

L'ENFANT ADOPTÉ À L'ÉCOLE

COMMENT
L'ACCUEILLIR
ET L'ENCADRER



De plus en plus d'enfants arrivent dans leur famille d'adoption à l'âge de la scolarisation obligatoire. Comment les accueillir dans nos écoles, les intégrer et les soutenir au mieux en tenant compte de leur passé de ruptures et de traumatismes ?



Brochure réalisée par l'ASBL L'ENVOL, clinique de l'adoption
(Marie-Noëlle de Theux, psychologue et psychopédagogue,
Marie Luce Dessy, logopède et Françoise Hallet, médecin scolaire),

En partenariat avec :

- L'AGAJ-Direction de l'adoption (Béatrice Bertand, juriste et Marie-Christine Delbovier, psychologue)
- La Direction générale de l'Enseignement obligatoire (Isabelle Pistone, attachée)

L'ENFANT ADOPTÉ À L'ÉCOLE

COMMENT L'ACCUEILLIR ET L'ENCADRER



Sommaire

| | |
|--|-----------|
| ➔ Introduction | 4 |
| ➔ Connaître | 6 |
| L'adoption en Fédération Wallonie-Bruxelles | 6 |
| Particularités des enfants adoptés | 7 |
| ➔ Identifier / nommer | 8 |
| Employer des mots justes | 8 |
| Le passé commun des adoptés | 10 |
| L'abandon | 10 |
| La vie en collectivité | 10 |
| Les ruptures | 11 |
| Les fragilités dues à un manque de soins dans la petite enfance | 12 |
| Santé | 12 |
| Retard de développement | 12 |
| Manque de régulation des émotions, du comportement et de la pensée | 13 |
| Une expérience en on/off des émotions | 13 |
| Et donc, l'enfant insécure | 15 |
| Impact sur les apprentissages | 15 |
| La création de la famille adoptive | 16 |
| Le lien, l'attachement | 16 |
| Le CAAASE | 18 |
| ➔ Collaborer à l'entrée | 19 |
| Entrée à l'école | 19 |
| Quand rentrer à l'école ? | 20 |
| Dans quelle classe ? | 20 |
| La maturité scolaire : les questions à se poser | 21 |
| Dans quelle mesure l'enfant peut-il gérer son stress à différents niveaux ? | 21 |
| Qu'en est-il des compétences cognitives et instrumentales de l'enfant ? | 22 |
| Quelle est son expérience de l'école dans sa vie pré-adoptive ? | 22 |
| A-t-il commencé à mettre des mots sur sa propre histoire ? | 22 |
| Comment évaluer ses compétences | 22 |
| Apprentissage du français | 22 |
| Un besoin vital de l'enfant : trouver de la sécurité intérieure | 23 |

| | |
|---|-----------|
| ➔ Aménager et accompagner - démarches pédagogiques en tenant compte de ses besoins | 24 |
| Trois vigilances pour accompagner un enfant qui a été traumatisé. | 24 |
| Prendre en compte les fragilités de l'enfant en classe et dans l'école. | 25 |
| Soutenir les apprentissages | 25 |
| Fournir de la sécurité à l'école et dans la classe | 27 |
| Aborder les erreurs. | 29 |
| Dire « non » sans activer la lutte de pouvoir | 30 |
| Fournir un cadre le plus prévisible possible | 30 |
| Accompagner les transitions. | 30 |
| L'amener à apprivoiser le temps. | 31 |
| Accompagner la relation avec les pairs. | 31 |
| Ressources de l'école pour soutenir l'enseignant | 32 |
| Collaborer avec les parents. | 33 |
| Quelques points d'attention | 34 |
| Photos de bébé. | 34 |
| Arbre généalogique. | 34 |
| Parler du pays | 34 |
| Parler d'adoption. | 34 |
| Racisme | 34 |
| La liste de présence, le nom de l'enfant s'il n'a pas son nom définitif | 34 |
| ➔ Se former, s'outiller | 35 |
| Bibliographie | 35 |
| Adresses | 36 |



INTRODUCTION

Depuis quelques années, les enfants qui arrivent de l'étranger dans leur famille par adoption sont de plus en plus nombreux à avoir déjà l'âge d'être scolarisés en fin de maternelle ou en primaire.

Ces enfants ont généralement connu un début de vie assez chaotique, ont souvent vécu en institution et n'ont pas ou peu été scolarisés.

L'Envol, service d'accompagnement de la postadoption, a proposé de s'associer, par l'intermédiaire de l'Autorité Centrale Communautaire-(ACC)-Direction de l'Adoption, avec la Direction Générale de l'Enseignement Obligatoire pour rédiger cette brochure à destination des enseignants et des directions du fondamental. Elle est le fruit de nombreuses rencontres avec les acteurs de l'enseignement : des directions d'école lors d'ateliers à la DGEO, des visites d'école lors de suivi d'enfants par des thérapeutes de L'Envol-adoption, des formations adressées à des agents PMS. Que tous ces enseignants, directeurs, agents PMS et tout autre acteur soient ici remerciés pour leur contribution.

Après une présentation succincte du processus qui conduit à l'adoption en Fédération Wallonie-Bruxelles, le chapitre **Identifier / nommer** s'attache à décrire les particularités des enfants adoptés, leurs fragilités et la création de la famille adoptive.

Ensuite le chapitre **Collaborer à l'entrée**, destiné avant tout aux chefs d'établissement, envisage les balises pour encadrer l'entrée à l'école et le choix d'un niveau de classe en tenant compte de la maturité scolaire de l'enfant et des compétences qu'il a déjà acquises.

Le chapitre **Aménager et accompagner** est plus particulièrement destiné aux enseignants et à la vie quotidienne en classe, les relations avec les parents et envisage quelques pièges classiques à éviter.

Un chapitre sur les **dispositions légales** encadrant la scolarisation des enfants arrivés par adoption dans leur famille et à l'école permet aux directions de s'appuyer sur des règles et des circulaires existantes.

Finalement, **Se former et s'outiller** propose des livres, des sites internet, des articles de revue et des adresses pour ceux qui se trouvent confrontés à des difficultés non envisagées ici ou qui souhaitent approfondir certains sujets.

À travers cette brochure, le fil conducteur reste le besoin vital de l'enfant de trouver une sécurité concrète et affective dans son milieu de vie et toutes les suggestions présentées visent cet objectif primordial.

A côté de l'accompagnement spécifique de l'enseignant par le centre PMS, une guidance ou une rencontre avec un professionnel de l'Envol est une possibilité.



CONNAÎTRE

L'ADOPTION EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES

En Fédération Wallonie-Bruxelles, l'adoption est régie par le décret du 31 mars 2004 relatif à l'adoption et vise à offrir les garanties exigées par la Convention de La Haye et la Convention Internationale relative aux Droits de l'Enfant et à mettre en place des mécanismes compatibles avec le prescrit de la loi fédérale du 24 avril 2003 réformant l'adoption.

La Fédération Wallonie-Bruxelles a privilégié, dans son décret, les axes suivants :

- ▶ l'adoption est conçue et mise en œuvre comme une mesure de protection de l'enfant qui garantit son intérêt supérieur ;
- ▶ la priorité est donnée à la prévention ; celle-ci implique un investissement majeur dans la préparation des candidats adoptants et dans l'accompagnement des projets d'adoption par des professionnels, dans le recueil de données psychosociales et l'élaboration du projet d'adoption, dans le recueil d'un maximum de garanties sur le pays d'origine, sur les intermédiaires locaux, sur le contexte financier, sur l'adoptabilité légale de l'enfant, mais également son adoptabilité psychoaffective, sur les potentialités réelles des adoptants à l'égard de tel enfant ;
- ▶ le principe du respect de la double subsidiarité de l'adoption¹ ;
- ▶ une régulation responsable des demandes d'adoption, pour permettre de s'ajuster et de répondre adéquatement aux besoins des pays d'origine ainsi qu'aux caractéristiques des enfants adoptables en Belgique ;
- ▶ le recours prioritaire aux organismes agréés ; si l'adoption n'est pas encadrée par un organisme, elle doit l'être obligatoirement par l'Autorité Centrale Communautaire ; l'adoption en « filière libre », telle qu'elle existait avant la réforme, n'est plus autorisée.

1 L'adoption, et en particulier l'adoption à l'étranger, n'est envisagée comme mesure de protection de l'enfant que lorsque d'autres prises en charge (familiale et/ou nationale) ne peuvent pas se mettre en place.

Lorsque des personnes (couples ou célibataires) envisagent l'adoption, elles doivent suivre une préparation organisée par la FWB, au terme de laquelle elles reçoivent une attestation de participation.

Si elles désirent adopter en interne (un enfant né en Belgique), elles s'orientent alors vers un des deux organismes agréés qui les encadrera en vue d'une concrétisation de leur projet.

Si elles désirent adopter à l'étranger, elles doivent préalablement obtenir un jugement d'aptitude auprès du tribunal de la famille avant de s'adresser à l'un des 4 organismes agréés pour l'adoption internationale en vue de la concrétisation de leur projet.

Toutes ces démarches demandent du temps et de la patience. Il n'est pas rare que trois ou quatre ans, voire plus, s'écoulent entre la première séance de préparation et l'accueil de l'enfant.

PARTICULARITÉS DES ENFANTS ADOPTÉS

Auparavant, la majorité des enfants arrivaient dans leur famille adoptive avant 2 ans et ils avaient du temps devant eux en famille avant d'entrer à l'école maternelle.

Les enfants qui arrivent aujourd'hui dans leur famille par adoption sont des enfants plus âgés, qui ont connu un début de vie difficile ; ils sont généralement en âge d'entrer à l'école maternelle, et même en âge de scolarité obligatoire.

Selon leur pays d'origine, ils ont vécu dans une institution avec de nombreux autres enfants dans la même situation qu'eux, ou dans une famille d'accueil, avec quelques autres enfants.

Ils ont développé dans ces contextes des attitudes et comportements qui leur ont permis de survivre. Ils emmènent ces expériences dans leur « sac à dos ». Certains d'entre eux peuvent continuer à manifester ces attitudes et comportements, même si cela n'est plus utile dans leur vie actuelle. C'est en créant un contexte de vie sécurisant que l'enfant va pouvoir lâcher ces premiers réflexes et apprendre de nouvelles stratégies plus adaptées.



Il n'existe pas de profil type d'enfant adopté : en fonction de leur histoire, du contexte de l'adoption et de leur personnalité, la vie préadoptive impacte de manière très variable les enfants.

Les enfants entrent dans leur famille adoptive (et à l'école) avec un bagage d'expériences qu'ils utilisent encore pour décoder leur environnement actuel, même si ce bagage n'est plus adapté.

IDENTIFIER / NOMMER

EMPLOYER DES MOTS JUSTES

La façon dont nous parlons et les mots que nous choisissons en disent beaucoup sur ce que nous pensons et sur ce qui est important pour nous. Quand nous utilisons un langage positif pour parler d'adoption, nous disons que l'adoption est une façon de construire une famille tout comme la naissance. Ce sont deux façons importantes et aucune n'est plus importante que l'autre.

Choisissons un langage positif plutôt qu'un langage négatif qui participe à perpétuer le mythe que l'adoption est un second choix. En utilisant un langage positif, nous montrons la véritable nature de l'adoption, sans aucune allusion réductrice.



À...

PRÉFÉRONS

| | |
|--|--|
| « vrais » parents | « parents de naissance » « biologiques » ou « d'origine », mère ou père « de naissance » <i>Y a-t-il des parents imaginaires ?</i> <i>Les parents adoptifs sont aussi vrais que les parents de naissance.</i> |
| parents « naturels » | parents « de naissance », « biologiques », « mère qui a donné naissance » <i>L'absence d'un lien de sang ne fait pas qu'un parent adoptif est « moins parent ».</i> |
| enfant « naturel » | enfant « de naissance », « biologique » <i>Y a-t-il des enfants artificiels ?</i> |
| votre « propre » enfant | enfant « de naissance », « biologique » <i>Les liens génétiques ne sont pas plus forts que ceux créés par l'adoption.</i> |
| « illégitime », « non désiré » | Une expression à proscrire <i>Les circonstances de sa naissance ne doivent pas stigmatiser un enfant.</i> |
| « abandonner », « donner », « laisser », « renoncer à » | « confier en adoption », « choisir » l'adoption <i>Les circonstances ayant conduit à l'adoption ne doivent pas stigmatiser un enfant.</i> |
| adoption « à l'étranger » | Adoption « internationale » <i>« Étranger » peut avoir des connotations négatives.</i> |
| « tu es adopté(e), tu as eu de la chance » | Autre expression à proscrire <i>Un enfant adopté n'a pas à avoir plus de reconnaissance envers ses parents qu'un enfant biologique.</i> |
| « es-tu heureux(se) dans ta famille adoptive ? » | Autre question à éviter <i>Quel est son intérêt pour l'enfant adopté, si ce n'est de mettre en avant sa différence ?</i> |

À partir du guide EFA à l'intention des enseignants www.adoptionefa.org et du guide pour enseignants de www.quebecadoption.net ainsi que de www.adoptivefamilies.com

LE PASSÉ COMMUN DES ADOPTÉS

L'abandon

À l'arrivée dans leur famille adoptive, tous les enfants ont une expérience commune, celle d'avoir été abandonnés par leurs parents d'origine, plus ou moins rapidement après leur naissance. Certains sont restés à l'hôpital, d'autres ont été abandonnés dans la rue, devant un orphelinat, sur les marches d'un poste de police (dans certains pays, l'abandon est un délit passible de prison), d'autres ont été amenés plus tard dans une institution pour des raisons diverses (maman malade, décédée, manque de moyens financiers, surtout avec un enfant porteur d'un handicap...), d'autres encore ont été retirés à leurs parents pour des faits de négligence ou de maltraitance... Tous ont inévitablement connu cette première rupture brutale, et ce premier changement total de mode de vie.

Les enfants abandonnés par leurs parents de naissance pensent instinctivement qu'ils sont responsables de leur abandon par leur conduite inappropriée. Jusqu'à l'âge de raison, ils ne sont pas capables de concevoir que c'est la décision et la responsabilité des adultes. En conséquence, sans le soutien d'autres adultes, ils auront une très mauvaise estime d'eux-mêmes et ils ressentiront une honte profonde d'avoir été abandonnés. Et cette honte colorera de manière particulière leur vision de la vie.



Cette honte primitive est rapidement réactivée dès que l'enfant se sent en faute ou est pris en défaut. Il a particulièrement besoin d'expérimenter un regard positif de l'adulte, même lorsqu'il fait une erreur.

La vie en collectivité

Beaucoup d'enfants ont vécu en institution avant leur adoption. La vie en institution, même dans les meilleures d'entre elles, n'a rien de comparable avec la vie en famille. Le personnel qui s'occupe des enfants est en nombre insuffisant pour répondre à leurs besoins de base. Ils doivent attendre leur tour pour les soins d'hygiène ou les repas. Personne ou presque n'est là pour les rassurer, les consoler, jouer avec eux, les câliner. Ils ne sont donc pas stimulés et ont généralement un retard de développement plus ou moins important quand ils arrivent dans leur famille adoptive.

Dans certaines institutions, les enfants doivent lutter pour survivre, se battre pour approcher le plat commun et manger à leur faim, ou pour garder la propriété d'un objet. Personne ne leur parle individuellement, les nounous parlent à la cantonade et s'adressent au groupe. Cela explique le retard de langage qu'ils ont dans leur langue d'origine. Personne ne peut apprendre à parler sans que quelqu'un lui parle régulièrement et chaleureusement.

Certains enfants, pour être remarqués et recevoir des soins ou de l'attention, développent des attitudes charmeuses, attirantes qui ne correspondent pas toujours à leur ressenti profond.

La vie en collectivité n'a rien à voir avec la vie de famille. La notion de parent est étrangère à ces enfants.

Certains enfants ont vécu en famille d'accueil avant leur adoption. Généralement ils ont connu une vie plus chaleureuse et plus d'attention individuelle. Mais il arrive souvent que la famille d'accueil ne se soit pas beaucoup préoccupée de leur éducation. Dans de nombreux endroits, institutions ou familles d'accueil, c'est souvent la télévision qui s'en charge !



Les enfants qui ont été placés n'ont pas appris à s'apaiser lors d'événements stressants grâce à la présence et aux bras réconfortants d'un adulte bienveillant. Bien souvent, se sentant impuissants, ils utilisent leurs réflexes de survie ou ont des attitudes de contrôle (soit dans l'agressivité soit dans l'hyper-obéissance).

Les ruptures

Les enfants qui arrivent en adoption plus âgés ont généralement connu de nombreuses ruptures : quitter leur mère d'origine, quitter le dortoir des bébés, passer d'un groupe à l'autre en fonction de leur âge,... Cela signifiait à chaque fois un changement d'environnement, de repères visuels, auditifs... Et le dernier changement a eu lieu récemment, quand ils ont quitté leur dernier lieu de vie pour arriver en Belgique dans leur famille adoptive. On peut imaginer sans peine le stress que représentent tous ces changements, ainsi que le stress que représente l'entrée à l'école.

Ils ont aussi vu disparaître les personnes qui s'occupent d'eux, leur mère de naissance ou un membre de leur famille d'origine, les nounous qui se succèdent dans les institutions,... Ils n'ont rien compris et n'ont reçu que peu d'explications et peu d'aide pour supporter ces disparitions. Il est donc facile de comprendre qu'aujourd'hui ils sont méfiants et ne croient pas en la permanence du lien. Ils auront besoin de beaucoup de temps pour faire confiance à leur famille adoptive.



Tout changement peut être source de stress.

LES FRAGILITÉS DUES À UN MANQUE DE SOINS DANS LA PETITE ENFANCE

Santé

Les études montrent qu'environ 40 % des enfants qui arrivent en adoption sont d'anciens prématurés. Si aujourd'hui la plupart des pays d'origine disposent de services médicaux de qualité, ceux-ci ne sont pas nécessairement accessibles aux enfants d'institution. Souvent les enfants arrivent avec un certain degré de malnutrition, ce qui les fragilise, les expose plus facilement à des infections et interfère avec leurs capacités d'attention.

Des petites filles peuvent présenter une puberté précoce, c'est-à-dire que, pour des raisons qui ne sont pas toutes expliquées, leur puberté démarre vers 6 ans et qu'elles sont réglées à 8 ans. Elles connaissent aussi les changements d'humeur typiques de l'adolescence et présentent ainsi une différence de plus par rapport aux autres élèves de leur classe. Il est souvent possible de freiner cette puberté par un traitement, à condition de s'y prendre à temps.

À leur arrivée dans leur famille adoptive, certains enfants sont porteurs de « besoins spéciaux », c'est-à-dire qu'ils ont une maladie, un handicap, une malformation ou un problème de santé qui a justifié leur abandon et puis leur adoption. En même temps que leur adaptation à une nouvelle famille, un nouveau pays, une nouvelle langue... ils doivent subir des examens et des traitements médicaux ou chirurgicaux.

Retard de développement

Les enfants qui ont vécu en institution ont un retard de développement dû au manque de stimulations et d'attention individuelle ainsi qu'aux carences alimentaires et affectives. Il n'est pas rare que des enfants de 4 ou 5 ans ne soient pas capables de tenir un crayon parce qu'ils n'en ont jamais eu la possibilité. Ils ont peu eu l'occasion de sortir de l'environnement de l'institution, de découvrir ce que nos enfants connaissent depuis longtemps comme un train, une voiture, une rivière,...

Pour certains enfants, leurs difficultés s'expliquent par un syndrome d'alcoolisation fœtale (difficultés d'apprentissage liées au fait que la mère de naissance a consommé de l'alcool pendant la grossesse). Les études montrent aussi que le TDA/H (trouble déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité) est plus fréquent chez les enfants adoptés.

Certains enfants ne présentent pas de retard de développement mais au contraire, étonnent par leur mémoire, leurs capacités d'emmagasiner les informations et leur potentiel verbal. Toutefois, il s'agit souvent de performances liées aux défenses mises en place avant leur adoption, qui les incitent à mieux contrôler leur environnement de cette manière. Ces facultés camouflent parfois un réel malaise ou des angoisses envahissantes.

Manque de régulation des émotions, du comportement et de la pensée

Le cerveau des bébés est tout à fait immature. Le tout-petit vit des sensations, agréables ou désagréables, sans rien y comprendre. Quand il a faim ou mal, il a besoin que cette détresse soit prise en charge par ses parents qui le rassurent et lui apprennent progressivement à gérer ses émotions. Les enfants en institution restent seuls avec leurs émotions, et n'apprennent pas à les réguler. Elles sont donc explosives et spectaculaires, surtout dans les premiers temps de leur arrivée, d'autant plus qu'ils n'ont pas encore les mots pour expliquer leurs besoins.

Le tout jeune enfant n'a pas les ressources pour doser son énergie et ses mouvements ou encore pour canaliser son attention. Les bras contenant du parent ou encore les repères répétés au fil des jours lui apprennent progressivement à « mettre son frein ». Sans cette contenance quotidienne, l'enfant continue à agir par réflexe et reste dans l'impulsivité.

Le stress chronique vécu par certains enfants modifie leur capacité à sentir, comprendre et organiser les informations sensorielles (auditives, visuelles, gustatives, olfactives, tactiles et kinesthésiques) qui proviennent de leur corps et de l'environnement. Ils peuvent présenter une hypersensibilité d'un ou de plusieurs de ces canaux sensoriels et réagir de façon exagérée aux différents stimuli ou au contraire, quand ils présentent une hyposensibilité, être en recherche de stimuli plus intenses.

L'enfant a un besoin vital d'évoluer dans un environnement structuré et chaleureux afin d'apprendre à réguler par lui-même ses émotions, son comportement et ses pensées. Avoir des repères qui lui sont transmis de manière bienveillante lui apporte cette contenance. Bien souvent, cela ne peut se faire de manière optimale dans les milieux de garde où les enfants adoptés ont passé le début de leur vie.

Une expérience en ON/OFF des émotions

L'enfant qui a vécu des traumatismes dans son jeune âge aborde chaque situation en vérifiant si elle est gérable pour lui ou non, et ce de manière inconsciente et incontrôlée. L'esprit en alerte, il est perpétuellement en hypervigilance. Tout au long de la journée, il bascule de l'apaisement où il est ouvert à ce qui peut améliorer sa vie (le jeu, la curiosité, la relation aux autres, ...) à des épisodes de stress où il reprend ses mécanismes de survie pour protéger sa vie. Un enfant très insécure déclenche son stress et passe en « mode survie » devant des signaux insignifiants pour l'adulte mais qui le renvoient à ses stress initiaux. Durant ces périodes, il est en « mode automatique », il n'intègre plus d'information, il n'est plus en mesure d'apprendre. C'est pour cela qu'il est intéressant de lui apprendre des routines d'apaisement dans les périodes où il est à l'aise. Ainsi il pourra les utiliser de manière automatique quand il sera en mode survie. L'attitude de l'adulte en ces moments est primordiale : soit il va activer son stress (intonation de la voix, gestuelle...) soit l'aider à se reconnecter, à s'apaiser : regard bienveillant, demande spécifique...

« Même si la situation ne vous apparaît pas si « grave que cela », c'est la façon dont l'enfant la perçoit qui importe. Essayez de ne pas juger le traumatisme. En voulant être de bons enseignants, nous pouvons involontairement projeter l'idée que la situation vécue n'est pas si difficile que cela, mais le plus important est ce que l'enfant ressent en termes de stress. (...) Cela peut même ne pas être un seul événement, mais l'accumulation d'un stress chronique, et ces facteurs de stress continu peuvent causer un traumatisme : tout ce qui maintient notre système nerveux activé pendant plus de quatre à six semaines est défini comme un stress post-traumatique. » M.J Lambert, 2015

Émotion de protection de la vie

- Rage, colère
- Peur, anxiété
- Déprime, détresse
- Dégoût
- Rejet
- Figement

Entre les deux pôles, échelle de 1 à 10

Amélioration de la vie

- Curiosité, exploration
- Amour, affection
- Sécurité, apaisement
- Joie, enthousiasme
- Plaisir, jeux
- Désir

(O'Shea, 2011)



Et donc, l'enfant insécuré

- ▶ manifeste mal ses besoins ;
- ▶ supporte très mal d'être dépendant d'un adulte : il a besoin d'avoir un certain contrôle sur les événements puisqu'il ne se sent protégé par personne ;
- ▶ est plongé dans la honte lorsque l'on pointe ses erreurs qu'il vit comme des fautes ;
- ▶ est mal outillé pour faire face à la nouveauté, à l'inconnu, aux défis ;
- ▶ a du mal à mettre son « frein » tant pour la gestion des émotions que pour les comportements et la pensée ; il a besoin de beaucoup de structure et de beaucoup d'affection pour récupérer son déficit d'autorégulation ;
- ▶ est particulièrement sensible à la façon dont nous réagissons comme adulte ; il est important de prendre conscience de notre ressenti face aux difficultés de l'enfant ;
- ▶ a besoin de repères pour anticiper ce qui va arriver : il a besoin de routines, de calendrier, de planning.

L'enfant qui dérange en classe ou qui a du mal à apprendre ne le fait pas exprès. Il a des blessures qui ne se voient pas mais qui le handicapent autant que certaines blessures visibles. Chaque enfant est différent, chaque histoire est particulière. Pour un enfant adopté, une journée d'école est jalonnée de situations stressantes auxquelles il fait face avec des comportements de survie qui ont fonctionné dans une autre vie et qui ne sont plus adaptés à ce jour. « Les comportements ont un sens : ils communiquent une expérience, » explique Geddes (2012).



Les comportements inadéquats de l'enfant ne sont pas dirigés contre l'enseignant mais expriment son insécurité.

Impact sur les apprentissages

Le stress chronique, la malnutrition, le manque de stimulations, l'absence de relations humaines de qualité retentissent tous sur le développement et les apprentissages, et en particulier, pour ce qui concerne l'école, sur les fonctions exécutives, les capacités attentionnelles et l'organisation cognitive.

LA CRÉATION DE LA FAMILLE ADOPTIVE

Le lien, l'attachement

Le bébé humain naît tout à fait immature et ne peut survivre sans les soins d'un adulte. Il naît également avec la capacité de demander de l'aide s'il vit une sensation désagréable (quand il a faim, froid, quand il a peur, mal, ...). L'expérience qu'il fait de ces moments difficiles et du mode de réponse qu'il reçoit développe chez lui un certain regard sur lui-même, les autres et le monde qui l'entoure. Dans le meilleur des cas, des boucles de malaise et de réponses positives lui permettent de développer un sentiment de sécurité intérieure, une certaine idée de sa propre valeur (digne de soins et d'être aimé), ainsi qu'une confiance dans l'autre pour venir à son secours, le consoler et subvenir à ses besoins. L'enfant développe ainsi un attachement sécurisé, c'est-à-dire une façon de voir les événements de vie avec une certaine estime de soi, une confiance dans l'autre et une capacité à explorer le monde qui l'entoure.

Dans le cas contraire, si les parents, embrouillés dans leurs propres difficultés, sont peu disponibles, l'enfant expérimente que l'expression de ses besoins est malvenue, que les autres sont peu sensibles et que le monde est plutôt chaotique. Le lien que l'enfant développe sera insécure, ambivalent ou évitant. Les enfants qui ont connu de nombreuses ruptures de lien, quelle qu'en soit la raison, peuvent même développer un attachement désorganisé, et ne faire nulle confiance à quelque adulte que ce soit.

Au fil des expériences,...

L'enfant développe des lunettes
à travers lesquelles décoder les événements.

J'ai de la valeur.
Je suis aimable
(ou pas).

Explorer l'univers
est (plus ou
moins) cool.

Les adultes
sont dignes de
confiance (ou non).
Je vais prévoir
que les autres sont
attentifs à mes
besoins (ou non).

Se montrer
« faible » ou malade
ou vulnérable n'est
pas dangereux
(ou l'est). Je peux
demander de l'aide
(ou non).



À l'arrivée dans leur famille adoptive, les enfants ont déjà essayé à plusieurs reprises de créer un lien d'attachement avec les personnes qui s'occupaient d'eux auparavant, mais ils les ont vues disparaître l'une après l'autre. Compte-tenu de leurs conditions de vie préadoptive, ils ont davantage expérimenté que leurs besoins étaient peu entendus. Très insécures, ils n'ont donc plus confiance en l'autre et ont une idée d'eux-mêmes dégradée.

Cette insécurité va se traduire dans la vie de tous les jours par des difficultés d'exploration (et donc d'apprentissage), par des difficultés dans les relations, dans le fait de demander de l'aide... C'est aux parents adoptifs de fournir un cadre de vie où les besoins seront entendus, nommés, encadrés. Ces nouvelles expériences permettront aux enfants de revisiter les idées qu'ils ont sur eux-mêmes, les autres et le monde qui les entoure. Cette récupération d'attachement nécessite du temps et de la patience. Ainsi peut se mettre en place progressivement un nouvel attachement qui soit plus sûr et durable. Les parents adoptifs ont besoin de temps pour cela et de soutien.

Toutefois, en situation de stress, l'enfant retourne instinctivement à ses « anciennes lunettes », et ceci, malgré une belle évolution.



Il est préférable que l'enfant n'entre à l'école que quelques mois après son arrivée. Le chef d'établissement a la latitude de justifier les absences.



Le CAAASE

Tel qu'il est décrit par Johanne Lemieux (2016), spécialiste québécoise de l'adoption, la création de cet attachement passe par 6 étapes successives :

- ▶ Le **CHOC** de la rencontre, tant pour l'enfant que pour les parents.
- ▶ L'**APPRIVOISEMENT**, moment de découverte mutuelle qui passe essentiellement par la prise en charge des besoins de base de l'enfant.
- ▶ L'**ADAPTATION**, temps pendant lequel l'enfant et les parents s'adaptent l'un à l'autre. Ce temps nécessite une grande présence des parents, l'instauration de routines prévisibles et de rituels. Il convient d'éviter les séparations, de rassurer continuellement l'enfant.
- ▶ L'**ATTACHEMENT** : Petit à petit, au fil des situations où l'enfant se sent compris, rassuré, contenu, il va progressivement reconnaître ces deux adultes comme ses parents et leur faire confiance pour prendre soin de lui.
- ▶ Le **SEVRAGE** : À ce moment, les parents peuvent envisager de se séparer momentanément de l'enfant, en le confiant par exemple à sa grand-mère, à sa marraine, puis à son institutrice. Il aura toujours besoin d'être rassuré et de savoir très concrètement que ses parents vont revenir.
- ▶ L'**ÉQUILIBRE** : L'enfant devient capable de vivre loin de ses parents pour une journée d'école. Il reste sensible à la rupture et a toujours besoin de réassurance.

Il est donc essentiel que ces étapes, qui durent quelques mois, soient franchies pour qu'un enfant adopté soit capable de passer une journée à l'école sans stress excessif, et donc dans une disposition d'esprit qui lui permette d'apprendre. Telle une construction, toutes ces étapes sont nécessaires pour que l'édifice soit solide. Si le rythme de l'enfant n'est pas respecté, si l'attachement n'est pas suffisamment sécurisant, l'équilibre sera bancal.

! Chaque enfant, chaque famille a son histoire.



COLLABORER À L'ENTRÉE

« Si les enfants adoptés réussissent moins bien à l'école, ce n'est pas souvent parce qu'ils ont de grosses pathologies, mais pour plusieurs détails qui méritent d'être reconnus. »

JF Chicoine

ENTRÉE À L'ÉCOLE

« La majorité des enfants adoptés ont une scolarité normale ; cependant, les difficultés de certains de ces enfants nécessitent que le système scolaire adapte l'enseignement à ces particularités en permettant à chaque enfant de suivre son rythme et en mettant en place des opportunités développementales. »
(Vaugelade, Duyme et Fichcott, 2008)

Des études attestent que retarder l'entrée à l'école maternelle ne va pas nécessairement améliorer les compétences préscolaires mais peut aider en termes de fonctionnement social/comportemental.

La notion « d'être prêt » est particulièrement complexe dans le cas d'un enfant adopté à l'étranger. Être prêt n'a pas la même signification pour des enfants qui ont été adoptés à des âges différents. Il s'agit ici des enfants adoptés « grands », en âge scolaire (6 ans et plus). Certains d'entre eux, même s'ils ont 7 ou 8 ans, n'ont peut-être pas été scolarisés

de façon habituelle dans leur pays d'origine. En Russie par exemple, l'entrée à l'école primaire se fait à 7 ans et non à 6 ans. Pour différentes raisons, un enfant peut ne pas être à l'école même à 8 ans ou plus. D'un autre côté, certains qui ont plus de 8 ans et qui ont été scolarisés au moins un an ou deux peuvent être très à l'aise dans leur langue et même avancés pour certaines compétences. Les cours généraux (sciences, éveil, etc.) peuvent être limités ou simplement différents des attentes de l'école/des parents. Les habiletés graphomotrices peuvent être limitées par manque de pratique, ou appropriées à l'âge, ou même en avance. Le développement langagier est généralement en retard. Les compétences cognitives peuvent être appropriées à l'âge ou immatures aussi. Il y a des différences individuelles. Les problèmes de bilinguisme, de perte de la langue d'origine, de langage communicatif ou cognitif dans l'apprentissage de la nouvelle langue, les problèmes cognitifs liés à la perte d'une langue et à l'acquisition d'une autre, les problèmes comportementaux / émotionnels liés à l'adaptation, tous ces problèmes sont classiques chez les enfants adoptés à l'étranger.

QUAND RENTRER À L'ÉCOLE ?

Un équilibre est à trouver entre le temps à passer en famille pour créer l'attachement avec les parents, la nécessité de respecter la législation concernant la scolarisation de l'enfant et la prise en compte du ressenti des enfants déjà scolarisés dans leur pays qui ne comprennent pas qu'on les prive de ce qui leur paraît essentiel. Il est souhaitable que l'entrée de l'enfant se fasse progressivement : après une découverte des personnes (enseignants, éducateurs, direction...), la participation à quelques matinées de classe dans un premier temps, avant des journées complètes.

Certains enfants préfèrent éviter l'intimité de leur nouveau foyer et réclament d'aller rapidement à l'école afin d'à nouveau se confondre dans un groupe, situation qu'ils connaissent et qui les rassure.

DANS QUELLE CLASSE ?

Faut-il tenir compte de son âge ou de ses compétences ?

Il est souvent préférable de mettre l'enfant dans une classe en dessous de son âge (surtout s'il n'a jamais été scolarisé et qu'il a besoin de découvrir les codes de comportement), quitte à avancer plus vite par la suite. Une alternative serait de le mettre dans deux niveaux différents en fonction de ses connaissances (souvent un enfant déjà scolarisé a un niveau de mathématiques équivalent à celui des enfants belges de son âge et il n'est pas nécessaire de bien parler français pour calculer).

Il sera toutefois utile de privilégier des repères fixes et réguliers, de manière telle à rassembler l'enfant plutôt que le disperser. L'idéal pour ces enfants est de se retrouver dans une classe verticale où des élèves de plusieurs années se côtoient.

LA MATURITÉ SCOLAIRE : LES QUESTIONS À SE POSER

La maturité scolaire d'un enfant (Gindis, 2004) renvoie à l'idée qu'il peut faire preuve d'un ensemble structuré de compétences selon les attentes sociales pour un certain âge chronologique. Trois aspects entremêlés, ayant des rythmes différents, sont à envisager :

- ▶ L'aspect cognitif : À quelle tranche d'âge renvoie sa capacité d'apprendre des compétences spécifiques et des connaissances ?
- ▶ L'aspect psycho-social : À quelle tranche d'âge renvoie sa capacité de participer à des activités partagées/communes avec d'autres ? sa capacité de fonctionner socialement dans une école en tant qu'institution ?
- ▶ L'aspect psychoaffectif : À quelle tranche d'âge renvoie sa capacité de réguler ses émotions, ses pensées et son comportement, sa capacité d'entrer dans une exploration ?

Il est très possible qu'un enfant adopté après l'âge de 6 ans ne présente pas un profil homogène, qu'il ait des besoins d'enfant plus jeune pour certains aspects et d'enfant plus grand pour d'autres. Le choix du (ou des) niveau(x) d'étude et le mode d'encadrement seront envisagés de manière évolutive tout au long de la récupération de l'enfant. Ces options articuleront, d'une part, les ressources de l'école et, d'autre part, les capacités de l'enfant à gérer le stress, ses compétences cognitives et instrumentales, son expérience de l'école ainsi que la façon dont il intègre son histoire (Gindis, 2004).

Dans quelle mesure l'enfant peut-il gérer son stress à différents niveaux ?

- ▶ *Émotionnel* : Abandonner son fonctionnement de survivant.
- ▶ *Comportemental* :
 - Peut-il mettre un « frein » dans ses comportements ? Qu'en est-il de l'impulsivité ?
 - A-t-il encore des comportements contrôlants (et donc dans quelle mesure a-t-il besoin d'un cadre particulièrement prévisible, structurant et chaleureux) ?
 - Se montre-t-il hyperadapté ?
- ▶ *Relationnel* :
 - Peut-il faire confiance à l'enseignant et s'en remettre à lui : accepter de ne pas savoir, faire confiance dans ce que l'enseignant va proposer, oser demander de l'aide ?
 - Comment gère-t-il les relations dans le groupe ?
- ▶ *Cognitif* : Le bilan neuropsychologique met-il en évidence un impact du stress sur la structure du cerveau ?
- ▶ *Psychoaffectif* :
 - A-t-il développé une image de soi suffisamment acceptable (impact sur la motivation interne, entre autres) ? peut-il s'imaginer réussir des tâches ?
 - Qu'en est-il de sa maturité affective ?

Qu'en est-il des compétences cognitives et instrumentales de l'enfant ?

- ▶ Maîtrise-t-il suffisamment la langue de l'école pour comprendre le fonctionnement de l'école et les échanges en classe ?
- ▶ Où en est-il dans la maîtrise du langage mathématique ?
- ▶ Est-il à l'aise avec les tâches qui font appel aux fonctions exécutives : synthétiser, planifier, mémoriser, évaluer, changer de point de vue,...

Quelle est son expérience de l'école dans sa vie préadoptive ?

- ▶ Comment en a-t-il entendu parler ? Était-ce valorisé ?
- ▶ Qu'a-t-il vécu en lien avec la scolarité ? Était-ce une expérience positive ?

A-t-il commencé à mettre des mots sur sa propre histoire ?

- ▶ Peut-il se poser dans l'ici et maintenant ?
- ▶ A-t-il des clés pour anticiper les questions des « curieux » ou pour réaliser des activités scolaires plus délicates ?

COMMENT ÉVALUER SES COMPÉTENCES ?

L'Envol®, centre d'accompagnement de la famille adoptive (voir adresse p. 31) propose de réaliser un bilan logopédique dans sa langue d'origine dès son arrivée, ce qui permet de détecter d'éventuels troubles du langage, mais aussi d'évaluer le niveau de langage et les compétences cognitives de l'enfant. Ce bilan est réalisé par un binôme logopède-psychologue, ayant toutes deux une connaissance particulière des spécificités de l'adoption, la psychologue parlant la langue d'origine de l'enfant. À l'heure actuelle, il est possible d'obtenir un bilan en espagnol, en russe, en arabe et en bulgare. À la suite de ce bilan, ces professionnelles sont en mesure de donner des conseils personnalisés concernant la scolarisation de l'enfant.

APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

Il est inutile de chercher à garder la langue d'origine. Généralement, l'enfant va perdre sa première langue au niveau expressif dans les 3 à 6 mois de son arrivée en Belgique et il ne la comprendra plus au bout d'un an environ.

Les parents sont les premiers adultes à parler en français à leur enfant. De manière complémentaire, l'école pourrait aussi assurer un soutien dans cet apprentissage. Certaines écoles ont par ailleurs des classes passerelles pour les enfants immigrés. La structure langagière est cependant très différente chez ces primo-arrivants et chez les enfants adoptés. En effet, les primo-arrivants continuent à parler leur langue d'origine en famille.

Il est important que l'enfant qui arrive en Belgique puisse participer à des activités ludiques mises en place par l'école, jouer avec ses pairs, se familiariser avec des enfants

qui ne connaissent pas sa langue d'origine, et progresser ainsi dans sa « seconde » première langue.

L'enfant adopté a besoin de temps et d'écoute, pour apprendre le français. Il est très sensible aux félicitations et aura envie de progresser s'il se sent soutenu par des mots affectueux, des sourires, des regards approuvateurs. Tout ne passe pas par le langage verbal, mais au début de sa relation avec l'enseignant, le langage non-verbal apporte beaucoup d'informations. L'élève peut avoir besoin du toucher pour être rassuré ou même être pris sur les genoux, pour se sentir en sécurité. Les expressions de son visage donneront des indications à l'enseignant, même s'il ne parle pas encore le français.

Le principe d'immersion n'est pas recommandé pour les enfants adoptés si la langue étudiée à l'école n'est pas celle parlée à la maison.



Pour plus de conseils pratiques, consulter la brochure « Enseigner aux élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement »

<http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=3627>

UN BESOIN VITAL DE L'ENFANT : TROUVER DE LA SÉCURITÉ INTÉRIEURE

L'enfant entre dans sa famille adoptive avec un « sac à dos » d'expériences stressantes où il a appris l'insécurité. Lors de l'arrivée dans la famille adoptive, les réponses chaleureuses et structurantes des parents adoptifs lui permettent de revisiter ces expériences et, progressivement, d'accepter de leur faire confiance : il pourra s'en remettre davantage à l'adulte, réduire son hypervigilance et instaurer davantage de périodes d'amélioration de la vie. Ainsi il crée un lien d'attachement plus sûr où il se sent plus aimable, protégé par les adultes dans un monde moins effrayant. C'est ce que les auteurs appellent la récupération d'attachement.

Progressivement, l'enfant considère ses parents adoptifs comme une base de sécurité sur laquelle s'appuyer pour prendre des risques et explorer, dans la mesure où il a confiance en l'idée qu'ils seront un havre de paix s'il vit un stress.



Durant la 1^{re} année, l'enfant a besoin prioritairement de créer un lien d'attachement avec ses parents ce qui nécessite une présence intense auprès d'eux.

AMÉNAGER ET ACCOMPAGNER – DÉMARCHES PÉDAGOGIQUES EN TENANT COMPTE DE SES BESOINS PARTICULIERS

TROIS VIGILANCES POUR ACCOMPAGNER UN ENFANT QUI A ÉTÉ TRAUMATISÉ

Plus l'enfant expérimentera qu'il peut faire face aux situations quotidiennes, plus il pourra envisager de revisiter ses croyances sur lui-même, les autres, et son environnement, et donc s'apaiser.

- 1. Susciter des situations qui activent les émotions d'amélioration de la vie** : aller de petites réussites en petites réussites (quitte à scinder la tâche en petits objectifs), réaliser des activités qui le valorisent, nommer les réussites, faire un tableau des réalisations, ... Durant ces périodes, il peut développer son intelligence émotionnelle au travers de jeux, d'interactions, d'échanges avec l'adulte de référence. C'est dans ces phases que l'enfant peut revisiter le regard qu'il porte sur lui-même, les autres et le monde. Ces jeux peuvent aussi créer des opportunités pour qu'il apprenne de nouvelles choses comme s'entraîner à demander de l'aide, à se détendre, à résoudre des conflits, à montrer de l'affection ou encore à avoir du plaisir.
- 2. Anticiper les éléments déclencheurs** de manière à ne pas aller trop loin dans l'hyperactivation. Les déclencheurs (des odeurs, des bruits, des mouvements brusques, des expressions faciales, un toucher, un ton de voix, des atmosphères,...) peuvent être propres à chaque enfant en fonction de son histoire. Les déclencheurs fréquents d'anxiété en classe pour les enfants qui ont connu traumatisme et perte (Bombèr, 2012) sont :
 - ▶ Un changement imprévu de plan
 - ▶ Ne pas comprendre quelque chose
 - ▶ Ne pas arriver à faire le travail demandé
 - ▶ L'insensibilité de l'enseignant, de l'éducateur
 - ▶ Un bruit soudain, par exemple une porte qui claque, une alarme
 - ▶ Une atmosphère tendue
 - ▶ Un visiteur en classe

- ▶ Un rassemblement spécial
- ▶ Un thème émotif soulevé dans une discussion ou dans une lecture en classe
- ▶ Des activités autobiographiques
- ▶ Une histoire, un film dont la perte est le thème principal
- ▶ Quelqu'un qui les frôle ou les heurte en passant
- ▶ Un conflit avec un pair
- ▶ Trop de félicitations, d'attention
- ▶ Un enseignant absent
- ▶ Un ton de voix élevé
- ▶ ...

3. Gérer les crises : en situation de stress, l'enfant décode moins bien les informations ; il a donc besoin de consignes claires, courtes et précises. L'adulte met en place les routines d'apaisement qui ont été apprises précédemment. L'enfant a besoin à côté de lui d'un adulte solide qui lui rappelle les consignes, de manière chaleureuse et ferme et lui offre une porte de sortie honorable de la crise. L'adulte peut également rappeler des affirmations courtes telles que : « *Tu es en sécurité maintenant. Tu peux me faire confiance pour veiller à ce que tu aies toujours assez de ce dont tu as besoin* » (Bombèr, 2012).

! Les événements susceptibles d'activer l'insécurité : le **CINE**

- **C**ontrôle : quand l'enfant se sent impuissant, qu'il n'a pas le contrôle ou le choix
- **I**mprévisibilité : quand un événement imprévu survient, quand l'enfant n'a pu anticiper
- **N**ouveauté : quand il y a un événement nouveau, non préparé
- **E**go menacé : quand l'enfant ressent de la honte (Lupien, 2010).

PRENDRE EN COMPTE LES FRAGILITÉS DE L'ENFANT EN CLASSE ET DANS L'ÉCOLE

Soutenir les apprentissages

Apprendre à l'école, ce n'est pas apprendre à skier ou à confectionner des gâteaux.

C'est apprendre à l'intérieur de soi.

C'est utiliser sa sphère de délibération interne pour penser.

C'est supporter un temps de doute, d'hésitation, d'incertitude, au moment où une question est posée et où la réponse ne va pas de soi.

Que se passe-t-il lorsque le monde intérieur de l'enfant est parasité par une affectivité et un imaginaire incontrôlables ?

(C. Delannoy, 2004)

La pyramide de Maslow (1970) présente une hiérarchie des besoins chez l'être humain. Entrer dans l'apprentissage nécessite d'avoir dépassé bien des obstacles. L'enfant devra avoir répondu à des besoins fondamentaux qui sont déficitaires chez l'enfant traumatisé.

Pour pouvoir apprendre, l'enfant a besoin d'être soutenu et accompagné pour gérer les besoins non-satisfaits nécessaires à différents niveaux² :



« Afin d'aider l'enfant à surmonter les différents obstacles face à l'apprentissage, on doit d'abord et avant tout lui offrir un milieu scolaire stable et permanent dans lequel il pourra se sentir en confiance et sera enclin à communiquer. » (M.J. Lambert, 2015)

2 Figure inspirée du livre de Marie Josée Lambert (2011), *L'enfant adopté en difficulté d'apprentissage*, Ed. De Boeck Supérieur.

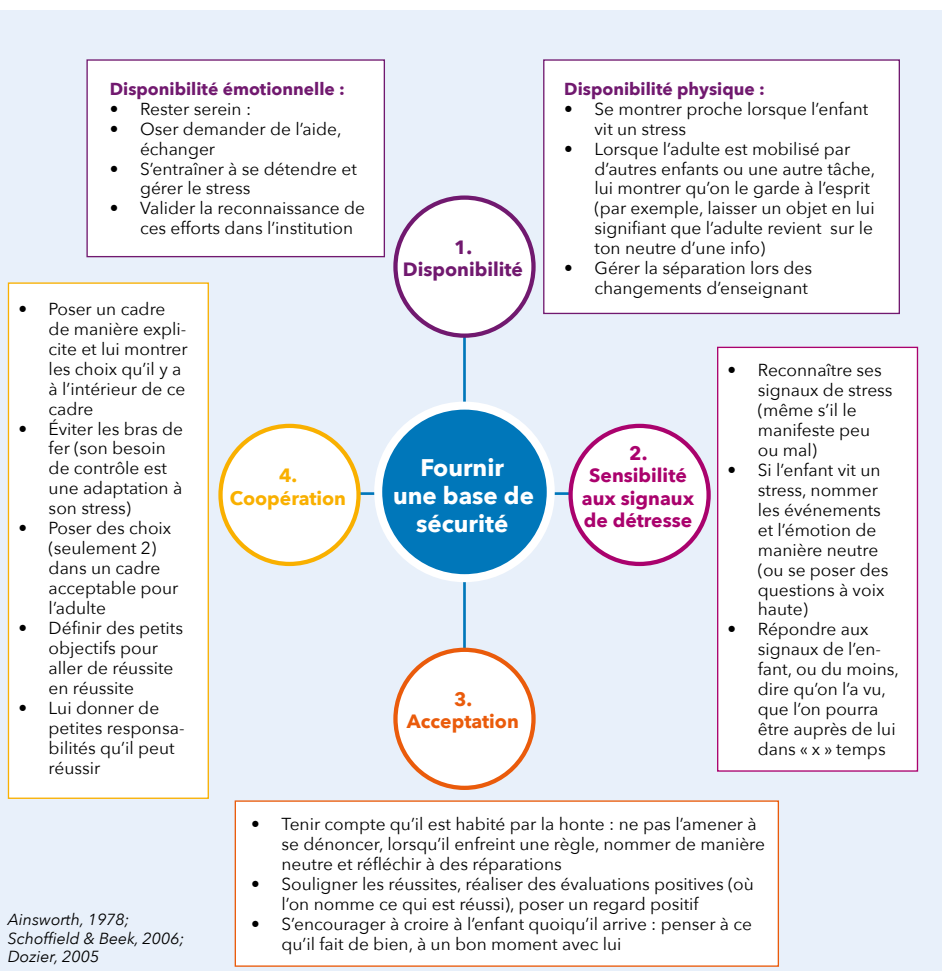
Fournir de la sécurité à l'école et dans la classe

« Quand l'enfant quitte son milieu familial, l'enseignant devient l'un des adultes les plus significatifs dans sa vie en dehors de la cellule familiale. Bien que les relations ne soient pas identiques, (...) un peu comme le père ou la mère, (...) l'enseignant sert de base de sécurité à l'enfant lorsqu'il cherche à explorer le monde scolaire qui l'entoure, surtout si l'enseignant peut répondre à ses demandes de protection. »
(Barbey-Mintz, 2017, p.56)

L'adulte n'a pas besoin de savoir exactement ce qui a causé le traumatisme pour être en mesure d'aider. Au lieu de se concentrer sur les détails du traumatisme, il est préférable de se concentrer sur le soutien qui peut être apporté aux enfants qui souffrent, fournissant ainsi une **base de sécurité tout au long de l'année scolaire.** Il s'agit d'être attentif à 4 dimensions (Ainsworth, 1978) :

1. **La disponibilité** : l'adulte montre qu'il est présent pour l'enfant et qu'il sera à ses côtés en cas de besoin. Être disponible renvoie tant à une disponibilité physique (la présence et la proximité) qu'émotionnelle (avoir des ressources émotionnelles suffisantes pour interagir avec calme). L'enfant se sent ainsi protégé et développe sa confiance en l'adulte : *« Si j'en ai besoin, je peux compter sur cet adulte. Je peux lui faire confiance. Je compte pour lui, il veille sur moi, les autres sont fiables ».* Pendant les récréations, il serait utile de prévoir que l'enfant s'adresse à un adulte spécifique en cas de difficulté : ce dernier peut lui parler, rester à côté de lui, prendre un petit temps avec lui. Il est important que cet adulte soit informé de cette mission particulière et y réponde.
2. **La sensibilité aux signaux de l'enfant** : l'adulte
 - reconnaît les signaux émis par l'enfant (même s'il demande peu d'aide ou de manière inhabituelle),
 - leur accorde une signification juste,
 - offre une réponse appropriée et
 - dans un délai raisonnable
 L'enfant en déduit : *« Mes émotions ont un sens. Je peux faire face à mes émotions difficiles. Les autres ont aussi des sentiments et des pensées. »*
3. **L'acceptation** : Les enfants qui vivent avec un traumatisme ont besoin de sentir qu'ils sont bons et qu'ils peuvent avoir une influence sur le monde. L'adulte continue à poser un regard positif sur l'enfant quoi qu'il ait fait, quel que soit son ressenti. Il peut à l'occasion se sentir irrité par son comportement mais il ne le considère pas comme opposant. L'enfant développe ainsi un sentiment de sa valeur propre : *« Je suis accepté et estimé pour ce que je suis. »*

4. La coopération : L'adulte prend en considération tant les objectifs de l'enfant que les siens (négociation au sein de limites établies). Il encourage l'enfant à faire des choix, à prendre des décisions, et il lui laisse prendre l'initiative dans un cadre défini. Il regarde l'enfant comme une personne active, autonome, dont les souhaits et les activités ont leur propre valeur. Il respecte son autonomie et organise l'environnement de façon à minimiser la nécessité d'interférences et de contrôle direct. L'enfant en déduit : « *Je peux faire en sorte que les choses se produisent au sein de limites de sécurité. Je peux faire des compromis et coopérer.* »





L'attachement, à savoir le besoin de tout humain de se tourner vers un plus grand et plus fort pour être sécurisé et apaisé en situation de stress, s'invite à l'école car la qualité de cet attachement est le socle de l'équilibre socioémotionnel de l'enfant. L'enfant s'appuie sur son enseignant comme base de sécurité pour prendre des risques, explorer, interagir, gérer des conflits et entrer dans des apprentissages.

Aborder les erreurs (règles transgressées, évaluation scolaire) tout en lui permettant de sauver la face

Le nourrisson n'est pas équipé pour donner du sens à ses sensations et émotions. Il les vit avec tout son être. Lorsqu'il vit l'abandon et/ou la négligence dans son tout jeune âge, il n'est pas équipé pour mettre des mots et du sens au stress intense qu'il ressent. Toutefois, une trace aigue et douloureuse reste de ces moments de stress, de manière diffuse, sans mot pour appréhender ce souvenir. Et reste aussi l'idée qu'il a fait quelque chose de « pas bien » pour vivre quelque chose d'aussi désagréable. C'est ainsi que la honte s'imisce dans tous les événements de la vie d'un enfant qui a été traumatisé. La honte vient aussi du fait que la rupture d'attachement n'a pas été réparée. L'adulte ne l'a pas rejoint, l'a laissé après une séparation (physique ou psychique, par exemple réprimande). L'enfant se persuade qu'il ne vaut pas la peine

Montrer à un enfant traumatisé ses erreurs (dans un exercice par exemple) le renvoie à l'idée qu'il ne convient pas. Il a besoin qu'on souligne ses acquis, ses réussites et qu'ensuite ses erreurs soient pointées avec délicatesse. Il profite particulièrement des évaluations positives (où l'adulte souligne ses réussites). Ces enfants ont plus de mal d'apprendre de leurs erreurs.

En ce qui concerne le respect des règles, l'enfant traumatisé manifeste une certaine indifférence face à la punition car, pour lui, il est plus important pour sa survie de sauver la face que d'éviter une punition. L'adulte peut facilement verser dans une escalade, une lutte de pouvoir et dans l'excès de punitions afin d'atteindre l'enfant, confirmant alors ce dernier dans sa crainte d'être maltraité. Seule la répétition de la même conséquence à l'acte aidera l'enfant à comprendre et reconnaître les limites de ce qui est acceptable ou non. Une intervention plus neutre convient davantage à l'enfant qui n'acceptera pas de cesser un comportement répréhensible pour faire plaisir à l'adulte. Utiliser la règle plutôt que de miser sur la relation, se montrer chaleureux et structurant seront plus rassurants avec ce type d'enfant.

Dire « non » sans activer la lutte de pouvoir

Lorsque l'enfant est encore très insécure, et qu'il n'a pas encore intégré qu'il peut s'en remettre aux adultes, il a besoin de contrôler les événements. Il aura des comportements qui ressemblent à ceux d'un « enfant-roi » ; toutefois, il s'agit ici de stratégies de survie qui ont fonctionné par le passé. Il doit progressivement apprendre que ces stratégies ne sont plus efficaces aujourd'hui et qu'il peut en découvrir de nouvelles.

Il a besoin d'un cadre clair et stable, et il aura besoin que le cadre lui soit rappelé régulièrement. Des « non » frontaux le remettent dans l'impuissance et activent ses réactions de survie. S'il faut lui refuser quelque chose, cela se passera mieux si :

- ▶ on lui rappelle la règle (sans formuler de non) ;
- ▶ on lui propose deux choix tout en restant dans le cadre
- ▶ on privilégie un « oui, lorsque... » plutôt qu'un refus catégorique ;
- ▶ lorsqu'il se bloque face à une tâche : la découper en plus petites tâches réalisables ; ne pas insister pour qu'il s'exécute dans la minute, lui donner une autre tâche et revenir avec la première tâche par la suite.

Fournir un cadre le plus prévisible possible

Avoir le sentiment d'évoluer dans un monde cohérent et prévisible contribue également à la sécurité intérieure. C'est pourquoi il a besoin de situations stables, structurées dont les règles sont claires et explicites.

Les moments peu structurés, comme les temps de midi, les récréations... nécessitent un encadrement plus intense. Les outils comme les calendriers, les minuteries, les plannings sont d'une grande aide pour lui.

Les changements d'horaire, d'enseignant, de mode de fonctionnement réactivent son insécurité. Il a besoin d'être prévenu et accompagné. Il sera préférable que l'enfant soit inscrit dans une classe où l'enseignant occupe son poste à temps plein et envisage de réaliser toute l'année scolaire dans cette même classe.

Les sorties, classes vertes et autres activités du même genre devraient être évitées la première année. L'idéal serait que les parents soient prévenus suffisamment de temps à l'avance pour prendre leurs dispositions.

L'enfant adopté n'apprécie pas être différencié des autres. Les aménagements doivent être réguliers et expliqués.

Accompagner les transitions

Toute transition est difficile à vivre pour un enfant insécure, que ce soit le passage en récréation, à la salle de gymnastique ou au réfectoire. Il a besoin d'être accompagné, sécurisé dans ces moments, sinon il risque de présenter des comportements difficiles liés au stress de la transition.

Il est très utile de prévenir l'enfant lorsqu'une tâche touche à sa fin de manière à ce qu'il puisse se préparer pour la transition vers une autre activité sans se sentir surpris.

L'amener à apprivoiser le temps (Lambert, 2015)

Une bonne maîtrise du temps est requise pour évaluer les durées, reconnaître les séquences, planifier, organiser et arriver à faire des liens de causalité.

Le fait de travailler le temps aura des effets bénéfiques pour l'enfant.

Préparer les changements, travailler les séquences, la causalité, la relativité... permet de développer un sentiment de sécurité par la prévisibilité.

Accompagner la relation avec les pairs

Les récréations et les sorties scolaires sont moins contrôlées que le temps en classe. Ces situations plus complexes nécessitent de meilleures habiletés sociales. Les difficultés relationnelles à son arrivée peuvent le faire passer pour un « enfant méchant » et créer un cercle vicieux d'exclusion. Un accompagnement aux habiletés sociales est d'un grand soutien et peut éviter bien des difficultés par la suite.

Les enfants qui ont vécu trauma et perte ont besoin que les temps libres soient davantage structurés en termes de temps et d'espace (planification des temps libres avec l'enfant, organisation de la cour de récréation, explicitation des possibles et des interdits). Et comme le sentiment de sécurité s'installe dans la relation, l'enfant a besoin d'un référent qui le soutienne dans le développement d'habiletés psychosociales. Bombèr (2012, p. 197) présente *les étapes successives à franchir avant que l'enfant puisse avoir des relations de jeu indépendantes* :

1. *Le référent et l'enfant ont besoin de jouer et entrer en contact l'un avec l'autre ;*
2. *Le référent a besoin de temps pour apprendre à l'enfant des jeux, des activités et des conversations qu'il peut entamer avec ses pairs ;*
3. *Le référent est disponible pour aider à démarrer et pour superviser les jeux, les activités et les conversations entre l'enfant et ses pairs ;*
4. *L'enfant a besoin d'occasions de pratiquer l'indépendance avec de courtes périodes de temps seul avec ses pairs. L'adulte se retire alors et observe à distance. Le référent donne un feedback à l'enfant et tout outil supplémentaire dont il pourrait avoir besoin ;*
5. *L'enfant vit l'indépendance. Il choisit de venir « vérifier » auprès de son référent.*

Très concrètement, la cour de récréation peut parfois être vécue par l'enfant qui vient d'arriver comme un endroit extrêmement insécurisant au début. Si c'est le cas, il est préférable de proposer à l'enfant un lieu calme, où il peut dessiner par exemple ou lire, pendant le temps de la récréation. Puis lui proposer d'aller en récréation avec les autres (d'abord peu avant la fin de la récréation pour qu'il ne soit pas nécessaire de lui demander de s'en aller suite à un comportement inapproprié), tout en ayant la possibilité, s'il en ressent le besoin, de retourner dans ce lieu calme.

Ressources de l'école pour soutenir l'enseignant

Les profils des enfants adoptés restent très variables. Certains récupèrent cette sécurité affective, d'autres demandent davantage de ressources de la part de l'enseignant. Dans ces cas, il est nécessaire que ce dernier puisse trouver reconnaissance et appui au sein de l'école afin d'avoir suffisamment de ressources pour rester une base de sécurité pour l'enfant. Les adresses indiquées dans « Se former, s'outiller », p.27) peuvent également apporter du soutien et des informations à l'équipe enseignante.

Idéalement, il serait important que le centre PMS soit mis très tôt au courant d'une situation d'adoption dans l'école afin qu'il puisse organiser de façon régulière des réunions de coordination avec les différents acteurs de terrain (enseignants, direction, thérapeutes ...) mais aussi avec les parents pour coordonner leurs actions et répondre au mieux aux besoins spécifiques de l'enfant. Il ne faut pas attendre le problème pour agir. Certains enfants adoptés peuvent présenter des troubles spécifiques de l'apprentissage et/ou un trouble déficitaire de l'attention, qui nécessiteront une prise en charge particulière.



Pour se sécuriser, l'enfant n'a pas besoin d'un adulte parfait, mais d'un adulte solide. Être une base de sécurité pour un enfant qui a été traumatisé et qui est encore insécure demande à l'enseignant d'être chaleureux et structurant, ce qui nécessite des ressources personnelles. Celles-ci doivent être reconnues par l'école et le système scolaire.



COLLABORER AVEC LES PARENTS

Ce sont les parents qui connaissent le mieux leur enfant. Ils vivent généralement avec lui depuis plusieurs mois avant son entrée à l'école. Ils ont déjà observé ses forces et ses faiblesses, sa sensibilité à certaines attitudes ou certaines circonstances. Tout au long de leur attente, ils ont eu l'occasion d'avoir des informations sur certains aspects particuliers liés à l'abandon, au vécu en institution et aux particularités culturelles liées à l'origine de leur enfant. Ils ont pu observer son environnement d'origine et rencontrer des personnes qui l'ont accompagné avant son adoption. Comme avec tout enfant, le point de vue du parent est à prendre en compte par tout enseignant, mais la situation d'adoption comporte des particularités souvent méconnues du corps enseignant.

Les parents adoptifs ont appris l'importance de prendre en compte l'âge développemental plutôt que l'âge chronologique, l'insécurité affective, le manque de régulation émotionnelle et les besoins particuliers d'enfants qui ont connu un début de vie difficile et de nombreuses ruptures. C'est pourquoi ils ont souvent des attitudes qui peuvent paraître surprotectrices ou correspondant à des enfants plus jeunes.



Les parents adoptifs ne sont généralement pas des parents surprotecteurs ou anxieux, mais ils ont des repères éducatifs différents des parents biologiques.

Devant des difficultés de comportement de l'enfant, il est essentiel d'en parler avec ses parents (même si l'enfant laisse entendre que ses parents ne l'aiment pas ou ne s'occupent pas bien de lui) avant de prendre contact avec des services sociaux. Les parents peuvent éventuellement proposer à l'équipe éducative de se mettre en relation avec l'organisme d'adoption qui a encadré leur adoption ou avec un service de postadoption (voir adresses dans « Se former, s'outiller » p.27).

QUELQUES POINTS D'ATTENTION

Photos de bébé

Certaines activités proposées en maternelle ou en primaire nécessitent que chaque enfant apporte une photo de lui bébé. Ne pas oublier que les enfants arrivés par adoption n'ont généralement pas de photo de cette période de leur vie.

Arbre généalogique

Un exercice souvent demandé aux enfants d'école primaire est la réalisation d'un arbre généalogique : c'est une façon concrète d'apprendre aux enfants les différences de génération et de leur faire comprendre leurs origines ; il s'agit donc d'être créatif dans la façon de construire cet arbre avec des enfants adoptés, qui ont deux familles, et qui n'ont pas nécessairement d'informations sur leur famille d'origine.

Parler du pays

Il faut se rappeler que l'enfant n'est pas un expert de son pays et qu'il est souvent inutile, voire traumatisant, de lui demander de faire une élocution sur son pays, ou de parler de la vie quotidienne dans son pays alors qu'il n'a connu souvent qu'une institution.

Parler d'adoption

Attention aux questions des autres enfants et au langage utilisé : voir la page 6 « Employer le mot juste ».

L'adoption est une histoire intime, on ne demande pas aux enfants prématurés ou nés par procréation médicalement assistée de parler de leur mode de naissance.

Certains enfants ont cependant besoin de parler de leur histoire, à l'enseignant de veiller à ce que cela ne prenne pas toute la place.

Racisme

Comme tous les enfants d'origine étrangère, les enfants qui arrivent par adoption prennent progressivement conscience d'être « différents » des autres enfants de leur classe, et découvrent que cette différence est parfois vue de façon négative par les autres.

La liste de présence, le nom de l'enfant s'il n'a pas son nom définitif

Selon la législation des différents pays d'origine ou pour les enfants en cours d'adoption interne, certains portent encore leur nom d'origine lors de leur entrée à l'école et ne porteront le nom de leurs parents adoptifs qu'après un certain temps et une procédure juridique. S'ils doivent être inscrits dans les registres de l'école avec leur nom officiel, il est souhaitable qu'on s'adresse à eux avec le nom donné par leur famille adoptive et qu'ils porteront à l'issue de la procédure judiciaire.

SE FORMER, S'OUTILLER

BIBLIOGRAPHIE

Textes disponibles sur internet

- A.F.A. (Agence Française de l'Adoption) (2009). *L'enfant adopté, le savoir et l'école*. Les cahiers pratiques de l'A.F.A.
http://www.agence-adoption.fr/wp-content/uploads/2013/12/CahierPsy_n11.pdf
- Delannoy, C. (2014). *Besoin de savoir, désir de savoir, refus de savoir*. Les cahiers pédagogiques.
<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Au-risque-de-l-adoption-Chapitre.html>
- Guédeney, N. (2010). *L'attachement, un lien vital*. Bruxelles : Fabert.
http://www.yapaka.be/files/publication/TA_Lattachement_un_lien_vital_WEB.pdf

Livres et articles

- Archer, C. (2007). *Enfant qui a mal, enfant qui fait mal ?* (F. Hallet, trad.). Bruxelles : éd. De Boeck Supérieur (œuvre originale publiée en 1999)
- 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 : éd. De Boeck Supérieur (œuvre originale publiée en 2007)
- Delage, M. (2015). *Le système scolaire, les apprentissages et l'attachement. La place de l'enseignant comme base de sécurité*, *Thérapie Familiale*, Vol. 36, p. 363-376.
https://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=TF_154_0363
- Barbey-Mintz, A-S. Dugravier, R, Faure-Fillastre, O. & (2017). *L'attachement de la dépendance à l'autonomie, Illustrations pratiques*, éd. Erès.
- EFA (2014). *L'adoption. Guide pratique à l'intention des enseignants*, éd. Les guides pratiques d'EFA. Pour commander : <http://www.adoptioenefa.org/publications?view=efa>, dans la liste « ouvrage ». (attention, référence française)
- Geddes, H. (2012). *Aider les élèves en difficultés d'apprentissage, l'influence de l'attachement sur le comportement en classe* (F. Hallet, trad.). Bruxelles : éd. De Boeck Supérieur (œuvre originale publiée en 2006).
- Gueguen, C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école*, Les Arènes.
- Lambert, M.J. (2011). *L'enfant adopté en difficulté d'apprentissage*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

- Lupien, S. (2010). *Pour l'amour du stress*, éd. Au Carré.
- Mintz, A.S. (2016). École, apprentissage et attachement pendant l'enfance, in Guédeney A. et N. (Sous la direction de). *L'attachement : approche clinique et thérapeutique*. Paris : Elsevier Masson.
- Schofield, G. & Beek, M. (2011). *Guide de l'attachement en familles d'accueil et adoptives, la théorie en pratique*. (S. Arslan, trad.) Paris : Elsevier Masson, (œuvre originale publiée en 2006).
- Siegel, D. (2015). *Le cerveau de votre enfant, Manuel d'éducation positive pour les enfants d'aujourd'hui*. (C. Delporte, trad.) Éditions Les Arènes (œuvre originale publiée en 2011).
- Vaugelade J., Duyme M., Fichcott D. (2008). *La scolarité des enfants adoptés comparée à celle des non adoptés*. Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, 56, 455-460. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0222961708001645>

Pour favoriser l'apprentissage du français

- Éducation et ouverture aux langues à l'école : <http://eole.irdp.ch/eole/>
- DEGAETANO G (2002) *De l'image à l'action. Pour développer les habiletés de base nécessaires aux apprentissages scolaires*. Montréal-Toronto : Chenelière/McGraw-Hill. (Langue et communication).
- BENICHOU D (2007) *Imagier des actions*. Il propose 113 verbes, chacun apparaît sous 4 formes conjuguées avec pour chaque forme une version imagée et une version écrite. Cet imagier est donc composé de 452 cartes images et de 452 cartes textes. Il permet de travailler les descriptions d'actions, l'apprentissage de vocabulaire, la construction de phrases simples, les règles simples d'accord grammatical et de conjugaison et les oppositions.
- RAFONI J-C (2000) *Maths sans paroles, outils d'évaluation des élèves des classes ordinaires ou spécialisées en difficulté scolaire ou linguistique. École élémentaire, cycles 2 et 3*. CRDP de l'Académie de Versailles, CDDP92

ADRESSES

www.adoptions.be

www.lenvol-adoption.be

Les professionnels de L'Envol® peuvent conseiller les enseignants et les directions par téléphone ou se rendre dans les écoles :

Possibilité à la demande du chef d'établissement de donner une conférence pédagogique au personnel enseignant sur l'attachement et ses défis, l'attachement à l'école, les difficultés particulières des enfants adoptés

Possibilité à la demande des parents d'accompagner l'enseignant d'un enfant en particulier.



Graphisme
polygraph.be

Editeur responsable
Frédéric Delcor, 44 bd Léopold II, 1080 Bruxelles

