

La scolarité des enfants adoptés

Comparaison avec des enfants non adoptés

Enfance et Familles d'Adoption

221 rue La Fayette - 75010 Paris

Décembre 2006

Ce rapport rédigé par Denise Fichcott et Jacques Vaugelade a bénéficié des conseils de Michel Duyme pour l'analyse des données et leur interprétation.

Résumé	2
Introduction	3
1. Problématique de l'étude	3
2. Méthodologie.....	4
2.1. Echantillonnage	4
2.2. Analyses	5
3. L'échantillon.....	5
3.1. Description de l'échantillon	5
3.2. Validité de l'échantillon	7
4. Cursus scolaires	7
4.1. La scolarisation dans le pays d'origine.....	8
4.2. L'entrée à l'école élémentaire	9
4.3. Le redoublement à l'école élémentaire.....	10
4.4. La scolarité au collège	11
4.5. Orientation après le collège	13
4.6. L'orientation selon l'origine, le genre et l'âge à l'adoption	14
4.7. Les diplômes selon l'origine et l'âge à l'adoption	16
5. Les difficultés et leurs résolutions	17
5.1. Influence de l'âge à l'adoption et du genre	19
5.2. Analyse des difficultés par année d'âge	19
6. L'attente des parents et des enseignants	21
6.1. Enseignants et parents : des attentes très diverses	21
6.2. L'attente des parents	21
7. Discussions : comparaison avec d'autres études	22
7.1. Crèche ou famille d'accueil ?	22
7.2. Pour en finir avec : « à un âge donné, une classe donnée ».....	22
7.3. La suite de la scolarité est trop hypothéquée par un échec au CP	23
7.4. L'adoption favorise la réussite scolaire	23
7.5. Les différences entre garçons et filles	25
7.6. Adoption nationale et adoption internationale	25
7.7. Les différences selon le continent d'origine.....	25
8. Conclusion	27
Bibliographie	29

Résumé

Les parents adoptifs ressentent des difficultés qui n'apparaissent pas quand on compare les résultats scolaires des enfants adoptés à la moyenne nationale. Pour faire un état des lieux, l'association « Enfance et familles d'adoption » a réalisé une enquête auprès de familles volontaires. L'étude s'est limitée au parcours scolaire, le développement affectif n'a pas été étudié. Quoique ce ne soit pas un échantillon aléatoire, la distribution des variables (genre, âge à l'adoption, continent d'origine) ne montre pas de biais important. L'enquête concerne 890 enfants adoptés et 180 enfants biologiques dans les familles adoptives qui servent d'échantillon de référence pour des comparaisons à milieu social identique.

Alors que 92% des enfants biologiques de l'échantillon sont bacheliers, cette proportion est de 63% pour les enfants adoptés, la même que la moyenne nationale. La réussite de la scolarité des enfants adoptés dépend de plusieurs facteurs : une grossesse sans risque, une adoption non tardive, une absence de stigmatisation de l'enfant. Ces conditions sont mieux remplies simultanément pour les enfants nés en Asie, dont 80% sont bacheliers, que pour les autres origines.

Pour les enfants nés en France, de probables conditions défavorables de grossesse pour une partie des enfants se répercutent sur la scolarité dès l'école élémentaire (voir figure 4.4), elles sont aussi possibles pour les enfants des autres origines.

Pour les enfants nés en Afrique ou en Amérique latine, ainsi que pour une partie des enfants nés en France les difficultés observées au collège, à l'époque de l'adolescence, pourraient s'expliquer par une stigmatisation liée aux différences ethniques (voir tableau 8.2).

Malgré des handicaps de départ que les familles adoptives comblent du mieux qu'elles peuvent, les enfants adoptés ont une scolarité « normale » c'est-à-dire dans la moyenne nationale. On sait que l'adoption favorise le développement intellectuel, les résultats des enfants de l'aide sociale à l'enfance, inférieurs à la moyenne des adoptés, montrent que l'adoption favorise aussi la réussite scolaire.

Introduction

Les enfants adoptés réussissent aussi bien que les autres : « pour ce qui est des diplômes égaux ou supérieurs au baccalauréat, les proportions entre adoptés et jeunes français sont sensiblement les mêmes » (Hallifax, 2001). Le constat est le même au Québec (Tessier et al., 2004).

Or, les parents adoptifs sont d'un milieu plus diplômé que la moyenne, près de la moitié ont fait des études supérieures contre un quart des Français (Hallifax, 2005) ; les résultats scolaires des enfants étant liés à ceux des parents, on devrait donc trouver pour leurs enfants des résultats scolaires supérieurs à la moyenne nationale. Aussi les difficultés scolaires éventuelles de leurs enfants adoptifs sont mal vécues par leurs parents qui comparent leurs enfants à ceux de leur milieu social, et pensent que ces difficultés sont liées à l'adoption.

Pour connaître les spécificités éventuelles de la scolarité des enfants adoptés, l'association « Enfance et Familles d'Adoption » a réalisé une enquête auprès de familles sur la scolarité de chacun de leurs enfants.

1. Problématique de l'étude

L'adoption n'est pas la seule caractéristique des enfants adoptés. Ils ont aussi souvent des spécificités visibles, pour beaucoup d'entre eux une origine ethnique minoritaire : 80% des adoptions se font à l'étranger et les pupilles de l'Etat adoptés en France ont souvent une ascendance étrangère, l'adoption est donc le plus souvent interethnique.

Les enfants adoptés ont aussi des spécificités invisibles : de possibles traumatismes affectifs liés à l'abandon initial, à une maternité à risque (malnutrition, syndrome d'alcoolisation fœtale, drogues, rejet affectif), à un maternage inadéquat, à un temps plus ou moins long passé en institution (Chicoine *et al*, 2003).

Il est connu que l'âge à l'adoption a une influence sur toute la vie de la personne, en général plus il est tardif, plus le risque de difficultés ultérieures est important. Nous n'avons pas d'autres hypothèses, l'objectif étant de décrire la situation pour faire un état des lieux et comprendre le déroulement de la scolarité en fonction des aides sollicitées et obtenues. Plus généralement, la mesure de la réussite scolaire permet de questionner l'adaptation et l'insertion de l'enfant dans sa famille et dans la société : « la phobie scolaire constituerait l'expression d'un trouble de l'attachement pour l'enfant surdépendant de ses parents » (Pierrehumbert, 2003, p.85).

2. Méthodologie

2.1. Echantillonnage

Les études sur l'adoption sont souvent soumises à des biais dus aux non-réponses, ainsi l'enquête au Québec a enregistré 56% de non réponses, après exclusion des non réponses pour adresse incorrecte (Tessier et al., 2004). Il en est de même dans l'enquête réalisée auprès d'adultes adoptés essentiellement en Asie (Hallifax, 2001) : 59% des parents n'ont pas répondu et ensuite 36% des adoptés de plus de 18 ans n'ont pas donné suite, soit un taux global de non réponse de 64%.

Lorsque le taux de réponses est trop faible, l'échantillon final n'est pas une image fidèle de l'échantillon prévisionnel et n'est donc plus représentatif. En effet, on ne sait pas si parmi les personnes qui n'ont pas répondu, les réussites sont surreprésentées et les échecs sous-représentés ou l'inverse :

- les parents d'adoptions réussies et sans histoire peuvent négliger de répondre aux enquêtes car leur histoire leur paraît sans intérêt ;
- les familles avec des difficultés peuvent répondre plus volontiers car l'enquête leur offre un espace d'expression qui leur faisait défaut ;
- inversement, les familles en difficulté peuvent ne pas répondre par honte de montrer ce qu'elles considèrent comme un échec.

Face à ces difficultés et en l'absence d'une base de sondage, l'enquête s'est adressée à des familles volontaires, non échantillonnées. L'anonymat des réponses, l'organisation de l'enquête au sein d'une association où les parents savent qu'ils ne seront pas jugés, peut laisser espérer que les biais sont faibles.

Étant donné l'objectif d'abord descriptif, aucune sélection n'a été faite sur les caractéristiques de la famille adoptive ou de l'enfant, excepté l'âge, d'au moins 6 ans. Les parents adoptifs qui ont répondu à l'enquête ont rempli eux-mêmes un questionnaire pour chacun de leurs enfants de 6 ans au moins.

Une particularité est d'avoir étendu l'enquête aux enfants biologiques des familles adoptives, ce qui fournit un échantillon de référence qui permet des comparaisons avec des enfants non adoptés à milieu social identique.

Aucune question dans l'enquête n'a été posée sur le type physique des enfants. Pour ceux qui sont nés à l'étranger, le pays de naissance fournit une indication ; par contre pour les enfants nés en France, tous les types physiques sont possibles. Les paramètres principaux retenus sont le sexe de l'enfant, l'âge à l'adoption, le continent d'origine et il est bien entendu tenu compte de l'âge au moment de l'enquête. La durée entre l'abandon et l'adoption qui est une variable

aussi importante que l'âge à l'adoption (Vinay, 2003) n'a malheureusement pas été introduite dans le questionnaire qui est rétrospectif (voir Annexe A1).

2.2. Analyses

Les variables utilisées dans l'analyse sont : le continent d'origine, l'âge lors de l'adoption, le genre. Des analyses descriptives permettent de lier les variables d'analyse et les résultats scolaires. Comme le continent d'origine et l'âge à l'adoption sont liés, pour séparer l'influence de chaque variable, une régression multiple est ensuite utilisée ; une régression linéaire généralisée, étendue aux variables binomiales car les variables à analyser sont dichotomiques, pour un enfant chaque variable est vraie ou fausse :

- l'âge d'entrée au collège (9-11 ans ou 12 ans et plus) ;
- l'orientation après le collège (cycle long, lycée général ou technologique d'une part ; cycle court, lycée professionnel ou apprentissage, d'autre part).

3. L'échantillon

3.1. Description de l'échantillon

Les 595 familles (85% sont adhérentes de l'association) qui ont répondu, totalisent 1070 enfants d'au moins 6 ans, parmi ceux-ci, 180 sont biologiques (16%).

Tableau 3.1. Age des enfants au moment de l'enquête

Ages	5-9 ans	10-14 ans	15-19 ans	20 ans et plus	Total
Biologiques	24	47	58	51	180
Adoptés	350	299	131	110	890

Les enfants biologiques sont majoritairement âgés de plus de 15 ans (61%, tableau 3.1), alors que les enfants adoptés sont majoritairement âgés de moins de 15 ans (73%). Le plus souvent, la famille s'agrandit par adoption quand les enfants biologiques sont grands. C'est aussi parfois après un divorce et un remariage que le nouveau couple découvre sa stérilité, l'adoption complète alors la famille recomposée.

Les 21 enfants nés en Polynésie (soit 2% de l'effectif), trop peu nombreux pour être étudiés seuls, ont été intégrés dans le continent asiatique, la procédure d'adoption qui est spécifique est plus proche d'une adoption internationale que d'une adoption en France.

Sauf en Asie où les filles sont majoritaires, il y a une minorité de filles (41% à 44%) pour les autres origines (figure 3.1). Les origines des enfants enquêtés sont par ordre décroissant l'Amérique latine, l'Asie, l'Europe, la France et l'Afrique. Pour les enfants biologiques, les nombres de filles (92) et de garçons (88) sont presque égaux.

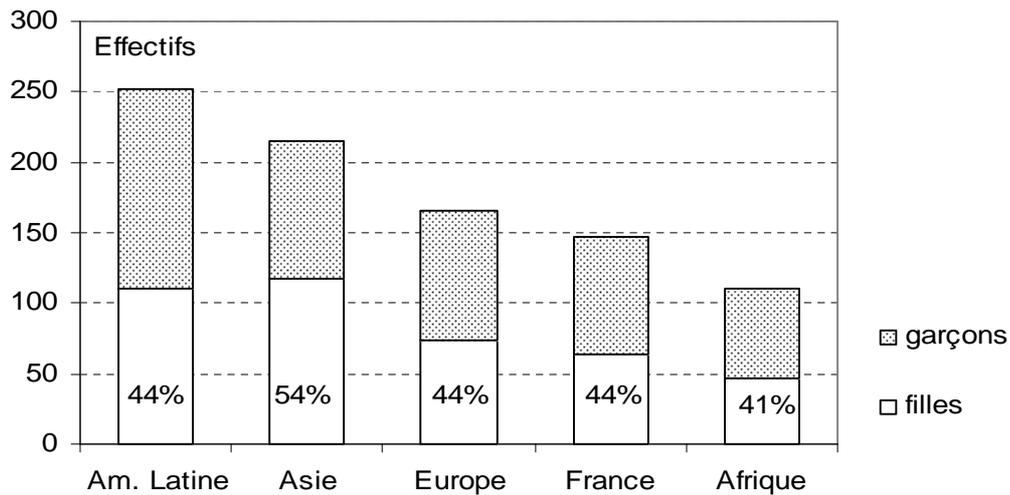


Figure 3.1. Effectif total et proportion de filles selon le continent d'origine (annexe¹ A4.1)

Tableau 3.2. Age des enfants au moment de l'adoption

Moins d'un an	1-3 ans	4-6 ans	7 ans et plus	Total
38 %	27 %	23 %	12 %	100 %

Les âges des enfants à l'adoption sont plus concentrés dans les jeunes âges, mais tous les âges sont représentés (tableau 3.2).

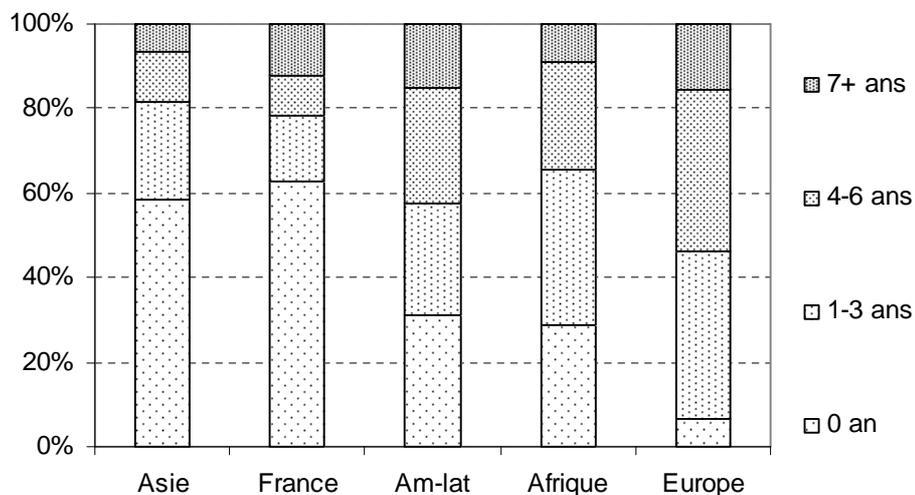


Figure 3.2. Ages à l'adoption selon le continent d'origine (annexe A4.1)

L'adoption avant l'âge d'un an domine pour les enfants nés en France (62 %) ou nés en Asie (59 %). Pour les enfants africains ou nés en Amérique latine, la répartition est assez équilibrée (Figure 3.1). L'Europe de l'Est se caractérise par la petite proportion des adoptions avant un an.

Parmi les enfants adoptés à l'étranger, 45 % l'ont été par l'intermédiaire d'un organisme agréé pour l'adoption (OAA) dont 10 % par Médecins du Monde. Alors que les OAA

1- Les tableaux annexés sont à l'annexe 4.

n'interviennent que pour un quart des adoptions à l'étranger ; cette surreprésentation est dû en partie à l'OAA, Médecins du Monde qui a relayée cette enquête auprès de ses adhérents².

Pour les enfants nés à l'étranger, la majorité (68 %) vivait en structure collective (orphelinat ou pouponnière) : c'est le cas pour 92 % des enfants d'Europe de l'Est et 83 % des enfants d'Asie ; 24 % étaient en famille d'accueil et 8 % vivaient dans leur famille d'origine.

Parmi les 890 enfants adoptés, douze sont handicapés dont trois sont nés en France et trois en Roumanie.

3.2. Validité de l'échantillon

La comparaison de la distribution des différentes variables (genre, âge à l'adoption, origine géographique) avec les sources disponibles ne fait pas apparaître beaucoup de discordances (voir Annexe A3). Il faut cependant se garder d'extrapoler les résultats qui ne sont qu'indicatifs, à l'ensemble de la population des enfants adoptés.

D'autre part, même à partir d'un total de 890 enfants adoptés, certaines catégories sont peu représentées et les résultats les concernant sont donc peu significatifs.

Par contre les comparaisons entre les catégories enquêtées offrent des résultats interprétables.

4. Cursus scolaires

Pourquoi les parents adoptifs ressentent des difficultés non perçues par les statistiques ?

La performance scolaire des enfants adoptés mesurée par la proportion de bacheliers est identique à la moyenne nationale (63% de diplômés). La proportion de bacheliers (y compris BAC professionnel) parmi les enfants biologiques (92% de diplômés³, voir tableau A4.2) qui est supérieure aux 63% de diplômés parmi les enfants adoptés, est un indicateur des difficultés scolaires relatives des enfants adoptés.

Les conclusions diffèrent selon que l'on compare la scolarité des enfants adoptés à la moyenne nationale ou à celle de leur milieu social (Lindblad *et al*, 2003) car les résultats scolaires sont liés au milieu social des parents : les enfants adoptés vivent en majorité dans des familles de milieu socioprofessionnel élevé, 10% seulement appartiennent à la catégorie socioprofessionnelle employé ou ouvrier⁴, contre environ la moitié dans la population active française.

L'ensemble des enfants adoptés a des résultats scolaires inférieurs à ceux des enfants biologiques du même milieu, mais identique à la moyenne nationale (figure 4.1).

2- ce dont nous la remercions.

3- Le taux d'accès au BAC général ou technologique (non compris les bac professionnels est de 87% pour les enfants de cadre.

4- Résultats proches de ceux de l'étude des familles de 634 adoptés via « Amis des enfants du monde » (Halifax, 2001).

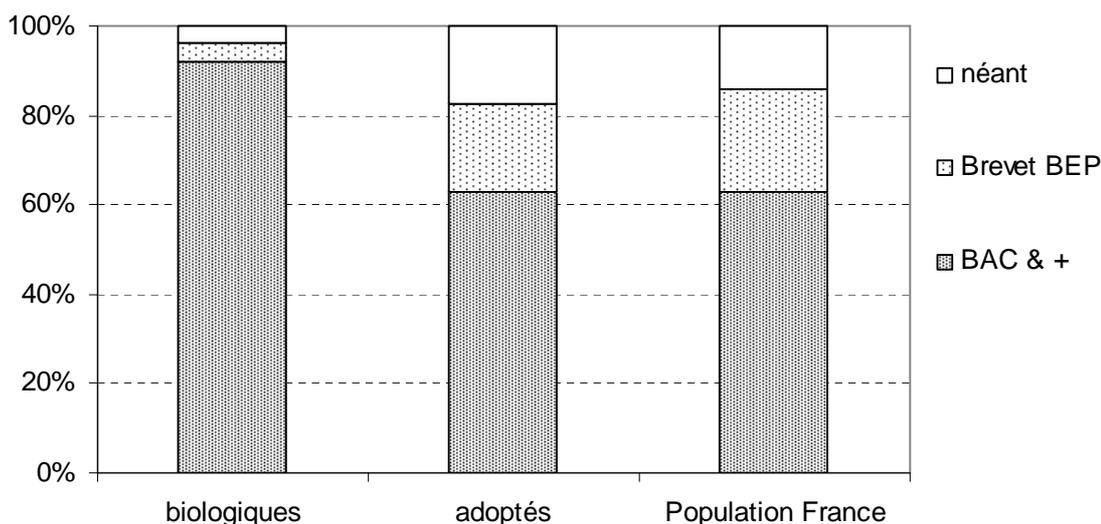


Figure 4.1. Diplômes obtenus pour les plus de 20 ans selon l'origine (Annexe A4.2)

Les résultats au Baccalauréat sont le résultat du parcours scolaire décrit ci-dessous. Les résultats bruts ne peuvent tenir compte à la fois de l'origine, de l'âge à l'adoption et du sexe. Il ne faut pas l'oublier dans l'interprétation, que les statistiques sont des moyennes qui n'ont pas de valeur prédictive individuelle.

4.1. La scolarisation dans le pays d'origine

Tableau 4.1. Proportions d'enfants scolarisés à l'étranger avant leur adoption et proportions sachant lire parmi les scolarisés adoptés à 7 ans et plus

Age au moment de l'adoption	Asie	Amérique latine	Afrique	Europe de l'Est	Ensemble
de 4 à 6 ans	48 %	36 %	50 %	6 %	33 %
7 ans et plus	69 %	62 %	78 %	43 %	66 %
% sachant lire parmi les scolarisés adoptés à 7 ans et plus	62 %	18 %	67 %	41 %	46 %

Si une proportion importante des enfants nés en Amérique latine est scolarisée (62% à plus de 7 ans), seul un faible nombre parmi les enfants scolarisés (18%) sait lire et écrire avant l'adoption, alors qu'en Afrique ou en Asie, deux tiers des enfants scolarisés savent lire. Peu d'enfants sont scolarisés avant 7 ans en Europe de l'Est où l'école obligatoire commence souvent à 7 ans.

Parmi les enfants adoptés à l'étranger à plus de 7 ans, le taux de difficultés ultérieures (voir 5) est de 48 % pour ceux qui savaient lire, alors qu'il est de 67 % lorsqu'ils ne savaient pas lire à leur arrivée en France. Les enfants ayant acquis les bases de la lecture, éprouvent moins de difficultés au sein du système scolaire en France, malgré la différence de langue.

4.2. L'entrée à l'école élémentaire

L'âge d'entrée au cours préparatoire (CP) n'est pas toujours la sixième année, il est d'autant plus tardif que l'âge au moment de l'adoption est élevé, sauf pour les enfants nés et adoptés en France qui sont tous scolarisés avant leur adoption quand elle a lieu après 6 ans (figure 4.2).

Pour ceux qui sont adoptés à l'étranger après 7 ans, certains entrent directement dans une classe supérieure au CP. Leur proportion augmente avec l'âge à l'adoption (figure 4.3). Après 9 ans, 80% ne font plus de CP.

Des parents estiment que la date de naissance de leur enfant est incertaine : cela concerne 18% des enfants adoptés à l'étranger à 5 ans et plus (annexe A.14). Des parents pensent que leur enfant a été rajeuni pour pouvoir être plus facilement adopté. Inversement, l'enfant peut apparaître plus jeune à cause d'un retard de croissance ou d'un retard psychomoteur qui est fréquent pour des enfants ayant subi des carences nutritionnelles ou affectives. Dans $\frac{3}{4}$ des cas, l'écart est de un an. Cette interrogation qui vient au moment où il faut inscrire l'enfant à l'école constitue une complication supplémentaire (voir A5-14, 27, 33, 34 et 91⁵).

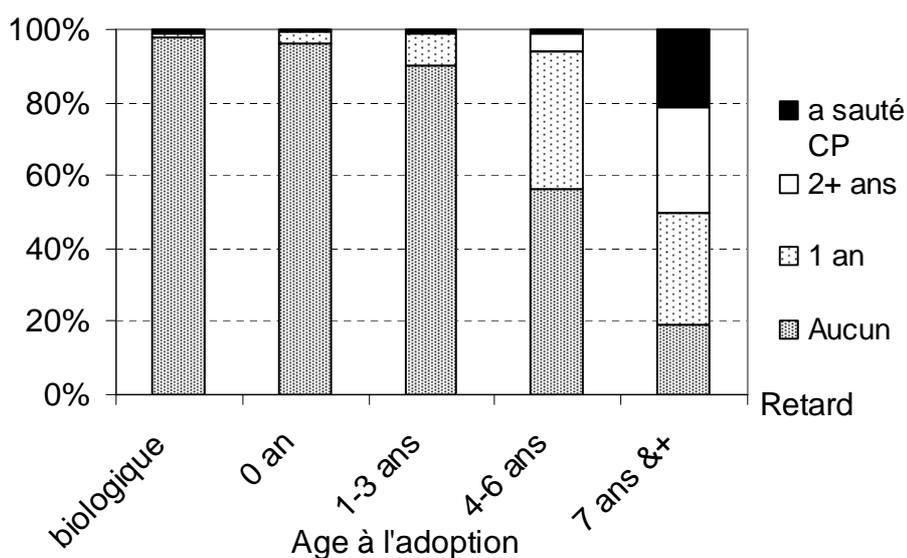


Figure 4.2. Entrée à l'école élémentaire selon l'âge au moment de l'adoption (annexe A4.3)

5- Le numéro renvoie à celui du témoignage dont l'intégralité est donnée en annexe 5.



Figure 4.3. Proportion d'enfants adoptés à l'étranger ayant sauté le CP selon l'âge à l'adoption (annexe A4.4)

Un soutien pour élève non francophone (CLIN - classe d'initiation pour enfants non francophones, FLS, etc.) a été demandé pour 40 enfants mais n'a été accordé qu'à 30, soit par manque de place, soit à cause de l'éloignement géographique.

4.3. Le redoublement à l'école élémentaire

Parmi les enfants entrés au CP à 6 ans, 4% des enfants biologiques ont redoublé à l'école élémentaire et sont donc entrés en retard en 6^{ème}. Cette proportion est plus élevée pour les adoptés et augmente avec l'âge à l'adoption (figure 4.4).

Si les enfants adoptés avaient les mêmes taux de redoublement que la cohorte nationale des enfants entrés au CP en 1997, la proportion d'enfants qui auraient dû entrer en retard en 6^{ème} serait de 9% en tenant compte des CSP des familles adoptives (Annexe A4.5a). Il est de 8% pour les enfants adoptés à l'étranger avant 1 an. Par rapport aux enfants biologiques, le taux de redoublement à l'école élémentaire des enfants adoptés avant un an n'est significativement plus élevé que pour les enfants nés en France avec 16% de redoublement.

Pour les enfants adoptés après un an, la progression des redoublements est presque générale mais faible. Elle n'est significativement accrue qu'en France.

Pour l'Europe de l'Est, la progression ne doit pas être interprétée car basée sur de trop faibles effectifs. Les nombreuses études portant sur les enfants adoptés en Europe de l'Est, montrent les difficultés d'attachement (O'Connor *et al*, 2003) et les difficultés cognitives en relation avec les antécédents prénataux (Landgren *et al*, 2006, Van Beveren *et al*, 2000) et la durée passée en institution (Rutter *et al*, 2001). Si les enfants adoptés en Europe de l'Est après un an présentent des difficultés scolaires, les enfants adoptés en France ont plus de difficultés (différence significative).

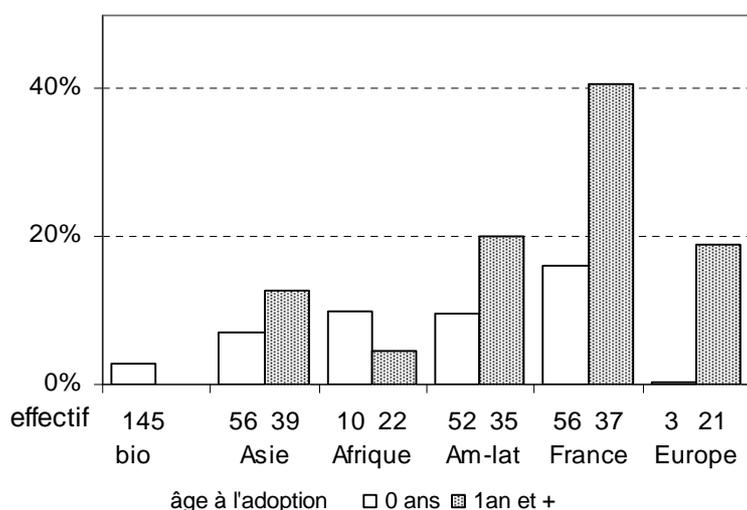


Figure 4.4. Parmi les élèves entrés à 6 ans au CP, proportion des redoublants à l'école élémentaire selon l'âge à l'adoption et l'origine (annexe A4.5)

Tableau 4.2. Risque de redoubler à l'école élémentaire après un début à 6 ans.

Variable	Catégorie	Risque relatif	Intervalle de confiance à 95%
Genre	féminin	1,00	référence
	masculin	0,97	0,59-1,57
Age à l'adoption	0 an	1,00	référence
	1 an et plus	2,19♦	1,30-3,70
Origine	Asie	1,00	référence
	France	2,80♦	1,39-5,63
	Europe-Est	1,29	0,43-3,86
	Am latine	1,47	0,66-3,30
	Afrique	0,54	0,12-2,41

les catégories avec un risque relatif supérieur à 1 sont associées à une entrée au collège plus tardive – redoublement à l'école élémentaire – par rapport à la catégorie de référence dont le risque relatif =1
♦ significativement différent de 1

L'âge à l'adoption est la principale variable qui influe sur l'âge d'entrée au collège, les enfants adoptés après un an entrent au collège deux fois plus souvent à 12 ans et plus que les enfants adoptés avant un an (tableau 4.2). Les enfants originaires de France redoublent plus souvent que les enfants d'autres origines et presque trois fois plus souvent que les enfants nés en Asie.

4.4. La scolarité au collège

L'âge d'entrée au collège dépend de la scolarité à l'école élémentaire, plus l'entrée au CP est tardive, plus l'entrée au collège l'est (figure 4.5) :

- 99% des enfants biologiques sont entrés au CP à 5-6 ans et 96% à 10-11 ans au collège (annexe A4.5) ;

- 77% des enfants adoptés sont entrés au CP à 5-6 ans et 68% au collège à 10-11 ans ;
- pour les enfants adoptés entrés au CP à 5-6 ans, 85% sont entrés au collège à 10-11 ans ;
- 15% des enfants entrés à 7 ans au CP rattrapent leur retard et entrent en 6^{ème} à 11 ans.

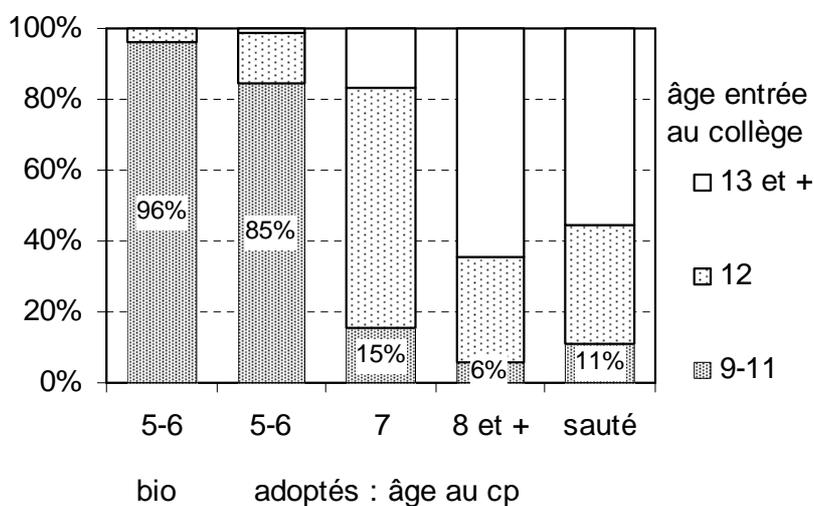


Figure 4.5. Age d'entrée au collège selon la scolarité au primaire (annexe A4.6)

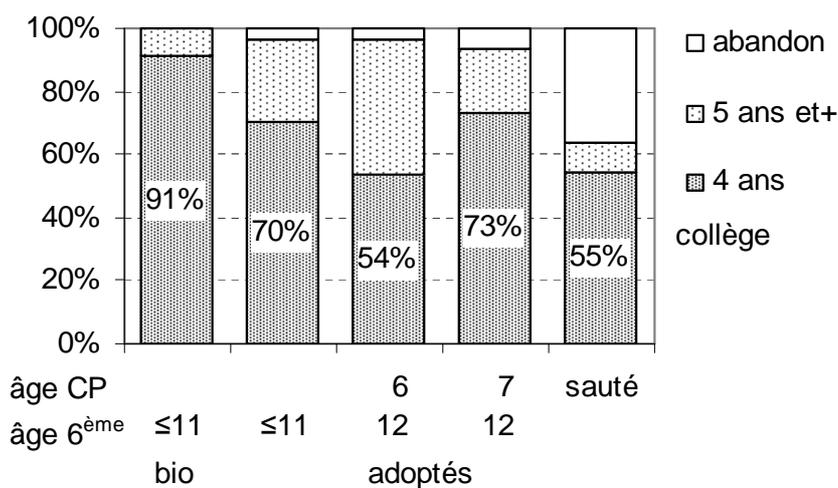


Figure 4.6. Scolarité au collège selon les âges d'entrée au CP et en 6^{ème} (annexe A4.7)

Le déroulement de la scolarité au collège est lié à celle de l'école élémentaire. Pour ceux qui sont entrés en 6^{ème} à 11 ans, 91% des enfants biologiques accomplissent le cycle en 4 ans et 70% des enfants adoptés (figure 4.6).

Pour ceux qui sont entrés à 12 ans au collège :

- s'ils sont entrés au CP à 6 ans et ont donc redoublé une classe à l'école élémentaire, 54% accomplissent le cycle du collège en 4 ans,
- s'ils sont entrés au CP à 7 ans, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas redoublé, 73% accomplissent le cycle du collège en 4 ans, mais la différence n'est pas statistiquement significative.

Pour les adoptés, la différence n'est significative qu'entre ceux qui ont fait l'école élémentaire en 5 ans donc sans redoubler (qu'ils y soient entrés à 6 ou 7 ans) et ceux qui ont redoublé. Entrer en retard au CP est donc moins pénalisant que redoubler à l'école élémentaire.

Plus que la durée pour accomplir le cycle du collège, c'est l'orientation après le collège qui est discriminante.

4.5. Orientation après le collège

L'orientation après le collège est fortement déterminée par l'âge d'entrée au collège (figure 4.7). Les enfants biologiques sont presque tous entrés au collège à 11 ans, 90% ont fait le collège en 4 ans et 91% sont orientés vers le cycle long (lycée général ou technologique). Pour les enfants adoptés, 73% de ceux qui sont entrés en 6^{ème} à 11 ans sont orientés vers le cycle long. Parmi ceux-ci, 86% des enfants adoptés qui sont entrés en 6^{ème} à 11 ans et qui ont fait le collège en 4 ans, sont orientés vers le cycle long, ce qui est proche du taux observé pour les enfants biologiques. L'ensemble des adoptés est proche de la moyenne française (MEN, 2004).

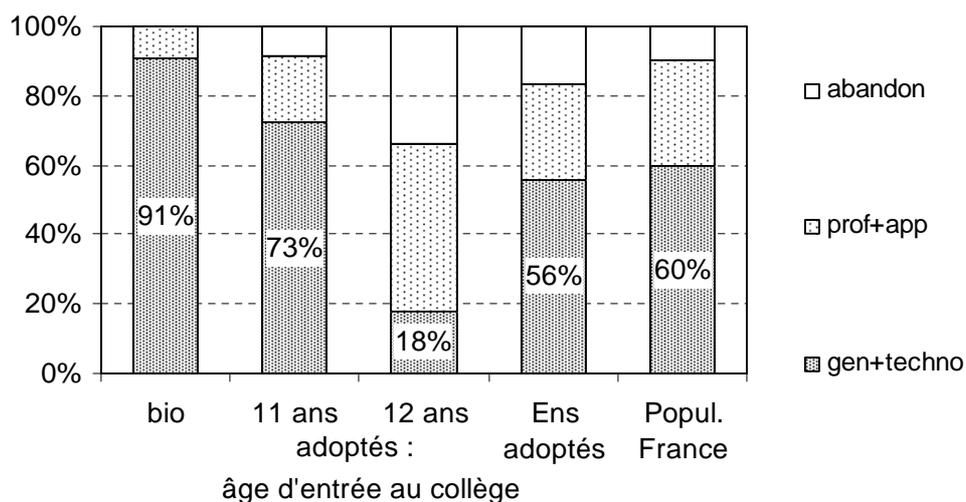


Figure 4.7. Orientation des adoptés après le collège selon l'âge d'entrée au collège comparés aux enfants biologiques et à la moyenne française (annexe A4.8)

Au fur et à mesure que les retards s'accroissent, l'orientation vers le cycle professionnel devient prépondérante (figure 4.8), les abandons augmentent simultanément.

L'orientation après le collège est un bon indicateur du résultat du cursus scolaire.

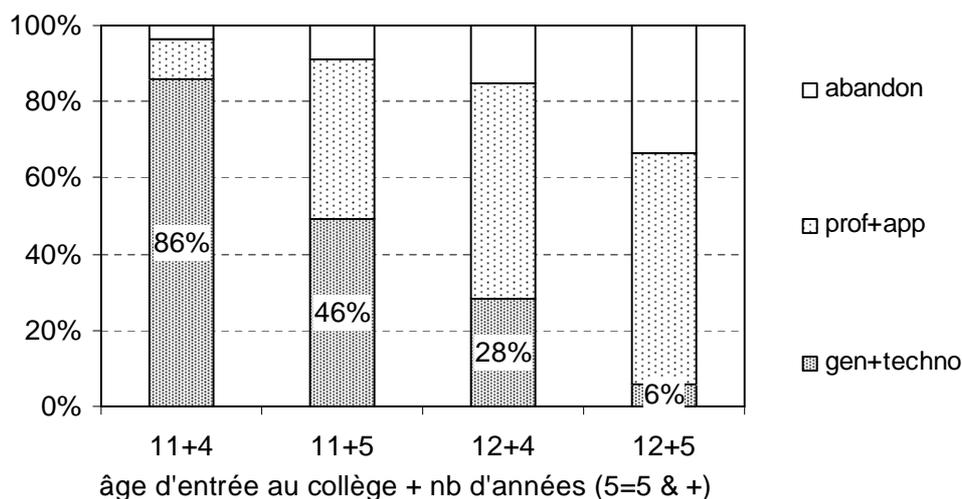


Figure 4.8. Orientation des adoptés après le collège selon l'âge d'entrée et le nombre d'années au collège (annexe A4.8)

4.6. L'orientation selon l'origine, le genre et l'âge à l'adoption

L'orientation est très différente selon les continents d'origine des enfants. Les enfants biologiques sont les plus nombreux à être orientés vers un cycle long, suivis par les enfants originaires d'Asie, puis ceux de France, d'Amérique latine et enfin d'Afrique (figure 4.9). L'adoption en Europe de l'Est étant plus récente les effectifs sont trop faibles pour être significatifs. La moyenne de l'ensemble des adoptés est proche de la population française (figure 4.7).

Parmi les filières professionnelles, l'apprentissage est considéré le plus souvent comme une voie pour enfants en difficultés scolaires : les enfants biologiques ne passent pas par l'apprentissage, et un très faible pourcentage d'enfants adoptés en Asie le font, par contre c'est le cas de 16% des enfants adoptés en France et dans les autres continents.

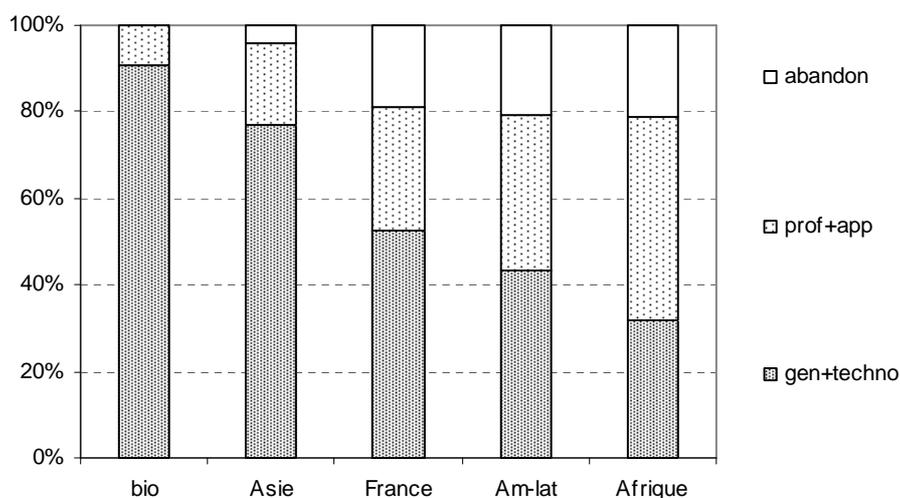


Figure 4.9. Orientation après le collège selon l'origine comparée aux enfants biologiques (annexe A4.9)

Par genre, les filles sont plus souvent orientées que les garçons en cycle long (figure 4.10).

Par origine, la seule différence significative entre garçons et filles concerne la France

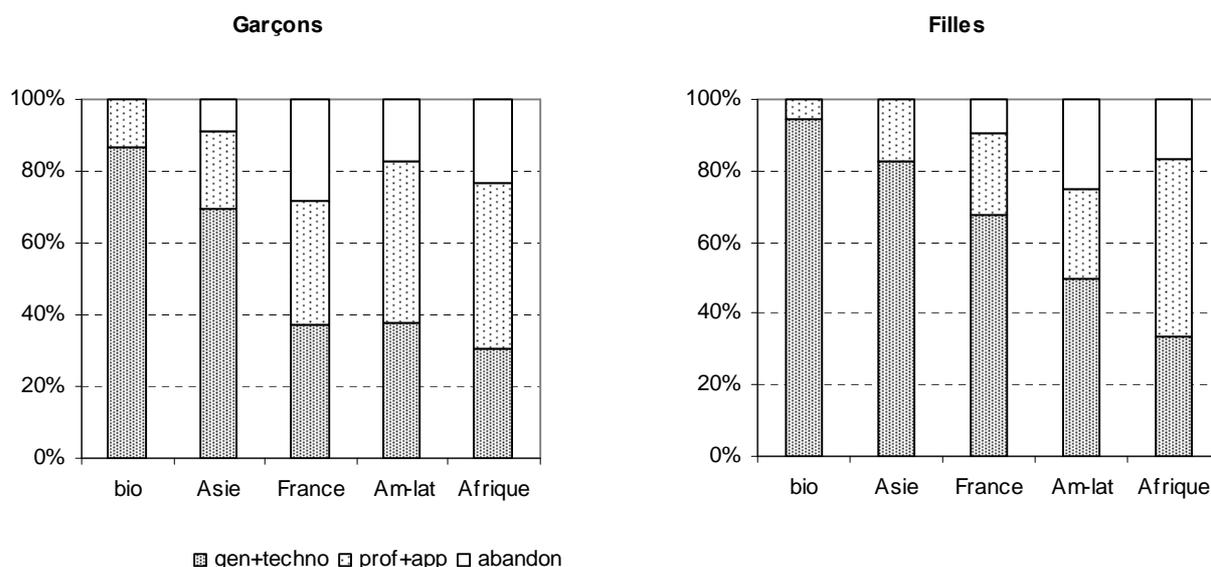


Figure 4.10. Orientation après le collège selon l'origine et le genre (annexe A4.9)

L'orientation dépend aussi de l'âge à l'adoption. L'orientation en cycle long est moins fréquente lorsque l'âge à l'adoption augmente (figure 4.11) sauf pour les enfants adoptés entre un et trois ans qui sont plus souvent orientés en cycle long que les enfants adoptés avant un an (augmentation non statistiquement significative), constat qui rejoint celui fait par Lafosse-Marin (2005) d'après l'étude de 105 adolescents adoptés. Mais la prise en compte de l'ensemble des variables (tableau 4.3), notamment l'origine, montre que la probabilité d'être orienté en cycle long est identique pour le groupe des 0 an et celui des 1-3 ans (risque relatif 0,98).

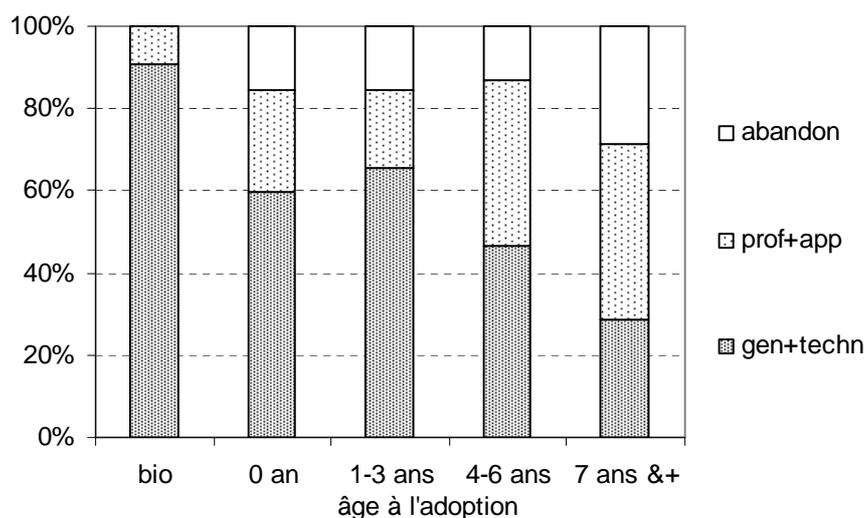


Figure 4.11. Orientation après le collège selon l'âge à l'adoption (annexe A4.10)

Tableau 4.3. Régression de l'orientation en lycée général ou technologique.

Variable	Catégorie	Risque relatif	Intervalle de confiance à 95%
Genre	féminin	1,00	référence
	masculin	0,74♦	0,60-0,91
Age à l'adoption	0 ans	1,00	référence
	1-3 ans	0,98	0,81-1,17
	4-6 ans	0,76	0,52-1,11
	7 ans et +	0,50♦	0,29-0,88
Origine	Asie	1,00	référence
	France	0,70♦	0,55-0,90
	Europe Est	0,31	0,10-1,05
	Am. latine	0,66♦	0,49-0,90
	Afrique	0,45♦	0,23-0,88
les catégories avec un risque relatif inférieur à 1 sont associées à une probabilité plus faible d'être orientées en cycle long par rapport à la catégorie de référence dont le risque relatif =1. ♦ significativement différent de 1			

La régression, avec comme variable à expliquer l'orientation en cycle long, montre que seules trois variables ont une influence statistiquement significative (tableau 4.3) :

- le genre, les garçons sont moins souvent orientés en cycle long que les filles ;
- l'âge à l'adoption au delà de 7 ans, ils sont alors moins souvent orientés en cycle long que les adoptés à 0 an (avant 12 mois) ;
- le continent, les enfants nés en Asie sont plus souvent orientés en cycle long que ceux qui sont nés et adoptés en France ou dans les autres continents, les différences sont significatives, sauf pour l'Europe de l'Est.

Le coefficient 0,74 pour les garçons signifie que les garçons ont 26% moins de chance d'accéder au cycle long que les filles qui sont la catégorie de référence avec un intervalle de confiance de 9% à 40%.

4.7. Les diplômés selon l'origine et l'âge à l'adoption

Chez les adoptés la proportion de diplômés décroît quand l'âge à l'adoption croît, elle est moindre que pour les enfants biologiques (figure 4.12). A 20 ans les différences selon l'âge à l'adoption sont moindres qu'à 15 ans, ce qui signifie que les enfants adoptés plus âgés ont besoin de plus de temps.

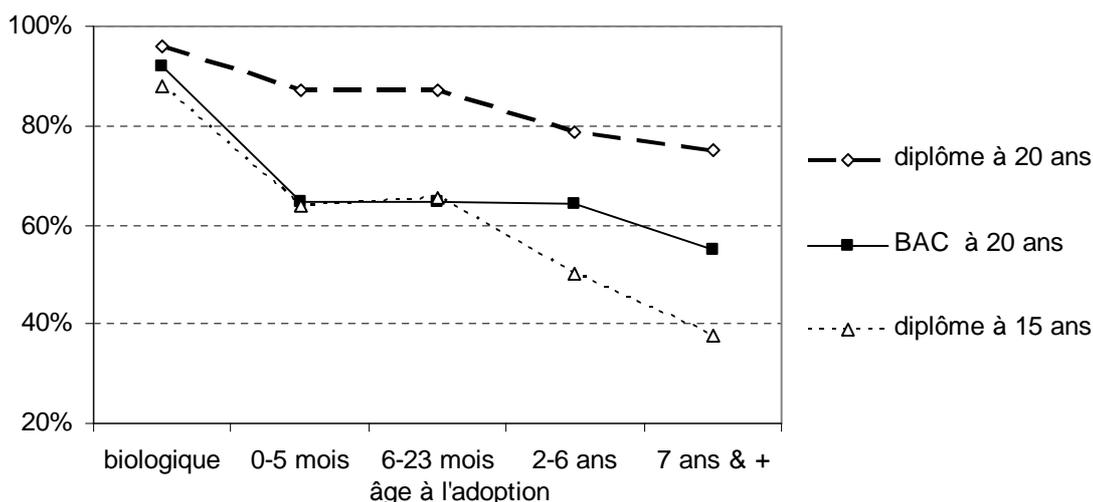


Figure 4.12. Diplômes selon l'âge à l'adoption (annexe A4.11)

Au sein des enfants adoptés la proportion de bacheliers varie selon l'origine géographique (figure 4.13) : 80% pour les enfants d'origine asiatique contre 54% pour les enfants originaires de France, 43% pour les enfants nés en Afrique ou Amérique latine. La répartition des âges au moment de l'adoption, qui est à peu près la même pour l'Asie et la France ne peut expliquer à elle seule ces différences (voir 7.5 et 7.6).

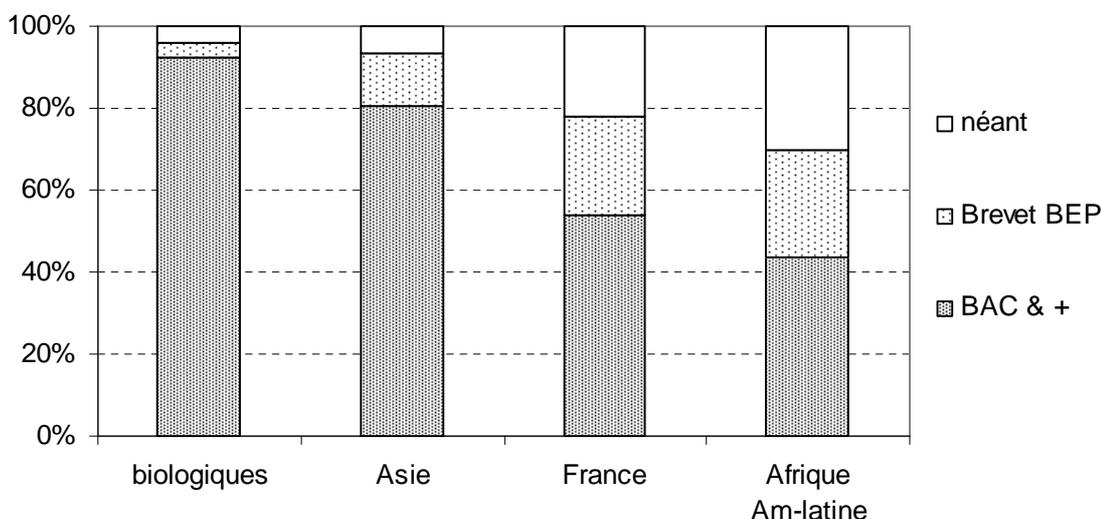


Figure 4.13. Diplômes obtenus à 20 ans selon le continent d'origine (annexe A4.2).

5. Les difficultés et leurs résolutions

Si le parcours scolaire des enfants (redoublements, diplômes obtenus) est une donnée objective, les difficultés des enfants perçues par les parents sont moins objectives. Cependant 95% des redoublants du primaire ont été déclarés en difficultés par leurs parents à un moment quelconque de leur scolarité, et seulement 36% des non redoublants du primaire, les difficultés déclarées correspondent donc à une réalité. N'ont été retenues que les difficultés durables, c'est-à-dire qu'elles ont dépassé une année scolaire. Pour les adoptés, 88% de ceux

qui n'ont pas connu de difficultés sont orientés vers le cycle général et 37% de ceux déclarés en difficultés. Ceci montre que malgré des difficultés une proportion importante suit une scolarité longue et que les difficultés ne sont pas synonymes d'échec scolaire.

Parmi les enfants en difficulté, 42% ont des difficultés d'acquisition, 14% ont des difficultés de comportement, et 34% cumulent difficultés d'acquisition et de comportement ; 10% ont d'autres difficultés (intégration, dyslexie, immaturité, etc.). Les difficultés qui ont le plus de retentissement sur la scolarité sont les difficultés de comportements, 26% de ceux qui en ont sont orientés vers le cycle long contre 51% de ceux qui ont d'autres difficultés.

L'enquête montre que pour ceux qui ont des difficultés, elles apparaissent le plus souvent dès le début de la scolarité – maternelle ou CP – pour un enfant sur deux aussi bien pour les enfants biologiques que pour les enfants adoptés (tableau 5.1).

Tableau 5.1. Cycle scolaire où se manifestent les premiers signes de difficultés

cycle de début des difficultés	Maternelle/CP	CE/CM	Collège	Lycée	Total
Enfants biologiques	10 %	3 %	6 %	1 %	20%
Enfants adoptés	30 %	8 %	12 %	5 %	55%

Par ailleurs :

- 105 enfants ont bénéficié du RASED (réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté) soit 22 % des enfants en difficulté ;
- 24 enfants ont été scolarisés en CLIS (classe d'intégration scolaire spécialisée) soit 2,7% des adoptés, la moyenne en France étant de 1,8% ;
- 17 en SEGPA (section d'enseignement général et professionnel adapté) ;
- 5 en IME (institut médico-éducatif).

Parfois les parents sont réticents pour une orientation qui peut s'avérer bénéfique : « *Je craignais beaucoup le changement mais finalement je dois reconnaître que cette année scolaire en CLIS se passe vraiment bien. Il reprend confiance en lui et a plaisir à aller à l'école* » (A5-106).

Comme pour tous les enfants handicapés ou en très grande difficulté, il n'est pas toujours facile d'abord de trouver une solution, et ensuite de trouver une place : « *Mon fils a été sorti de l'enseignement public avec une mauvaise orientation en institut non adapté et j'ai dû chercher pendant trois ans avant de trouver quelque chose de correct* » (A5-117), « *...a été scolarisé en Belgique, faute de place dans une structure spécialisée* » (A5-118).

80 % des parents considèrent qu'il y a eu amélioration. Les principaux soutiens qui permettent une amélioration sont : le soutien psychologique (25% des cas), le soutien des parents et des enseignants (21%) ou un suivi orthophonique (20%). Les divers types de difficultés varient peu avec l'âge à l'adoption

5.1. Influence de l'âge à l'adoption et du genre

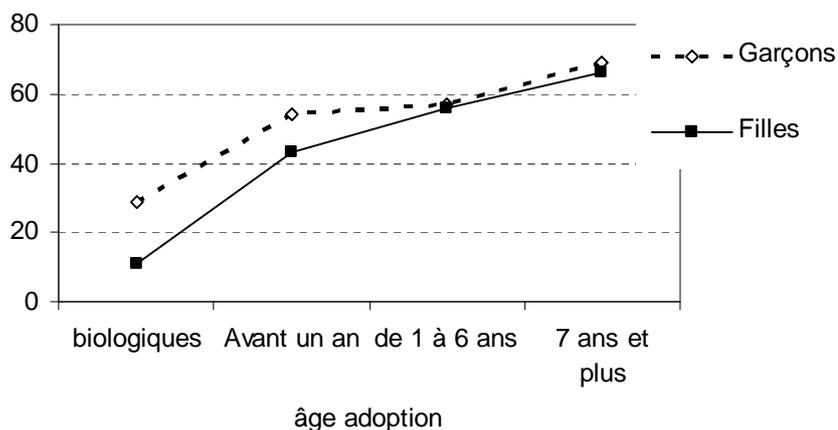


Figure 5.1. Proportions d'enfants en difficulté selon le genre et l'âge au moment de l'adoption comparé aux enfants biologiques (annexe A4.11)

Les garçons biologiques ont deux fois plus de difficultés que les filles. Cet écart s'atténue pour les enfants adoptés. La proportion d'enfants en difficultés augmente sensiblement avec l'âge au moment de l'adoption (figure 5.1). Ce qui peut s'expliquer par un maintien plus long en institution ou famille d'accueil ou un parcours affectif plus chaotique. Ces traumatismes peuvent rendre plus long ou plus difficile un développement harmonieux dans lequel les relations aux parents sont sécurisées et le stress mieux géré (Vinay, 2004).

5.2. Analyse des difficultés par année d'âge

Pour obtenir les résultats bruts, il faut chaque fois restreindre l'échantillon aux enfants qui sont en cours ou ont terminé le cycle. Une autre procédure statistique permet de mieux tenir compte des durées en cours de cycle en utilisant les courbes de Kaplan-Meier selon l'âge. Ces taux cumulés ne tiennent pas compte des difficultés résolues. Ainsi, à 18 ans, 63% des filles adoptés ont – ou ont eu – à un moment quelconque de leur scolarité des difficultés.

Les courbes de Kaplan-Meier (figure 5.2) montrent que les taux cumulés de difficultés à 18 ans qui sont de 11% pour les filles biologiques et de 32% pour les garçons biologiques (différence significative, probabilité <1%) s'élèvent à 63% et 72% respectivement pour les enfants adoptés (différence non significative entre garçons et filles adoptés).

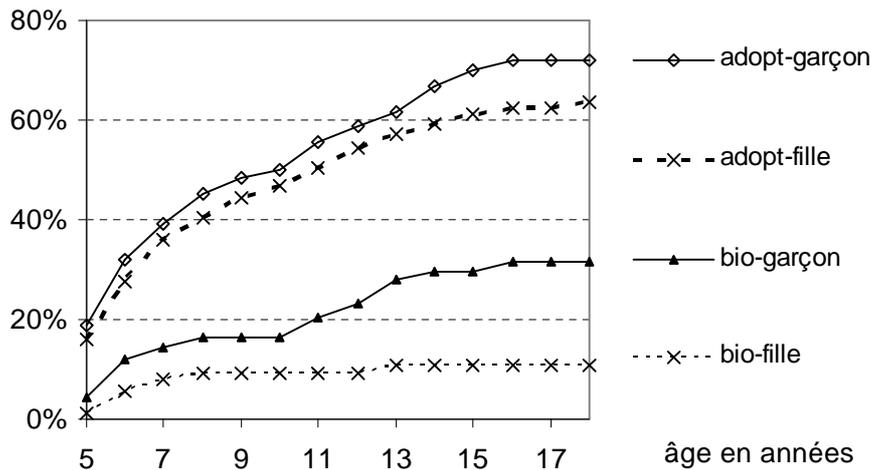


Figure 5.2. Proportion cumulée d'élèves en difficulté par genre (biologiques et adoptés)

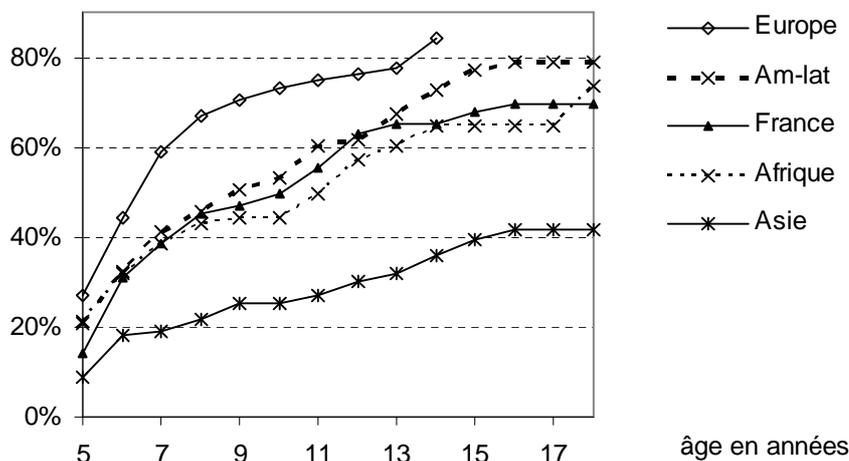


Figure 5.3. Proportions cumulées d'élèves adoptés en difficulté selon l'origine

Les proportions cumulées d'élèves adoptés en difficultés selon l'origine géographique (figure 5.3) sont semblables (différence non significative) pour l'Amérique latine, l'Afrique et la France. Les difficultés sont moindres pour l'Asie et plus élevées pour l'Europe de l'Est dont la courbe s'arrête à 14 ans car il n'y a plus assez d'enfants plus âgés. Mais pour l'Europe de l'Est, il s'agit le plus souvent d'enfants adoptés plus âgés que pour les autres origines, or la proportion cumulée de difficultés croît avec l'âge à l'adoption, 55% de difficultés pour les enfants adoptés avant 1 an, 60% pour ceux qui ont été adoptés entre 1 et 3 ans, 73% entre 4 et 6 ans, 89% pour les adoptés à 7 ans ou plus.

6. L'attente des parents et des enseignants

6.1. Enseignants et parents : des attentes très diverses

« Pour les parents, la réussite scolaire signifie capacité d'insertion dans la vie sociale, pour de nombreux enseignants, elle s'apprécie avant tout au travers des savoirs qui ouvrent à une culture commune » (Thélot, 2004). L'attente des parents est diverse, des parents dont les enfants n'ont pas poursuivi leurs études au-delà d'un BEP ou même un CAP semblent satisfaits, alors que d'autres parlent d'échec scolaire pour des enfants poursuivant un enseignement général en lycée. Certains parents sont déçus du parcours scolaire de leurs enfants malgré leurs capacités normales.

Ce sont les parents qui ont le plus confiance dans les capacités scolaires de leurs enfants, parfois, ils constatent à regret, combien leurs enfants manquent de confiance en eux. Les enfants sont considérés en échec par 13% des parents contre 17% des enseignants et 18% des enfants eux-mêmes. Seuls 9 % des enfants sont considérés en échec scolaire par tous les acteurs.

Pour la majorité des parents (61%), les enseignants montrent compréhension et écoute : « *Notre fils a maintenant 8 ans et demi, en CP, vers la fin du mois d'octobre, la maîtresse nous disait qu'il faudrait peut-être le laisser jouer un an de plus, plutôt que de le faire travailler à la maison* » (A5-11) ; « *les enseignants ont su être à son écoute, s'adapter à son caractère entier, enthousiaste et elle a évolué de façon étonnante* » (A5-115). D'autres parents sentent les enseignants démunis et désemparés face aux difficultés de leurs enfants (voir A5-58 et 71).

6.2. L'attente des parents

« Dans la population française la proportion de diplômés du supérieur croît avec la CSP, dans la population enquêtée la profession du père adoptif ne semble pas avoir d'effet sur la proportion de bacheliers » (Hallifax, 2001). Ceci explique que des parents adoptifs diplômés puissent être déçus par les choix de leurs enfants :

« *Notre fils (adopté à 2 ans, âgé de 26 ans) vit actuellement en couple avec une jeune fille diplômée IUT. Ils ont une petite fille de deux ans et il est bien intégré dans la société, pensons-nous. Nous avons toujours été persuadés qu'il avait beaucoup de possibilités intellectuelles mais qu'elles ont été gaspillées.* » (A5-128)

« *Considéré avant l'adoption, à 8 ans en France, comme épileptique, n'a plus eu aucun problème de santé après l'adoption. [...] Pour nous, ses parents il semblait que malgré les difficultés rencontrées, il était intelligent, énergique et débrouillard. Actuellement, à 18 ans, il*

a un BEP de couvreur-zingueur, une intégration sociale excellente, des relations normalisées avec tout le monde. » (A5-138)

Ces exemples montrent que l'attente des parents pour que l'enfant réussisse sa scolarité n'est pas nécessairement un facteur de déséquilibre pour l'enfant.

7. Discussions : comparaison avec d'autres études

7.1. Crèche ou famille d'accueil ?

Pour les enfants nés en France, 31% de ceux qui ont été adoptés avant l'âge de un an étaient en famille d'accueil et 69% de ceux adoptés après un an. Pour les enfants adoptés avant un an, ce sont le plus souvent des enfants abandonnés à la naissance, le taux cumulé de difficultés est supérieur pour les enfants en pouponnière (64%) à celui des enfants en famille d'accueil (43%). Bien que l'écart soit non statistiquement significatif, il est en faveur de ce que Malek-Yonan (2005) recommande pour les enfants adoptés avant un an : une famille d'accueil formée permet une prise en charge plus stable et continue et favorise l'attachement ultérieur de l'enfant. On peut s'étonner que cette pratique ne soit pas évaluée et généralisée si elle s'avère bénéfique.

La situation est complètement différente à l'étranger où les orphelinats prédominent, sauf en Amérique latine.

7.2. Pour en finir avec : « à un âge donné, une classe donnée »

Ceux qui sont entrés en retard au CP ont des résultats légèrement meilleurs que ceux qui ont sauté le CP (différence statistiquement non significative). Ainsi pour ceux qui ont été adoptés à l'étranger à 8 ans :

- sur 5 qui ont sauté le CP, 2 sont entrés au collège à 11 ou 12 ans,
- sur 8 qui ont fait un CP en retard, 6 sont entrés au collège à 11 ou 12 ans .

La tendance étant de faire sauter le CP à ceux qui étaient scolarisés avant l'adoption, ce qui se révèle plutôt négatif.

Les témoignages vont dans ce sens :

« Notre fils arrivé à l'âge de 5 ans a eu un début de scolarité difficile en raison de son trouble de l'attention et de son agitation [...] Il a redoublé la grande section de maternelle car il était impensable de lui apprendre à lire alors qu'il ne parlait pas le français. Le CP a été chaotique, le CE1 bon, et le CE2 très bien. [...] Aujourd'hui, à 9 ans il est devenu posé, calme et concentré. » (A5-23).

« Antoine est arrivé à 9 ans de Pologne ne sachant ni lire ni écrire et avec des problèmes de dyslexie.[...] il est rentré directement au CE1 vu son âge. Il a été ballotté d'école en école et ne s'est jamais adapté correctement à la vie scolaire. » (A5-93)

Les commissions scolaires assimilent parfois à un retard mental, un retard dû aux conditions de vie des enfants, avant leur arrivée en France (Chicoine, 2003, p.16) ; on cherche trop souvent à les orienter (à tort) vers des sections spécialisées : « *L'Académie nous a convoqués devant une commission qui a décidé d'orienter notre fils en CLIS. Nous avons refusé et l'avons inscrit en grande section de maternelle dans une école privée. L'année suivante il a intégré un CP et a appris à lire sans difficulté.* » (A5-97).

« Le plonger d'emblée, s'il est arrivé à l'âge de la scolarité, dans cet univers d'acquisitions revient à lui demander de courir, de sauter, de franchir des obstacles ou de lancer un poids sans se préoccuper de lui fournir les préalables osseux et musculaires sans lesquels de tels mouvements sont évidemment impossibles. Aider le jeune sur le plan cognitif, consiste donc avant tout à le mettre dans des situations où il puisse exercer les mécanismes de pensée qu'il devrait posséder en fonction de son âge réel mais qu'il possède peu ou mal » (Lemay, 1993).

Ces résultats, comme les exemples cités ci-dessus, amènent à préconiser que tout enfant puisse débiter le cycle élémentaire au CP, et ce quel que soit son âge, comme au collège où tous les élèves commencent par la 6^{ème}, quel que soit leur âge. Ensuite, il peut sauter des classes et rattraper partiellement son retard. Cette pratique, déjà très répandue, mérite d'être généralisée.

7.3. La suite de la scolarité est trop hypothéquée par un échec au CP

Les résultats montrent que le CP est une classe déterminante pour la suite de la scolarité. Un retard au CP entraîne un retard au collège qui se traduit souvent par une orientation en cycle court (lycée professionnel ou apprentissage). Or les enfants adoptés qui sont en retard parce qu'adoptés tardivement n'ont a priori aucune raison d'avoir des capacités intellectuelles diminuées. On retrouve le constat fait dans la population scolaire générale : parmi les redoublants du CP, seul un enfant sur dix obtiendra le BAC, 4 sur 10 n'obtiendront aucun diplôme (Caille, 2004). Les statistiques nationales confirment que « la réussite de la scolarité élémentaire dépend avant tout du niveau de compétences à l'entrée au CP » (Caille et Rosenwald, 2006). Ces observations posent le problème de la capacité du système scolaire à s'adapter à des élèves « différents ».

7.4. L'adoption favorise la réussite scolaire

Une conclusion erronée serait de penser que l'adoption est défavorable aux enfants. Des enfants adoptés entre 4 et 6 ans après avoir été victimes de maltraitance et de lourdes carences ont gagné 13,8 points de quotient intellectuel (QI de 77,6 avant l'adoption à 91,4 en moyenne, 5 à 10 ans après l'adoption). Parmi les difficultés, les faiblesses d'acquisitions spatio-temporelles sont celles qui sont le mieux résorbées. Celles du langage le sont également, mais

dans une moindre mesure (Duyme et al, 1999). Des enfants nés en France dans les années 1960 et adoptés avant l'âge de 6 mois ont des QI et des réussites scolaires proches de ceux obtenus par les enfants biologiques dans les mêmes classes sociales (Schiff et al, 1978).

Les enfants nés et adoptés en France ont des performances supérieures aux enfants placés à l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE) et non adoptés. Dans une étude sur le devenir de 49 jeunes adultes de 19 à 34 ans ayant quitté l'ASE, seuls 32% ont au moins un CAP, alors que les deux tiers ont été séparés de leur famille avant l'âge de 3 ans (Mouhot, 2001). Parmi les enfants nés en France et adoptés 71% ont au moins un CAP, s'ils ont été adoptés à partir de l'âge de 3 ans et 83% de ceux qui ont été adoptés avant l'âge de 3 ans (tableau 7.1). Une autre étude sur 131 adultes passés par l'ASE (dont 15 adoptés) nés autour de 1950 et étudiés 35 ans plus tard montre que seuls 25% ont un diplôme supérieur au certificat d'études (Corbillon et al, 1990).

Seulement 40% des jeunes ayant quitté l'ASE ont un degré de socialisation qui paraît suffisant ; Mouhot, psychologue de l'ASE met en avance les traumatismes liés aux relations pathologiques à leurs parents et la séparation d'avec eux qui « touchent fondamentalement au désir de vivre, à la confiance dans la parole et à l'estime de soi ». Les traumatismes sont ressentis très différemment par chaque enfant, mais la double appartenance familiale (biologique et d'accueil) est insupportable pour beaucoup et les amènent, dès qu'ils le peuvent, à rompre avec une des deux familles (Mouhot, 2001).

Tableau 7.1. Proportion des adoptés nés en France de plus de 18 ans ayant obtenu un diplôme à partir du CAP (annexe A4.13), comparés aux enfants non-adoptés de l'ASE.

	âge à l'adoption		non adoptés, ASE Mouhot, 2001
	0-2 ans	3 ans et +	
au moins un CAP à 18 ans	83%	71%	32%
Effectif	36	14	49

Une méta-analyse à partir de 62 études montre que le quotient intellectuel (QI) des enfants adoptés est plus élevé que celui de leur fratrie non-adoptée et leurs performances scolaires sont meilleures. L'adoption a donc un impact positif sur le développement cognitif des enfants. Cependant une partie des enfants adoptés connaît des problèmes d'apprentissage (IJzendoorn *et al*, 2005).

Même pour des enfants adoptés en Russie ou en Roumanie ayant souffert de privation, l'environnement protecteur des familles adoptives permet un développement général et dans certains cas un rattrapage du retard (McGuinness *et al*, 2005 ; Beckett *et al*, 2006).

7.5. Les différences entre garçons et filles

La meilleure réussite scolaire des filles s'observe dans tous les pays (Ouellet et Lamonde, 1999). Parmi les enfants biologiques, les garçons sont logiquement déclarés plus souvent en difficultés que les filles. Pour les enfants adoptés, l'écart se réduit pour les difficultés déclarées par les parents (figure 5.1). Pourtant, les filles adoptées réussissent mieux que les garçons adoptés comme cela s'observe en général.

Une différence concerne les problèmes de comportement déclarés plus souvent pour les garçons que pour les filles. Ils dépendent de la sécurité d'attachement qui présente « une différence statistiquement significative au désavantage des garçons. Cette différence n'est pas liée au pays d'origine, ni à l'âge des enfants, ni à la durée depuis leur adoption. Il s'agit d'un fait particulier puisque cette différence liée au sexe n'a pas l'habitude d'apparaître dans les populations d'enfants non adoptés » (Tessier *et al*, 2004, p.17).

Dans les résultats scolaires, l'écart entre garçons et filles n'apparaît pas pour l'âge d'entrée au collège, par contre l'écart est significatif pour les orientations après le collège, c'est donc entre 11 et 16 ans, au moment de la puberté que cela devient manifeste.

Ces constatations sur l'adaptation différente des garçons et des filles à la situation d'adoption nécessitent des études complémentaires.

7.6. Adoption nationale et adoption internationale

Des études ont comparé les enfants adoptés à l'étranger aux enfants adoptés au niveau national. Aux États-Unis, les enfants adoptés, nés aux États-Unis, connaissent plus de problèmes de comportement que les enfants adoptés à l'étranger (Juffer *et al*, 2005). Pour les enfants nés en France, on peut penser que pour certains les conditions prénatales ont pu être défavorables, pour d'autres, il se peut que la stigmatisation liée à leur apparence physique conduise à des problèmes de comportements et à des difficultés scolaires à l'adolescence quand ils prennent conscience de leur altérité.

7.7. Les différences selon le continent d'origine

Un résultat inattendu concerne la réussite scolaire inégale selon le continent d'origine des enfants. Au niveau des diplômes, la seule différence significative se trouve entre les enfants adoptés en Asie et tous les autres ; les différences entre enfants adoptés en Afrique, Amérique latine ou France ne sont pas statistiquement significatives.

La meilleure réussite des enfants adoptés en Asie se retrouve au Québec (Tessier *et al*, 2004). Dans l'étude des enfants adoptés par l'intermédiaire de l'association « Amis des enfants du Monde » où 95% des enfants viennent d'Asie, leur réussite scolaire est bonne, environ 70% ont atteint le BAC. Les raisons de cette réussite sont certainement multiples mais les enfants

asiatiques bénéficient d'un a priori positif conséquence peut-être de la tradition confucéenne qui pousse les enfants élevés dans cette tradition à aller toujours plus loin dans le perfectionnement de leurs qualités intellectuelles⁶.

Cet a priori positif bénéficie aux enfants adoptés en Asie. Le tiers des adoptés devenus adultes qui ont ressenti une différence d'attitude à leur égard déclare que l'attitude des enseignants est ressentie trois fois plus souvent positive que négative (Halifax, 2001). C'est aussi ce que témoigne Peyre (2003, p.20), adopté de 33 ans, d'origine coréenne : « un a priori relativement positif dans la société française ».

Par contre pour les enfants noirs ou maghrébins, il existe une stigmatisation raciale⁷, la façon dont ils sont perçus, qui est différente de la discrimination raciale, la façon dont ils sont traités (Loury, 2003a et b). Les enfants adoptés en Amérique latine ont souvent la peau foncée, et ceux adoptés en France ont souvent une origine étrangère⁸, ils sont donc concernés par ces stigmatisations.

L'orientation après le collège des élèves entrés à 11 ans au collège et ayant accompli le cycle en 5 ans au lieu de 4 ans peut fournir une indication sur la prise en compte des origines. Ces élèves avec de légères difficultés qui ont redoublé une fois au collège sont majoritairement orientés en cycle long (lycée général) s'ils viennent d'Asie, en cycle court professionnel s'ils viennent d'Afrique ou d'Amérique latine, et de façon égale entre les deux cycles pour les originaires de France (tableau 7.2). La différence est statistiquement significative ($p=0,01$, test unilatéral de Fisher) entre Asie et autres, non significative entre France et Asie ($p=0,08$) et entre France et autres ($p=0,20$). Les enfants originaires de France occupent une position intermédiaire qu'on peut lier à leur origine partiellement étrangère.

Tableau 7.2. Orientation après le collège selon l'origine des élèves entrés à 11 ans au collège et ayant accompli le collège en 5 ans.

Orientation	Asie	France	Autres	Total
Cycle long	8	7	2	17
Cycle court	2	9	8	19
Total	10	16	10	36

6- Pr Lê Mông Nguyễn, Membre de l'Académie des Sciences d'Outre-Mer, juriste et politologue.

7- Loury utilise le concept de race comme un concept social basé sur les différences physiques et non comme une classification biologique.

8- Parmi les enfants nés en 1961-62, abandonnés avant l'âge de 6 mois et adoptés, toutes les mères sont françaises, 58% des pères sont d'origine inconnue. Pour ceux d'origine connue, dans les deux départements étudiés, la moitié sont d'origine africaine dans l'un et un tiers dans l'autre (Duyme, 1981). La proportion d'enfants abandonnés de mère et/ou père d'origine africaine a augmentée depuis (Corbillon et al, 1990).

Kibria (2000) considère le groupe ethnique d'appartenance lié à la reconnaissance du partage d'une histoire commune. Alors que les Américains asiatiques ont une certaine latitude pour exprimer leur identité ethnique, les Américains avec un ancêtre africain, par contre, n'ont qu'une seule option, l'identité noire. La situation en France n'est-elle pas similaire ?

L'enfant adopté peut avoir une image négative de ses parents qui l'ont « abandonné ». Cette image négative peut être renforcée par une stigmatisation, liée à son apparence physique, de son origine qui est aussi celle de ses parents naturels. L'enfant adopté peut alors ressentir de la honte et une perte d'estime de soi, parce que l'image qu'a la société de ses parents naturels est négative (Okun et Anderson, 1996). Or l'estime de soi et la réussite scolaire sont liés (Alles-Jardel *et al*, 2000). On peut donc comprendre que la réussite des enfants dépend en partie de ce que les adultes (les parents, les enseignants, etc.) leur offrent comme image d'eux-mêmes.

Parmi les a priori, certaines personnes présupposent des compétences liées à la culture d'origine d'un enfant adopté. On peut évidemment s'interroger sur les parties de sa culture qu'un enfant va conserver alors même qu'il a parfois été adopté bébé. Comme la rose du « Petit Prince » : « Là d'où je viens... Elle était venue sous forme de graine. Elle n'avait rien pu connaître des autres mondes ». La culture n'est pas innée, elle est induite par l'environnement, y compris l'environnement in utero, les enfants adoptés ne sont pas venus sous forme de graine, sans minimiser cet héritage, notamment affectif, il ne faut pas en exagérer l'importance. La société est encline à attendre et donc à induire des comportements culturels qui résultent de son type physique : l'enfant africain aurait le rythme dans la peau ! On peut espérer que l'école s'affranchisse de ces préjugés.

Des différences initiales dépendent des conditions de vie de chaque enfant avant son adoption : les conditions de grossesse, les traumatismes ou les épreuves vécues avant l'adoption, etc. Ces différences entre les enfants peuvent être initialement minimes, mais de petits changements durables dans le comportement peuvent avoir des conséquences sur les capacités cognitives et débiter un cycle multiplicatif qui entraîne des divergences importantes dans les capacités cognitives futures (Dickens, 2005).

8. Conclusion

Alors qu'on pourrait penser que les enfants adoptés bébés vont avoir une scolarité semblable aux enfants biologiques des familles adoptives, cela n'est pas toujours le cas. Les conditions d'une égale réussite scolaire sont multiples : une grossesse sans drogue, sans alcool, sans malnutrition, sans stress excessif ; une adoption non tardive après un séjour dans une famille ou une institution où les besoins physiques et affectifs de l'enfant sont satisfaits.

Quand l'une de ces conditions n'est pas remplie, la famille adoptive a une fonction thérapeutique qu'elle accomplit avec l'aide de professionnels (enseignants, orthophonistes, psychologues, etc.). Les enfants adoptés doivent d'abord acquérir une sécurité affective avant d'entreprendre les apprentissages fondamentaux. Comme pour d'autres enfants affectés par les circonstances de la vie, leur âge affectif peut être en retard sur leur âge légal. Ils ont alors parfois besoin de plus de temps pour leur permettre de suivre une scolarité normale plutôt que d'être orientés vers des institutions spécialisées.

Le problème de la langue n'est pas déterminant, preuve en est que les enfants nés en France ont des performances scolaires moyennes. Pour les enfants adoptés après 7 ans, le fait de savoir lire facilite beaucoup l'intégration scolaire même s'ils ont changé de pays et donc de langue.

Contrairement à certaines idées reçues, adoption n'est pas synonyme de difficultés scolaires ; près de la moitié des adoptés n'en ont pas. Si les problèmes augmentent avec l'âge de l'adoption, on constate cependant que cette progression reste modérée ; par contre il serait illusoire de croire qu'un enfant adopté en bas âge ne risque pas d'avoir plus de problèmes scolaires qu'un enfant biologique. Ceux qui sont adoptés tardivement peuvent aussi obtenir des résultats scolaires très honorables dès lors qu'on accepte qu'ils puissent avoir un ou deux ans de « retard », voire plus, dans leur cursus scolaire, et qu'on leur reconnaisse le droit de « prendre leur temps » pour se construire. Cela nécessite une transformation de l'école car « penser que l'école – et encore plus une école fondée sur la non-reconnaissance des différences – puisse être un lieu de compensation des inégalités préexistantes est un paradoxe logique. » (Gilles Brougère Professeur de sciences de l'éducation à l'université Paris-13 et à l'Arizona State University).

Le très grand investissement des parents adoptifs, l'attention de tous les instants qu'ils portent aux études de leurs enfants et la confiance qu'ils ont en leurs capacités, permet à la plupart d'entre eux de surmonter les obstacles qu'ils rencontrent.

Si tous les enfants adoptés avaient les mêmes conditions prénatales et postnatales que les enfants nés en Asie, y compris l'absence de stigmatisation, ils auraient des résultats scolaires similaires à ceux des enfants biologiques. Pour cela, l'accent doit être mis sur le soutien médical, parental et psychologique.

Bibliographie

- Alles-Jardel M, Metral V, Scopellitti S (2000). Pratiques éducatives parentales, estime de soi et réussite scolaire d'élèves de sixième. *Rev. int. éduc. fam.* vol. 4, n° 1 : 63-91.
- Beckett C, Maughan B, Rutter M, Castle J, Colvert E, Groothues C, Kreppner J, Stevens S, O'Connor TG, Sonuga-Barke EJ (2006). Do the effects of early severe deprivation on cognition persist into early adolescence ? Findings from the English and Romanian adoptees study. *Child dev.* Vol 77(3) :696-711.
- Caille JP (2004) Le redoublement à l'école élémentaire et dans l'enseignement secondaire. *Education et formations*, n°19 : 79-88.
- Caille JP, Rosenwald F (2006). Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution. in « France, portrait social », Insee, pp :115-137.
- Chicoine JF (2003). *Accueil*, Paris : Enfance et familles d'adoption, n°1, p.16
- Chicoine JF, Germain P et Lemieux J (2003). L'enfant adopté dans le monde. Montréal : Editions de l'Hôpital Sainte-Justine, 474 p.
- Corbillon M, Assailly JP, Duyme M (1990). « L'enfant placé : de l'assistance publique à l'aide sociale à l'enfance ». Ministère de la solidarité, de la santé et de la protection sociale. 196 p.
- DGAS (2004). Situations de pupilles au 31/12/2003. Ministère de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale ; ministère des solidarités, de la santé et de la famille. 130 p.
- Dickens WT (2005). Genetic Differences and School Readiness. *Future of the children*, vol. 15, n°1 : 55-69.
- Duyme M (1981). « Les enfants abandonnées : rôle des familles adoptives et des assistantes maternelles ». CNRS, monographies françaises de psychologie, n°56, 152 p.
- Duyme M, Dumaret A C et Tomkiewicz S (1999). How can we boost IQs of "dull children"? : A late adoption study. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States*. Vol. 96, no 15, july, 8790-8794.
- Fichcott D et Vaugelade J (2005). Notre questionnaire après des parents adoptifs. *Accueil*, Paris, Enfance et familles d'adoption, n°3 : 5-10.
- Halifax J (2001). L'insertion sociale des enfants adoptés : Résultats de l'enquête adoption internationale et insertion sociale. Paris, Ined, 52 p.
- Halifax J (2005). Les familles adoptives en France. In *Histoires de familles, histoires familiales : les résultats de l'enquête familiale de 1999* (pp. 309-335), Paris : Ined, Cahier N°156.
- Halifax J et Villeneuve-Gokalp C (2005). L'adoption en France : qui sont les adoptés, qui sont les adoptants ? *Populations et Sociétés*, INED, n°417, 4p.
- IJzendoorn MH van, Juffer F et Poelhuis WK (2005). Adoption and Cognitive Development: A Meta-Analytic Comparison of Adopted and Nonadopted Children's IQ and School Performance. *Psychological bull.*, 131, n°2:301-316.
- Juffer F, IJzendoorn MH van (2005). Behavior problems and mental health referrals of international adoptees : A Meta-analysis ; *JAMA*, 293:2501-15.
- Kibria N (2000). Race, ethnic options, and ethnic binds : identity negotiations of second-generation Chinese and Korean Americans. *Sociological perspectives*, vol 43, n°1:77-95.

- Lafosse-Marin MO (2005). Désir d'apprendre et apprentissages des enfants adoptés. *Accueil*, Paris, Enfance et familles d'adoption, n°3 : 19-23.
- Landgren M, Andersson GL, Elfstrand PO, Simonsson JE, Svensson L, Stromland K (2006). Health before and after adoption from Eastern Europe. *Acta Paediatr.* 95(6) :720-5.
- Lemay M (1993). « J'ai mal à ma mère », Ed Fleurus.
- Lindblad F, Hjern A, Vinnerljung B (2003). Intercountry adopted children as young adults – a Swedish cohort study. *Am J Orthopsychiatry*, 73(2) : 190-202.
- Loury GC (2003a). Racial stigma : toward a new paradigm for discrimination theory. *Am eco rev*, vol 93, n°2 :334-337.
- Loury GC (2003b). « The anatomy of racial inequality ». Harvard university press. 226 p.
- Malek-Yonan V (2005). Le placement familial. *Enfances et psy*, 29, 67-83.
- MAI (2006). Adoption Internationale : Statistiques 2005. Mission pour l'adoption internationale, Ministère des affaires étrangères, 7p.
- McGuinness TM, Ryan R, Robinson CB (2005). Protective Influences of Families for Children Adopted From the Former Soviet Union. *Journal of nursing scholarship*, 37(3) :216-21.
- MEN (2004). « Evaluation et statistiques », Ministère de l'Education nationale, www.education.gouv.fr/stateval/rers/rers2004.htm
- Mouhot F (2001). Le devenir des enfants de l'Aide sociale à l'enfance, *Devenir*, vol 13, n°1 : 31-66.
- O'Connor TG, Marvin RS, Rutter M, Olrick JT, Britner PA (2003). English and Romanian Adoptees study team. *Dev Psychopathol.*, 15(1) :19-38.
- Okun BF, Anderson CM (1996). Understanding diverse families: what practitioners need to know. New York: Guilford Press, 376p.
- Ouellet M et Lamonde C (1999). Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles. Conseil supérieur de l'éducation, Québec, 119p. www.cse.gouv.qc.ca/pdfs/facteurs.pdf
- Peyre H (2003). *Paroles d'adoptés*. in Kahn A, Aussilloux C, Chicoine JF, Hamad N et Housset D (Ed), Les premiers entretiens internationaux de l'adoption : sous le regard des enfants, Paris : Enfance et familles d'adoption, 328 p.
- Pierrehumbert B (2003). Le premier lien : Théorie de l'attachement. Odile Jacob, 416p.
- Rutter ML, Kreppner JM, O'Connor TG (2001). Specificity and heterogeneity in children's responses to profound institutional privation. *British journal of psychiatry*. N°179 :97-103.
- Schiff M, Duyme M, Dumaret A, Stewart J, Tomkiewicz S, Feingold J (1978) Intellectual status of working-class children adopted early into upper-middle-class families. *Science*, Jun 30;200(4349):1503-4.
- Schiff M, Duyme M, Dumaret A, Tomkiewicz S (1981) Enfants de travailleurs manuels adoptés par des cadres : effet d'un changement de catégorie sociale sur le cursus scolaire et les notes de QI. PUF, travaux et documents Ined n°83, 134p.
- Tessier R, Larose S, Moss E, Nadeau L, Tarabulsky GM et le Secrétariat à l'adoption internationale du Québec (2004). L'adoption internationale au Québec de 1985 à 2002 : L'adaptation sociale des enfants nés à l'étranger et adoptés par des familles du Québec. 36p, www.adoption.gouv.qc.ca/site/3.63.0.0.1.0.phtml

- Thélot C (2004). « Les Français et leur école : le miroir du débat », Commission du débat national sur l'avenir de l'école, La Documentation française, Dunod, 2004.
- Van Beveren TT, Little BB, Spence MJ (2000). Effects of prenatal cocaine exposure and postnatal environment on child development. *Am. j. of human biology*, 12:417-28.
- Vinay A (2003). L'adolescent adopté : pour une nouvelle compréhension. *Neuropsychiatrie de l'enfant et de l'adolescent* : 269-276.
- Vinay A (2004). L'attachement et la gestion du stress chez les adolescents adoptés. *Bulletin de psychologie*, n° 472 : 401-412.