

AU RISQUE DE L'ADOPTION

CHAPITRE 12 : BESOIN DE SAVOIR, DESIR DE SAVOIR, REFUS DE SAVOIR

FAITS & IDEES - MARS 2004

PAR CECILE DELANNOY

15 mars 2004

Cécile Delannoy a publié Au risque de l'adoption (Éditions La Découverte, 2004). En exclusivité pour notre site, vous pouvez lire ci-dessous l'intégralité du chapitre 12 de cet ouvrage, chapitre que l'éditeur n'a pas publié : « Besoin de savoir, désir de savoir, refus de savoir » et dont nous avons donné un extrait dans la rubrique Faits & Idées du n°422 de mars 2004.

[En milieu scolaire] Dès que je suis face à une difficulté sévère, je constate qu'elle a des dimensions et des répercussions qui se situent tout autant dans le domaine psychologique que dans le domaine pédagogique. [...] J'ai l'impression d'en revenir toujours à une même raison : certains enfants voient se réveiller des peurs qui les déstabilisent lorsqu'ils affrontent la situation

d'apprentissage.

Serge Boimare, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod, 1999, page 9.

Dans les chapitres qui précèdent, à plusieurs reprises, des relations se sont imposées entre les troubles de comportement, les questions qui habitent certains enfants, et de possibles difficultés d'apprentissage.

Il faut pourtant reconnaître que le lien de cause à effet ne va pas de soi et qu'il est contesté. Les enquêtes citées dans la première partie, qui font apparaître une réussite moyenne des enfants adoptés semblable à celle de la moyenne de la population, n'impliquent aucun questionnement de ces relations : elles supposent que les enfants réussissent plus ou moins parce qu'ils sont plus ou moins doués, qu'ils ont plus ou moins la chance d'avoir de bons instituteurs dès le début, qu'ils sont plus ou moins soutenus par les modèles familiaux, sans que l'adoption soit en cause. Nous croyons au contraire avoir observé que - malgré les réussites manifestes, parfois surprenantes, d'enfants arrivés après six ans - nombreux sont les enfants qui rencontrent des difficultés scolaires inhabituelles dans leur milieu social d'adoption. Ces enfants peuvent avoir été adoptés très jeunes, être considérés par leur entourage comme intelligents, vifs d'esprit, curieux, et ne pas réussir à donner toute leur mesure à l'école. Il y aurait donc là un décalage qui poserait question.

Si nous cherchons à comprendre les raisons pour lesquelles un enfant normalement intelligent ne réussit pas à l'école, ou simplement ne tire pas le maximum de sa présence à l'école alors

que d'autres enfants y parviennent [1], nous sommes amenés à formuler des hypothèses : rejet de l'école et/ou refus de l'effort, manque de confiance en soi avec blocage affectif, ou encore difficultés liées à l'exercice même de la pensée... Dans le premier cas, l'enfant est en opposition visible, dans les deux autres il voudrait bien apprendre mais témoigne d'une sorte d'incapacité, émotive ou cognitive. Ces hypothèses ne sont pas exclusives les unes des autres, au contraire : rencontrer de réelles difficultés génère la perte de confiance en soi, suscite des blocages qui aggravent l'échec, et l'échec à son tour peut entraîner un rejet de l'école. Ceci est observable chez beaucoup d'enfants en échec scolaire.

Les difficultés des enfants adoptés ne sont pas spécifiques dans leurs symptômes. Chez certains on constate, parfois dès l'école primaire, un refus actif du jeu scolaire, avec ses règles, ses normes, ses gagnants et ses perdants. Les instituteurs disent alors que l'enfant est capable de « mettre tout le groupe en l'air », tant son agitation opposante envahit le champ de la classe. D'autres enfants semblent incapables de soutenir un effort : ils ne refusent pas vraiment de savoir, ils refusent d'apprendre lorsque cela requiert un investissement dans le temps, un pari sur la durée ; si la relation avec le maître est bonne, ils veulent bien « faire » : essayer le tableau, distribuer les cahiers, surligner un document de couleurs fluo, mais semblent incapables de s'engager dans un apprentissage à long terme. D'autres qui ont beaucoup de bonne volonté manifestent des blocages surprenants, sont inhibés lorsqu'on les interroge, ne comprennent pas les explications qui leur sont adressées directement, mais tirent parfois profit d'une explication donnée à des camarades. D'autres encore traversent l'école habités par le souci exclusif de s'y faire des amis, d'y développer une riche vie sociale, de séduire au besoin les enseignants, sans paraître concernés par les finalités scolaires. Enfin certains enfants semblent vivre dans un monde intérieur rempli de bruit et de fureur, de trouble et de confusion, et ne pas être à même d'accéder à une pensée construite, cohérente, maîtrisée.

Aucun de ces comportements n'appartient en propre aux enfants adoptés, et il est toujours possible de refuser de s'interroger en disant : ce sont des enfants instables, émotifs, paresseux, incapables d'abstraction, dépourvus de curiosité intellectuelle. Mais cette analyse n'est-elle pas elle-même signe de paresse et d'absence de curiosité intellectuelle ? Certains enfants qui refusent d'apprendre sont vifs, éveillés, capables d'une intense activité sportive, sociale ou manuelle. Ce n'est pas le travail qu'ils refusent, c'est l'activité intellectuelle, c'est-à-dire une activité intérieure au psychisme. Je préfère penser avec Jacques Lévine : *« Il est plus urgent pour un enfant et surtout un adolescent de trouver du sens à la vie que d'étudier [...] Dans la plupart des démotivations, on constate de très sérieuses perturbations familiales. Quand elles sont intériorisées, c'est-à-dire quand l'adolescent se structure en faisant habiter son corps par les vides, les carences, les divisions, les énigmes, les souffrances des parents, son sens de lui-même est brouillé »*. Certes, les enfants adoptés, majoritairement, ne souffrent pas

de perturbations familiales, mais pour un certain nombre d'entre eux leur filiation reste énigmatique et douloureuse.

Nous conforte aussi dans cette conviction le très beau livre de Maurice Berger « *La souffrance de la séparation : divorce adoption placement* » dont nous conseillons la lecture à tous les parents adoptifs. Maurice Berger explique que la séparation d'avec des parents biologiques lourdement pathogènes ou violents, même si elle est indispensable pour protéger l'enfant, « *a des effets dévastateurs sur les trois grandes lignées constitutives de l'établissement de la personnalité : la lignée de la représentation de soi, la lignée de l'estime de soi, et la lignée du contrôle pulsionnel* » [2]. S'agissant de la représentation de soi, Maurice Berger explique que l'enfant structure son schéma corporel de manière cohérente et acquiert le sens du temps et de la continuité grâce aux interactions affectives précoces liées à des expériences corporelles. « *Sourires, concordance des rythmes, portage solide, douceur du toucher* », lorsque ces expériences corporelles s'accompagnent de paroles avec lesquelles le parent pense pour l'enfant, exprime ce qu'il ressent, elles lui permettent de se vivre comme ayant « une certaine emprise sur le monde extérieur ». Elles lui font vivre l'expérience de la réciprocité grâce à laquelle il regarde le monde avec les yeux de sa maman pour qui l'environnement a du sens (il y a des choses utiles, agréables, belles, il y en a qui sentent mauvais et qu'on jette, il y a des gens qu'on accueille avec le sourire et des comportements qui font froncer le sourcil et gronder etc.). Le monde s'organise et prend forme dans un contexte qui l'humanise, qui lui confère un sens humain. Lorsque le bébé n'a pas pu vivre cette relation initiale, ajoute Maurice Berger, « *le postulat du psychisme naissant du sujet selon lequel le monde est potentiellement intelligible n'a pas rencontré de confirmation, mais seulement des démentis. Le résultat en est des troubles importants de la pensée, de la capacité de comprendre la continuité des événements, du schéma corporel, du repérage dans le temps et dans l'espace, ce qui entrave considérablement la capacité d'apprendre du sujet* ».

Difficultés du contrôle pulsionnel, manque d'estime de soi, troubles de la représentation de soi : nous retrouvons explicitées chez Maurice Berger les sources des dysfonctionnements que nous avons déjà cités ci-dessus : l'enfant pulsionnel peut rejeter l'école, ses règles et son formalisme ; l'enfant qui ne s'estime pas souffre d'un manque de confiance en lui et d'inhibition affective ; enfin un enfant à qui a manqué une relation de réciprocité - aspect sur lequel Maurice Berger met l'accent - peut être affecté de troubles de la pensée qui perturbent ses apprentissages.

Il n'est pas aisé, pour autant, face à un enfant précis, de comprendre comment « se tricote » sa difficulté propre. Le monde des émotions constitue un premier filtre, qui retient ou donne accès au monde de la pensée ; l'univers de la pensée a ensuite ses propres lois, mais tel est bon en langues qui échoue en mathématiques, tel est doué pour la logique qui n'est aucunement créatif ; enfin le monde scolaire ajoute ses propres lois, ses propres rites, et met parfois en échec des enfants qui avaient apparemment tout pour y réussir. Nous essaierons

cependant de dire comment certains enfants adoptés contournent leur propre désir de savoir, comment il s'organisent tantôt pour ne pas savoir, tantôt pour ne pas apprendre.

Troubles de la représentation de soi et refus de savoir

Est-ce le lien intérieur au savoir qui est atteint chez certains enfants ? Ont-ils à la fois envie et peur de savoir ?

Certes, nos enfants ne vivent plus l'adoption, en l'an 2000, comme un interdit de savoir, elle ne constitue plus un secret honteux : il est donc peu probable que la quête du savoir soit marquée au sceau du danger comme cela a pu être le cas autrefois lorsque les parents tentaient de cacher l'adoption à leurs proches et à l'enfant lui-même. Mais il reste beaucoup d'inconnu dans leur existence, beaucoup d'incompréhension, et passablement de tabou autour de cet inconnu. Il existe donc en eux une zone dont ils ne peuvent s'approcher sans danger.

Il est des enfants qui réussissent à transférer sur les savoirs scolaires la curiosité et l'intérêt spontanés qu'ils éprouvent pour le mystère de leur enfance. Un psychanalyste comme Jacques Lévine dit avoir rencontré de jeunes adoptés en difficulté affective avec leur famille pour qui l'école constituait une planche de salut : ils surinvestissaient le savoir et réussissaient brillamment leurs études.

D'autres au contraire n'investissent rien dans les savoirs scolaires. Pourquoi ?

On peut faire l'hypothèse que tout ce qui implique un travail de la pensée, donc l'intériorité de soi, réveille leurs angoisses et leur impose d'affronter un sentiment de manque ou de confusion qui leur est intolérable. Or presque tous les apprentissages scolaires sollicitent l'intériorité de l'enfant. Apprendre à l'école, ce n'est pas apprendre à skier ou à confectionner des gâteaux (cela, nos enfants le réussissent à l'égal des autres). 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 ? Lorsque l'enfant ne réussit pas à s'abstraire de ses préoccupations intimes, à faire taire ses questions, à opérer un déplacement de son centre d'intérêt ? Sa vie quotidienne s'est construite sur une situation initiale confuse, mystérieuse : il se sent abandonné sans en connaître la cause, il ignore presque tout de son passé. Souvent il fuit la pensée et surinvestit le corps, vécu comme un pare-angoisse. Les garçons se fabriquent une cuirasse musculaire comme carapace de protection. Le sport, l'action, mais plus souvent encore le bruit, l'agitation, remplissent leur vide intérieur. Ils vivent au présent, sans souvenir et sans se projeter dans l'avenir [3] : or apprendre suppose un travail de mise en mémoire et une projection dans l'avenir. Le savoir est pour eux à la fois menaçant et inaccessible.

Peut-il y avoir une difficulté à mémoriser lorsqu'on a été contraint pour s'adapter d'oublier sa langue et son passé, et qu'on préférerait oublier son histoire pour ne vivre qu'au présent.

Peut-il y avoir une difficulté propre à la logique, lorsque la petite enfance a été vécue dans la confusion du réel et de l'imaginaire, la confusion des parentés qui se succèdent. Lorsqu'un enfant pense et exprime : « Maman, si tu étais morte, mon autre maman elle ne m'aurait pas abandonné ? » peut-il entrer facilement dans la logique causale de la pensée scientifique ? Dans la chronologie de l'histoire telle qu'on l'enseigne ?

De nombreux parents nous ont dit que leurs enfants avaient du mal à se concentrer : ils sont peu présents à eux-mêmes, facilement dispersés, curieux mais sans continuité ni persévérance, dans une sorte d'évitement permanent.

Une autre hypothèse est que l'école échoue à les intéresser parce qu'elle ne répond pas à leurs questions fondamentales. Ils ont un impérieux besoin de savoir, un besoin de sens, de réponses à leurs questions, et ne supportent pas la lenteur méthodique et les procédures formelles qui caractérisent souvent l'approche scolaire du savoir. La quête identitaire est pour eux prioritaire, mais ils aimeraient apprendre si le savoir pouvait se greffer sur leurs questions personnelles. Leur rejet fréquent des mathématiques, la passion de plusieurs d'entre eux pour la poésie, pourraient alors faire sens. Ceux-là privilégient les démarches intuitives, les courts-circuits de la pensée, ont une approche brouillonne du savoir, des difficultés à se décentrer et un refus du lent travail méthodique que requiert l'objectivation. L'école, écrit Daniel Sibony, fatigue les élèves, « moins parce qu'elle leur donne trop que parce qu'elle déçoit leur attente, qu'elle ignore leur présence ouverte [4] ». Peut-il y avoir chez certains d'entre eux un besoin de jouissance et d'intensité analogue à celui des convalescents qui relèvent d'une maladie grave ? Une volonté de vivre qui balaie les règles, les conformismes, la monotonie du rythme scolaire ?

Sont-ils dans le refus de la pensée, ou dans l'urgence de savoirs fondamentaux ? Ces deux hypothèses ne sont peut-être pas contradictoires. Le savoir scolaire touche de fait des questions existentielles fondamentales qui peuvent susciter l'émotion et éveiller l'angoisse des enfants. L'histoire, la biologie, la littérature nous parlent de vie, de mort, de filiation, d'origine, d'amour, de haine, de guerre... Mais l'enseignement élude la dimension subjective de ces questions et laisse les enfants livrés à leur imaginaire et à leurs angoisses. Lorsque le maître accepte de parler vraiment aux enfants, et non de discourir au fil du programme, il suscite chez nombre d'entre eux, adoptés ou non, une adhésion au savoir qui soudain reprend sens.

Troubles de l'estime de soi et confiance faite à autrui

Un deuxième ensemble d'hypothèses touche non plus directement le lien au savoir mais les démarches scolaires d'acquisition du savoir dans leur dimension relationnelle. Les défenses psychiques mises en place par les enfants pour faire face au traumatisme de l'abandon et d'une filiation hors norme seraient-elles incompatibles avec les situations et les stratégies d'apprentissage du milieu scolaire ? Ce ne serait plus alors le « savoir » qui ferait peur ou qui

requerrait des réponses personnelles et rapides, c'est « apprendre à l'école » qui serait difficile pour certains enfants.

Apprendre à l'école c'est apprendre d'un autre, l'enseignant, parfois aussi des autres, les camarades, et, de toute façon, en présence des autres, sous leur regard. L'émotion liée à la présence de ces autres peut constituer un stimulant ou une inhibition à tout apprentissage.

Un stimulant lorsque l'enfant vit un transfert positif sur l'enseignant : il s'identifie à lui, souhaite lui faire plaisir, tente d'attirer son attention et ses compliments. Un stimulant aussi lorsque l'enfant aime la compétition, l'émulation, cherche à briller au milieu de ses pairs pour en être admiré. Une telle attitude suppose une confiance faite à l'adulte et une confiance faite à soi-même, en même temps qu'une acceptation de ses limites du moment : je ne sais pas tout mais je suis capable de tout apprendre, et l'enseignant est là, lui qui sait, pour m'y aider et être garant de ma réussite.

Le refoulement du manque

Or tous les enfants ne vivent pas un rapport aux autres et à eux-mêmes aussi confiant. Certains enfants adoptés se sont organisés psychiquement dans le refoulement du manque, de manière légèrement autiste. Tout se passe comme s'ils se disaient à eux-mêmes : « J'ai survécu à l'absence, donc je n'ai besoin de personne, je me débrouille tout seul, je n'ai rien à apprendre des autres, je fais mes propres expériences ; les demandes d'autrui - sollicitations injonctions - me sont indifférentes ; je peux utiliser l'autre s'il est là, mais ça ne m'engage à rien. »

Il n'y a rien là qui soit conscient, délibéré, il s'agit d'une réaction de survie du nourrisson : pour ne pas être trop affecté par l'absence de l'autre, l'enfant se retire de la relation, y investit moins, se replie sur lui-même.

Toujours à distance, peu soucieux de répondre à la demande de l'autre - parent ou enseignant -, peu dans la réciprocité, ces enfants ne sont pas incapables d'apprendre, mais ils n'apprennent que ce qui correspond à leurs intérêts du moment, et essentiellement à partir de leur expérience personnelle. Ils ne sont pas perçus comme des enfants en souffrance, mais comme des enfants hors d'atteinte. Toute stimulation, encouragement, appel à faire plaisir à l'adulte, les laisse insensibles.

Et par ailleurs, puisqu'ils ont refoulé la conscience du manque et se vivent comme autosuffisants, qu'auraient-ils à attendre du savoir ?

Le ressassement du manque

D'autres enfants se sont organisés dans le ressassement du manque. Ils vivent une permanente quête d'amour, sans cesse préoccupés de séduire autrui et d'attirer l'attention sur eux-mêmes afin de combler leur manque affectif. Leur avidité et leur demande insistantes sont source de fatigue pour l'entourage, car rien ne les comble jamais : la demande resurgit intacte quel que soit l'effort accompli pour la satisfaire. Une telle quête dévore l'énergie des enfants au point de ne laisser place à aucune autre préoccupation. L'école n'est alors pas

forcément rejetée, surtout si elle a peu d'exigences : elle peut être vécue comme un lieu enchanteur où il est possible de quémander de l'attention et de l'amour de mille manières et auprès de mille personnes, pas du tout comme un lieu fait pour apprendre. D'ailleurs apprendre oblige à affronter de l'incertitude, du manque, du vide : exactement ce que ces enfants essaient de fuir. Tout se passe comme si leur unique question était : « m'aime-t-on ? pense-t-on à moi ? », le reste étant sans importance.

L'insupportable du jugement d'autrui

Enfin si nos enfants adoptés n'ont pas pu restaurer leur narcissisme mis à mal par l'abandon et ont une faible estime d'eux-mêmes et si leur réussite n'est pas immédiatement éclatante, la fonction d'évaluation que remplit l'école leur est intolérable. Nombre d'entre eux, encore peu assurés de leur légitimité, hésitant entre le profil bas et les rodomontades pour sauver la face, volontiers fiers-à-bras mais vite déstabilisés, ne supportent pas la confrontation, la compétition, la comparution. Etre interrogés devant leurs camarades, être notés, classés, jugés par l'enseignant, réveille chez eux la honte d'être différents et la peur d'être mal aimés. La crainte d'être interrogés et évalués paralyse leur compréhension. Ils redoutent ou rejettent les situations de test, d'examen, de contrôle : certains s'y effondrent, d'autres les boycottent de manière délibérée. Lorsque l'échec s'installe, ils n'ont d'autre issue pour protéger leur narcissisme à vif que de déqualifier l'école, de subvertir les valeurs scolaires et de se faire gloire de leur échec : semblables en cela à bien d'autres enfants, ils traitent de bouffons les bons élèves qu'ils méprisent volontiers, quitte à les envier secrètement.

Troubles du contrôle pulsionnel et rejet de la fonction symbolique de l'école

La troisième piste de compréhension part de l'idée que l'école remplit une fonction symbolique dans notre société, tant aux yeux des parents qu'à ceux de l'enfant. Le rejet de l'école serait alors une manifestation agressive qui s'adresse en réalité soit aux parents soit à la société, une forme d'attaque du lien, plus massive à l'école qu'à l'intérieur du foyer parental. Lorsqu'il y a échec scolaire, l'ambivalence de l'enfant, son amour-haine, s'exprimeraient plutôt en affects positifs à la maison et en affects négatifs à l'école. Mais j'ai rencontré aussi des enfants en rejet affectif de leurs parents adoptifs, ou du moins manifestant une forte agressivité à leur égard, qui ont commencé leurs études universitaires après un parcours scolaire sans faute, ce qui confirme l'observation de Jacques Lévine rapportée plus haut.

L'école remplit, aux yeux des parents comme à ceux de l'enfant, les fonctions d'une famille de substitution. Pour l'enfant il s'agit de réussir l'entrée dans une nouvelle famille et de s'y faire à nouveau adopter. Un nouvel adulte à séduire, de nouveaux frères et sœurs à accepter, dans la complicité contre l'adulte comme dans la rivalité auprès de lui. Pour les parents, l'enseignant est parfois perçu comme un parent usurpateur : on lui délègue son autorité mais on le surveille, on ne détesterait pas qu'il se charge du travail désagréable de « dressage » (« tu verras à l'école si le maître supporte etc. ») à condition qu'il soit bienveillant et n'abuse

pas de la situation. Cette famille élargie peut contribuer à sécuriser l'enfant - c'est souvent le cas en maternelle -, mais elle peut aussi réveiller son angoisse si la première greffe est encore fragile ou si le traumatisme de la séparation reste fort.

L'école primaire remplit en outre de plus hautes fonctions. L'image paternelle que l'enfant y affronte, c'est celle de l'ordre social, plus puissant que ses parents eux-mêmes puisqu'ils sont contraints à s'y plier : l'école est obligatoire [5] ! Y entrer, c'est, symboliquement, entrer dans l'organisation de la société et y devenir un « il » parmi d'autres. C'est être défini par son nom de famille autant que par son prénom. C'est accéder au monde de l'écrit, avec ses codes et ses normes. C'est accepter une place assignée de l'extérieur. Bref, l'entrée à l'école primaire avive les problèmes que pose la conformité à une norme sociale. Elle est donc susceptible de focaliser la rébellion de l'enfant contre son statut social s'il le vit comme une injustice.

L'école, pour les parents, et singulièrement pour les parents des milieux favorisés, n'est pas d'abord l'institution qui va apprendre à lire aux enfants, elle est l'institution qui va confirmer la valeur de leur enfant. *« Dans son principe essentiel, écrit Jacques Lévine, l'école n'est pas là pour s'occuper de tel ou tel enfant. Elle assure la survie de la société. Elle vise à assurer la formation et la stratification de la génération montante. [...] elle se vit comme le dépositaire et le représentant de l'expérience historique qui, au cours des siècles précédents, a fait la force de la société... Elle fonctionne dans l'imaginaire comme dirigée par des ancêtres qui savent ce qu'il faut faire. L'école oblige à faire le détour par une nouvelle filiation pour trouver le chemin de la vie adulte. Ces ancêtres imaginaires par lesquels l'enfant doit se refaire procréer disposent des secrets de semence et de nourriture que ne possèdent pas les parents. La signification de l'envoi de l'enfant à l'école n'est pas seulement d'aller chercher des produits de ce phallus ou de cette alma mater, comme on voudra, mais de présenter l'enfant au tribunal que représente cet au-delà de l'école, pour qu'il donne son verdict de valeur et, par là même, signe le degré de surpuissance magique ou d'impuissance castrante des parents [6] ».*

L'enfant se rend donc à l'école comme un chevalier qui souhaite se faire adouber... mais qui risque d'être récusé. Il a besoin, pour satisfaire la demande de ses parents adoptifs, de faire reconnaître sa valeur, il perçoit cette attente. L'école est *« le lieu où se joue très dramatiquement, au niveau fantasmatique, sa filiation ».*

Certains enfants, qui vivent une bonne relation personnelle avec leurs parents adoptifs mais qui se sentent stigmatisés par la société, se perçoivent comme victimes d'une injustice. Règlent-ils à l'école leurs comptes avec la société ? Leur révolte est étayée par la mégalomanie enfantine : accepter d'avoir tort, d'obéir à plus âgé que soi, de se plier à des règles collectives, c'est reconnaître sa faiblesse, son besoin de protection, son désir d'autrui. Or tout ce qui révèle leur vulnérabilité leur est insupportable. Seul un lent et patient travail de sécurisation affective peut les amener à renoncer à leur violence et à leur toute-puissance imaginaire et leur permettre d'entrer dans les apprentissages scolaires.

D'autres règlent à l'école leurs comptes avec les parents. Décevoir leurs parents, c'est leur manière de dire qu'ils n'ont pas totalement accepté leur nouvelle filiation, qu'ils ne sont pas tout à fait à l'aise à la place où ils ont été mis : un simple symptôme pour dire le malaise. Échouer à l'école et s'en faire gloire, c'est proclamer haut et fort qu'ils ne sont pas les héritiers de cette société-là, qu'ils sont hors jeu, hors norme, c'est leur manière de garder leurs distances quitte à le payer cher ensuite lorsqu'ils entreront dans la vie active. On retrouve là tout ce qui est véhiculé dans l'ambivalence de la dette : ces enfants peuvent être affectivement reconnaissants, et symboliquement se vouloir fils de leurs œuvres, autodidactes, décalés par rapport à l'ordre social.

Le cœur du problème serait alors à chercher du côté du lien filial. La relation au savoir a rapport avec la capacité à établir des liens. Apprendre, n'est-ce pas établir des liaisons entre des phénomènes perçus comme discontinus dans la vie sensorielle ? Apprendre, c'est aussi défaire des liens antérieurs (liens de cause à effet par exemple) pour en construire de nouveaux, plus conformes à l'état actuel du savoir dans notre société. Accepter de défaire et de refaire des liens, n'est-ce pas ce qui définit au plus près le travail intérieur qui est celui d'un enfant adopté ? Ceci amène à s'interroger sur la solidité du lien noué entre les enfants et les parents.

Or, explique Maurice Berger, lorsque le bébé n'a pas pu vivre cette relation, « le postulat du psychisme naissant du sujet selon lequel le monde est potentiellement intelligible n'a pas rencontré de confirmation, mais seulement des démentis. Le résultat en est des troubles importants de la pensée, de la capacité de comprendre la continuité des événements, du schéma corporel, du repérage dans le temps et dans l'espace, ce qui entrave considérablement la capacité d'apprendre du sujet ».

Cécile Delannoy

[1] Je laisse ici de côté les insuffisances de l'école qui pourrait tenir compte davantage des besoins des enfants. Telle qu'elle est, certains enfants s'y intègrent bien et y réussissent, d'autres non, y compris parmi les enfants adoptés. Je rappelle qu'après trois mois de classe maternelle presque tous les enfants adoptés grands (cinq ou six ans) sont capables d'entrer au CP sans handicap particulier.

[2] Maurice Berger, *L'enfant et la souffrance de la séparation*, Dunod.

[3] « *J'ai l'impression de ne pas avoir grandi, ou bien d'avoir grandi sans passé, sans avenir, sans repère, juste au présent* » (Ronan, 22 ans).

[4] Daniel Sibony, *Du vécu et de l'invivable*, Albin Michel 1991 page 63.

[5] En fait c'est l'instruction qui est obligatoire, mais l'école est vécue comme telle par presque tous les enfants et même par leur famille.

[6] Jacques Lévine, *JE est un autre*, ESF éditeur, page 159.