles (Lemieux, 2013, p. 340). En effet, l'étude a prouvé qu'à l'âge de 14 ans, le QI des enfants adoptés se situaient dans la moyenne de la population. Les difficultés ne sont pas d'ordre biologique mais elles sont liées à leur expérience. La peur d'être abandonné leur demande de « [...] [déployer] une telle énergie et une telle concentration pour éviter que cela n'arrive à nouveau qu'ils ne peuvent les utiliser dans le travail scolaire » (Newton Verrier, 2007, p. 147). Leur corps est inconsciemment toujours « [...] en alerte, à l'affût du moindre signe de rejet possible – d'un abandon potentiel » (op. cit., p. 148). A l'école, ils paraissent inattentif et ont de la difficulté à réaliser entièrement un travail ou une activité. Cet état correspond en fait à un des symptômes de stress post-traumatique observé chez les victimes. L'inattention ou le comportement inapproprié devraient être compris par les enseignants, donnant la possibilité à l'enfant de s'apaiser dans un coin de la salle de classe jusqu'à ce qu'il se sente de nouveau capable de travailler.

La question de l'intégration de l'enfant dans sa classe et son nouvel environnement est souvent posée. Va-t-il avoir des difficultés à apprendre une nouvelle langue ? Mais « Ce n'est pas longtemps un handicap » selon l'Agence Française de l'Adoption ([AFA], 2009, p. 3). En effet, le désir de s'intégrer leur permet d'apprendre rapidement la nouvelle langue et d'oublier la langue « maternelle ». Dans l'ensemble, la socialisation de l'enfant ne pose pas de problèmes et il est rare que l'enfant soit exclu par les autres. Néanmoins, cela peut arriver et l'enseignant devra y veiller.

2.5.3. L'estime de soi

L'estime de soi est définie selon Duclos (2000) comme étant « *la conscience de la valeur personnelle* que nous nous reconnaissons dans différents domaines. Il s'agit, en quelque sorte, d'un ensemble d'attitudes et de croyances qui nous permettent de faire face à la réalité, au monde. » (p. 16). De plus,

La clé de l'estime de soi se trouve dans le processus de « conscientisation ». Elle consiste en la représentation affective qu'on se fait de soi-même par rapport à ses qualités et habiletés ainsi qu'en la capacité de conserver dans notre mémoire ces représentations de manière à les actualiser et à pouvoir surmonter des difficultés, relever des défis et vivre de l'espoir (op. cit.).

C'est en fait, selon l'auteur, reconnaître ses qualités, ses forces et ses faiblesses. Par ailleurs, la perception de soi se développe tout au long de sa vie, au gré du développement de la personnalité et de l'enrichissement d'expériences diverses. La source de l'estime de soi se trouve dans la relation d'attachement, période « [...] fondamentale dans le développement psychique de tout être humain » (op. cit., p. 18). De plus, chaque individu qui se sent aimé « [...] peut se dire qu'il est aimable et qu'il possède une valeur propre » (op. cit.).

Chez les enfants adoptés, la mauvaise estime de soi engendre la honte, l'impression d'« être une chose mauvaise » (Lemieux, 2013, p. 373). L'enfant qui a honte de lui-même est persuadé qu'il ne vaut rien et que les personnes qui l'entourent en sont aussi convaincues. Et ce sentiment devient insupportable « [...] lorsqu'on a l'impression d'être méprisé et rejeté pour ce que l'on est » (op. cit.). Le sentiment de honte ne doit pas être confondu avec le sentiment de culpabilité. Ces deux émotions servent à apprendre à différencier le bien du mal mais « pour qu'un enfant développe un bon sens moral et une bonne estime de lui-même, il faut que la honte se transforme peu à peu en culpabilité saine » (op. cit.). La différence fondamentale entre ces deux sentiments est que la honte est attribuée à l'individu lui-même (« Je suis mauvais ») alors que la culpabilité concerne un acte (« J'ai fait quelque chose de mal »). Développer une culpabilité saine permet à l'enfant de réfléchir sur ses actes et à sa responsabilité dans un bon ou un mauvais choix. « Une culpabilité normale et saine est donc nécessaire pour se construire une estime de soi enracinée dans le réel, et non pas dans un fantasme sans fondements concrets » (op. cit., p. 374). Ainsi, les enfants qui expriment des mensonges incohérents et bizarres ne font sûrement pas la différence entre la honte et la culpabilité et admettre qu'un comportement n'est pas correct revient, pour l'enfant, à se dire qu'il est lui-même mauvais. Ce comportement infantile « [...] ne s'est pas sainement transformé grâce aux bons soins de parents attentifs et chaleureux » (op. cit., p. 375).

Ce genre de réactions peuvent être observées chez des enfants adoptés du fait de leurs blessures, car « ils mettent en place des mécanismes de dissociation et de négation pour ne pas retourner neurologiquement au berceau de la honte » (op. cit. p. 374). C'est pourquoi, il est important que les personnes entourant ces enfants insistent sur la différence entre ce qu'est l'enfant et « ce qu'il pense d'un mauvais comportement, pour lequel il doit intervenir » (op. cit., p. 376).

« Apprendre, c'est aussi se séparer de l'autre et de ses propres besoins pour s'unir à la tâche et tenter de comprendre » (Lambert, 2011, p. 111). Mais comment demander à un enfant qui a été adopté ou accueilli de se séparer de ses parents et « [...] de s'abandonner à un savoir qui n'a rien à lui promettre au plan affectif et de le faire en présence d'une personne avec laquelle il n'a peut-être pas encore eu la chance de bâtir sa confiance » (op. cit.). Ne pas savoir, telle devient la peur de l'enfant adopté qui ne peut accepter l'autonomie que nous lui demandons en classe. En effet, il ne se fait pas confiance car il n'a pas encore acquis la base de sécurité qui lui permet d'aller au devant des connaissances. L'enfant a besoin d'être accompagné dans ce processus en l'aidant à « [...] diriger son attention, prendre confiance, se risquer à trouver une solution et organiser sa pensée pour mieux la communiquer » (op. cit., p. 112). Ainsi « [...] on lui offre le carburant affectif pour lui permettre de développer son autonomie, à son propre rythme, en apprenant à faire confiance et à se faire confiance » (op. cit.). En milieu scolaire, cela se traduit par exemple en encourageant l'enfant, en renforçant les comportements positifs et en évitant de le blâmer sans cesse.

2.5.4. L'anxiété

Les enfants qui ont subi un abandon ou un traumatisme « ne sont pas capables d'identifier ou de distinguer différentes sensations, états ou sentiments, et [qu'] ils ne savent pas comment passer d'un état à l'autre, ou reconnaître la nécessité de le faire » (Bombèr, 2012, p. 171). Cela est dû au fait que dans bien des situations, personne ne les a apaisés en fonction de ce qu'ils ressentaient. L'anxiété est un sentiment très présent chez les enfants adoptés et peut se manifester en classe sous différentes formes. L'enseignant peut mettre en place des stratégies pratiques pour les soutenir.

Contenir l'anxiété lorsqu'elle apparaît est idéale pour éviter de perdre le contrôle de l'enfant qui en souffre. L'enfant doit pouvoir aussi reconnaître la montée de ce sentiment, c'est ce qui va lui permettre de s'autoréguler. L'enseignant peut verbaliser ce qu'il observe en présence de l'enfant et vérifier ses interprétations afin de l'aider à développer sa conscience de soi : « Je pense que tu pourrais te sentir un peu anxieux pour l'instant. Il y a eu un grand bruit dehors et je pense que cela t'a fait sursauter. Est-ce que j'ai raison ? » (op. cit., p. 180). L'anxiété peut se manifester par des comportements typiques : par exemple « son corps devient de plus en plus tendu ou raide, il commence à se balancer ou à faire le clown, il commence à être de plus en plus agité, il a l'air surpris ou a des larmes dans les yeux » (op. cit., p. 175). Ces comportements qui peuvent être très différents d'un enfant à l'autre cachent souvent l'impuissance à faire face à ses émotions. Des événements de la vie de la classe déclenchent ces comportements, par exemple « un changement imprévu de plan, ne pas arriver à faire le travail demandé, un visiteur dans la classe, des activités autobiographiques, une histoire ou un film dont la perte est le thème principal, trop de félicitations, un ton de voix élevé » (op. cit., pp. 176-177). D'autres déclencheurs spécifiques peuvent exister en lien avec l'histoire personnelle de l'enfant tels que des odeurs, des mouvements brusques, une proximité physique, des bruits ou un ton de voix. Lorsqu'une réaction de l'enfant en lien avec ces déclencheurs est observée, l'enseignant se doit d'ajuster sa manière d'intervenir auprès de lui.

L'anxiété se manifeste souvent par de l'hyperexcitation et une incapacité pour l'enfant à se calmer. Bien souvent ces comportements et symptômes peuvent être confondus avec le trouble de l'attention avec hyperactivité. Il est donc nécessaire que l'enseignant apprenne à reconnaître l'anxiété liée à la « normalité adoptive ». Il pourra ainsi trouver les mots justes pour apaiser et apporter de la sécurité à l'enfant anxieux.

2.6. Comment l'enfant adopté est-il perçu ?

L'adoption est souvent « [...] considérée comme une succession d'étapes à franchir, chacune s'avérant plus ou moins longue et plus ou moins difficile » (Lambert, 2011, p. 30). Ainsi, la conscience du vécu de l'histoire pré-adoption existe mais est occultée par l'idée que l'adoption est un nouveau pas dans la vie de l'enfant qui peut tout effacer. Si son passé est effacé, nous considérons alors que les souffrances dues à l'abandon se sont dissipées avec le temps. Cette manière de voir les choses « [...] porte atteinte à l'enfant puisqu'en niant les particularités de son passé, nous nions une partie de son identité qui se révélera être une composante essentielle à la poursuite de son développement » (op. cit.). La manière de prendre en compte les différences de l'enfant et d'interagir avec lui aura des conséquences sur son développement affectif. Comme nous l'avons déjà vu, l'enfant adopté a de la peine à gérer ses émotions et à avoir une bonne estime de lui-même. Des réactions parfois maladroites ne l'aident ainsi pas à « [...] se construire une vision juste et réaliste de lui-même » (op. cit., p. 31). Des gestes et remarques inoffensives peuvent avoir des conséquences sur l'enfant adopté et son développement affectif. En outre, ils faussent l'entrée en relation avec des personnes encore inconnues de l'enfant. Pour Lambert (2011),

Il est donc important de sensibiliser les gens au fait que leurs interactions doivent offrir à l'enfant des occasions de reconnaître ses limites à travers celles qu'ils lui proposent et de les faire respecter à son tour comme ils les respectent chaque fois qu'ils entrent en relation avec lui (p. 31).

Comment l'enfant adopté est-il perçu par ses enseignants ? Selon l'AFA (Agence Française de l'Adoption, 2009), ces derniers sont « [...] de bonne volonté, mais d'une volonté maladroite et qui parfois stigmatise » (p. 6). La situation des enfants adoptés

n'étant pas très connue, elle peut avoir un effet troublant pour l'enseignant. Le document de l'AFA relève aussi que les formations spécifiques autour de la problématique de la situation adoptive sont rares. Les enseignants ignorent en général les éventuelles difficultés que l'enfant pourrait rencontrer durant sa scolarité. Le manque d'informations peut mener l'enseignant à répondre aux besoins de l'enfant adopté avec un certain décalage. Une autre difficulté provient des parents qui « ont une attitude ambivalente vis-à-vis du corps enseignant, lui enjoignant à la fois « de faire attention à l'enfant » et, en même temps « de ne pas le traiter différemment des autres » » (op. cit., p. 6). Les enseignants peuvent donc être un peu perdu face à ces demandes. Dans ces conditions, le plus important est d'avoir des liens fréquents avec les parents afin d'éviter des maladroites concernant le vécu de l'enfant adopté. De plus, un contact régulier avec eux est pertinent « [...] pour une approche commune des difficultés éventuelles de l'enfant ou de son entourage au sujet de la scolarité » et « la compréhension de ces possibles difficultés, leur approche, et les tentatives de résolution se traduisent toujours par une volonté commune d'agir » (op. cit., p. 8).

La sensibilité et l'accompagnement de l'enseignant sont nécessaires pour que l'enfant adopté se sente en confiance à l'école. Être sensibilisé aux spécificités de la « normalité adoptive » c'est « ni plus ni moins qu'une façon de rejoindre l'enfant dans ce qu'il vit à tout moment afin qu'il se sente reconnu et suffisamment soutenu pour se risquer à s'engager dans les tâches académiques qui lui sont proposées » (Lambert, 2011, p. 27).

Par ailleurs, l'adoption est un sujet « [...] avec des enjeux humains, émotifs, légaux et éthiques [...] complexes [...] » (Lemieux, 2013, p. 437). Les croyances profondes des individus concernant cette problématique sont fondées sur des valeurs qui lui sont propres. Ces valeurs fonderont ses décisions. L'enfant adopté rencontrera des personnes pour qui l'adoption est une valeur positive alors que d'autres auront une vision plus négative de celle-ci. Les interactions avec ces différentes personnes influenceront sa perception de lui-même. Le plus important pour les gens entourant un enfant adopté est « [...] qu'ils jouent leur rôle en croyant profondément que dans certains cas, il est dans l'intérêt supérieur de l'enfant d'être adopté » (op. cit., p. 438).

3. Questions de recherche et hypothèses de réponse

3.1. Question 1

Quelles représentations un enseignant se fait-il d'un enfant adopté ?

3.1.1. Hypothèse et justification

En raison de son vécu et de ses difficultés d'attachement, l'enfant peut présenter des problèmes d'apprentissage et de comportements plus ou moins graves. Durant notre formation HEP, nous ne sommes pas amenés à réfléchir sur cette problématique. La théorie de l'attachement et l'utilisation que nous pouvons en faire en classe n'est pas du tout abordée. Nous avons par contre présenté un atelier sur les enfants qui souffrent de difficultés d'attachement. Selon nos professeurs, c'était la première fois que cette thématique avait été choisie. Ainsi, nous savons que les enseignants n'ont reçu aucune information ou formation de base concernant notre thématique. Nous pouvons donc penser que leurs représentations se basent sur d'autres sources : expériences au sein de la classe, journaux, émissions, amis adoptants,...

Si les enseignants questionnés se basent uniquement sur leurs expériences, ils auront des réponses différentes. Dans le cas d'expériences préalables positives avec des enfants qui ont été adoptés, nous pouvons penser que l'enseignant ne comprendra pas forcément notre problématique. Il pourrait cependant exprimer ses représentations propres fondées sur des connaissances transmises par les médias. Dans le cas de difficultés rencontrées qui n'ont pas forcément été résolues, alors l'enseignant pourrait associer cet enfant au « mauvais enfant ». Puisque la croyance populaire véhicule des images peu flatteuses de ces enfants, alors la personne pourrait se rattacher à ces représentations.

Nous pensons aussi que les enfants adoptés pourraient être associés par les enseignants, à des enfants migrants. Ainsi, c'est la représentation de l'enfant étranger, d'une autre culture, d'une autre langue et d'une autre couleur qui serait décrite et non plus celle de l'enfant adopté.

Pour nous, les représentations relèvent de la pensée de chaque individu, c'est pourquoi nous nous attendons à des réponses très diverses selon les personnes et les expériences qu'ils ont vécues.

3.2. Question 2

Dans quelles mesures les représentations des enseignants influencent-elles la prise en charge de l'enfant adopté ?

3.2.1. Hypothèse et justification

Lors de nos différentes lectures et recherches en lien avec les représentations, nous avons pu prouver que la représentation que se fait un enseignant de son élève influence sa pratique. Nous voulons par contre analyser si le fait d'avoir des expériences et des connaissances en lien avec l'adoption permet à l'enseignant de mieux gérer les particularités de l'enfant. Nous pensons que quelques connaissances des particularités des enfants adoptés aident à mieux les accompagner dans leurs apprentissages cognitifs. De plus, les accompagnements apparaîtront mieux ciblés.

DEUXIEME PARTIE : L'ENQUETE

4. Méthodologie

Autour de la question de départ qui est à la source de notre travail, nous avons construit une problématique et un cadre conceptuel définissant notre sujet sur des bases scientifiques. Il est donc temps de présenter la méthode que nous allons utiliser pour discuter des hypothèses émises ci-dessus.

4.1. L'entretien semi-directif

Le choix de procéder à la récolte de données par des entretiens s'est fait naturellement. Nous voulions rencontrer les enseignants et partager une discussion nourrie de leurs expériences sur le terrain. Nous espérons ainsi « retirer [...] des informations et des éléments de réflexion très riches et nuancés ». (Van Campenhoudt & Quivy, 2011, p. 170). Pour « [instaurer] en principe un véritable échange au cours duquel l'interlocuteur du chercheur exprime ses perceptions d'un événement ou d'une situation, ses interprétations ou ses expériences [...] » (op. cit.), le chercheur se doit d'être peu directif dans ses questions. En revanche, il doit aussi garder en tête durant tout l'entretien les objectifs de son travail et les hypothèses qu'il aimerait confirmer ou infirmer.

Pour conduire l'entretien, Van Campenhoudt & Quivy suggèrent que « le chercheur dispose d'une série de questions-guides, relativement ouvertes, à propos desquelles il est impératif qu'il reçoive une information de la part de l'interviewé » (p. 171). Les auteurs précisent en outre qu'il est important d'observer une certaine souplesse concernant l'ordre des questions posées afin de garder une discussion qui paraît naturelle. Elle permet ainsi à l'interviewé de parler plus ouvertement (op. cit.).

Cette sorte d'entretien convient particulièrement bien pour notre sujet de mémoire puisqu'il aborde les représentations sociales d'un individu. Il permet donc aux acteurs (les enseignants) « d'analyser le sens qu' [ils] donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés [...] » (op. cit., p. 172). Le rôle de l'interviewer sera de « [...] retirer le maximum d'éléments intéressants de l'entretien [...] » (op. cit., p. 173). Pour ce faire, la qualité de l'écoute est un des éléments importants dans le but d'obtenir la confiance de l'interviewé.

4.1.1. Les points forts et les limites de la méthode

Lors de l'analyse des données, le contexte dans lequel s'est déroulé l'entretien et la relation entre le chercheur et la personne interviewée devra être prise en compte puisqu'ils peuvent induire les résultats. La méthode de récolte de données par entretiens semi-directifs présente par ailleurs certains avantages et d'autres inconvénients, récapitulés ci-dessous.

Avantages	Limites et problèmes
Le degré de profondeur des éléments d'analyse recueillis.	Souplesse relative : respecter le cadre de l'entretien et ne pas converser librement.
Souplesse et faible directivité du dispositif qui permet de récolter les témoignages et interprétations des interlocuteurs en respectant leurs propres cadres de références.	Les informations recueillies n'appellent pas d'emblée une méthode d'analyse claire.
Permet de poser des questions au plus proche des hypothèses formulées.	L'analyse qualitative peut amener un manque de rigueur scientifique dans les résultats de la recherche.
Le contact direct avec l'interviewé.	Maîtriser les outils de communication et d'interaction interindividuelle.
	L'interviewé répond aux questions en fonction de ce que pourrait attendre le chercheur.

Tableau 1 : Les avantages et limites de l'entretien (selon Van Campenhoudt & Quivy, 2011, pp. 172-173)

4.2. Choix de l'échantillon

Lors de l'élaboration de notre échantillonnage de récolte de données, nous voulions rencontrer des enseignants qui aient des vécus professionnels et personnels différents. Il nous paraissait aussi nécessaire de rencontrer des personnes d'âges, de sexes et de degrés d'enseignement divers afin d'obtenir des points de vue différents. Pour ce faire, nous avons tout d'abord contacté des enseignants qui remplissaient ces critères et que nous ne connaissions pas. Ces derniers n'ont pas souhaité être interviewés sur le sujet de notre mémoire. Nous nous sommes donc tournée vers des personnes de notre connaissance. Elles enseignent toutes dans la région du Valais romand. Voici donc ci-dessous un bref récapitulatif des personnes que nous avons interrogées. Afin de préserver leur anonymat, les prénoms utilisés sont fictifs et les données personnelles de chacun ont été rendues anonymes.

Prénom d'emprunt	Formation	Degré d'enseignement	Années d'expérience
Ludmilla	Ecole normale puis Master en enseignement spécialisée	Primaire et CO	11 ans
Julie	HEP	8H	Stages + 6 mois
Simon	HEP	-	Stages
Michel	Ecole normale	7H	34 ans
Jean	Ecole normale	7-8H	19 ans

Tableau 2 : Récapitulatif des enseignants interrogés

Dans le but de mieux connaître chacun de ces enseignants, nous leur avons demandé durant l'entretien, quel était leur parcours et leur relation vis-à-vis de l'adoption.

Ludmilla est enseignante spécialisée et travaille dans une classe à effectifs réduits d'un cycle d'orientation. Ses élèves ont la particularité de présenter des difficultés d'apprentissage liées à un handicap ou à un trouble. Auparavant, elle a suivi une formation d'enseignante primaire à l'ancienne École Normale du Valais, puis une formation complémentaire en enseignement spécialisé. Elle sillonne, de par sa spécialisation, différents centres scolaires depuis onze ans. Nous trouvons particulièrement intéressant d'interroger Ludmilla sur notre sujet de mémoire puisqu'elle même a été adoptée étant bébé.

Julie et Simon sont deux jeunes enseignants en début de carrière. Simon n'a pas fini la formation à la Haute École Pédagogique du Valais tandis que Julie a déjà effectué un remplacement de six mois après son diplôme obtenu en 2013. A travers ces deux entretiens, nous voulons observer les représentations d'enseignants n'ayant pas beaucoup d'expériences dans leur métier. Enfin, ces deux personnes côtoient dans leur entourage des personnes qui ont été adoptées ce qui peut amener une autre représentation de la filiation adoptive.

Michel a 34 ans d'expérience dans des classes de degré primaire en Valais. Il a accepté de répondre à nos questions car le sujet de l'adoption le touche de près. En effet, il a adopté un enfant il y a déjà quelques années. Nous pensons que sa vision de parent et d'enseignant peuvent nous apporter des représentations différentes de l'adoption.

La dernière personne qui a accepté de nous rencontrer pour un entretien est **Jean**. Il a de nombreuses années d'expérience en enseignement dans des classes primaires et était intéressé par notre problématique.

Nous avons interrogé toutes les personnes à l'aide du même guide d'entretien afin d'obtenir une cohérence dans leur discours. De plus, nous les avons rencontrées dans des endroits calmes et propices à la discussion. Afin de leur permettre de se sentir à l'aise, nous leur avons rappelé que nos entretiens étaient anonymes et que nous ne portions aucun jugement de valeur à leurs propos. Les durées des entretiens ont été variables, de dix à vingt minutes suivant les situations et des discussions d'ordre générales et non enregistrées se sont souvent poursuivies.

4.3. L'élaboration du guide d'entretien

Pour construire le guide d'entretien (Annexe I), nous nous sommes basée sur notre cadre conceptuel. Au début, les enseignants parlent d'eux et de leurs expériences professionnelles puis nous les questionnons sur la problématique de l'adoption. Le but est d'amener les personnes interrogées à s'exprimer sur leurs représentations et à répondre en partie à nos questions de recherches. Pour cette raison, le guide a été élaboré en deux parties. Dans un premier temps, les enseignants s'expriment sur l'adoption et ce qu'elle représente pour eux. Des questions en lien avec les enfants adoptés présents dans leurs classes complètent cette partie. En seconde partie d'entretien, nous abordons les moyens de prise en charge connus ou pensés. Des questions ouvertes permettent à l'interviewé de s'exprimer librement, de prendre du temps pour réfléchir et d'ajouter des éléments qui lui paraissent essentiels. A la fin de l'entretien, chaque personne peut encore partager une expérience ou une remarque concernant la problématique.

4.4. La méthode d'analyse des entretiens

L'analyse des données se réalise selon trois étapes : la préparation des données, la mise en relation des informations et la comparaison des résultats obtenus aux résultats attendus par hypothèse (Van Campenhoudt & Quivy, 2011, p. 197). En premier lieu, la relecture de chaque entretien permettra de « [...] reconstituer la structure de l'entretien, et par là, le système de représentation et d'action de la personne interviewée » (op. cit., p. 201). Puis « [...] des comparaisons peuvent être faites [...], des convergences et divergences peuvent être mises en évidence de manière à faire apparaître les logiques sociales implicites «[...]» » (op. cit.).

Notre recherche s'intéressant surtout aux représentations sociales d'individus, Van Campenhoudt & Quivy (2011) suggèrent que la meilleure manière d'analyser les entretiens est de réaliser une analyse thématique. Elle « [...] tente principalement de mettre en évidence les représentations sociales ou les jugements des locuteurs à partir d'un examen de certains éléments constitutifs du discours » (p. 208).

Afin de procéder à l'analyse de nos résultats, nous allons tout d'abord regrouper les thèmes et constatations qui ressortent le plus fréquemment de nos entretiens. Nous rapprocherons ensuite les sujets abordés à notre problématique et aux concepts de notre cadre théorique. Enfin, nous vérifierons nos hypothèses et présenterons les conclusions tirées des résultats obtenus.

5. Analyse et interprétations des résultats

5.1. Les représentations des enseignants

Pour cette partie analytique concernant les représentations des enseignants sur le sujet de l'adoption, nous avons rassemblé les données des cinq entretiens. Les réponses des enseignants ont été groupées par thèmes. Pendant l'entretien les interviewés ont parlé librement, c'est pourquoi il ne convient pas de faire une analyse linéaire qui suivrait l'ordre des questions. Cinq thèmes principaux sont apparus et la manière dont en parlent les enseignants a été relevée. Nous pourrions ainsi faire des liens entre les conceptions de chacun et les éléments du cadre conceptuel.

Nous rappelons que les prénoms des enseignants sont fictifs. De plus, pour permettre une lecture plus agréable, les passages retranscrits ont été épurés de toutes les répétitions et des hésitations des personnes interrogées, tout en respectant leur parole originaire.

5.1.1. Le sujet de l'adoption en général vu par les enseignants

Au début de l'entretien, nous demandions aux personnes interrogées ce qu'évoquait pour elles le sujet de l'adoption. Les réponses ont été très diverses.

L'adoption évoque à **Ludmilla** les difficultés des enfants adoptés et leur intégration dans la société. Elle s'est aussi demandée : « [...] *si on pouvait vraiment faire une généralité par rapport à l'adoption et à des difficultés ou bien s'il n'y a rien de flagrant.* » En tant qu'enseignante spécialisée, elle constate que bien souvent, les enfants qui ont des difficultés scolaires ou des troubles spécifiques ont été adoptés ou ont eu des problèmes familiaux dès leur plus jeune âge. **Jean** de son côté n'est pas convaincu qu'il y ait une problématique spécifique à l'adoption. Mais **Simon** rejoint les propos de Ludmilla en disant : « [...] *je sais qu'il y a eu des cas par exemple où des enfants sont arrivés en Suisse et ils avaient des gros soucis de santé.* » Par contre, il relativise : « *Je ne relierai pas forcément ces difficultés au fait que l'enfant soit adopté ou non.* » Pour lui, beaucoup de cas de figures peuvent exister, comme dans l'ensemble de la population.

Quant à **Julie** qui trouve le sujet de cette recherche intéressante, ses connaissances de l'adoption s'arrêtent au fait qu'elle a des amis qui ont été adoptés, elle connaît donc un peu leur parcours. Elle trouve finalement « [...] *que c'est quelque chose qu'on ne connaît pas tellement.* » **Jean** évoque la difficulté pour lui de parler du sujet de l'adoption, cependant, il « *trouve fantastique de pouvoir adopter des enfants [...] enfin les expériences que j'ai d'amis, c'est souvent assez difficile. Ça a été assez difficile.* »

Pour **Michel**, le sujet le touche plus particulièrement puisqu'il a adopté un enfant. Ses représentations proviennent donc autant du parent que de l'enseignant. Pour le papa, « *ça a été un vrai bonheur* », et du côté de l'enseignant il a connu plusieurs expériences très différentes. Dont une qui l'a particulièrement marquée : « *C'est vrai que parfois le fait d'avoir été adopté crée certains problèmes, problèmes entre guillemets. Je me souviens d'un enfant vietnamien, tout au début, qui était paniqué quand il entendait passer un avion à réactions par exemple. Pour lui ça évoquait la guerre qu'il avait connue.* » Ainsi, il conclut en ajoutant qu'il est des fois préférable de connaître le vécu de l'enfant pour pouvoir réagir au mieux.

Lors de l'évocation du sujet de l'adoption, la majorité des enseignants relèvent les difficultés des enfants adoptés. Certains ont pu les observer alors que d'autres en ont simplement eu connaissance. Si Ludmilla et Simon se demandent s'il existe réellement une problématique spécifique à l'adoption, Jean a eu connaissance des difficultés qu'ont rencontrés certains de ces amis. Michel mentionne déjà que le vécu de l'enfant peut avoir un impact sur ces comportements. Les enseignants interrogés ont donc plus ou moins conscience de la problématique de la filiation adoptive et des difficultés qu'elle peut engendrer. Avec cette première approche, nous pouvons affirmer que les connaissances de chacun de ces individus diffèrent. Lorsqu'ils parlent de difficultés, ils ont sûrement entendus parler de recherches (Barni *et al.*, 2008 ; Bimmel *et al.*, 2003 ; Hjern *et al.*, 2002 ; Juffer & Van Ijzendoorn, 2005 ; Tieman *et al.*, 2005, cité par Chomilier, 2011, pp. 37-62 ; Lemieux, 2013, p. 340) qui ont démontré que les enfants adoptés avaient plus de difficultés et de troubles que la moyenne de la population en général. Les résultats parfois catastrophiques de ces études ont souvent été véhiculés par des journaux ou des émissions télévisuelles. Pour certains d'entre eux, le fait d'avoir déjà été en contact avec des enfants adoptés leur a permis d'observer des comportements de la « normalité adoptive », sans réellement les rattacher à cette particularité.

5.1.2. Être un enfant adopté : une différence ?

Lorsque vous avez eu un enfant adopté dans votre classe, comment cela s'est-il passé ? Existe-t-il selon vous des différences de développement entre un enfant biologique et un enfant qui a été adopté ? Lesquelles et pourquoi ? Par ces trois questions, les enseignants se sont exprimés sur leur relation avec l'enfant adopté et sa socialisation au sein du groupe classe. Les réponses des enseignants se sont portées sur divers sujets : les différences physiques, l'égalité de l'enfant adopté avec les élèves de la classe et l'« adaptation » de l'enfant à son nouvel environnement.

Dans un premier temps, les enseignants estiment que l'adoption en soi n'est pas un problème pour les camarades de classe. Les moqueries se rapportent plutôt aux différences physiques de l'enfant.

« Voilà c'est des remarques plus sur la couleur de peau [...] mais tous les élèves sont touchés parce que tout le monde a des différences. » **Ludmilla**

« [...] Il y avait un peu de racisme de la part des camarades. Alors ce n'est pas un problème typique de l'adoption. C'était plutôt un problème de couleur [...]. » **Michel**

Le sujet des différences est aussi abordé par les enseignants d'une autre manière. **Julie** nous partage sa crainte : *« [...] déjà je pense que si on sait que l'enfant est adopté, y a toujours un peu le risque de faire une différence avec les autres. Alors je trouve que des fois c'est peut-être mieux, d'un côté, de ne pas savoir. »* Elle ajoute aussi qu'elle s'attend à ce que l'enfant adopté soit comme les autres de la classe. Sur ce point, d'autres enseignants la rejoignent.

« [...] Franchement on voit pas du tout de différence avec d'autres enfants. Mis à part qu'il vient d'ailleurs mais pour moi ça change rien. » **Simon**

« [...] Je veux dire qu'on doit se comporter avec un enfant adopté à mon sens comme avec les autres. [...] Faudra justement peut-être pas faire de différences à ce niveau là. » **Michel**

« Mais par rapport à un enfant qui serait venu tout bébé ici, a priori il ne devrait pas y avoir de différence avec un autre. » **Jean**

Par ailleurs, ils pensent que le développement cognitif de l'enfant adopté est semblable à celui des autres enfants. Leurs réponses sont assez catégoriques à ce sujet. Toutefois, certains relativisent en abordant le vécu de l'enfant comme jouant un rôle considérable sur les apprentissages sociaux. Ils s'accordent aussi à dire que l'âge de l'adoption de l'enfant a un impact sur son développement futur. De plus, les enseignants sont touchés par le changement d'environnement de l'enfant, son intégration et son « adaptation ».

« Peut-être que l'enfant qui a été adopté aura un peu plus de peine à trouver sa place [...] Parce que, souvent, c'est une autre culture à laquelle ils doivent s'adapter [...]. Ils n'ont pas vécu dans le même environnement et ça leur fait un gros changement et puis ils doivent s'adapter. Ils ont besoin d'un peu plus de temps je pense. » Julie.

« [Des différences] de développement cognitif je dirais non. Je pense que toutes les chances sont égales à peu près. [...] Peut-être le fait de la langue, ça dépend à quel moment il est adopté. Et bien même le fait de devoir s'adapter à son environnement, c'est peut-être pas forcément évident. Donc ça peut jouer mais je pense que ce n'est pas le facteur principal non plus. » Simon.

« [...] Il avait quatre mois donc ça gomme peut-être certaines difficultés. [...] Y a des enfants qui ont des vécus terribles derrière eux, effectivement que ça les perturbera mais est-ce qu'ils seront plus perturbés qu'un enfant qui subit des violences à la maison ou autres ? Mais intellectuellement non, clairement non. » Michel.

« [...] Mon hypothèse c'est que je pense pas, non. Alors je ne sais pas, non il n'y a pas d'études scientifiques qui ont été menées là-dessus ou bien ? [...] Mais peut-être que, je sais pas, je me pose la question comme ça en direct. Y a peut-être des différences entre des enfants qui ont été adoptés bébé ou des enfants qui ont été adoptés plus âgés. » Jean.

« Il y a en fait toute une histoire, à quel âge ils sont arrivés. Ou il y a aussi pleins de mystères finalement sur ce qu'il s'est passé dans leurs pays respectifs [...] J'ai l'impression que ça se joue un peu dans les premières années justement. Qu'est-ce qu'a vécu l'enfant au moment de cette adoption. » Ludmilla.

L'enfant adopté est perçu par les enseignants comme n'étant pas un enfant à besoins particuliers. Si nous nous référons aux travaux de Lemieux, nous constatons qu'ils n'ont en fait pas conscience de la « normalité adoptive » que la chercheuse estime concerner, à des degrés divers, tous les enfants adoptés. Certains affirment qu'un enfant qui a été adopté lorsqu'il était bébé aura moins de difficultés au niveau cognitif ou social qu'un enfant plus âgé. Il est vrai que des études ont démontré que la scolarité au primaire pose plus de problèmes aux enfants qui sont arrivés après l'âge de 4 ans (Fichcott & Vaugelade, 2006, p. 59). Néanmoins, ils sont susceptibles de souffrir de leur abandon, appelé « blessure primitive » par Newton Verrier (2007). Rappelons que les psychanalystes pensent que la mémoire d'un enfant de moins de 18 mois « [...] peut effectivement contenir des informations traumatiques capables de modifier le comportement futur de l'enfant » (Lemieux, 2013, p. 165).

Dans les propos de certains enseignants, l'adoption est assez clairement « [...] considérée comme une succession d'étapes à franchir, chacune s'avérant plus ou moins longue et plus ou moins difficile » (Lambert, 2011, p. 30). Une étape qui touche les enseignants est celle de l'arrivée de l'enfant dans son pays d'accueil. Ils ont l'impression que l'intégration et la langue posent problèmes aux enfants adoptés. Néanmoins, leur représentation n'est pas en accord avec les propos des chercheurs. En effet, Fichcott &

Vaugelade (2006), affirment que la langue n'est pas un souci pour la majorité des enfants (p. 58) et le désir de s'intégrer leur permet d'apprendre rapidement la nouvelle langue et d'oublier la langue « maternelle » (AFA, 2009, p.3). Nous pensons que cette vision des difficultés provient d'une comparaison, de la part des enseignants, entre l'enfant immigré et l'enfant adopté, oubliant que les parents de ce dernier ne parlent pas sa première langue.

Intuitivement, les enseignants ont compris que l'adoption en soi n'était pas un problème pour le développement cognitif des enfants. Il a été démontré qu'à l'âge de 14 ans, leur QI se situait dans la moyenne de la population (Lemieux, 2013, p. 340). Par contre, le développement affectif des enfants n'est jamais pris en compte dans le discours de la majorité des enseignants. Ce dernier étant en rapport avec le vécu de l'enfant, il pourra influencer les apprentissages à plus ou moins long terme.

Hormis le fait que les enseignants sont sensibles à la différence physique et au vécu de l'enfant avant son adoption, leurs représentations ne vont pas dans le sens de la « normalité adoptive » et des besoins non-comblés de l'enfant. Pour la majorité d'entre eux, l'enfant adopté est singulier, comme chaque enfant d'une classe l'est. Ces derniers ne présentent cependant pas un profil socio-affectif particulier qui, selon les parcours, peut ressurgir sur le développement cognitif.

5.1.3. Le vécu de l'enfant adopté

Les enseignants se sont exprimés sur le vécu des enfants adoptés et de leurs carences potentielles. Pour certains, les difficultés proviennent surtout du fait qu'ils peuvent être porteur de lourds handicaps.

« C'est vrai qu'il y a des enfants adoptés qui ont vécu quelques années terribles et puis qui souffrent de handicaps. A l'adoption, il ne faut pas se le cacher, ça arrive régulièrement que des enfants ont eu des carences, des carences sérieuses donc. Ils arrivent dans des états qui sont lamentables voire catastrophiques. » Michel.

« [...] Un des deux avait des problèmes d'audition donc je sais que ça a pas mal eu de répercussions sur ses apprentissages et aussi pas mal de soucis de comportements. » Simon.

Pour d'autres, leur milieu de vie pré-adoption a engendré des carences influençant à plus ou moins long terme le développement, les apprentissages et le comportement de l'enfant adopté.

« Et dans quelles conditions ils ont vécu leurs premiers mois ou leurs premières années de leur vie, peut-être dans un orphelinat où ils avaient peu d'attention. Dans le sens là ça pourrait évidemment influencer leurs apprentissages. » Jean.

« Et puis ils ont peut-être vécu des choses, on ne sait pas vraiment ce qu'il s'est passé. Ou peut-être des fois [ils portent] des traces d'une misère où ils ont été. » Julie.

« Je pense même pour un enfant qui n'a pas forcément été adopté, s'il lui a manqué quelque chose durant les premières années ça peut laisser des traces. Au niveau de l'affection, au niveau du ressenti, je mettrai plus de la globalité, adopté ou pas. Comment tout a été vécu au départ. [...] Il y a quand même cette histoire de vie et il ne faut pas passer à côté. » Ludmilla.

Ludmilla exprime ce vécu pré-adoption d'une autre façon. Elle cite plus précisément ce que peut ressentir un enfant adopté suite à son vécu. De plus, elle cite l'abandon comme événement précurseur à l'adoption et ayant des conséquences affectives. Elle est la seule qui aborde cet abandon, les autres enseignants s'attachant seulement à la vie de l'enfant en institution. C'est en fait sa propre expérience qui apporte une autre représentation de l'adoption, absente du discours des autres enseignants.

« Pour moi je fais plus un lien avec une histoire de confiance, de manière d'être qui va un petit peu précéder les apprentissages. [...] Je pense que ça dépend surtout comment l'enfant lui-même a perçu son adoption. S'il l'a vécu comme un abandon, quelqu'un qui n'a pas voulu de lui ou s'il l'a perçu comme une chance. [...] La personnalité [joue aussi un rôle] énorme, de celui qui va un peu passer par dessus, celui qui va se révolter [...] ». **Ludmilla.**

Les enseignants que nous avons rencontrés se rendent compte que les conditions de vie des enfants qui ont été adoptés ont été difficiles. Ils mentionnent des handicaps qui peuvent provenir de certaines carences de soins médicaux et d'une non-satisfaction des besoins physiologiques tels que décrits dans la pyramide de Maslow. Jean, lui, est conscient que le manque affectif dû à la vie en orphelinat peut avoir un impact sur les apprentissages. D'ailleurs, il fait allusion au deuxième étage de la pyramide : le besoin de se sentir en sécurité. Selon Maslow, c'est « le besoin essentiel et primordial de l'enfant » (Maslow, 1972, p. 61 cité par Lambert, 2011, p. 39). Sans l'explicitement clairement, Jean pense que le manque de sécurité affective peut perturber le développement de l'enfant. Il ne mentionne pas pourquoi cette carence perturbe les apprentissages, mais nous savons que ce sont les émotions de peur, d'anxiété et de stress qui les affectent directement. Les personnes interrogées ont une représentation assez claire du vécu pré-adoption et des manques subis par les enfants. Par contre, leur discours tend à nous faire penser qu'ils ne voient pas de conséquences de ces carences sur le long terme. Cependant, Ludmilla travaille fréquemment avec des adolescents adoptés et a remarqué le rôle essentiel que joue l'estime de soi sur la perception qu'a l'enfant de lui-même. Elle associe les difficultés de ses élèves aux attitudes et aux croyances qui permettent de faire face à la réalité et au monde (Duclos, 2000, p. 16). Sous l'angle de la « normalité adoptive », cette estime de soi peut prendre du temps à se développer chez les enfants adoptés. De plus, lorsqu'elle est liée aux autres caractéristiques de la « normalité adoptive », la capacité de résilience de chaque adopté est dissemblable. Elle peut prendre des années pour certains. Par conséquent, « percevoir l'adoption comme une chance » est inconcevable pour certains d'entre eux.

C'est déjà en parlant du vécu de l'enfant adopté que les enseignants évoquent des difficultés qu'ils avaient observées chez les enfants qu'ils ont côtoyés. Indépendamment de handicaps reconnus, les personnes interrogées ont constaté quelques points communs entre les enfants. Nous relatons donc et analysons leurs propos ci-dessous.

5.1.4. Les difficultés de l'enfant adopté

A l'aide de plusieurs questions, nous avons interrogé les enseignants sur les difficultés qu'ils avaient généralement observées chez les enfants adoptés.

Ludmilla qui enseigne dans une classe d'enseignement spécialisé fait face à des enfants qui ont des handicaps (trisomie, retard mental, IMC) ou des troubles divers (dyslexie, troubles du comportement, TDA/H, etc.). Comme nous l'avons expliqué ci-

dessus, elle relie certaines des difficultés à l'abandon, au vécu pré-adoption et à la personnalité de l'enfant adopté. Les autres enseignants ont apporté d'autres constatations tirées de leurs expériences.

« *J'ai eu, quand je donnais des cours de gym, des enfants adoptés. Et puis souvent ils étaient assez vifs ! Et puis [c'était] moins facile à gérer la discipline avec eux ! [...] J'ai eu entendu au niveau de la discipline ou tout ça, qu'ils étaient un peu plus excités.* » **Julie.**

« *[...] Elle avait eu des sacrés problèmes à l'école [...]. C'est vrai que les parents discutaient avec la maîtresse, et puis ils avaient mis en place des choses pour la concentration.* » **Julie.**

« *Alors il y avait un des deux qui avait des problèmes d'audition donc je sais que ça a pas mal eu de répercussions sur ses apprentissages et aussi pas mal de soucis de comportements. Parce qu'il avait tendance à être assez violent avec ses proches, donc ses camarades aussi. Donc [des difficultés] d'apprentissage directement je sais pas trop, mais bien sûr que ça a influencé aussi. Puis avec les soucis à l'école, au niveau du comportement plutôt.* » **Simon.**

« *[...] Les enfants que j'ai eu dans ma classe ça s'est en général bien passé. Et puis dans le centre scolaire il y a eu d'autres cas que je n'ai pas forcément eu où il y a eu parfois des difficultés. [...] Chez un collègue, ça se passait mal à la maison donc ça se passait mal aussi à l'école.* » **Michel.**

« *C'était un enfant qui était très agité et je pense qu'il y avait un souci de... d'hyperactivité. [...] Ça avait été un petit peu difficile en classe. [...] Et puis c'était un enfant qui après... a continué à avoir beaucoup de soucis dans l'adolescence, je sais qu'il a même fait de la prison. [...] Il avait des difficultés d'apprentissage parce que je me souviens qu'il avait dû refaire quand il était dans ma classe (3^{ème} primaire) ».*
Jean

Ces nombreux témoignages concernant quelques enfants adoptés en particulier mettent en avant des difficultés qui sont des fois communes. Julie a remarqué que la discipline était difficile avec ces enfants du fait de leur vivacité et de leur excitation. Elle sait aussi que ces comportements se répercutaient à l'école, s'ajoutant à un manque de concentration. Jean la rejoint sur ce point puisqu'il a connu un enfant qui avait des difficultés d'apprentissage. Il soupçonnait en plus une hyperactivité. Les problèmes de comportements de cet enfant se sont répercutés pendant son adolescence. Simon mentionne quant à lui les comportements violents d'un enfant adopté qu'il a connu. Le dernier enseignant, Michel, ne nous a pas fait part de faits précis.

Après nous avoir partagé les difficultés d'enfants adoptés, les enseignants ont trouvé quelques fois des explications à ces problèmes. D'ailleurs Michel explique ci-dessus que les difficultés scolaires de l'enfant son liées aux difficultés relationnelles qu'il rencontre avec ses parents. Pour **Jean** aussi, les explications sont à chercher du côté familial : « *Lui a été un peu... comme un enfant unique avec ses parents. Et oui... ça avait été un petit peu... difficile en classe.* »

Puis, à la suite de ces différents témoignages, les enseignants s'accordent sur des conclusions similaires.

« [...] Mais pas du tout parce que cet enfant avait été adopté. C'est un peu un hasard. [...] Après pourquoi il avait ces difficultés, je pense que ce n'était pas parce que c'était un enfant adopté. Sûrement pas. » **Jean**.

« Mais bon après c'est aussi des enfants pas adoptés qui sont comme ça. » **Julie**.

« Je ne dirai jamais que c'est à cause de l'adoption parce qu'il n'y a jamais que ça. Et il y a un paquet d'enfants qui ne sont pas adoptés et qui ont des problèmes comportementaux aussi. » **Simon**.

A l'évocation du sujet de l'adoption, Ludmilla s'étonnait de rencontrer, en enseignement spécialisé, beaucoup d'enfants qui avaient vécu une adoption ou des problèmes familiaux dès leur plus jeune âge. Elle se demandait si l'on pouvait lier abandon et difficultés et ses interrogations trouvent écho dans la littérature. L'étude de Rutter *et al.* (2001) a déterminé les problèmes les plus fréquents des enfants ayant séjourné dans un orphelinat. Les problèmes d'attachement, les déficits d'attention, l'hyperactivité, les troubles quasi autistiques et les difficultés d'apprentissage sont ressortis le plus souvent dans l'analyse (Chomillier, 2011, p. 43). Selon Rutter, ces troubles résultent, dans la plupart des cas, de dommages neurologiques dus aux privations éprouvées en institution (*op. cit.*, p. 45). De plus, il a été démontré qu'environ « 20 à 30% d'enfants adoptés [...] auront besoin de soutien pédagogique adapté pour réussir à l'école » (Lemieux, 2013, p. 341). Ces appuis concernent les enfants qui souffrent des problèmes cités ci-dessus. Certaines difficultés d'apprentissage ou de comportement peuvent être liées aux autres caractéristiques de la « normalité adoptive » : la peur du rejet, la peur de décevoir, l'insécurité affective, la mauvaise gestion du stress ou encore la faible estime de soi. Sans créer d'amalgame entre enfants adoptés et difficultés scolaires, nous pouvons admettre qu'ils sont plus vulnérables que les autres.

Jean et Julie nous ont ensuite parlé de deux expériences vécues avec des enfants adoptés, lesquels étaient vifs, excités, voire « hyperactifs ». Les symptômes observés sont fréquemment communs à plusieurs enfants adoptés. Il peut y avoir un diagnostic de trouble de l'attention avec hyperactivité ou les causes de ces comportements peuvent être trouvées ailleurs. Selon plusieurs auteurs, les enfants adoptés ressentent beaucoup d'anxiété, sentiment trouvant sa source dans leur passé d'enfant abandonné ou traumatisé. La difficulté qu'a éprouvée Julie à discipliner la petite fille durant les cours de gymnastique réside dans le fait que les enfants adoptés « ne sont pas capables d'identifier ou de distinguer différentes sensations, états ou sentiments, et ils ne savent pas comment passer d'un état à l'autre, ou reconnaître la nécessité de le faire » (Bombèr, 2012, p. 171). L'enfant était souvent excitée et avait de la peine à se calmer, sûrement parce qu'elle ne savait pas comment le faire. Ce sentiment et le comportement qui en résulte font partie intégrante des caractéristiques de la « normalité adoptive ». Les parents et enseignants qui entourent l'enfant devront l'aider à trouver des stratégies lui permettant d'autoréguler ses émotions. Cela se traduit par exemple pour l'adulte en une verbalisation du comportement observé chez l'enfant. Exemple : « Je pense que tu pourrais te sentir un peu anxieux pour l'instant. Il y a eu un grand bruit dehors et je pense que cela t'a fait sursauter. Est-ce que j'ai raison ? » (*op. cit.*, p. 180).

Dans leur discours, les enseignants tenaient à ne pas assimiler des difficultés observées chez un enfant adopté à son adoption. Nous interprétons leurs propos comme étant une volonté de ne pas stigmatiser l'adoption en elle-même. Effectivement, certains enfants adoptés rencontrent des problèmes alors que d'autres non. Nous pensons que la situation des enfants adoptés n'est pas très connue de la plupart des enseignants. Elle peut dans ce sens provoquer un effet troublant (AFA, 2009), qui explique certaines

contradictions dans le discours des personnes interrogées. D'un côté ils reconnaissent qu'ils ont entendu parler et observé eux mêmes des difficultés communes aux enfants adoptés. De l'autre ils ne veulent pas les attribuer à la spécificité adoptive. Il y a peut-être aussi une part de « peur », la peur d'énoncer un préjugé. Les enseignants savent que les préjugés sont des jugements qui présentent des traits réducteurs et caricaturaux (Mannoni, 2010, p. 25). Comme ils ne connaissent pas bien le sujet, ils ont peur que leurs représentations ne correspondent pas à la réalité. Ainsi, lorsqu'ils parlent des causes des comportements impulsifs ou difficiles d'enfants adoptés en classe, ils les attribuent à la situation familiale ou les assimilent à d'autres enfants de leur âge qui rencontrent les mêmes difficultés sans avoir été adoptés.

Ces analyses ont montré que les représentations des enseignants interviewés concernant les difficultés des enfants adoptés sont ambivalentes. Ils les reconnaissent mais ne les attribuent pas à la réalité de la « normalité adoptive » telle que documentée dans la littérature suite aux travaux de ces vingt dernières années.

5.1.5. La prise en charge de l'enfant adopté

Pendant la deuxième partie des entretiens, les enseignants étaient invités à s'exprimer sur la prise en charge des enfants adoptés. Le plus important pour nous était de comprendre leurs pratiques qui, selon notre hypothèse, sont fortement corrélées à leurs représentations. Voici en quels termes les enseignants parlent des mesures d'accompagnement ou des stratégies qu'ils mettraient en place lors de l'accueil d'un enfant adopté.

*« Je ne mettrais pas forcément en place quelque chose de différent qu'un nouvel élève qui arrive. [...] Après, avoir un regard attentif sur le jeune, et puis comment il a acquis certaines choses. Voilà être attentive plutôt à l'évolution, que tout de suite cibler. Et puis répondre aux questions des élèves parce qu'ils en poseront peut-être spontanément. Comment ça se fait qu'il n'a pas la même couleur ? Et répondre très clairement. Puis d'observer l'enfant, comment lui se sent par rapport à ça. Et puis effectivement, si on sent qu'il y a déjà un malaise très rapidement, en parler et aller chercher autour des ressources. » **Ludmilla.***

*« Bon déjà je regarderai dans quelle mesure il parle le français et un petit peu ses compétences. [...] Et puis, je pense que je mettrai quelque chose en place avec les autres élèves de la classe. Leur expliquer la situation puis leur demander d'essayer de l'intégrer dans la classe. Par exemple, ils feraient des exposés sur ici pour lui présenter notre pays. Et puis après [...] un qui serait responsable des maths avec lui, un qui serait responsable du français. [...] Pour l'aider à s'adapter à l'environnement dans lequel il arrive. » **Julie.***

*« Je pense à tout un tas de choses auxquelles on doit faire attention. Peut-être trouver... un autre élève qui parle la même langue et faire une sorte de tutorat. [...] Et puis je pense qu'il faut mettre un tas de choses en place pour qu'il puisse participer à la vie de classe et qu'il soit intégré. [...] Progresser gentiment en lui montrant des images et en faisant des signes. Qu'il puisse vraiment vivre dans la classe. Après, le temps dans ce cas là est notre ami, pour le contact avec les autres. » **Simon.***

« Donc si c'est un portugais qui arrive, je l'accueille volontiers dans la classe, si c'est un enfant adopté on l'accueillera de la même manière. [...] Bon c'est peut-être plus riche avec un enfant adopté parce qu'il viendra de plus loin (rires) mais c'est vrai que ça apportera quelque chose à la classe parce qu'on peut découvrir le pays, l'autre culture. [...] Bon après s'il a d'autres besoins on s'en souciera. Mais dans un premier

temps, je ferai comme avec tous les nouveaux venus dans la classe. Je m'intéresserai quand même à savoir d'où il vient et ce qu'il a vécu jusque là.»
Michel.

« [...] Des choses qu'on met en place pour n'importe quel enfant qui arrive. Ça veut dire qu'il y a des mesures de soutien... ou des cours de français. En classe, il y aura des aides pour cet enfant, il y aura peut-être quelqu'un qui parle sa langue et qui ira à côté de lui. Puis il aura une aide spécifique. Il n'aura pas les mêmes devoirs ou leçons. On va essayer de discuter avec lui plus souvent, de le mettre en confiance, à l'aise. [...] Il va peut-être amener des choses de son pays en classe. Voilà des choses comme ça.» **Jean.**

A travers ces témoignages, nous pouvons remarquer que le premier souci des enseignants est le bien être de l'enfant parmi ses nouveaux camarades. Deux d'entre eux profiteraient de la richesse de la nouvelle venue d'un enfant adopté pour en apprendre plus sur son pays et sa culture. Puis, vient la préoccupation de la langue. Pour Jean et Julie, des cours de français seraient rapidement mis en place. Ludmilla observerait quant à elle l'enfant de manière plus globale afin d'agir rapidement en cas de difficultés de tous ordres : relationnelles ou cognitives. A l'exception de cette dernière, il ressort de ces entretiens que globalement, les mesures prises par les enseignants ne diffèrent guère selon que le nouvel arrivant est un migrant ou un enfant adopté.

Nous avons ensuite demandé aux enseignants si la prise en charge d'un enfant adopté ayant des difficultés serait différente d'un autre.

Ludmilla pense qu'au cas par cas, il est très important de prendre en compte le facteur adoption lors de la prise en charge d'un enfant adopté. Pour elle, la différence est nette. *« Il faut vraiment aborder le sujet de l'adoption clairement avec [lui] »* et ne pas passer à côté du passé parfois lourd de certains enfants. Pour **Julie** la différence de prise en charge se situe surtout *« au niveau de l'adaptation et puis du changement de culture [...] »*, elle demanderait donc de l'aide à des psychologues scolaires *« [...] pour aider l'enfant à être bien. »* **Simon** cite exactement les mêmes éléments que Julie sur cette question, à savoir : la difficulté en langue, l'intégration et la différence culturelle. **Jean** répond à cette question en deux temps : *« Si c'est des difficultés d'apprentissage scolaire, [...] il n'y aurait pas de différences. Après si c'est des difficultés d'ordres relationnels, émotionnels et puis qu'il faille... consulter quelqu'un hors de l'école, il y aurait probablement une différence qui serait faite. »* Tandis que pour **Michel**, l'adoption n'étant pas un facteur de différence déterminant, la prise en charge sera semblable aux autres élèves.

Nous constatons qu'ici, les deux personnes qui ont été en contact avec le vécu de l'adoption (Ludmilla et Michel) ont tendance à tout de même considérer le facteur « adoption » comme un élément à prendre en compte, sans trop vraiment savoir comment. Ils s'intéresseraient au vécu de l'enfant accueilli et lui porteraient une attention particulière afin d'agir rapidement en cas de problèmes. Ludmilla, elle-même adoptée, propose d'aborder directement le sujet pour provoquer de la résilience chez l'enfant révolté, *« accepter cette adoption comme une chance »*. En fait, les enseignants interrogés ont le désir de *« faire attention à l'enfant »* et *« de ne pas le traiter différemment des autres »* (AFA, 2009, p. 6). Le plus important dans les situations d'adoption sera d'établir un contact confiant et régulier avec les parents de l'enfant, il permettra *« [...] une approche commune des difficultés éventuelles de l'enfant ou de son entourage au sujet de la scolarité »* (op. cit., p. 8). Les parents, eux aussi confrontés à la « normalité adoptive », peuvent apporter des solutions durables, applicables à la maison et à l'école.

La sensibilité et l'accompagnement de l'enseignant sont nécessaires pour que l'enfant adopté se sente en confiance à l'école. (Lambert, 2011, p. 27). Il est aussi une figure d'attachement supplémentaire pour les enfants de sa classe, il doit donc instaurer un climat de confiance pour que tous les élèves, et plus particulièrement pour que les enfants adoptés construisent une bonne estime d'eux mêmes. (Geddes, 2012, pp. 125-126). Les enseignants que nous avons rencontrés nous ont montré qu'ils étaient sensibles aux particularités de leurs élèves, adoptés ou non. C'est important puisque les interactions avec les différentes personnes rencontrées, influencent la perception que l'enfant a de lui-même (Lemieux, 2013, p. 437). De plus, il nous a semblé qu'ils avaient une vision positive de l'enfant adopté et qu'ils croyaient « [...] profondément que dans certains cas, il est dans l'intérêt supérieur de l'enfant d'être adopté » (op. cit., p. 438).

Dans certaines situations d'enfants adoptés, la sensibilité des enseignants aux particularités de chaque élève de leurs classes ne suffirait peut-être pas. En effet, ils peuvent présenter des comportements très ambivalents qui demandent une aide plus spécifique, liée au facteur « adoption ». Par exemple, connaître les caractéristiques de la « normalité adoptive » pourrait amener les enseignants à apporter un soutien particulier à l'enfant adopté et à connaître ses craintes, ses angoisses et les sentiments qui l'animent. Ils accorderaient aussi beaucoup plus d'importance au vécu pré-adoption des enfants et à l'implication qu'il peut avoir sur les apprentissages scolaires. De plus, avoir des connaissances de base dans les pratiques de la théorie de l'attachement les aiderait à agir face à des comportements typiques d'enfants insécure, adoptés ou non.

6. Vérification des hypothèses

Notre partie empirique consistait à rencontrer cinq enseignants du terrain, ayant des expériences diverses. Avant de les interroger, nous avons posé deux questions de recherches et tenté de formuler des hypothèses. Nous y revenons donc maintenant. A l'aide des résultats obtenus durant les entretiens, nous sommes en mesure de confirmer ou infirmer nos hypothèses.

Quelles représentations un enseignant se fait-il d'un enfant adopté ?

Nous pensions au départ que les enseignants n'avaient reçu aucune formation durant leur parcours professionnel sur le sujet. Par conséquent, leurs connaissances en matière d'adoption semblaient donc se limiter à leurs représentations et à leurs expériences. Nous avons aussi émis l'hypothèse que certains enseignants pouvaient peut-être penser que les enfants adoptés sont des enfants « à problèmes », image souvent véhiculée par les croyances populaires et les médias. Ensuite, nous pensions que l'enfant adopté, de par son origine étrangère, pouvait être associé à un enfant migrant. Enfin, nous nous attendions à des réponses très diverses de la part des personnes interrogées, les représentations relevant de la pensée propre à chaque individu.

Les résultats nous montrent que ces hypothèses sont en grande partie vérifiées. En effet, au début de son entretien, Julie admet n'avoir jamais entendu parler de la problématique de l'adoption durant sa formation. D'autres, comme Jean, estiment qu'il est difficile d'aborder ce sujet et qu'il n'en a pas une vaste connaissance. Il se demande même si des études existent réellement dans le monde scientifique. Par ailleurs, les enseignants perçoivent l'origine étrangère de l'enfant en l'assimilant à un enfant migrant, dont les parents viennent aussi d'un autre pays. Nous pensions aussi que les réponses seraient différentes entre les enseignants ayant un vécu proche de l'adoption et les autres. Elles le sont dans certains thèmes comme le vécu ou la prise en charge alors que des fois pas du tout. Enfin, lorsque nous avons mentionné les difficultés des enfants adoptés, nous pensions que les enseignants avaient une image peut-être négative des problèmes rencontrés. Cependant, les personnes interrogées ont toujours modéré leur discours en faisant bien attention de ne pas attribuer les difficultés à la seule situation de filiation adoptive.

Dans quelles mesures les représentations des enseignants influencent-elles la prise en charge de l'enfant adopté ?

Avec cette question, nous voulions faire un lien entre les représentations des enseignants et leurs pratiques professionnelles. Nous souhaitions savoir si des connaissances en adoption permettaient de mieux accompagner l'enfant ou non. Nous pouvons maintenant affirmer que l'enfant adopté renvoyant une image positive aux personnes interrogées, ces dernières sont à l'écoute de ses besoins. Mais, comme nous l'avons vu dans le cadre théorique, le manque de connaissances sur les réelles difficultés de l'enfant adopté et leurs causes font que les réponses aux besoins de l'enfant ne sont des fois pas adaptées. Ainsi, nous pouvons dire que les représentations des enseignants influencent dans une certaine mesure la prise en charge des enfants adoptés. En général, ils ne font pas de différences avec un autre enfant en difficulté, à l'exception de Ludmilla, plus sensible au bien être affectif de l'élève et à son vécu.

7. Analyse critique

Nous abordons dans cette analyse critique du travail, les points forts et les limites de notre recherche.

Tout d'abord, nous avons choisi et défini une problématique sur le thème des enfants adoptés, plus particulièrement dans le cadre scolaire. Nous pensons que la problématique nous a aidé à démontrer qu'il existe une spécificité dans la filiation adoptive. En effet, beaucoup d'études ont été réalisées ces dernières années afin de connaître l'impact réel de l'adoption sur les enfants. Il en ressort l'existence de défis communs à tous les enfants adoptés, développés sous le terme de « normalité adoptive ».

Dans notre cadre conceptuel, nous avons proposé une synthèse des explications fournies par la littérature scientifique. Ce travail a été complexe puisque nous avons dû faire un choix parmi toutes les possibilités qui s'offraient à nous. Nous nous sommes demandée ce qu'il était important de connaître de l'adoption pour les enseignants. Notre choix s'est alors porté sur des notions concernant le vécu de l'enfant, son développement cognitif et affectif, la description de comportements typiques d'enfants insécure et pour finir quelques pistes pratiques applicables par les enseignants. A la fin de ce travail de recherche, nous pensons que nous aurions pu développer des concepts de manières plus approfondies, apporter des explications complémentaires ou proposer encore d'autres points de vue sur la question. Il a néanmoins fallu faire des choix. Nous sommes satisfaite de notre cadre conceptuel même si certains concepts n'ont pas été nécessaires à l'analyse des entretiens.

Pour la récolte des entretiens, nous avons voulu construire un échantillon représentatif des enseignants en milieu scolaire. Nous les avons choisi selon leur âge, le degré dans lequel ils enseignent, leur sexe, leur expérience sur le terrain et leur rapport au sujet de notre mémoire. Malheureusement, trois d'entre eux n'ont pas répondu à notre invitation. C'est pourquoi, nous nous sommes tournée vers des enseignants que nous connaissions. La variété des personnes interrogées a donc été limitée, aucune d'entre elles n'enseignant dans une classe de degré élémentaire. Nous pouvons voir les limites de cet échantillon de personnes en deux points : ils nous connaissaient personnellement et certains savaient que nous étions proche de ce sujet. Cela a pu biaiser les résultats de nos enquêtes puisqu'ils ont peut-être répondu à nos questions en fonction de ce qu'ils pensaient que nous attendions d'eux. De plus, les représentations de l'enfant adopté apparaissent comme un sujet délicat pour certains : nous ne pouvons pas être sûre que leurs réponses correspondent réellement à leur pensée. Cependant, nous savions que ce risque existait dans le choix de notre méthode et nous ne remettons pas en doute la sincérité des personnes que nous avons rencontrées.

Afin de récolter les données, nous avons choisi de procéder par entretiens semi-directifs. Cela nous a permis de pouvoir rencontrer les personnes et partager leurs expériences. Nous voulions à l'aide de ce processus, récolter un grand nombre de données. Nous pensons que cet objectif a été atteint puisque nous avons passé de bons moments avec les enseignants concernés et que leurs réflexions ont été pertinentes. De plus, les rencontrer nous a permis de mieux nous rendre compte de leur rapport à notre sujet de mémoire, chose que nous n'aurions pas pu sentir en traitant des données quantitatives. La difficulté de ces entretiens s'est trouvée dans notre position d'enquêteur. En effet, nous devions en même temps écouter attentivement les enseignants et être capable de rebondir sur des choses dites ou des hésitations de leur part. Malgré la connaissance que nous avons de notre sujet, il s'est avéré difficile de mener les enseignants à donner des réponses se rapprochant de notre cadre théorique. Les

connaissances des enseignants étant lacunaires, nous avons des fois l'impression qu'ils se répétaient à travers les différents thèmes que nous abordions. Nous pensons que pour améliorer la qualité de ces entretiens, nous aurions dû poser quelques questions supplémentaires qui auraient pu les pousser à se remettre en question. Peut-être que la lecture d'un cas d'enfant adopté en difficultés scolaires aurait pu leur permettre de mieux imaginer les situations possibles.

Enfin, nous avons pu procéder à l'analyse des résultats obtenus grâce aux discours des enseignants. Nous nous sommes confrontée à des propos de qualité que nous avons pu relier à notre cadre théorique. Les interrogations des enseignants étaient pertinentes et nous ont permis de nous rendre compte de la méconnaissance, en général, de la problématique de l'adoption. Quelques résultats nous ont même étonnés puisque les représentations des enseignants sont somme toute assez similaires, quelles que soient leurs expériences se rapportant au sujet. Les difficultés que nous avons rencontrées dans cette partie se situent au niveau du choix des données. En effet, nous aurions pu analyser chaque entretien au regard de notre théorie. Cela étant impossible, nous avons regroupé les idées qui apparaissaient le plus souvent chez les personnes rencontrées. Nous n'avons cependant pas négligé de faire ressortir certains avis divergents. Cela a apporté d'autres éclairages intéressants aux thèmes abordés. Une autre difficulté résidait dans l'interprétation correcte des propos des enseignants. Dans l'ensemble, nous pensons que cette partie des analyses est cohérente puisque nous avons pu relier ensemble les interprétations et le cadre théorique.

8. Conclusion

Nous souhaitons dans cette conclusion, rappeler les principaux résultats de notre recherche. Puis nous ferons quelques propositions pratiques qui permettent à un enseignant d'accompagner un enfant adopté, en étroite collaboration avec ses parents. Enfin, nous présenterons des idées de prolongements à notre recherche.

8.1. Généralités

A la conclusion de ce travail, nous trouvons important de rappeler les différents résultats obtenus. Les représentations des enseignants ont mené à plusieurs constatations de leur part et d'observations de la nôtre. En voici une synthèse :

- Lors de l'évocation du sujet de notre travail, nous avons simplement mentionné que nous faisons une recherche sur les représentations des enseignants de l'enfant adopté. Les personnes interrogées ont relevé d'eux mêmes les difficultés que pouvaient rencontrer certains enfants adoptés.
- Certains enseignants se sont demandés si nous pouvions aborder l'adoption comme étant une problématique spécifique. Ils en avaient donc plus ou moins conscience, selon les expériences vécues.
- Les enfants adoptés ne sont pas perçus comme ayant des besoins particuliers relevant de la « normalité adoptive ».
- Les enseignants notent que les différences fondamentales d'un enfant adopté sont sa couleur de peau et son vécu.
- La majorité des enseignants ont conscience que le vécu de l'enfant adopté peut avoir un impact plus ou moins important sur les apprentissages et le comportement. Ils n'expliquent néanmoins pas pourquoi.
- Les personnes interrogées reconnaissent que certains enfants adoptés ont des difficultés d'apprentissage et de comportements mais ne veulent en aucun cas les assimiler à la « normalité adoptive ».
- Les enseignants sont sensibles à l'accompagnement des enfants en difficultés, qu'ils soient adoptés ou non.

Ces résultats nous amènent à proposer aux enseignants des solutions d'accompagnement des enfants adoptés et de leurs parents, afin de les aider au mieux durant la scolarité.

8.2. Propositions relatives aux pratiques enseignantes

Pour mieux accompagner l'enfant adopté tout au long de la scolarité, quelques éléments pourraient être mis en place dans nos classes. Nous avons rédigé ces quelques conseils grâce aux nombreuses lectures que nous avons faites. Nous avons gardé les propositions qui nous paraissaient les plus intéressantes et applicables dans notre contexte scolaire.

Tout d'abord, la théorie de l'attachement nous amène quelques idées pour établir un climat de classe qui puisse être une base de sécurité pour les enfants adoptés, comme pour d'autres élèves ayant un type d'attachement insécure. Nous avons détaillé certains de ces éléments dans le chapitre « l'attachement insécure en classe ». Les pratiques proposées permettent à l'enfant adopté qui présente simplement une « normalité adoptive » composée de caractéristiques qui peuvent certes s'estomper un peu avec l'âge mais qui restent imprimées durablement, de se sentir en confiance à l'école. Pour aider l'enfant à faire face à ces défis « physiques, affectifs, cognitifs et sociaux qui découlent de conditions de vie particulière de l'enfant avant, pendant et après son adoption » (Lemieux, 2013, p. 40) et apprendre à vivre avec son vécu particulier, les enseignants, les parents et toutes les personnes qui l'entourent doivent prendre en considération ces particularités.

Les parents d'un enfant adopté cheminent aussi avec lui, ils peuvent se retrouver désemparés face à des difficultés scolaires, un manque de motivation ou des réactions ambivalentes de la part de leur enfant. Ainsi, comprendre la « normalité adoptive », c'est aussi accepter de vivre avec. La priorité des enseignants et des parents sera souvent de cibler les difficultés d'apprentissage sans véritablement chercher une cause développementale. Le document de l'Agence Française de l'Adoption (2009) et la recherche de Fichcott & Vaugelade (2006) propose de ne pas seulement évaluer les compétences cognitives de l'enfant, mais aussi d'apporter un éclairage sur son développement psycho-affectif. En effet, même si l'enfant est arrivé lorsqu'il était bébé, il se peut qu'il n'ait pas complètement « rattrapé » le développement des enfants de son âge. Il ne sera donc peut-être pas prêt pour l'école. Ainsi, dans la littérature, nous avons souvent remarqué que les psychologues proposaient d'évaluer l'enfant avant sa scolarisation, non pas selon son âge, mais selon l'« âge » de son développement affectif. Plusieurs témoignages de parents ont montré le bienfait de retarder la scolarisation de leur enfant d'un an ou deux pour lui laisser « prendre le temps » de se construire » (Fichcott & Vaugelade, 2006, p. 59). Néanmoins, comme il peut-être facilement accepté de repousser l'entrée à l'école d'une année. Au-delà, cela crée souvent des complications administratives.

Par ailleurs, les parents peuvent aussi attendre beaucoup de leur enfant, lui créant une situation de stress supplémentaire, lui qui ne veut pas décevoir son entourage. Parents et enseignants doivent pouvoir étroitement collaborer pour permettre d'établir des objectifs d'apprentissage faisables pour l'enfant adopté. Souvent, les personnes entourant l'enfant peuvent être déstabilisées en raison du décalage entre ses résultats convaincants voire supérieur à la population générale à un test de QI et ses notes catastrophiques. Nous pensons que dans cette situation, le recours aux ressources d'aide de l'école doit s'envisager le plus tôt possible. En cas de difficultés majeures, l'enseignant du centre scolaire peut aider les parents et l'enseignant dans l'accompagnement de l'enfant. De plus, si besoin, il pourra faire appel à une psychologue du CDTEA (Centre pour le développement et la thérapie de l'enfant et de l'adolescent) collaborant avec nos centres scolaires valaisans.

Enfin, une information donnée sur les caractéristiques des enfants adoptés pourrait être dispensée durant la formation des enseignants. Un dépliant décrivant les caractéristiques de la « normalité adoptive » et quelques stratégies pratiques à mettre en œuvre pourrait être distribué à tous les enseignants.

La « normalité adoptive » étant une notion récente et encore mal connue, sa divulgation prendra encore du temps. Les parents d'enfants adoptés ne sont des fois pas informés à son sujet et il nous paraît indispensable que ces caractéristiques se répandent pour amener une véritable compréhension de la filiation adoptive.

8.3. Prolongements et perspectives

Nous l'avons évoqué ci-dessus, les recherches sont récentes et ne sont de loin pas terminées dans ce domaine. Suite à notre travail de recherche, nous proposons ici quelques prolongements possibles.

Notre recherche s'est intéressée aux points de vue des enseignants. Nous proposons donc, dans le cadre d'un prochain travail, de se pencher sur le regard des enfants adoptés. A travers des témoignages et des questionnaires, l'intérêt serait de connaître comment ils ont vécu leur adoption, leur scolarité primaire et quelle était leur relation avec leurs camarades. Les parents pourraient compléter les dires de leurs enfants en nous partageant leurs difficultés et les manques qu'ils ont observés tant au niveau des enseignants que des ressources.

Pour une recherche sous forme d'un mémoire terrain, nous pensons qu'il serait intéressant d'observer la manière dont travaillent les enseignants avec des enfants adoptés en difficultés. Afin d'évaluer l'efficacité de la connaissance de la « normalité adoptive » et de ses caractéristiques, une partie des enseignants observés auraient reçu une information sur les « bonnes » pratiques en accompagnement d'enfants adoptés.

Enfin, ces sujets de recherches concernant les enfants adoptés peuvent être élargies aux enfants ayant des difficultés d'attachement. Ainsi, une recherche pourrait s'effectuer pour démontrer l'effet des pratiques des théories de l'attachement sur les enfants et leurs apprentissages.

9. Références bibliographiques

- Agence Française de l'Adoption. (2009). *L'enfant adopté, le savoir et l'école*. [Version électronique]. Accès : http://www.afa.synapse-audiovisuel.fr/?page_id=1457&page=11
- Ainsworth, M.D.S., Blehar M.C., Waters E. & Wall S. (1978). *Patterns of Attachment : A Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Bombèr, L.-M. (2012). *Aider l'élève en souffrance : Stratégies pratiques pour aider les enfants qui ont des difficultés d'attachement* (F. Hallet, trad.). Bruxelles : De Boeck Université. (Original publié 2007).
- Bradshaw, J. (2004). *S'affranchir de la honte*. Montréal : Éditions de l'Homme.
- Bowlby, J. (1958). The Nature of the Child's Tie to his Mother. *International Journal of Psychoanalysis*, 39, 350-373.
- Charmillot, M. (2005). *Références bibliographiques de documents électroniques* [version électronique]. (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation N° Hors série). Genève : Université de Genève.
- Chomilier, J. (2011). Revue des travaux européens sur le comportement des enfants adoptés. In A. Vinay (Ed.), *Psychologie de l'attachement et de la filiation dans l'adoption* (pp. 36-61). Paris : Dunod.
- Cantor-Graae, E. & Pedersen, C.B. (2007). Risk for schizophrenia in intercountry adoptees : A Danish population-based cohort study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(11), 1053-1060.
- Doise, W. & Palmonari, A. (Ed.). (1986). *L'étude des représentations sociales*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Dolto, F. (1985). *La cause des enfants*. Paris : Robert Laffont.
- Duclos, G. (2000). *L'estime de soi, un passeport pour la vie*. Montréal : Hôpital Sainte-Justine.
- *De l'adoption* (Code civil suisse, Art. 264-269, 1^{er} février 2010). Berne : Chancellerie fédérale.
- Fichcott, D. & Vaugelade, J. (2006). La scolarité des enfants adoptés [version électronique]. *Empan*, 63, 57-59.
- Fichcott, D. (2011). La scolarité des enfants adoptés. In A. Vinay (Ed.), *Psychologie de l'attachement et de la filiation dans l'adoption* (pp. 63-72). Paris : Dunod.
- Fine, A., (2008). Regard anthropologique et historique sur l'adoption. Des sociétés lointaines aux formes contemporaines [version électronique]. *Informations sociales*, 146, 8-19.
- Geddes, H. *Aider les élèves en difficulté d'apprentissage : L'influence de l'attachement sur le comportement en classe* (F. Hallet, trad.). Bruxelles : De Boeck Université.

-
- Gilly, M. (2003). Les représentations sociales dans le champ éducatif. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 383-406). Paris : Presses Universitaires de France.
 - Lambert, M.-J. (2011). *L'enfant adopté en difficulté d'apprentissage : Guide d'accompagnement pour les parents adoptifs et les parents d'accueil*. Bruxelles : De Boeck Université.
 - Lehalle, H. & Mellier, D. (2005). *Psychologie du développement : Enfance et adolescence. Cours et exercices*. Paris : Dunod.
 - Lemieux, J. (2013). *La normalité adoptive. Les clés pour accompagner l'enfant adopté*. Montréal : Québec Amérique.
 - Main, M. & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during Ainsworth Strange Situation. In M. Greenberg, D. Cichetti & E. Cummings (Ed.). *Attachment in the Preschool Years : Theory, Research and Intervention*. Chicago : University of Chicago Press.
 - Mannoni, P. (2010). *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
 - Maslow, A.H (1972). *Vers une psychologie de l'être*. Paris : Arthème Fayard.
 - Newton Verrier, N. (2007). *L'enfant adopté : comprendre la blessure primitive* (F. Hallet, trad.). Bruxelles : De Boeck Université.
 - Office fédéral de la statistique. (2014). *Adoptions* [Page Web]. Accès : <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/01/06/blank/key/03.html>
 - Pierron, J. (2011). Adoption et séparation d'enfants : diverses approches anthropologiques. In A. Vinay (Ed.), *Psychologie de l'attachement et de la filiation dans l'adoption* (pp. 9-24). Paris : Dunod.
 - Prior, V. & Glaser, D. (2010). *Comprendre l'attachement et les troubles de l'attachement. Théorie, preuve et pratique* (F. Hallet, trad.). Bruxelles : De Boeck Université.
 - Pelgrims, G. (2007). *Références bibliographiques : Guide pour les travaux universitaires en Sciences de l'éducation* (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation N° Hors série). Genève : Université de Genève.
 - Rygaard, N.-P. (2005). *L'enfant abandonné : Guide de traitement des troubles de l'attachement* (F. Hallet, trad.). Bruxelles : De Boeck Université.
 - Rykkje, L. (2007). Intercountry adoption and nursing care. *Scandinavian Journal of Caring Science*, 21(4), 507-514.
 - Van Campenhout, L. & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

10. Annexes

Annexe I	Présentation du déroulement de l'entretien semi-directif
Annexe II	Guide d'entretien semi-directif

Présentation du déroulement de l'entretien semi-directif

Bonjour,

Vous avez accepté de participer à la partie empirique de mon travail de mémoire à la Haute École Pédagogique et je vous en remercie. J'ai décidé d'étudier les représentations que se font les enseignants d'un élève qui a été adopté. Je me demande plus précisément comment ces représentations peuvent influencer votre pratique professionnelle.

Pour mener cet entretien, je dispose d'un guide qui me permet d'orienter votre discours vers les thèmes de mon travail. L'entretien dure une vingtaine de minutes et est enregistré. Cet enregistrement me servira à la retranscription de l'interview et comme support pour mes analyses. Toutes les données personnelles seront effacées ou rendues anonymes sur mes travaux écrits.

Virginie Meylan

Guide d'entretien semi-directif

Thèmes	Indicateurs	Questions et relances
Généralités	Formation Degré d'enseignement Années d'enseignement	→ Vous êtes enseignant - e, parlez-moi tout d'abord de votre parcours professionnel.
L'enfant adopté	Représentations Difficultés observées et interprétations	<p>→ Que vous évoque le sujet de l'adoption en général ? (Que connaissez-vous sur le sujet ?)</p> <p>→ Avez-vous déjà eu dans votre classe un enfant qui a été adopté ? (Si non, poursuivre dessous.)</p> <p>→ Comment cela s'est-il passé ? (Relation avec lui, entre les pairs, avec les parents).</p> <p>→ Éprouvait-il des difficultés d'apprentissage ? D'où venaient-elles selon vous ?</p> <p>→ Existe-t-il selon vous des différences de développement entre un enfant biologique et un enfant qui a été adopté ? Lesquelles et pourquoi ?</p> <p>→ Si non (pas de difficultés particulières), à quoi cela était-il dû selon vous ?</p>
		→ Il se pourrait qu'un enfant qui a été adopté soit scolarisé dans votre classe, à quoi vous attendriez vous ? (Difficultés, comportements, relation avec l'enfant, socialisation).

Prise en charge	Représentations Pratiques effectuées lors de la scolarisation d'un enfant adopté dans la classe	<ul style="list-style-type: none"> → Selon vous, quelle est la prise en charge actuelle des enfants adoptés dans nos écoles ? Que pensez-vous de cette manière de faire ? → Quelle pourrait être idéalement la prise en charge d'un enfant adopté en difficulté ? → Lorsque vous avez accueilli (ou accueillerez) un enfant adopté, avez-vous mis quelque chose de particulier en place ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Si non : Pourriez-vous expliquer les raisons qui ont motivé ce choix? ○ Si oui : Sous quelle forme se présentait votre dispositif ?
Conclusion	Généralités Apports divers	<ul style="list-style-type: none"> → Avez-vous un lien particulier avec le sujet de l'adoption ? → Voudriez-vous partager une constatation ou une expérience en lien avec ce thème ?

11. Attestation d'authenticité

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur. Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le relisant.

Le Cotterg, le 17 février 2014

Virginie Meylan