

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

**CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET
ÉDUCATIVES**

**UNITÉ DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET
INGÉNIERIE ÉDUCATIVE**

**DÉPARTEMENT D'ÉDUCATION
SPECIALISÉE**



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

**DOCTORAL RESEARCH AND
TRAINING CENTRE (CRFD) IN
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES**

**DOCTORAL RESEARCH UNIT AND
TRAINING SCHOOL FOR
EDUCATION AND EDUCATIONAL
ENGINEERING**

**DEPARTMENT OF SPECIALIZED
EDUCATION**

ACCOMPAGNEMENT SOCIOÉDUCATIF ET VALORISATION DE L'ESTIME DE SOI CHEZ LA JEUNE FILLE DÉPLACÉE INTERNE À YAOUNDÉ

Mémoire présenté et soutenu le 24 Septembre 2025

Option : **Éducation Spécialisée**
Spécialité : **Handicap Sociaux et Conseils**



Par
Ekoto Etitane Agnès Glwadys
Licenciée en Droit Privé
23W3530

jury		
Qualités	Noms et grade	Universités
Président	NJENGOUE NGAMALEU Henri Rodrigue, Pr	UYI
Rapporteur	MGBWA Vandelin, Pr	UYI
Examineur	NANA NJIKI Derrick, CC	UYI

AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de son utilisation.

Par ailleurs, le Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Éducatives de l'université de Yaoundé I n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans ce mémoire, ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

À
Mes parents, feu Monsieur Ekoto Ella Nicolas
et
Madame Bobeba'a Victorine

SOMMAIRE

DEDICACE.....	i
REMERCIEMENTS	iii
SIGLES ET ABREVIATIONS	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	v
RESUME.....	vi
ABSTRACT	vi
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 : VALORISATION DE L’ESTIME DE SOI CHEZ LA JEUNE FILLE DÉPLACÉE INTERNE	22
CHAPITRE 2 : ACCOMPAGNEMENT SOCIOÉDUCATIF EN CONTEXTE DE DÉPLACEMENT INTERNE	45
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	73
CHAPITRE 4 : ANALYSE DES DONNÉES	96
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS, DISCUSSION ET SUGGESTIONS.....	107
CONCLUSION GENERALE	123
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	127
ANNEXES	135
TABLE DES MATIERES	145

REMERCIEMENTS

Notre profonde gratitude va à l'endroit de notre encadrant, le Professeur Mgbwa Vandelin dont les conseils, la patience, la contribution et l'implication ont immensément aidé à la réussite de ce travail de recherche, ce malgré ses multiples fonctions.

Nous exprimons nos remerciements au chef de département et à nos professeurs du département d'éducation spécialisée pour la connaissance, l'encadrement durant notre parcours au cycle master.

Nous ne pouvons pas oublier nos frères, Foumane Cleric, Ekoto Ella 2 et Ekoto Mbouza Armand, pour leur encouragement constant et leur présence réconfortante. Leur soutien familial a été une source de motivation inestimable.

Nous tenons également à remercier nos amis, Perine Engozoo, Ndong Ndong Philomène et Meneming Tenekeu Joyce pour leur soutien moral durant cette aventure.

Enfin, nos collègues Cactcha David et Sevany Sandjo méritent une mention spéciale pour leur collaboration et leurs échanges constructifs. Travailler à leur côté a été un véritable plaisir.

À tous ceux et celles qui ont contribué à la réalisation de ce travail, nous vous présentons nos remerciements.

SIGLES ET ABBREVIATIONS

AHR	: <i>Africa Hope Refugees</i>
BCAH	: Bureau de la Coordination des Affaires Humanitaires
BEP	: Besoins Educatifs Particuliers
CEMAC	: Communauté Economique et Monétaire de l’Afrique Centrale
CHRDA	: Centre for Human Right and Democracy in Africa
HCR	: Haut Commissariat des nations unies pour les Réfugiés
IDMC	: Internal Displacement Monitoring Centre
NOSO	: Nord-Ouest Sud-Ouest
NRC	: Norwegian Refugee Council
NU	: Nations Unies
ODD	: Objectif de Developpemnt Durable
OIM	: Organisation Internationale pour les Migrations
ONU	: Organisation de Nation Unies
PDI	: Personnes Déplacées Interns
RDC	: Republique Démocratique du Congo
SEP	: Sentiment d’Efficacité Personnelle
TAD	: Théorie de l’Auto Détermination
UNESCO	: <i>United Nation Educational,Scientific and Cultural</i>
UNHCR	: <i>United Nation High Commissioner for Refugees</i>
UNICEF	: <i>United Nation Children’s Fund</i>
ZPD	: Zone Proximale de Développement

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Tableau synoptique	78
Tableau 2 : Profils des participants.....	89
Tableau 3 : Grille d'analyse.....	94
Tableau 4 : Thème1 : Qualité interactionnelle de la relation éducative	99
Tableau 5 : Thème 2 : Contenu relationnel.....	100
Tableau 6 : Thème3 : posture d'autonomisation et de co-construction.....	101
Tableau 7 : Thème 4 : Adaptabilité et évolution de la relation.....	102
Tableau 8 : Thème 5 : Valorisation de l'estime de soi	103
Tableau 9: analyse des contenus des entretiens en fonction des thèmes	104
Tableau 10 : récapitulatif des hypothèses	115

RESUME

Dans un environnement de crises sécuritaire, sociale, politique et même économique, le déplacement interne a pour conséquence la mise en mal des populations vulnérables. C'est ainsi que la forte présence des jeunes filles déplacées internes à Yaoundé suscite de nombreux questionnements relatifs à leur réinsertion, leur épanouissement et leur perception de leur nouvel environnement. Dans un tel contexte marqué par la perte des repères identitaires, la stigmatisation et la marginalisation, le manque d'accès à des services sociaux de base, l'exposition accrue à toute forme de violences, etc., le problème de la valorisation de l'estime de soi chez la fille déplacée interne se pose. La présente étude explore à cet effet l'impact de l'accompagnement socio-éducatif sur la valorisation de l'estime de soi chez la jeune fille déplacée à Yaoundé. Selon Denis, Caffin et Lenoir (2017), l'accompagnement socio-éducatif est une relation éducative fondée sur quatre modalités, à savoir la qualité interactionnelle de la relation éducative, le contenu relationnel, la posture d'autonomisation et de co-construction et enfin l'adaptabilité et l'évolution de la relation éducative. Ces modalités ont permis de construire le guide d'entretien pour une enquête de terrain. Pour mener cette étude, nous avons opté pour une approche qualitative à travers des entretiens semi-directifs axés sur les éléments de l'accompagnement socioéducatif et la valorisation de l'estime de soi, et menés auprès de trois participants qui sont des filles déplacées internes rencontrées à AHR à Biyem Assi et représentant les cas de notre étude. Les participantes ont été recrutés via le test de l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg (1965). Les résultats de l'étude confirment que l'accompagnement socioéducatif est un levier prometteur pour la valorisation de l'estime de soi chez les jeunes filles déplacées internes à Yaoundé à travers une bonne qualité interactionnelle de la relation éducative et la posture d'autonomisation et de co-construction que les structures d'accompagnement leur offrent. Par contre, l'étude révèle une faiblesse au niveau du contenu relationnel ainsi qu'au niveau de l'adaptabilité et de l'évolution de la relation éducative que les structures d'accompagnement doivent renforcer. L'étude suggère aux responsables qu'il est impératif d'adresser les défis liés à la diversification et à la pertinence du contenu, la mise en place d'un programme de suivi post-formation pour une meilleure intégration de la jeune déplacée interne.

Mots clés : *accompagnement socioéducatif, estime de soi valorisation, déplacement interne, jeune fille.*

ABSTRACT

In an environment of security, social, political, and even economic crises, internal displacement has the consequence of putting vulnerable populations in jeopardy. Thus, the strong presence of young internally displaced girls in Yaoundé raises many questions regarding their reintegration, their well-being, and their perception of their new environment. In such a context, marked by the loss of identity markers, stigmatization, marginalization, lack of access to basic social services, increased exposure to all forms of violence, etc., the problem of promoting self-esteem in internally displaced girls arises. This study, to this end, explores the impact of socio-educational support on the promotion of self-esteem in young displaced girls in Yaoundé. According to Denis, Caffin, and Lenoir (2017), socio-educational support is an educational relationship founded on four modalities, namely the interactional quality of the educational relationship, the relational content, the posture of empowerment and co-construction, and finally the adaptability and evolution of the educational relationship. These modalities made it possible to construct the interview guide for a field survey. To conduct this study, we opted for a qualitative approach through semi-structured interviews focused on the elements of socio-educational support and the promotion of self-esteem, and conducted with three participants who are internally displaced girls met at AHR in Biyem Assi and representing the cases of our study. The participants were recruited via the Rosenberg Self-Esteem Scale test (1965). The results of the study confirm that socio-educational support is a promising lever for promoting self-esteem in young internally displaced girls in Yaoundé through a good interactional quality of the educational relationship and the posture of empowerment and co-construction that the support structures offer them. On the other hand, the study reveals a weakness at the level of relational content as well as at the level of the adaptability and evolution of the educational relationship that the support structures must strengthen. The study suggests to the officials that it is imperative to address the challenges related to the diversification and relevance of the content, the implementation of a post-training follow-up program for a better integration of the young internally displaced person.

Keywords: *socio-educational support, self-esteem, enhancement, internal displacement, young girl.*

INTRODUCTION GÉNÉRALE

0.1.CONTEXTE ET JUSTIFICATION

Le contexte dans une rédaction, sert à situer sa pensée ou l'idée principale que l'on veut analyser. Le mot contexte vient du latin *contextus* qui veut dire « assemblage ». Par ailleurs, il peut aussi être défini comme l'ensemble des conditions naturelles, sociales, culturelles dans lesquelles se situe un énoncé, un discours.

0.1.1. Le déplacement interne : aspects sociodémographiques

La crise sécuritaire a pour conséquence des morts, des blessures graves, des dégâts matériels, mais aussi des blessures psychiques (Crocq,1998). C'est ainsi que depuis plusieurs années, partout dans le monde nous assistons à la naissance de nombreux foyers de guerre, déstabilisant ainsi les Etats et obligeant les populations à se déplacer, vers des foyers qu'elles jugent plus paisibles. Le déplacement interne n'est pas une idée abstraite, mais une réalité palpable que l'on observe dans presque tous les continents du monde. A cet effet, le traitement des populations déplacées ou forcées au déplacement est devenu un agenda pas seulement politique, mais aussi social, car les rapports sociaux entre individus, groupes et nations produisent des reparties, des pathologies, des inégalités sociales se traduisant sous la forme de disparité, de morbidité, de mortalité, d'espérance de vie, d'exclusion sociale.

Le conflit israélo-palestinien, depuis le 14 mai 1948, oblige les populations locales à se déplacer vers d'autres localités à la recherche des havres de paix. Selon le HCR, les déplacements internes en israel et particulièrement dans les territoires palestiniens occupés sont une préoccupation majeure, car ceux-ci causés par les conflits armés, les violences et des politiques de démolitions de maisons, créent une crise humanitaire avec les personnes déplacées cherchant refuge dans les zones surpeuplées et manquant de ressources. Les chiffres du rapport de Juin 2024, du HCR font état de 1,4 millions de palestiniens réfugiés à Rafa dans la ville de Gaza, avec environ 18 000 femmes enceintes parmi.

Selon le rapport n°12 du 12 juin 2025, du HCR, Le nombre de personnes déplacées de force ou apatrides en Afrique de l'Ouest et du Centre a atteint un niveau record de 12,7 millions, soit une hausse de 48 % depuis 2020. Parmi elles figurent 8,2 millions de personnes déplacées internes, 2,9 millions de réfugiés et demandeurs d'asile, ainsi que près d'un million de personnes apatrides, selon les dernières données publiées par le HCR, l'Agence des Nations Unies pour les réfugiés. Ces chiffres confirment que l'Afrique de l'Ouest et du Centre demeure une région marquée par les déplacements, avec des crises qui se chevauchent au Soudan, dans le Sahel central et dans le bassin du lac Tchad, provoquant des mouvements de population

continus. Rien qu'au premier trimestre 2025, plus de 1,1 million de personnes ont été nouvellement déplacées, principalement en raison du conflit en cours au Soudan. Du conflit aux chocs climatiques, les risques de protection augmentent en particulier pour les femmes et les enfants, qui représentent 80 % des personnes déplacées. Mais les données soulignent aussi des solutions : de plus en plus de personnes rentrent chez elles lorsque les conditions le permettent. Il est crucial de renforcer ces dynamiques positives.

La guerre en RDC est un conflit assez complexe qui dure déjà depuis plusieurs années, opposant ce dernier au Rwanda. Il convient de relever que ce conflit s'enracine dans les tensions et rivalités ethniques, exacerbées par la colonisation et la politique du diviser pour mieux régner, la convoitise des autres peuples liée à la richesse du sous-sol, et la mal gouvernance. Comme conséquences, la RDC enregistre des pertes en vies humaines, les violations des droits humains et de nombreux déplacements internes. Selon le rapport du HCR, la RDC compte environs 6,4 millions de personnes déplacées internes en 2024, avec 40 % des populations à Ituru, 30 % au Nord-Kivu et 20 % au Sud-Kivu. La situation est assez alarmante car les conditions de vie des personnes déplacées se détériorent, avec des besoins basiques non satisfaits et des risques accrus de violences sexuelles. A cet effet, le HCR, en collaboration avec les gouvernement congolais et d'autres agences des NU, travaille à fournir à ces individus des havres et protection de toutes nature à fin d'améliorer leurs conditions de vie.

0.1.2. Le déplacement interne : une crise pour l'ordre gouvernant

Depuis des décennies, à travers le monde, les populations subissent les affres liées aux conflits armés, des catastrophes liées au changement climatique et mêmes aux éléments naturels de la nature. Dans notre contexte, qui est celui de la crise sécuritaire donnant lieux aux déplacements interne, de millions de personnes quittent de façon brusque et inopinée leurs différents foyers, sans pour autant franchir les frontières internationales.

Selon le rapport du groupe de haut niveau du Secrétariat de l'ONU chargé des déplacements internes (2021), en 2020, le nombre de personnes déplacées internes atteignait 55 millions, dont les filles représentaient plus de ma moitié, 5millions de personnes vivant avec handicap, 2,6 millions de personnes âgées et plus de 30,5 millions de enfants et jeunes. Au regard de tout cela, nul doute qu'il s'agit d'une crise pour l'ordre gouvernant, une crise marquée par un grand nombre de déterminants. Il s'agit premièrement de la montée en puissance du nombre de PDI. En effet, les chiffres relatifs aux déplacements internes causés par la crise sécuritaire dressent un sombre tableau car, au cours des dernières décennies le nombre de PDI

atteignait 48 millions en fin 2020. Cette montée en puissance de PDI est liée aux nouveaux déplacements, car contraintes de fuir leur foyer chaque année ; Par ailleurs, le nombre de PDI n'a fait que croître en raison du fait que les conflits et la violence perdurent, ne laissant aux civils aucun choix que de fuir pour se protéger ; Ce nombre ne fait que s'accroître car les PDI, sont piégées dans des situations de déplacement prolongé, car leurs foyers restent en perpétuelle insécurité.

Comme second déterminant, les droits et libertés des PDI sont violés de façon grave, celles-ci sont chassées de chez elles, coupées de leurs moyens de subsistance et séparées de leurs réseaux de solidarité. Les femmes et filles sont exposées aux risques d'abus sexuels fondés sur le genre à l'instar des mariages forcés et exploitations sexuelles, les enfants eux sont généralement en situation de non scolarisation. Il convient de relever que les PDI sont généralement exposées à l'insécurité alimentaire car vivant en zone urbaines en dehors des camps ; Bon nombre de PDI ne parviennent pas à accéder à l'aide de l'État et même aux services publics car dépourvus de documents d'état civil pour pouvoir trouver des emplois ou même participer à la vie politique.

Le déplacement interne est une crise pour l'ordre gouvernant car il a des implications majeures sur le développement, la stabilité et les sociétés en général (rapport du groupe de haut niveau du Secrétaire de l'ONU chargé des déplacements internes, 2021). Le phénomène de déplacement interne a non seulement de grosses conséquences sur les PDI, mais aussi sur les communautés qui les accueillent, car de longue durée celui-ci peut ralentir, réduire le progrès en vue de la réalisation des ODD, en faisant accroître la pauvreté et favorisant les inégalités. Relativement à l'économie locale, le phénomène de déplacement interne perturbe le marché et influe sur le salaire moyen et le prix des logements, à cause de l'afflux des populations.

0.1.3. Le déplacement interne : entre bricolage, engagement et innovation des acteurs d'accompagnement

L'accompagnement des individus ou des groupes de personnes en contexte de déplacement interne fait état des processus de changement et d'innovations qui s'opèrent et ayant des effets sur les PDI. Les personnes déplacées ont généralement des besoins complexes qui changent, ce qui nécessite des réponses adaptées et innovantes de la part des acteurs. Ceux-ci sont dans l'obligation de faire preuve de créativité et surtout de flexibilité pour répondre favorablement aux besoins des PDI. Il existe à cet effet bon nombre d'acteurs d'accompagnement à l'instar de :

- l'Etat, qui joue un rôle de leader et manager en définissant les différents axes et les stratégies d'accompagnements, il organise un espace favorable pour le changement et encourage la communication ;
- les ONG internationales comme l'ONU à travers son organe en charge des questions de migration l'UNHCR, qui apportent une vision externe, des ressources énormes de toutes nature et même des opportunités de collaboration avec l'Etat qui peuvent améliorer de façon positive le processus de déplacement interne ;
- les communautés locales, qui sont généralement dans la mobilisation des ressources locales et favorisent la participation des populations locales à mieux recevoir les PDI, surtout à bien les traiter ;
- les associations locales comme AHR qui facilitent le recensement des PDI et favorisent leur réinsertion sociale à travers des initiatives socio-professionnelles tendant à rendre ces populations vulnérables plus autonomes.

Ces acteurs, en contexte de déplacement interne accompagnent et encadrent les PDI de part et d'autre afin de qu'ils puissent évoluer et mieux se sentir dans leur nouvel environnement, il s'agit par ailleurs d'un *melting pot* conjuguant bricolage, engagement et innovation de ces acteurs. L'engagement, qui est le facteur majeur en contexte de déplacement interne, mobilise les différents acteurs autour d'une vision commune et est lié aux motivations intrinsèques des individus. C'est ainsi que des initiatives de formation professionnelle et d'insertion favorisent le sentiment d'appartenance des PDI. L'innovation répond aux besoins complexes et changeants des PDI. Selon Roger (2003), l'innovation permet de créer de nouvelles stratégies d'aides pour répondre à des difficultés précises, en contexte de déplacement interne. Il s'agit de la création de nouveaux services, nouvelles techniques d'accompagnement pour répondre aux besoins des PDI.

0.1.4. Le déni de l'intégration et ses implications sur l'estime de soi des jeunes filles déplacées internes

La ville de Yaoundé, capitale politique du Cameroun, est depuis plusieurs années confrontée à de multiples défis socio-économiques, à l'instar de la pauvreté, du chômage et des conflits internes qui engendrent des situations d'urgence pour de nombreux jeunes, qui plus sont de filles. Ces dernières, généralement déplacées internes, sont victimes de discriminations et de violences de toute nature, ce qui nuit à leur développement personnel et surtout à leur estime de soi. L'afflux des déplacés interne à Yaoundé, capitale du Cameroun a accru les

différentes pressions sur les infrastructures sociales et éducatives. C'est ainsi que depuis 2012, de nombreuses crises sécuritaires au Cameroun marquées d'une part par les attaques des extrémistes islamiques Boko Haram dans le grand Nord, les attaques venant des bandes de la république centrafricaine à l'Est du pays et d'autre part, des agressions permanentes des groupes sécessionnistes dans les régions du Nord-ouest et Sud-ouest déstabilisent le pays. Selon les chiffres contenus dans le rapport de 2025 sur la situation humanitaire au Cameroun du BCAH/AOCHA, le Cameroun compte à ce jour, de plus 1 075 252 de personnes déplacées internes.

Au Cameroun, la question de l'accompagnement socioéducatif et de la valorisation de l'estime de soi chez la jeune fille déplacée interne s'inscrit dans un contexte marqué par de nombreuses difficultés, sur le plan social, psychologique et humanitaire. Ce pays autrement pays de paix, est en proie à des récurrentes et violentes attaques, obligeant ainsi les populations locales d'aller s'installer ailleurs. En effet, les conflits armés dans les régions Nord-Ouest, du Sud-Ouest, et l'insécurité liée à Boko Haram dans l'Extrême-Nord ont causé selon les chiffres contenus dans le rapport de Janvier 2024 du Haut-Commissariat des Nation Unies pour les Réfugiés, 1 075 252 déplacés interne au total. Selon Buzan(1991), une crise sécuritaire a pour conséquences, la menace de la stabilité politique, la destruction des infrastructures, les pertes en vie humaines, des blessures et des traumatismes.

Face à l'importante augmentation démographique dans la ville de Yaoundé, qui s'observe par la promiscuité dans certains quartiers populaires, suite aux déplacements massifs internes des populations, il apparait que la ville de Yaoundé, terre jadis généreuse, se transforme peu à peu à un vaste camp d'abris pour personnes en détresse. Depuis bientôt 14 ans, les crises sécuritaires désagrègent de façon forte les conditions de vie des populations dans cette localité. Les données issues des échanges avec les acteurs de l'organe technique de gestion du statut des réfugiés au Cameroun permettent de saisir l'ampleur de la situation. Elles renseignent clairement, qu'en plus du changement brusque de milieux de vie, s'ajoutent les difficultés liées à l'accès et à la réinsertion et l'adaptation sociale dans le cadre d'accueil.

Pendant le parcours migratoire, les victimes sont exposées à de nombreux risques auxquels s'ajoutent les problèmes de santé mentale selon Crocq (1999). D'ailleurs, selon Miller et Rasmussen (2010), les réfugiés et les déplacés internes font face à de multiples expériences traumatisantes à l'instar de la violence, la perte de proches, la torture, ce qui entraîne généralement des problèmes de dépression et d'anxiété. Ces événements peuvent également affecter la capacité des individus à faire face aux situations stressantes et à se reconstruire une

vie stable (Silove,1999). Le déplacé qui est de ce fait traumatisé par la guerre, est enclin d'affection et de soutien, bien qu'il ne soit pas toujours conscient et ayant souffert d'un intense sentiment d'absence de secours à l'instant de l'évènement. L'accompagnement socioéducatif apparaît comme une réponse potentielle pour aider ces jeunes filles à surmonter leurs difficultés et à renforcer leur confiance en elles.

0.2. FORMULATION ET POSTION DU PROBLEME DE RECHERCHE

0.2.1. Formulation du problème

La crise sociopolitique et sécuritaire dans les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest du Cameroun a engendré un phénomène massif de déplacement de populations aussi bien à l'extérieur qu'à l'interne du pays. Selon l'*Internal Displacement Monitoring Centre* (2023), le Cameroun compte à la fin de l'année 2022 plus de 1,1 million de Personnes Déplacées Internes (PDI), dont une proportion significative a trouvé refuge dans les centres urbains tels que Bafoussam, Douala et Yaoundé. Cette migration forcée, consécutive aux violences, aux menaces et à la destruction des moyens de subsistance, crée un traumatisme profond qui bouleverse irrémédiablement les repères sociaux, économiques et identitaires de ces individus. Au sein de cette population vulnérable, les jeunes filles représentent un groupe particulièrement exposé et fragilisé. Arrachées à leur environnement familial et communautaire, souvent témoins ou victimes directes de violences, elles se retrouvent dans un contexte urbain inconnu auparavant et compétitif, confrontées à la précarité économique, à l'isolement social et à la rupture de leur parcours scolaire. Cette accumulation d'épreuves constitue une atteinte directe à leur construction identitaire et à leur valeur personnelle perçue.

D'ailleurs, selon Silove (2017), le déplacement forcé apparaît pour la jeune fille déplacée interne comme un séisme intérieur qui secoue les fondations de l'estime de soi à travers une carence ou une discontinuité d'un lien intersubjectif contenant. De plus, les expériences vécues par la jeune fille déplacée interne au Cameroun sont extrêmement variées et les inégalités en matière d'accès aux droits sociaux produites par les catégorisations génèrent des situations de précarités qui affectent le sentiment d'intégration local et l'image de soi.

Le concept d'estime de soi, défini classiquement par Rosenberg (1965) comme « l'attitude positive ou négative à l'égard de soi-même » (p. 30), est un pilier fondamental du développement psychosocial de l'adolescent. Il s'agit de la valeur que l'individu s'accorde à travers le sentiment de sa propre compétence et de son propre bien-être. Pour la jeune fille déplacée interne, les fondements de cette estime de soi sont systématiquement ébranlés. La

perte du cadre de vie habituel, la déscolarisation, la stigmatisation potentielle en milieu d'accueil et le sentiment d'insécurité permanente concourent le plus souvent à une dévalorisation de son image de soi. Lustig et al. (2004), abordant la santé mentale des enfants réfugiés et déplacés, affirment que « l'exposition à la violence et la rupture des structures sociales protectrices sont des prédicteurs significatifs de faibles niveaux d'estime de soi et de symptômes dépressifs » (p. 28). Dans cette optique, la jeune fille déplacée interne à Yaoundé risque ainsi de s'enfermer dans un cycle de vulnérabilité où le manque de confiance en soi entrave sa capacité à s'adapter, à poursuivre une éducation et à envisager un avenir positif, la maintenant ainsi dans une situation de marginalisation.

Face à cette détresse, des mécanismes d'accompagnement socio-éducatif se déploient, portés par des ONG, des associations communautaires et parfois des programmes étatiques. L'accompagnement socio-éducatif, tel que conceptualisé par Paul (2004), va au-delà de la simple instruction. Il désigne « un processus continu et réflexif qui vise le développement de la personne dans ses dimensions cognitive, sociale et affective, en l'aidant à mobiliser ses ressources et à acquérir des compétences pour faire face aux situations de la vie » (p. 57). Concrètement, dans le contexte actuel, cet accompagnement peut prendre diverses formes : des cours de rattrapage scolaire, des formations professionnelles, des espaces sécurisés d'écoute et de dialogue (clubs des jeunes filles), des activités psychosociales et récréatives, ou encore un soutien à l'intégration communautaire. L'hypothèse sous-jacente à ces interventions est qu'en offrant un cadre structurant, en redonnant accès au savoir et à la qualification, et en restaurant un sentiment d'appartenance et de compétence, l'accompagnement socio-éducatif peut contrebalancer les facteurs de dévalorisation et agir comme un levier puissant pour reconstruire une estime de soi positive.

C'est précisément à l'intersection de ces deux réalités – la vulnérabilité psycho-sociale des jeunes filles déplacées et la mise en œuvre d'interventions socio-éducatives – qu'émerge le problème de cette recherche. Bien que la nécessité de cet accompagnement soit intuitivement évidente et moralement impérative, son impact réel et concret sur l'estime de soi reste une question empirique ouverte. On observe un décalage entre, d'une part, la pluralité des actions menées sur le terrain et, d'autre part, le manque de données systématiques et scientifiques évaluant leur efficacité sur le bien-être psychologique profond de leurs bénéficiaires. Les acteurs de terrain agissent souvent dans l'urgence, avec des moyens limités, et ne disposent pas toujours des outils ou du temps nécessaire pour mesurer rigoureusement les retombées de leur travail sur la construction de soi des jeunes filles. Ainsi, la question centrale qui se pose est la

suivante : Dans quelle mesure les dispositifs d'accompagnement socio-éducatif mis en place à Yaoundé contribuent-ils effectivement à la valorisation de l'estime de soi des jeunes filles déplacées internes ? Résoudre ce problème de recherche est crucial pour optimiser l'aide apportée, orienter les politiques publiques et s'assurer que les interventions ne se limitent pas à une logique de survie mais participent véritablement à l'autonomisation et à la reconstruction intégrale de ces jeunes femmes.

Selon Bidet (2011), toute migration nécessite un minimum de ressources tant économiques que sociales et culturelles. En effet, se déplacer nécessite d'avoir de l'argent pour payer le voyage, le visa et parfois les passeurs ; avoir des contacts sûrs dans le nouvel espace ou on va et avoir un minimum de matière grise pour pouvoir s'intégrer dans le nouvel environnement. Accueillir l'immigration, ce n'est donc pas, pour reprendre une idée reçue bien connue, accueillir toute la « misère du monde ». Il reste à situer précisément les migrants dans la hiérarchie sociale de leur pays d'émigration. Suivant le contexte politique, social ou économique, migration et non-migration ne s'articulent pas toujours de manière identique à des phénomènes de mobilité ou d'immobilité sociale. On peut faire fructifier des ressources dans l'immobilité spatiale, alors que la mobilité peut résulter de la faiblesse de ressources localement mobilisables et s'accompagner d'un déclassement social (Bidet, 2011). A cet effet le simple déplacement constitue un problème en soi.

Par ailleurs pour Zecchini (2010), le déplacement est à la fois condition historique et métaphorique. Provoqué par l'histoire, né d'une dislocation brutale, de l'arrachement à une terre et d'une émigration forcée, le déplacement est aussi « esprit de l'hiver », tristesse insurmontable, gouffre ou abyme, blessure incurable ou « vie mutilée » pour reprendre les termes d'Adorno, dont on sait l'influence prépondérante sur Said. L'expérience du déracinement et du délogement, de la perte d'une terre et d'un passé, d'une souffrance dont il dit qu'elle est impossible à banaliser hante son œuvre et sa pensée. En outre, le déplacement quand il est forcé et brutal est une expérience fondamentale à la condition humaine qui soumet les individus déplacés aux problèmes d'identité, de culture et d'appartenance, d'une part, et d'une autre part une source de créativité et réflexion, mais aussi de souffrance et de perte (Said, 2008).

0.2.2. Positionnement du problème

Les travaux sur les populations déplacées ont largement décrit leurs conditions de vie précaires et leurs traumatismes. Les rapports de l'IDMC (2023) et du HCR (2022) fournissent

des données quantitatives essentielles sur les flux, la localisation et les besoins fondamentaux (abri, nourriture, santé) des PDI au Cameroun. Crisp (2003) révèle le caractère souvent « prolongé » des situations de déplacement, où l'urgence initiale cède la place à des problématiques durables d'intégration et de bien-être psychosocial. Ces études dressent un constat alarmant mais, de l'aveu même de leurs auteurs, elles tendent à se concentrer sur les aspects macro et matériels de la crise, laissant « un besoin de recherche qualitative sur l'impact psychosocial à long terme sur les groupes les plus vulnérables, tels que les adolescentes » (Crisp, 2003, p. 12).

La psychologie des traumatismes a établi un lien robuste entre l'exposition à des événements adverses et la détérioration de l'estime de soi. Lustig et al. (2004) synthétisent les preuves que les enfants déplacés présentent des taux plus élevés de détresse psychologique, incluant une faible estime de soi. Masten (2014), dans ses travaux sur la résilience, offre un contrepoint essentiel en identifiant les « facteurs de protection » qui peuvent atténuer ces impacts négatifs, parmi lesquels le maintien d'un lien avec l'école et la présence de mentors adultes bienveillants figurent en bonne place. Des études plus contextuelles, comme celle de Mbaye et Ndiaye (2020) sur les adolescentes en situation de post-crise au Sénégal, corroborent ces résultats, montrant que « le soutien social perçu et la participation à des activités structurées sont des prédicteurs significatifs d'une meilleure estime de soi » (p. 58). Néanmoins, ces études, bien qu'utiles, ne se focalisent pas sur le phénomène particulier du déplacement interne urbain, où les dynamiques de stigmatisation, d'anonymat et de compétition pour les ressources peuvent différer radicalement des contextes ruraux ou de camps.

En effet, évoluer dans un nouvel environnement socioculturel nécessite de la part de la PDI un certain ajustement émotionnel. Le stress induit par sa situation résulte, selon une perspective attachementiste, non seulement d'une séparation mais aussi d'une perte de repères culturels, tels que les valeurs et les traditions, d'un statut social et des relations interpersonnelles, et aussi de la proximité familiale. La rupture du lien d'attachement ici est potentiellement une menace pour l'estime soi, en entravant l'exploration du monde extérieur. Ainsi, la façon dont les PDI vont réagir à ces pertes tend à influencer leurs rapports aux autres. Dans ces conditions, le déplacement forcé est considéré comme une rupture vis-à-vis de la famille, un déracinement avec ses origines donnant lieu à un stress permanent dont l'aménagement est rendu possible en institution d'accompagnement socioéducatif au sens du cadre.

Par ailleurs, la littérature sur l'éducation en situations d'urgence, portée par des organismes internationaux telles 'UNICEF (2021) appuie que l'école représente la première réponse humanitaire, un « espace sûr » qui offre normalisation, protection et espoir. A cet effet, Dryden-Peterson (2011) affirme que « l'éducation peut restaurer un sentiment de dignité et de futur et atténuer l'impact psychosocial des conflits » (p. 15). Cependant, cette perspective, centrée sur le système éducatif formel, peut aller à l'encontre de la réalité des nombreuses adolescentes déscolarisées pour qui la réintégration dans une école classique est impossible à court terme. C'est alors que le concept plus large d'accompagnement socio-éducatif, tel que défini par Bourgeois (2016) comme un processus « visant l'émancipation du sujet par la médiation du savoir et de la relation » (p. 114), prend tout son sens. Il englobe et dépasse la scolarisation formelle.

Fort de constater ce qui précède, il devient donc pertinent que l'accompagnement socioéducatif apparaisse comme un levier important pour la construction et surtout de la valorisation de l'estime de soi des filles déplacées internes, car il s'agit d'une approche basée sur le soutien psychologique, l'écoute, la médiation sociale et l'intégration dans l'environnement d'accueil. A cet effet, dans une démarche tendant à comprendre et à analyser les méthodes d'accompagnement socioéducatif, qui vont favoriser la valorisation de l'estime de soi chez la jeune fille déplacée interne à Yaoundé, il est judicieux de répondre à la question de savoir : comment l'accompagnement socioéducatif peut-il contribuer à la valorisation de l'estime de soi chez la jeune fille déplacée interne à Yaoundé ?

Des études évaluatives examinées l'impact de programmes psycho-sociaux spécifiques. Betancourt et al. (2013) montrent que les interventions combinant soutien psychosocial et compétences pratiques ont des effets positifs durables sur le bien-être mental des jeunes. Dans la même visée, Tol et al. (2011) montrent qu'une intervention en milieu scolaire permet de réduire les symptômes traumatiques chez les PDI. Pourtant, en examinant attentivement la littérature, deux lacunes principales se dégagent et que l'étude entend combler. D'une part, la plupart des études évaluent des programmes standardisés et circonscrits le plus souvent importés, et non pas l'écosystème plus diffus et endogène des actions d'accompagnement menées par des acteurs locaux à Yaoundé. D'autre part, le *outcome* principal de ces actions d'accompagnement est souvent la réduction de la pathologie (dépression, anxiété, ...) plutôt que la promotion d'un facteur positif de développement comme l'estime de soi.

C'est donc dans ce vide que se situe notre problématique. Alors que les constats sont clairs sur la vulnérabilité des jeunes filles déplacées et que les actions sur le terrain se

multiplient, il existe un déficit de connaissances sur l'efficacité transformative des dispositifs locaux d'accompagnement socio-éducatif dans la valorisation de leur estime de soi. Cette recherche ne se contentera pas de décrire une situation ou de lister des actions ; elle cherchera à établir un lien de causalité compréhensif entre une intervention et un *outcome* psychologique positif. Son positionnement est donc à la fois critique et novateur : il applique un cadre d'analyse précis (la valorisation de l'estime de soi) à un contexte humain sous-étudié (les PDIs en milieu urbain au Cameroun) pour évaluer un type d'intervention peu capté par les études standard (l'accompagnement socio-éducatif dans sa diversité). En comblant cette lacune, l'étude ambitionne de fournir des preuves empiriques solides pour guider l'action des ONG, des associations communautaires et des pouvoirs publics vers les modalités d'accompagnement les plus efficaces pour restaurer la confiance et la valeur personnelle des jeunes filles déplacées, participant ainsi à leur autonomisation et à leur résilience à long terme.

0.3. QUESTION DE RECHERCHE

0.3.1. Question principale de recherche

La question principale de cette recherche est celle de savoir quel est l'impact de l'accompagnement socioéducatif sur la valorisation de l'estime de soi chez la jeune fille déplacée interne à Yaoundé ? De cette question principale découle plusieurs questions secondaires qui permettront d'opérationnaliser ce thème de recherche.

0.3.2. Questions spécifiques de recherche

Cette question générale a donné lieu à des questions spécifiques :

QR1 : quel est l'impact de la qualité interactionnel de la relation éducative sur la valorisation de l'estime de soi de la jeune fille déplacée interne à Yaoundé ?

QR2 : quel est l'impact du contenu relationnel sur la valorisation de l'estime de soi de la jeune fille déplacée interne à Yaoundé ?

QR3 : quel est l'impact de la posture d'autonomisation et de co-construction sur la valorisation de l'estime de soi de la jeune fille déplacée interne à Yaoundé ?

QR4 : quel est l'impact de l'adaptabilité et évolution de la relation éducative sur la valorisation de l'estime de soi de la jeune fille déplacée interne à Yaoundé ?

0.4. OBECTIFS D'ETUDE

0.4.1. Objectif Général

L'objectif général de cette étude est de déterminer l'impact de l'accompagnement socioéducatif sur la valorisation l'estime de soi chez la jeune fille déplacée interne à Yaoundé, afin de comprendre comment ce type de soutien peut contribuer à leur développement personnel et à leur bien être psychologique en contexte de vulnérabilité.

0.4.2. Objectifs spécifiques

OS1 : déterminer l'impact de la qualité interactionnelle de la relation éducative sur la valorisation de l'estime de soi de la jeune fille déplacée interne à Yaoundé.

OS2 : déterminer l'impact du contenu relationnel sur la valorisation de l'estime de soi de la jeune fille déplacée interne à Yaoundé.

OS3 : déterminer l'impact de la posture d'autonomisation et de co-construction sur la valorisation de l'estime de soi de la jeune fille déplacée interne à Yaoundé.

OS4 : déterminer l'impact de l'adaptabilité et évolution de la relation éducative sur la valorisation de l'estime de soi de la jeune fille déplacée interne à Yaoundé.

0.5. ORIGINALITE ET PERTINENCE DE LA RECHERCHE

0.5.1. Originalité

L'originalité de cette étude réside dans plusieurs aspects, à la fois thématiques, contextuels et méthodologiques, la distinguant des recherches existantes et apportant une contribution unique au champ de l'accompagnement socioéducatif et de la psychologie du développement en contexte de crise.

De nombreux travaux ont abordé la question du déplacement interne de la jeune fille en évoquant sa fragilité dépressive, ils insistent sur la perte d'objets sociaux de base comme la sécurité, l'emploi et la scolarité, sauf que très peu de travaux abordent l'estime de soi de la jeune fille déplacée interne, ce qui fait l'originalité de notre étude. Cependant, l'estime de soi, qui est la valeur que l'individu a de lui et de l'autre, se construit, se protège pour qu'elle soit valorisée. De plus, du fait de l'existence de plusieurs stratégies de construction de l'estime de soi qui impliquent le rôle d'un tiers, qui est pour nos travaux un professionnel fait notre originalité, car les travaux existants insistaient plutôt sur l'accompagnement par la famille la communauté et l'enseignant à l'école.

L'étude se démarque par la spécificité de sa population cible couplée à une problématique psychologique fine. Alors que de nombreuses études sur les populations déplacées internes se concentrent sur les besoins de base (nourriture, abri, santé physique) ou sur les traumatismes psychologiques lourds (stress post-traumatique), cette recherche s'intéresse à une dimension plus subtile mais tout aussi fondamentale : la valorisation de l'estime de soi. La population des jeunes filles déplacées internes est particulièrement vulnérable, non seulement en raison de leur statut de déplacées, mais aussi en tant que jeunes femmes dans un contexte où les normes de genre peuvent accentuer leur marginalisation. Aborder l'estime de soi sous cette cohorte spécifique est original car cela va au-delà de la survie pour toucher à la qualité de vie psychologique et à la capacité à se reconstruire une identité positive après des expériences de déracinement et de perte.

Les travaux de Deci et Ryan (1985, 2000) sur la Théorie de l'Autodétermination (TAD) soulignent l'importance des besoins psychologiques fondamentaux pour le bien-être, et cette étude applique ce cadre à un contexte de vulnérabilité extrême, explorant comment l'accompagnement peut restaurer ou construire ces piliers essentiels de la personne. La littérature est moins dense sur l'application des principes de la psychologie positive ou du développement de l'estime de soi dans des contextes humanitaires spécifiques comme celui des déplacements internes urbains en Afrique subsaharienne.

Aussi, l'originalité réside dans l'articulation explicite de l'accompagnement socioéducatif avec la valorisation de l'estime de soi. Bien que l'accompagnement soit reconnu comme un levier de développement, sa relation directe et mesurable avec des constructions psychologiques comme l'estime de soi n'est pas toujours le focus principal des recherches. En s'appuyant sur le cadre détaillé de Denis, Caffin et Lenoir (2017) pour structurer l'analyse de l'accompagnement (qualité interactionnelle, contenu, autonomisation, adaptabilité), l'étude offre une grille d'analyse fine de la manière dont les dimensions concrètes de l'accompagnement peuvent influencer des processus psychologiques internes. Cette approche permet de dépasser une simple corrélation pour tenter d'identifier les mécanismes sous-jacents par lesquels l'accompagnement peut effectivement renforcer l'estime de soi. Par exemple, observer que le renforcement des capacités est un point fort et qu'il est lié positivement à l'estime de soi (via le Sentiment d'Efficacité Personnelle de Bandura, 1977) n'est pas trivial. Cela fournit des preuves empiriques de l'importance de ces pratiques spécifiques pour le développement psychologique. L'originalité est de faire dialoguer explicitement un cadre d'analyse de l'accompagnement avec des théories psychologiques de l'estime de soi.

Par ailleurs, le contexte géographique et social de l'étude est intrinsèquement original. Concentrer la recherche sur la ville de Yaoundé, au Cameroun, et spécifiquement sur des jeunes filles déplacées internes, est une approche moins courante dans la littérature internationale dominée par des études sur d'autres régions ou types de déplacement (réfugiés transfrontaliers, camps). Les dynamiques des déplacements internes urbains sont distinctes de celles des camps, impliquant des défis d'intégration différents, une visibilité moindre et souvent un accès plus difficile aux services. La Théorie Écologique du Développement Humain de Bronfenbrenner (1979) est particulièrement pertinente ici, car elle permet d'analyser l'interaction complexe entre les différents systèmes (micro, méso, exo, macro) qui influencent le développement de ces jeunes filles dans un environnement urbain nouveau et potentiellement hostile. Le fait d'ancrer l'étude dans ce contexte spécifique enrichit notre compréhension des défis et opportunités uniques qui s'y présentent pour la valorisation de l'estime de soi.

Enfin, l'originalité réside dans la combinaison méthodologique qualitative approfondie sur un échantillon ciblé. Bien que l'échantillon de trois participantes puisse apparaître comme une limite quantitative, il constitue une force dans l'approche qualitative, permettant une exploration en profondeur des vécus et des perceptions individuelles. Cette approche, par le biais d'une grille d'analyse détaillée appliquée à des entretiens, permet de recueillir des données riches et nuancées qui seraient difficiles à obtenir avec des méthodes quantitatives standard. L'analyse détaillée des "plus", "moins" et "mitigés" pour chaque indicateur offre une vision granulaire de l'expérience d'accompagnement. C'est cette finesse d'analyse du vécu subjectif des jeunes filles qui est originale et qui permet de comprendre non seulement si l'accompagnement a un impact, mais comment et où des ajustements sont nécessaires pour maximiser cet impact sur l'estime de soi. Loin d'être une simple vérification d'hypothèse, cette étude cherche à construire du sens à partir des expériences vécues, ce qui est une contribution significative à la littérature sur l'accompagnement en contexte de vulnérabilité.

0.5.2. Pertinence

La pertinence de cette étude sur l'accompagnement socioéducatif et la valorisation de l'estime de soi chez les jeunes filles déplacées internes de Yaoundé est multiforme, touchant des dimensions sociales, éducatives, psychologiques et humanitaires cruciales au Cameroun. D'abord, elle répond à une réalité sociale pressante et souvent sous-estimée : celle du déplacement interne. La ville de Yaoundé, comme d'autres centres urbains au Cameroun, a connu un afflux significatif de populations fuyant les crises sécuritaires, notamment dans les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest. Ce phénomène de déplacement interne crée des

vulnérabilités spécifiques, particulièrement chez les jeunes filles, qui sont confrontées à la perte de repères familiaux, sociaux et culturels, à l'interruption de leur scolarité, à la précarité économique et à un risque accru d'exploitation (OCHA, 2024).

Dans ce contexte, l'estime de soi, qui est la « valeur qu'une personne s'accorde ou s'attribue » (Rosenberg, 1965, p. 30), est souvent sévèrement ébranlée. La capacité à se percevoir positivement, à avoir confiance en ses capacités et à se projeter dans l'avenir est fondamentale pour leur résilience et leur réintégration. Sans une estime de soi saine, ces jeunes filles risquent de développer des problèmes de santé mentale, de s'engager dans des comportements à risque ou de ne pas pouvoir saisir les opportunités d'amélioration de leur situation. L'étude est donc pertinente car elle cible une population particulièrement fragilisée et met en lumière un besoin psychologique fondamental souvent négligé dans l'aide humanitaire d'urgence, qui se concentre généralement sur les besoins primaires.

Ensuite, l'étude s'inscrit dans un cadre éducatif et socioéducatif pertinent. L'accompagnement socioéducatif, tel que conceptualisé par Denis, Caffin et Lenoir (2017), est un processus intentionnel visant le développement global de l'individu par la qualité de la relation et des actions structurées. La pertinence réside dans l'exploration de l'efficacité de cette approche pour des populations spécifiques. Alors que de nombreux programmes se focalisent sur la réinsertion scolaire ou professionnelle, peu s'attardent spécifiquement sur le volet psychologique et l'estime de soi via un accompagnement structuré. Les jeunes filles déplacées internes ont souvent manqué d'opportunités éducatives stables et de cadres propices au développement personnel en raison des conflits. L'étude examine comment un accompagnement ciblé peut pallier ces lacunes, en renforçant non seulement leurs compétences pratiques, mais aussi leur bien-être psychologique, essentiel à toute forme d'apprentissage et d'intégration. En se penchant sur les modalités spécifiques de cet accompagnement (qualité interactionnelle, contenu, autonomisation, adaptabilité), l'étude fournit des informations concrètes pour améliorer les pratiques des acteurs de terrain.

De plus, la pertinence de cette recherche est d'ordre théorique et méthodologique. En mobilisant la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985, 2000) et la théorie du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1977), l'étude ancre l'analyse de l'estime de soi dans des cadres psychologiques solides. La TAD, avec ses besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation, fournit une grille de lecture pertinente pour évaluer si l'accompagnement favorise ces besoins fondamentaux, directement liés à l'estime de soi. Le SEP, quant à lui, permet d'appréhender comment les expériences d'accompagnement peuvent renforcer la

croyance des jeunes filles en leurs propres capacités. Parallèlement, l'application des théories du Capital Social (Putnam, 1995) et Écologique du Développement Humain (Bronfenbrenner, 1979) offre une perspective holistique sur l'environnement et les ressources nécessaires à l'épanouissement des jeunes filles déplacées. Ces cadres théoriques ne sont pas seulement convoqués ; ils sont mis à l'épreuve par l'analyse des données empiriques, enrichissant ainsi la compréhension de leur applicabilité dans des contextes de vulnérabilité. La recherche contribue ainsi à affiner notre compréhension de l'interdépendance entre soutien socioéducatif et développement psychologique dans des contextes post-crise.

Enfin, la pertinence est fortement pratique et opérationnelle. Les résultats de cette étude, même avec un échantillon restreint, fournissent des indications précieuses pour les organisations non gouvernementales, les associations humanitaires et les services sociaux œuvrant auprès des populations déplacées internes à Yaoundé et au-delà. En identifiant ce qui fonctionne (flexibilité des éducateurs, renforcement des capacités) et ce qui est déficient (manque de variété des activités, absence de suivi post-accompagnement), l'étude offre des pistes concrètes pour améliorer l'efficacité des programmes existants. Par exemple, le constat d'une absence de suivi met en lumière un besoin urgent de développer des stratégies de transition et de soutien à long terme pour les jeunes filles après la fin de l'accompagnement. La préoccupation concernant la qualité des ressources et la pertinence des activités appelle à une réévaluation des contenus proposés, en les adaptant davantage aux besoins et aux aspirations des bénéficiaires. En bref, cette étude ne se contente pas de décrire un phénomène ; elle propose une analyse critique qui peut directement informer l'action sur le terrain, maximisant ainsi l'impact des interventions et contribuant de manière significative au bien-être et à l'intégration des jeunes filles déplacées internes.

0.6. DELIMITATION DE L'ETUDE

Dans le but de circonscrire précisément le champ de cette recherche et d'assurer sa faisabilité, l'étude a été soumise à des délimitations empirique, spatiale et temporelle spécifiques.

0.6.1. Délimitation conceptuelle

- Déplacement interne

La Convention de Kampala, (2009) en son article 1, définit les personnes déplacées internes comme des personnes ou des mouvements, d'évacuation ou de réinstallation involontaires ou forcés des personnes ou groupes de personnes à l'intérieur des frontières

internationalement reconnues d'un État. Selon Mooney (2005), le terme « déplacement interne » fait état des situations dans lesquelles des personnes ou des groupes de personnes sont forcées ou contraintes à fuir ou à quitter leur foyer ou leur lieu de résidence habituel, tout en restant à l'intérieur des frontières de leur pays. Il convient tout de même de noter que la définition des déplacés internes la plus couramment utilisée est tirée des Principes directeurs des Nations Unies (1998) relatifs au déplacement de personnes à l'intérieur de leur propre pays :

... des personnes ou des groupes de personnes qui ont été forcés ou contraints à fuir ou à quitter leur foyer ou leur lieu de résidence habituel, notamment en raison d'un conflit armé, de situations de violence généralisée, de violations des droits de l'homme ou de catastrophes naturelles ou provoquées par l'homme ou pour en éviter les effets, et qui n'ont pas franchi les frontières internationalement reconnues d'un État.

- **Estime de soi**

L'estime de soi est une donnée fondamentale de la personnalité, placée au carrefour des trois composantes essentielles du soi : comportementale, cognitive et émotionnelle. Elle est constituée des aspects comportementaux et cognitifs. L'estime de soi induit un jugement de sa valeur personnelle (Duclos, Laporte, & Ross, 2002). Par ailleurs, l'estime de soi désigne la perception que chacun a de sa propre valeur, dans quelle mesure chacun s'aime, s'accepte et se respecte en tant que personne (estime de soi globale). Elle représente le reflet d'une attitude d'approbation-désapprobation qui indique à quel point un individu se voit comme ayant de la valeur, de l'importance, et comme étant capable de réussir (Cooley, 1902; Coopersmith, 1967; Rosenberg, 1979). Pour James (1892), psychologue américain, l'estime de soi est la rencontre entre les aspirations et les succès : il s'agit donc de la conscience de la valeur du soi et elle se situe à l'intérieur de la personne. Les résultats des études de Harter révèlent donc qu'il existe des corrélations robustes entre le soutien perçu par les jeunes, des personnes qui leur sont significatives et leur estime de soi. Parmi les quatre sources de soutiens identifiés, les pairs et les parents étaient ceux où la relation entre la perception du soutien et l'estime de soi était la plus forte (Harter, 1990, 1993, 1999). Pour André (2008, p16), l'estime de soi reposerait sur trois piliers, soit l'amour de soi, la vision de soi et la confiance en soi.

- **Accompagnement socioéducatif**

Définir la notion d'accompagnement socioéducatif, suppose au préalable de comprendre les sens du mot accompagnement. L'accompagnement vient du verbe « accompagner » qui renvoie à donner, proposer, et laisser prendre. Celui qui accompagne ne précède pas, il veille et encourage. Ainsi, l'accompagnement est un processus interactif, c'est comprendre et se faire comprendre, (ce qui exige des relations de proximité). Selon Foucart (2008 p.113), la notion d'accompagnement renvoie aux métaphores du voyage, elle inclut l'idée d'une association, d'une présence, d'un engagement dans une action commune. L'accompagnement est le fait « d'être avec » et non « d'agir à la place de ».

Pour Paul (2009), toute forme d'accompagnement est « être avec et aller vers, sur la base d'une valeur symbolique, celle du partage » (p.95). De fait, l'accompagnement implique une dimension relationnelle et une dimension temporelle et opérationnelle. Paul (2009a) définit donc le verbe accompagner comme « se joindre à quelqu'un (dimension relationnelle), pour aller où il va (dimension temporelle et opérationnelle), en même temps que lui : à son rythme, à sa mesure, à sa portée » (p.95). Cette définition laisse sous-entendre que l'accompagnateur doit partir des besoins de la personne accompagnée, sur la base d'objectifs et de moyens partagés. Selon Paul (2009), la notion d'accompagnement ne constitue pas un concept à lui seul. L'accompagnement regroupe une famille de pratiques qui se différencient entre elles selon le contexte dans lequel elles sont mobilisées (Paul, 2009).

L'accompagnement social apparaît selon Ricoeur (2004) comme une forme de soutien qui vise à garder aider les individus à développer leur autonomie et à se prendre en charge, tout en renforçant leurs aptitudes à résister face aux défis de la vie. Les domaines dans lesquels se déploie l'accompagnement social recouvrent un spectre large, notamment l'appui aux démarches administratives, prévention des impayés, aide à la gestion du budget, hébergement d'urgence, accès aux droits sociaux, traitement des freins périphériques à l'emploi, prévention et gestion du surendettement, guidance familiale, insertion socioprofessionnelle, médiation culturelle, accès à la santé etc. Les modalités de cette relation d'aide sont très diversifiées : accueil, écoute, soutien, information, orientation, instruction de dossier, appui à l'élaboration de projet, médiation, animation collective, intervention dans le milieu de vie des personnes, groupe de parole etc.

L'accompagnement éducatif selon Vygotsky (1978) est une démarche qui vise à soutenir l'enfant dans son évolution et son développement cognitif et social, en lui donnant une

aide ou un soutien temporaire et aménagé relativement à ses besoins. Il s'agit aussi d'une forme de soutien visant à aider l'enfant à développer ses compétences et à acquérir des connaissances en lui donnant un étayage approprié (Bruner, 1983). Ainsi, l'accompagnement éducatif est un processus d'aide et de soutien pédagogique qui vise le développement professionnel continu, basé sur l'apprentissage et sur le développement des compétences. C'est l'ensemble des actions visant à offrir, aux côtés des établissements éducatifs, l'appui et les ressources dont les apprenants ont besoin pour réussir, appui qu'il ne trouve pas toujours dans leur environnement familial et social.

0.6.2. Délimitation empirique

La délimitation empirique de cette étude concerne la nature des données collectées et les participants impliqués. Notre objectif était d'explorer en profondeur les perceptions et les vécus, plutôt que de viser une représentativité statistique étendue. Ainsi, l'étude s'est concentrée sur un échantillon restreint et qualitatif de trois jeunes filles déplacées internes. Les participantes ont été sélectionnées en raison de leur statut de déplacées internes et de leur participation à des programmes d'accompagnement socioéducatif à Yaoundé.

Le choix de l'étude de cas a permis d'adopter une approche compréhensive et détaillée, se basant sur des entretiens approfondis et une grille d'analyse qualitative. Cette méthodologie nous a permis de recueillir des données riches sur leurs expériences spécifiques de l'accompagnement et l'évolution de leur estime de soi. Cependant, cette délimitation implique que les résultats ne sont pas généralisables à l'ensemble de la population des jeunes filles déplacées internes à Yaoundé ou ailleurs. Les conclusions tirées reflètent les dynamiques observées chez ces trois individus et ne peuvent être interprétées comme des tendances universelles. L'étude n'a pas inclus d'autres acteurs de l'accompagnement (éducateurs, gestionnaires de programmes) ni d'autres formes de données (observations directes des activités, documents de programme), se focalisant uniquement sur la perspective des jeunes filles accompagnées.

0.6.2.1. Du point de vue spatial

La délimitation spatiale de cette étude est la ville de Yaoundé, capitale politique du Cameroun. Cette concentration géographique a été choisie en raison de l'afflux significatif de populations déplacées internes vers les centres urbains, Yaoundé étant une destination majeure pour de nombreuses personnes fuyant les crises sécuritaires dans d'autres régions du pays.

Les programmes d'accompagnement socioéducatif examinés dans cette étude sont ceux qui sont opérationnels et accessibles au sein de cette ville. Cette délimitation permet d'ancrer l'analyse dans un contexte urbain spécifique, avec ses propres défis et opportunités en termes d'intégration, d'accès aux services et de dynamique communautaire pour les personnes déplacées. Elle exclut donc l'analyse des programmes similaires menés dans d'autres villes du Cameroun, dans des camps de déplacés ou dans des zones rurales. Les particularités socio-économiques et culturelles de Yaoundé peuvent influencer la nature de l'accompagnement offert et la manière dont il est perçu par les jeunes filles, ce qui rend les résultats spécifiques à ce cadre géographique.

0.6.2.2. Du point de vue temporel

La délimitation temporelle de l'étude concerne la période durant laquelle l'accompagnement socioéducatif a eu lieu pour les participantes et la période de collecte des données. Bien que la durée précise de l'accompagnement pour chaque jeune fille n'ait pas été explicitement définie comme une contrainte fixe dans la conception de l'étude, l'analyse s'est basée sur des expériences d'accompagnement qui étaient soit en cours au moment de l'étude, soit récemment achevées. Les perceptions recueillies reflètent donc des vécus récents et pertinents.

La collecte des données, via les entretiens, a eu lieu durant une période ponctuelle qui va de mars à avril 2025. Cette temporalité permet de saisir les dynamiques actuelles de l'accompagnement et les défis contemporains rencontrés par les jeunes filles déplacées internes. Cependant, elle ne permet pas d'évaluer l'évolution à très long terme de l'estime de soi post-accompagnement ni les effets potentiels de l'accompagnement sur des périodes prolongées ou après plusieurs années. Les impacts sur l'estime de soi peuvent être progressifs et se manifester différemment sur des horizons temporels plus étendus, ce que cette étude ponctuelle ne peut pas capturer exhaustivement.

CHAPITRE 1 : VALORISATION DE L'ESTIME DE SOI CHEZ LA JEUNE FILLE DÉPLACÉE INTERNE

Les jeunes filles en situation de déplacement internes vivent généralement des événements traumatisants car, ayant fui leurs cadres de base et, en ayant perdu leurs objets sociaux de base à cause des conflits armés. Dans ce chapitre, il sera question d'analyser à quel point l'estime de soi est crucial quand il s'agit du développement personnel et surtout de montrer comment cette estime peut être valorisée afin que ces filles puissent se sentir respectées et être capables de dépasser leurs traumatismes.

1.1. LA JEUNE FILLE DÉPLACÉE INTERNE À LA RECHERCHE D'UNE IDENTITÉ

1.1.1. Quand la migration se transforme en crise humanitaire

Chaque année, partout dans le monde, des personnes font face aux effets dévastateurs des conflits, de la violence, des catastrophes et des changements climatiques. Des dizaines de millions d'entre elles fuient leur foyer mais ne franchissent jamais une frontière internationale. Ces personnes, qu'on appelle les « personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays » ou « PDI », constituent la grande majorité des personnes déplacées aujourd'hui dans le monde (, Rapport mondial sur le déplacement interne, 2021). À la fin de l'année 2020, le nombre de personnes en situation de déplacement interne atteignait le chiffre impressionnant de 55 millions¹. Si certaines régions sont plus touchées que d'autres, aucune nation n'est épargnée par les risques de déplacement. Les femmes et les filles représentent plus de la moitié des PDI dans le monde², 5 millions de PDI vivent avec un handicap et on estime que 2,6 millions sont des personnes âgées. Plus de 30,5 millions sont des enfants et des jeunes (DMC, 2018.)

Aucun doute, il s'agit d'une crise mondiale marquée par trois caractéristiques incontournables (Rapport des Nations Unies, 2021) Premièrement, la croissance énorme des déplacements, des millions de personnes étant contraintes de fuir leur foyer chaque année ; Deuxièmement, on observe que le niveau de violations des droits de l'homme et de souffrances humaines a élevé. Comme l'a souligné Jimenez-Damary (2018), Rapporteuse spéciale sur les droits de l'homme des personnes déplacées dans leur propre pays, « L'expérience du déplacement interne englobe souvent des violations des droits de l'homme et mauvais traitements massifs avant, pendant et après le déplacement, dont les conséquences perdurent pendant que les personnes sont déplacées et même après leur retour physique, leur intégration locale ou leur installation ailleurs » ; Troisièmement, les conséquences sur le développement, la stabilité et les sociétés en général sont observables. Les déplacements prolongés à grande échelle peuvent ralentir, voire réduire à néant, les progrès en vue de la réalisation des Objectifs

de développement durable (ODD) en augmentant la pauvreté, en exacerbant les inégalités et en exposant les personnes déplacées et les communautés d'accueil à des risques sanitaires et sécuritaires accrus (Rapport des Nations Unies, 2021).

Dans un monde véritablement juste, les personnes se déplaceraient pour des raisons toutes assez disparates comme le fait de vouloir changer d'air ou de cadre, le fait de vouloir trouver l'amour ou de changer de conditions de vie. Selon les termes clés de la migration de l'Organisation Internationale pour les Migration (2023), la migration est tout mouvement de personnes quittant leur lieu de résidence habituelle, soit à l'intérieur d'un même pays, soit par-delà une frontière internationale. Il peut s'agir d'un déplacement libre et volontaire ou d'un déplacement forcé. Pour Henry (1981) la migration est l'ensemble de déplacement ayant pour effets de transférer la résidence des intéressés d'un certain lieu d'origine ou de départ à un certains lieu de destination ou d'arriver. Hossain (2001) quant à lui définit la migration comme un changement de résidence pour une durée déterminée et pour diverses raisons.

Par ailleurs, Kant (1975) énonce dans son ouvrage la *Paix Perpétuelle*, l'idée du cosmopolitisme qui renvoi à la conscience de faire partir d'un ensemble de l'Humanité et non pas seulement à notre pays d'origine, ce qui induit de l'Homme des comportements relatifs à l'appartenance d'une communauté mondiale. En effet, selon lui, la migration n'est pas de la philanthropie d'un accueillant qui aurait pu ne pas accueillir le migrant. Mais cet accueil relève de la rationalité juridique et donc d'une sorte d'impératif catégorique juridico-humaine. Ce qui fait état du droit qu'a tout Homme de se percevoir comme membre de la société, en vertu du droit de commune possession de 65 Politiques de restrictions migratoires et respect des droits de l'homme : perspectives kantiennes la surface de la Terre (Possoli & Tonyeme, 2023).

Il existe à cet effet plusieurs droits soutenant la liberté de déplacement. Possoli et Tonyeme (2023) énoncent les différents droits liés à la migration, notamment : le droit de visite universel qui stipule que tous les êtres humains ont le droit de visiter d'autres territoires sans être considérés comme des ennemis. Le droit de résidence qui octroie la possibilité aux individus, de s'établir durablement dans un autre pays. La réciprocité et l'hospitalité qui incombent aux Etats de traiter les étrangers comme ils souhaiteraient que leurs ressortissants soient traités ailleurs. Le non inimité qui implique que les Etats ne doivent pas considérer les étrangers comme des ennemis potentiels, mais plutôt comme des membres de l'humanité avec lesquels ils doivent entretenir des relations pacifiques. Le pluralisme étatique qui prône un système où les Etats coexistent tout en respectant un droit cosmopolitique de circulation et d'hospitalité.

Toutefois, plusieurs instruments juridiques soutiennent le déplacement. Sur le plan juridique international, nous pouvons citer comme instrument l'article 13 de la Déclaration Universelle de Droit de l'Homme (1948) qui dispose que : « Toute personne a le droit de circuler librement et de choisir sa résidence à l'intérieur d'un État. Toute personne a le droit de quitter tout pays, y compris le sien, et de revenir dans son pays ». La Charte Africaine des droits de l'Homme et des peuples de 1981 dispose que toute personne a le droit de circuler librement et de choisir sa résidence à l'intérieur d'un Etat sous réserve des lois. Il reconnaît aux individus le droit de quitter tout pays et d'y retourner avec des restrictions possibles, si elles sont prévues par la loi relativement à la sécurité nationale et à l'ordre public. Cet article prévoit aussi le droit à la recherche et à l'obtention de l'asile en cas de persécution, conformément au droit interne et aux conventions internationales. Le Pacte mondial pour les migrations sûres de 2018 quant à lui vise à mieux gérer les migrations internationales en renforçant la coopération entre les pays, il s'articule autour de plusieurs dimensions des migrations, notamment : la protection des droits humains des migrants, la gestion du flux migratoire, la prise en compte des facteurs des migrations, la coopération internationale...

Sur le plan juridique interne, la constitution de 1996, révisée en 2008 et 2018 en son préambule dispose que tout Homme a le droit de se fixer en tout lieu et de se déplacer librement, sous réserve des prescriptions légales relatives à l'ordre, à la sécurité et à la tranquillité publiques. L'Acte additionnel de la CEMAC de 2006, ratifié par le Cameroun le 01 janvier 2014 garantit la libre circulation des personnes dans l'espace CEMAC sous réserve de la présentation d'une carte d'identité ou d'un passeport en cours de validité. La loi N°2022/015 du 14 juillet 2022 complétant certaines dispositions de la loi du 10 janvier 1997 vise à moderniser et à harmoniser la législation en matière de migration, incluant les documents de voyages, les conditions de séjour et les procédures de sortie du territoire. Ces instruments confèrent donc aux migrants volontaires ou forcés des droits à l'instar du droit à la dignité humaine et non-discrimination : les migrants ont le droit au respect de leur dignité

Selon la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, le droit à la migration dans ses différents aspects a été consacré. L'alinéa 2 de son article 13 dispose clairement en ces termes « toute personne a le droit de quitter tout pays, y compris le sien, et de revenir dans son pays ». Une liberté qui repose sur les principes du cosmopolitisme part du fait que la terre est une propriété indivise au-delà des États (Zarka, 2008, p.7). C'est ainsi que vont naître les premières théories de la liberté de migrer.

Cependant, il existe plusieurs théories sur la migration. La première théorie repose sur le *jus gentium* ou le droit des gens. Elle est élaborée au XVI^e siècle où il n’existait encore aucun État, proprement dit, ni de frontières comme on peut l’observer aujourd’hui. « Tout était commun, il était permis à chacun d’aller et de voyager dans tous les pays qu’il souhaitait » (De Vitoria, 1996, p.83). Le droit à la migration est justifié par le fait que le droit des gens consiste dans le fait que le genre humain, même s’il est divisé en peuples et en royaumes, maintient pourtant à tout moment une certaine unité, comme l’indique le précepte naturel de fraternité et l’aide qui est étendue à tous, même aux étrangers de quelque nation que ce soit (Suarez, 2003, p.627).

La deuxième théorie est basée sur le *jus peregrinandi* ou droit au voyage (Possoli et Tonyeme 2023, p.67). Le *jus peregrinandi* permet à chaque individu de quitter de façon et voulue libre son territoire, de circuler librement et de s’installer où il veut (Possoli et Tonyeme 2023, p.68).

La migration est donc un phénomène qui a façonné l’histoire de l’humanité (Manning, 2005), relativement aux multiples facteurs qui la précèdent. Plusieurs facteurs ont eu un impact considérable dans la mobilité humaine, notamment les facteurs économiques, car les migrations sont généralement motivées par des différences de salaires et de conditions de travail entre pays (Massey, 1993). Les écarts de développement poussent les individus à migrer vers les centres urbains ou à travers les frontières pour rechercher un emploi, des revenus ou un meilleur niveau de vie. Selon l’Union africaine (2023), plus de 70 % des migrations africaines sont intra-africaines, motivées par des raisons économiques, souvent dans l’informel.

Les facteurs politiques quant à eux ne sont pas négligeables car les guerres civiles, l’instabilité politique, le terrorisme ou les tensions ethniques forcent des populations à fuir (Cohen, 1995). Au Cameroun par exemple, la crise anglophone (depuis 2016) a provoqué le déplacement interne de plus de 750 000 personnes, dont une majorité de femmes et d’enfants (OCHA, 2024); *Les facteurs environnementaux ont aussi de l’impact dans la migration*. En effet les catastrophes et les effets néfastes des changements climatiques sont un autre facteur majeur et sont responsables de la plus grande partie des nouveaux cas de déplacement interne survenant chaque année (IDMC, 2021). La violence criminelle et la violence des gangs, les persécutions et les violations des droits de l’homme, et les conséquences des projets de développement de vaste envergure, tous ces phénomènes ajoutent encore aux déplacements, sans compter des catastrophes technologiques comme les accidents nucléaires de Tchernobyl

et de Fukushima, qui ont déplacé des populations de façon permanente. Nombre de ces menaces se recourent et s'ajoutent les unes aux autres.

Le voyage du déplacement est souvent clandestin, coûteux (Delahousse, 2016). Dans ce contexte de déplacement, particulièrement douloureux lié aux guerres, aux persécutions politiques, ethniques ou encore des catastrophes humaines se surajoute le traumatisme du déplacement. Le déplacement s'inscrit à cet effet, dans une perte à deux aspects : la perte du dedans et la perte du dehors. En effet, le traumatisme psychique provoque un sentiment d'être étranger à soi-même, en cas de dissociation traumatique par exemple. De plus, les fondements identitaires à un genre humain, sont ébranlés et le sujet se retrouve en situation d'étranger dans son propre pays (Delahousse, 2016).

S'épanouir dans un nouvel environnement socioculturel exige à la PDI des améliorations émotionnelles. Le « déplacement forcé » est un mouvement migratoire non volontaire, contraint et subi, causé par divers facteurs, mais qui implique un recours à la force, à la contrainte ou à la coercition (OIM, 2020). Le stress est causé à cet effet par le déplacement, à travers la séparation mais aussi une perte d'objets sociaux de base, à l'instar des us et coutumes, d'un statut social et des relations sociales et familiales. Cependant, la manière dont les PDIs font face à ses pertes impactent considérablement les rapports qu'elles entretiennent avec les autres. A cet effet, le déplacement non voulu renvoie à une rupture vis-à-vis de la famille, un déracinement avec ses origines qui induit un stress permanent dont la résolution est faite par structure qui accompagne sur le plan socioéducatif suivant le cadre de Bleger (1967). L'aspect soudain et involontaire du déplacement font état du fait que les circonstances à l'origine de ce dernier ne soient pas du fait des personnes concernées, mais des circonstances extérieures. Ce caractère forcé du déplacement involontaire appelle bien évidemment à se demander quelle peuvent être les circonstances à l'origine de la fuite de ces personnes. Les déplacements internes, résultent aussi des catastrophes naturelles, ayant de multiples conséquences : perte matériel, perte humaine, perte de capital humain (Millan, 2015).

En contexte de crise, les jeunes filles issues des régions en crise telles que le Nord, le Sud-ouest et le Nord-ouest s'installent dans les différentes villes du Cameroun, pour sauver leur vie, une fois installées dans ces villes, elles rencontrent des défis relatifs à la perte des repères identitaires, la stigmatisation et la marginalisation ; le manque d'accès à l'éducation et à des services sociaux de base ; l'exposition accrue à toute forme de violences. Le déplacement

soudain et non désiré, provoque un véritable choc psychosocial qui s'accompagne d'une multitude de vulnérabilités.

Le déplacement interne apparaît donc comme une souffrance qui est induite par la rupture de plusieurs liens, notamment, la rupture des liens sociaux et familiaux : c'est une situation dans laquelle les individus perdent les relations et les liens qui les unissent à leurs familles, leurs amis et leurs communautés, entraînant une souffrance psychique importante chez le déplacé (Kaes, 1993). Cette rupture peut entraîner une perte de sens et d'identité, ainsi que des difficultés à se réintégrer dans la nouvelle communauté (Anzieu, 1985). Selon Kaes (1993), les liens sont des organisateurs psychiques importants qui permettent aux individus de se sentir reliés aux autres et leur environnement ; Par ailleurs, cette rupture est une souffrance car elle est une expérience traumatique pour les déplacés internes, qui a des conséquences à long terme sur la psyché individuelle et collective (Kaes, 2007). Le déplacement interne, volontaire ou forcé est une expérience qui entraîne une rupture des liens et une perte de sécurité et de stabilité pour les individus déplacés internes.

Cependant, la nécessité d'un soutien psychologique, social et éducatif est importante pour les individus déplacés car, permet d'aider d'atténuer les effets de la rupture des différents liens sociaux et familiaux. Selon une étude de l'Organisation Mondiale de la Santé, les interventions psychosociales peuvent aider les personnes déplacées internes à gérer leur stress et leur anxiété (OMS, 2018) ; Les stratégies de coping peuvent ainsi inclure la recherche du soutien social, la participation aux activités de groupes et la recherche d'aide professionnelle.

1.1.2. Le défaut d'étayage et son impact sur l'estime de soi

Le concept d'étayage renvoie selon Vallat (2012) à « l'aide apportée par un adulte expert, à une autre personne moins experte, afin de lui permettre d'accomplir une tâche qu'elle n'aurait pas pu effectuer toute seule ». L'apprentissage est relatif au type de soutien apporté par l'enseignant à l'apprenant. Le but de tout apprentissage étant d'aboutir à l'aptitude de l'enfant à l'autorégulation. Selon Cloutier (2011), l'étayage permet d'offrir à l'enfant un milieu éducatif qui lui permet de développer son potentiel, favoriser la réussite éducative de l'enfant, et aux éducateurs de situer leur rôle de soutien au développement de l'enfant ; Il s'agit d'une forme d'accompagnement où un partenaire avec plus d'habiletés que l'accompagné, le soutient dans sa zone de développement proximal, de façon appropriée, afin qu'il soit capable d'accroître ses compétences dans une situation donnée en vue d'une autonomie.

C'est ainsi que, le concept d'étayage est inspiré des travaux de Vygotsky cité par Trad, Bruner et Hickmann (1983) sur la zone proximale de développement (ZPD) qui dispose que

[...] la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés. (p.287)

Par ailleurs, le concept d'étayage a été impulsé par Bruner pour rendre compte des différentes façons dont la relation entre un pair et un enfant favorise et améliore le développement cognitif et langagier de cet enfant. L'étayage renvoie à cet effet à un « processus grâce auquel un adulte ou un spécialiste vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou moins spécialiste » (Wood, Bruner & Ross 1976/1983, p.261) dans le cadre d'une activité particulière.

Cependant, pour Thurin (2009), il existe plusieurs types d'étayage, notamment l'étayage latéral qui consiste à aider une personne à trouver elle-même comment procéder pour résoudre un problème ; l'étayage complémentaire où il s'agit d'émettre un discours en amont ou en aval qui est le complément de ce que la personne doit faire, c'est le cas de la question « et pour quoi faire? » ; l'étayage parallèle qui donne un modèle, une ébauche, dit ce que la personne n'a pas pu dire ; l'étayage métalinguistique désigne le fait de faire redire autrement quelque chose, de faire reformuler des propos, rendre plus explicite.

L'étayage a à cet effet un impact considérable sur l'estime de soi en ce sens qu'il conduit :

- **Etayage comme support de sortie de la crise**

Une crise, au sens psychologique (Erikson, 1959 ; Rutter, 1987), désigne la période de rupture, de déséquilibre ou de transition chez un individu, marquée par le fait que ce dernier remette en cause ses repères identitaires et même affectifs. Il peut généralement s'agir, d'une crise développementale liée à la puberté ou à l'adolescence ; d'une crise existentielle causée par la perte d'un proche, une séparation ou un échec ; d'une crise scolaire ou professionnelle liée au burnout ou à un décrochage. Quel que soit le cas, le sujet est vulnérable car est confronté

à une surcharge émotionnelle et cognitive. A cet effet il perd confiance en son potentiel et cherche de façon inconsciente ou non un appui autre.

L'étayage apparaît donc comme une réponse à la perte des repères. Il renvoie à une aide qui arrive de façon ponctuelle et ajustée d'un pair compétent afin que le sujet puisse réduire l'écart entre ce qu'il sait faire et ce qu'il peut faire quand il est accompagné d'une part, et d'autre part à la capacité de reconstruire une continuité du sens dans un moment de rupture. L'étayage apparaît donc comme un levier de sortie de crise car il impacte considérablement les aspects cognitifs, émotionnel et identitaire des individus. Sur le plan cognitif, il aide à reprendre une tâche ou un projet abandonné, à restructurer une situation problématique, sur le plan émotionnel il permet de réguler les frustrations, on parle à cet effet d'« environnement suffisamment bon », comme un contenant affectif sécurisant et primordial pour développer le « vrai self ».(Winnicott,1953), sur le plan identitaire Il permet au sujet en crise de reconstruire une image positive et cohérente de lui-même, avec l'aide de figures symboliques de reconnaissance (parent, éducateur). En fin de compte, nous pouvons dire que l'étayage constitue un soutien temporaire, ajusté, bienveillant, qui permet de stabiliser la personne en crise, de redonner à la jeune fille déplacée interne un sentiment de compétence, d'utilité et de recréer une dynamique de changement. En effet, en ce sens il est un véritable support de sortie de crise, à condition qu'il soit sensible, calibré, et temporaire pour permettre au sujet d'être autonome.

- Etayage et gestion de l'après coup

L'étayage et la gestion de l'après coup sont deux concepts liés dans une mesure étroite en psychologie et en psychanalyse. L'étayage fourni par les *caregivers* peut aider l'enfant à développer des capacités à gérer les expériences traumatiques et stressantes, ce qui a un impact sur la gestion de l'après coup. Athanassiou-Popesco (2018) définit le concept d'après coup comme « des expériences, des impressions, des traces mnésiques sont remaniées ultérieurement en fonction d'expériences nouvelles, de l'accès à un autre niveau de développement. Elles peuvent alors se voir conférer, en même temps qu'un nouveau sens, une efficacité psychique ». Athanassiou-Popesco (2018), considère comme défense au début de son œuvre, le refoulement. C'est par cette défense que l'inconscient se distingue du préconscient et de conscient. Le jeu entre l'investissement d'un niveau à un autre, son désinvestissement et son contre-investissement, dans la perspective d'un refoulement à disposition, conduit à une stratification. Le développement de la connaissance nous permet d'avoir plusieurs organisations défensives différentes, au centre desquelles le refoulement.

Cependant, bon nombre d'auteurs psychanalystes ont travaillé sur la gestion de l'après coup et de la gestion des expériences traumatiques. Du point de vue de Roussillon (2004), une situation peut être traumatisante, lorsque l'individu est dans l'incapacité de métaboliser à un moment donné de sa croissance ou même de son histoire. Par ailleurs, pour l'auteur il n'existe pas de traumatisme en soi, car il n'est pas lié au sujet et de ce que sa psyché peut en faire ou plutôt échoue à en faire. A cet effet, le traumatisme est relatif à un sujet et à un état de la vie psychique de celui-ci. En ce sens, nous pouvons dire qu'une situation traumatisante pour tel sujet à tel moment de son histoire ne le sera pas nécessairement pour un autre sujet ou pour le même sujet à un autre moment de son histoire. Un facteur souvent relevé et qui souligne la fragilité globale de l'enfance aux aspects traumatiques, précisément de la première enfance, est le degré d'immaturité de la psyché. L'immaturité introduit le caractère relatif du trauma, ce qui est traumatique à une époque donnée ne l'est pas nécessairement plus tard, quand la psyché a accru ses capacités représentatives ou ses capacités de défenses et de liaison.

Pour Roussillon (2004), l'après coup est l'état d'impréparation de la psyché au moment de la survenue de la conjoncture traumatique devrait être aussi considéré, car c'est à cet état d'impréparation qu'il attribue le fait que le sujet a été surpris par la survenue de la situation traumatique, sans signal d'alarme qui lui font entendre qu'un danger menaçait son intégrité psychique et qu'il fallait adopter des défenses adéquates à celle-ci. La notion d'impréparation induit le concept de fragilité, et la notion de période vulnérable au traumatisme, ce qui continue d'accentuer le caractère relatif du traumatisme. Roussillon différencie deux aspects de cette vulnérabilité.

Selon Golse (2010), le deuil développemental fait figure de traumatismes précoces structurants. Pour lui, le terme trauma doit être appréhender comme une situation traumatisante, tandis que celui de traumatisme renvoie aux effets du trauma, soit à ses conséquences plus ou moins immédiates ou lointaines. La notion de traumatisme renvoie au fait que ce qui fait véritablement traumatisme c'est la réactivation d'une scène antérieure par une scène ultérieure, scène plus tardive qui confère rétrospectivement à la première une signification sexuelle, et donc un pouvoir pathogène qu'elle ne comportait pas jusque-là, ayant seulement été mémorisée, à l'époque de son déroulement, de manière inactive non consciente (Golse 2010, p. 204). Pour l'auteur, l'après-coup est une théorie essentiellement dans le sens de la flèche du temps, soit du passé vers le présent : notre passé influence et organise notre présent. Pour lui, cette considération est insuffisante, car, Freud relevait déjà avec l'histoire d'Emma, que si le présent

s'enracine dans le passé, le présent permet aussi de modifier les représentations que nous donnons de ce passé. Dans le même ordre d'idées, Golse (2010) stipule que :

Le passé nous rend plus sensible à certains événements de notre présent, mais ce sont ces événements présents qui nous font relire, retro-dire autrement nos souvenirs du passé, en les rendant alors traumatiques comme en différé. Les deux temps sont nécessaires, et aucun d'entre eux ne suffit à lui seul à rendre compte de la dimension traumatique de telle ou telle trajectoire de vie. (p.219)

Nous constatons donc que notre passé organise en effet notre présent, et ce présent nous permet aussi de relire, de reconstruire et de retro-dire notre passé qui, une fois remanié, aura un nouvel impact sur notre présent, et ainsi de suite. Ainsi, l'organisation psychique des parents influence à l'évidence les interactions avec leur enfant et donc l'organisation psychique de celui-ci ; mais le fonctionnement psychique de l'enfant est également susceptible d'influencer le fonctionnement des parents.

1.2. VALORISATION DE L'ESTIME DE SOI : UNE NECESSITÉ CHEZ LA JEUNE FILLE DÉPLACÉE UINTERNE

La situation des personnes déplacées internes (PDI) est l'une des crises humanitaires les plus complexes de notre époque, affectant des millions de personnes à travers le monde. Au Cameroun, la crise dans les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest, ainsi que les incursions de Boko Haram dans l'Extrême-Nord, ont engendré un nombre considérable de déplacés, parmi lesquels les jeunes filles représentent une population particulièrement vulnérable (OCHA, 2024). Le déplacement forcé expose ces jeunes filles à une multitude de traumatismes : perte de leurs proches, destruction de leurs foyers, déscolarisation, précarité économique, et exposition accrue aux violences basées sur le genre (UNICEF, 2023). Face à ces adversités, la valorisation de l'estime de soi n'est pas un simple luxe, mais une nécessité fondamentale pour leur résilience, leur adaptation et leur développement psycho-social.

1.2.1. Concept d'estime de soi

Le concept d'estime de soi est fondamental en psychologie et en sociologie, désignant l'évaluation subjective qu'une personne fait d'elle-même. Bien qu'il existe de nombreuses définitions, elles convergent toutes vers l'idée d'une appréciation générale de sa propre valeur.

Rosenberg (1965) décrit l'estime de soi comme l'évaluation que l'individu fait et maintient habituellement de lui-même ; elle exprime un degré d'approbation ou de désapprobation et indique dans quelle mesure l'individu se croit capable, significatif, ayant du succès et de la valeur. Cette définition met l'accent sur l'aspect évaluatif et affectif de l'estime de soi, la considérant comme une attitude générale envers soi-même.

Selon Branden (1994), l'estime de soi est « la confiance en sa capacité à penser, à faire face aux défis fondamentaux de la vie, et la confiance en son droit d'être heureux, le sentiment d'être digne, méritant, et d'avoir le droit d'affirmer ses besoins et ses désirs ». L'auteur distingue ici deux piliers essentiels : la compétence personnelle (ou sentiment d'efficacité personnelle, liée à la capacité d'agir et de réussir) et la valeur personnelle (le sentiment d'être digne d'amour, de respect et de bonheur). Ces deux dimensions interagissent constamment pour former l'estime de soi globale.

L'estime de soi ne peut être considérée comme un trait figé ; Il s'agit d'une dynamique influencée par une multitude de facteurs environnementaux et personnels au cours de la vie. Blanchard (1999) a proposé un modèle multidimensionnel de l'estime de soi, stipulant qu'elle n'est uniquement pas une évaluation globale, mais également une spécificité à différents domaines de la vie (par exemple, estime de soi scolaire, estime de soi sociale, estime de soi liée à l'apparence physique). Bien que Rosenberg se concentre sur une estime de soi globale, la perspective de Harter souligne que des succès ou des échecs dans des domaines spécifiques peuvent influencer la perception générale de soi.

Bien que les fondations du concept d'estime de soi aient été posées par des théoriciens comme Rosenberg (1965) ou Branden (1994), une panoplie de recherches et de nouvelles perspectives vont naître après les années 2000 facilitant la compréhension du concept, sa nature, ses fonctions et ses mécanismes. Ces travaux récents tendent à souligner la complexité multidimensionnelle de l'estime de soi, son caractère dynamique et son rôle crucial dans la régulation psychosociale et le bien-être.

Selon la Théorie du Sociomètre (Leary, 2004 ; Leary & Downs, 1995), l'estime de soi n'est pas simplement une évaluation de soi, mais un mécanisme interne (un "sociomètre") qui surveille et indique le degré d'acceptation et de valeur sociale perçue par l'individu. En d'autres termes, l'estime de soi fonctionnerait comme un moniteur interne de notre statut relationnel « l'estime de soi est une jauge subjective du degré auquel l'individu est inclus et valorisé par les autres » (Leary, 2004, p. 119). Une estime de soi élevée signalerait que l'individu se sent

accepté et valorisé, tandis qu'une faible estime de soi indiquerait une menace d'exclusion sociale. Cette perspective met en lumière le rôle adaptatif de l'estime de soi dans la motivation à maintenir des relations sociales positives, essentielles à la survie humaine.

Crocker et Wolfe (2001) ont introduit le concept de contingences de l'estime de soi. Pour elles, l'estime de soi ne repose pas sur une base unique, mais elle dépend de la réussite ou de l'échec dans des domaines spécifiques que l'individu considère comme importants pour sa propre valeur. Ces contingences peuvent inclure l'apparence physique, la réussite scolaire, l'approbation des autres, la compétence professionnelle, la vertu ou l'amour de Dieu. Selon Crocker et Wolfe (2001), « l'estime de soi contingente signifie que la personne fonde son estime de soi sur la réussite dans des domaines spécifiques, ce qui la rend vulnérable aux fluctuations de son estime de soi en fonction des succès et des échecs dans ces domaines (p. 600). Ce modèle explique pourquoi certaines personnes peuvent avoir une estime de soi stable et résiliente, tandis que d'autres sont sujettes à des hauts et des bas émotionnels en fonction de leurs performances dans les domaines où elles ont investi leur valeur propre.

En outre, la distinction entre l'estime de soi explicite et implicite a gagné en importance (Greenwald & Banaji, 1995). L'estime de soi explicite est celle que l'on mesure par des questionnaires directs comme la RSES, représentant la vision consciente et déclarée que l'on a de soi. L'estime de soi implicite, en revanche, est une évaluation plus automatique et inconsciente de soi, souvent mesurée par des tests d'associations implicites. Les recherches récentes, montrent que ces deux formes d'estime de soi ne sont pas toujours corrélées et peuvent prédire différents types de comportements, soulignant la complexité du soi (Koole & al., 2001). Une personne peut consciemment se dire qu'elle a une bonne estime d'elle-même, tout en ayant des associations négatives inconscientes envers elle-même. L'estime de soi est de plus en plus étudiée dans le contexte de la régulation émotionnelle et de la résilience.

Une estime de soi saine contribue à une meilleure gestion du stress et de l'adversité (Ong & al., 2006). Pour ces auteurs, les individus avec une estime de soi élevée ont tendance à utiliser des stratégies d'adaptation plus efficaces face aux défis, ce qui renforce à son tour leur sentiment de compétence et de valeur. Cela est particulièrement pertinent pour les populations vulnérables comme les jeunes filles déplacées, où l'estime de soi agit comme un facteur protecteur face aux traumatismes et aux difficultés d'adaptation.

Les facteurs influençant l'estime de soi sont variés. L'environnement familial joue un rôle primordial, avec l'amour inconditionnel, le soutien et la reconnaissance des parents

favorisant une estime de soi saine. Les expériences scolaires, les interactions avec les pairs et les modèles sociaux contribuent également à sa construction. Les succès et les échecs, la façon dont ils sont interprétés, et les messages reçus de l'entourage modèlent continuellement cette perception de soi (Dweck, 2006). Pour les jeunes filles déplacées, la perte de ces cadres structurants et l'exposition à des expériences négatives (perte de statut, discrimination) peuvent gravement altérer l'estime de soi, rendant sa valorisation d'autant plus cruciale. En somme, l'estime de soi est une construction complexe et essentielle à l'équilibre psychique de l'individu, influençant profondément ses comportements, ses choix et sa capacité à s'épanouir.

Ainsi, l'estime de soi se positionne comme un système de surveillance sociale, une construction contingente à divers domaines de valeur, et une entité à la fois consciente et inconsciente qui joue un rôle fondamental dans la résilience psychologique. Cette vision plus nuancée et intégrée offre des pistes précieuses pour les interventions visant à valoriser l'estime de soi, en particulier chez les populations confrontées à des défis existentiels importants.

1.2.2. Valorisation de l'estime de soi : un cas pratique chez la jeune fille déplacée interne

La situation de la jeune fille déplacée interne à Yaoundé représente un défi majeur pour les interventions socio-éducatives. Ces jeunes filles, souvent victimes de conflits ou de crises humanitaires, subissent une double vulnérabilité : en tant que femmes et en tant qu'individus déplacés. Dans ce contexte, la valorisation de l'estime de soi apparaît comme une nécessité fondamentale pour leur reconstruction personnelle et leur intégration sociale.

L'estime de soi est une composante indéniable de la santé mentale et du bien-être global. Pour les jeunes filles déplacées internes à Yaoundé, dont le vécu est marqué par le déracinement, la stigmatisation et souvent un sentiment d'impuissance, leur estime de soi est souvent ébranlée. Elles peuvent développer des sentiments d'infériorité, de culpabilité, de honte ou de faible valeur personnelle, résultat direct des expériences traumatiques et de la rupture de leurs repères identitaires (Van der Kolk, 2014). Sans une estime de soi saine, ces jeunes filles sont plus susceptibles de souffrir de problèmes de santé mentale tels que la dépression, l'anxiété et le trouble de stress post-traumatique (PTSD) (Betancourt et al., 2013). Elles risquent également de s'engager dans des comportements à risque, de manquer de motivation scolaire ou professionnelle, et d'avoir des difficultés à construire des relations sociales saines, entravant ainsi leur processus d'intégration et d'autonomisation.

La valorisation de l'estime de soi devient alors une pierre angulaire des interventions socio-éducatives. Il s'agit de les aider à reconstruire un sentiment de valeur personnelle, à

reconnaître leurs propres forces et compétences, et à développer une perception positive d'elles-mêmes malgré les circonstances difficiles. Comme le souligne Masten (2014), la résilience est un processus dynamique qui implique l'adaptation positive face à l'adversité, et l'estime de soi en est un prédicteur clé. En renforçant leur estime de soi, on dote ces jeunes filles d'un bouclier psychologique qui les aide à faire face aux défis, à surmonter les traumatismes, et à se projeter positivement dans l'avenir. Cela leur permet de regagner un sentiment de contrôle sur leur vie, de croire en leurs capacités à apprendre et à réussir, et de se réapproprier leur identité au-delà de leur statut de "déplacée". C'est un investissement crucial pour leur bien-être immédiat et leur avenir à long terme, leur permettant de passer de la survie à la prospérité.

La valorisation de l'estime de soi chez la jeune fille déplacée interne à Yaoundé ne relève pas d'une approche unique, mais plutôt d'une combinaison d'interventions holistiques et adaptées à leur contexte de vulnérabilité. Il s'agit d'un processus délibéré et soutenu visant à reconstruire leur sentiment de valeur personnelle, leur confiance en leurs capacités et leur perception positive d'elles-mêmes, souvent ébranlés par les traumatismes du déplacement et l'adaptation à un nouvel environnement.

Pratiquement, la valorisation de l'estime de soi passe d'abord par la création d'un environnement sécurisant et bienveillant. Pour des jeunes filles ayant vécu la peur et l'instabilité, un espace où elles se sentent en sécurité physique et émotionnelle est fondamental. Cela implique l'établissement de relations de confiance avec les éducateurs, les travailleurs sociaux et les pairs (Bowlby, 1969). Le soutien psychosocial individualisé et en groupe, tel que proposé par le Centre des Droits de l'Homme et de la Démocratie en Afrique (CHRDA) ou le Conseil Norvégien pour les Réfugiés (NRC) dans d'autres contextes de crise (NRC, 2022), permet aux jeunes filles d'exprimer leurs émotions, de partager leurs expériences et de réaliser qu'elles ne sont pas seules dans leurs souffrances. Ces espaces d'écoute favorisent la libération des traumatismes et la normalisation de leurs réactions, réduisant ainsi les sentiments de honte ou de culpabilité.

Ensuite, le renforcement des compétences et l'accès à l'éducation sont des leviers essentiels. L'éducation formelle et non formelle offre aux jeunes filles la possibilité de réinvestir leurs capacités cognitives, de développer de nouvelles compétences et de retrouver un sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997). L'accès à l'école, l'aide aux devoirs, les cours de rattrapage, ou encore les formations professionnelles courtes (couture, coiffure, cuisine) leur permettent de se sentir compétentes, utiles et de se projeter dans un avenir plus stable. Chaque nouvelle compétence acquise, chaque réussite scolaire, même minime, renforce

leur confiance en leurs propres capacités et modifie positivement leur image de soi. De plus, les activités parascolaires et les loisirs, comme les clubs de lecture, le théâtre, la danse, le sport ou les activités artistiques, fournissent des opportunités d'expression personnelle, de découverte de talents cachés et de renforcement des interactions sociales positives. Ces activités créent un sentiment d'appartenance et de reconnaissance par leurs pairs et les adultes, ce qui est crucial pour le développement d'une estime de soi saine (Casey & Brumley, 2014).

La promotion de la participation et de l'autonomisation est indispensable pour mettre en valeur de l'estime de soi. En effet, impliquer la jeune fille dans la planification et la mise en œuvre des activités qui les concernent leur donne une voix, renforce leur sentiment d'agency et leur montre que leurs opinions comptent. Les programmes de mentorat, où des femmes plus âgées ou des jeunes filles ayant réussi partagent leurs expériences, peuvent également servir de modèles inspirants et renforcer l'espoir et la détermination (Rhodes & DuBois, 2008). En leur permettant de prendre des initiatives, de résoudre des problèmes et de se sentir actrices de leur propre vie, on contribue activement à l'internalisation d'une estime de soi robuste et durable. Ces approches pratiques visent à restaurer un sentiment de normalité et de dignité, essentiel pour que ces jeunes filles puissent non seulement survivre, mais véritablement s'épanouir.

Selon Bardou et Oubrayrie-Roussel (2014), l'estime de soi se réfère à une auto-évaluation consciente qui influence directement les capacités d'adaptation et de résilience des individus. Pour les jeunes filles déplacées, l'auto-évaluation consciente débouche à une prise de conscience souvent mise à mal par les traumatismes vécus, la perte des repères familiaux et culturels, ainsi que par les conditions précaires de vie dans les sites d'accueil. Les recherches montrent que les adolescentes en situation de déplacement interne présentent des risques accrus de développer une faible estime de soi. Ce phénomène s'explique par nombreux facteurs tels que la rupture des liens sociaux et familiaux, l'exposition à des violences sexuelles ou basées sur le genre, fréquentes dans les contextes de déplacement, les conditions de vie précaires affectant leur statut social et leur projection dans l'avenir, ou encore la stigmatisation et les discriminations subies dans les communautés d'accueil. La valorisation de l'estime de soi chez la jeune fille déplacée à Yaoundé ne constitue pas seulement une réponse thérapeutique aux traumatismes subis, mais bien une stratégie préventive essentielle pour briser le cycle de la vulnérabilité et favoriser leur autonomisation future.

1.3. FONDEMENT THÉORIQUE DE LA VALORISATION DE L'ESTIME DE SOI

1.3.1. L'autodétermination

La théorie de l'autodétermination (TAD), développée par Deci et Ryan (2008), est une macro-théorie de la motivation humaine, du développement et du bien-être. Elle postule que les individus ont des besoins psychologiques fondamentaux innés dont la satisfaction est essentielle pour leur fonctionnement optimal et leur croissance. Ces trois besoins sont :

- L'autonomie : Le besoin de se sentir à l'origine de ses propres actions et de faire des choix significatifs, plutôt que d'être contrôlé par des forces externes. Cela implique un sentiment de volonté et d'authenticité dans ses décisions. Selon Ryan & Deci (2008), « le degré auquel les personnes expérimentent l'autonomie, la compétence et l'affiliation dans un contexte donné prédit leur bien-être, leur engagement et leur performance au sein de ce même contexte » (p. 11).
- La compétence : Le besoin de se sentir efficace dans ses interactions avec l'environnement, de maîtriser des compétences et de relever des défis de manière appropriée. Cela englobe le sentiment d'être capable et d'avoir un impact sur son monde.
- L'affiliation sociale (ou appartenance) : Le besoin de se sentir connecté aux autres, de faire partie d'un groupe et d'établir des relations significatives. Cela inclut le sentiment d'être accepté, respecté et de contribuer à la communauté.

Deci et Ryan (2000) distinguent différents types de motivation, allant de l'amotivation (absence de motivation) à la motivation intrinsèque (agir par plaisir et intérêt inhérent à l'activité elle-même), en passant par diverses formes de motivation extrinsèque (régulation externe, introjectée, identifiée, intégrée). Plus la motivation est autodéterminée (c'est-à-dire proche de l'intrinsèque), plus elle est associée à des résultats positifs en termes de bien-être, de persévérance et de performance.

La valorisation de l'estime de soi chez la jeune fille déplacée interne trouve un fondement théorique solide dans la théorie de l'autodétermination, développée par Deci et Ryan (1985, 2000). Cette théorie, issue de la psychologie humaniste et de la psychologie positive, postule que les êtres humains possèdent des tendances innées à la croissance psychologique et au développement, et que ces tendances sont facilitées par la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux et universels : l'autonomie, la compétence et la parenté (ou

affiliation sociale). Lorsque ces besoins sont satisfaits, l'individu est intrinsèquement motivé, se sent plus heureux et développe une estime de soi saine et stable.

Le besoin d'autonomie se réfère au sentiment de choisir et de réguler ses propres actions, de se sentir à l'origine de ses décisions, plutôt que d'être contrôlé par des forces externes. Pour les jeunes filles déplacées, la perte d'autonomie est souvent flagrante : elles n'ont pas choisi leur déplacement, leur vie est régie par des circonstances externes, et elles ont peu de contrôle sur leur quotidien. Les interventions visant la valorisation de leur estime de soi doivent donc leur offrir des opportunités de choix, de prise de décision, même modestes, afin de restaurer ce sentiment d'agentivité. Par exemple, les laisser choisir les activités auxquelles elles participent, les impliquer dans la planification de leurs parcours éducatifs ou leur donner une voix dans les décisions qui les concernent au sein des centres d'accueil. Comme le soulignent Deci et Ryan (2008), le soutien à l'autonomie est crucial pour l'internalisation des valeurs et la régulation autonome du comportement, éléments clés d'une estime de soi authentique.

Le besoin de compétence concerne le sentiment d'être efficace dans ses interactions avec l'environnement, de maîtriser des tâches et de se sentir capable de relever des défis. Les expériences de déplacement peuvent gravement éroder ce sentiment, car la jeune fille peut se retrouver dans un environnement inconnu où ses compétences antérieures sont moins valorisées, où elle manque des outils nécessaires pour réussir (par exemple, matériel scolaire, soutien familial). La valorisation de l'estime de soi passe donc par la création d'opportunités de succès. Cela peut se faire par un soutien scolaire adapté, des ateliers de développement de compétences (techniques, artistiques, sociales), et des activités qui leur permettent de s'exercer et de recevoir une reconnaissance pour leurs efforts et leurs progrès. Bandura (1997) avec sa théorie de l'auto-efficacité, renforce cette idée : la croyance en sa capacité à réussir une tâche influence directement la performance et, par ricochet, l'estime de soi.

Enfin, le besoin de parenté (ou d'affiliation sociale) est le besoin inné de se sentir connecté aux autres, d'être aimé, de faire partie d'un groupe et d'être reconnu pour ce que l'on est. Le déplacement rompt souvent les liens familiaux et communautaires, isolant la jeune fille. La valorisation de l'estime de soi exige donc la création de liens sociaux positifs et sécurisants. Cela peut se traduire par l'intégration dans des groupes de soutien, des activités de groupe, des programmes de mentorat, et le renforcement des liens avec la communauté d'accueil. Un sentiment d'appartenance fort réduit les sentiments d'isolement et de marginalisation, éléments souvent destructeurs pour l'estime de soi. Comme l'a démontré Baumeister et Leary (1995), le

besoin d'appartenance est un puissant moteur de la motivation humaine et un contributeur essentiel au bien-être psychologique.

En satisfaisant ces trois besoins psychologiques fondamentaux, l'accompagnement socio-éducatif ne se contente pas d'offrir une aide matérielle ou éducative ; il nourrit les ressorts internes de la motivation et de l'estime de soi. En se sentant autonomes, compétentes et connectées, les jeunes filles déplacées internes peuvent internaliser des motivations intrinsèques, développer une vision plus positive d'elles-mêmes et, in fine, construire une estime de soi résiliente et durable, leur permettant de s'adapter et de s'épanouir malgré les épreuves.

Implications de la théorie de l'autodétermination dans la valorisation de l'estime de soi chez la jeune fille déplacée interne

La théorie de l'autodétermination met en lumière l'importance de satisfaire les besoins psychologiques fondamentaux pour le bien-être et le développement de l'estime de soi. Les jeunes filles déplacées peuvent se sentir impuissantes et sans contrôle sur leur vie en raison des circonstances de leur déplacement. À cet effet, offrir des opportunités de choix et de participation aux décisions qui les concernent, même modestes. Par exemple, les impliquer dans le choix d'activités scolaires ou parascolaires, les laisser exprimer leurs préférences pour des ateliers ou des programmes d'aide. Cela leur permet de retrouver un sentiment d'agentivité. Comme le soulignent Ryan et Deci (2017), « soutenir l'autonomie perçue des individus, plutôt que de les contrôler, améliore leur motivation intrinsèque et leur bien-être » (p. 235). Dans ce cas, la jeune fille déplacée interne qui se sent capable de prendre des décisions et d'exercer un certain contrôle sur sa vie renforce le sentiment de valeur personnelle et de dignité, éléments clés de l'estime de soi.

Les déplacements peuvent avoir interrompu leur scolarité ou leur accès à des opportunités d'apprentissage, engendrant un sentiment d'incompétence ou de retard. Mettre en place des programmes de soutien scolaire adaptés, des ateliers de développement de compétences (artisanat, informatique, langues, etc.) où elles peuvent expérimenter le succès. Des feedbacks constructifs et des défis appropriés sont essentiels. Par exemple, des programmes de mentorat où elles peuvent apprendre et maîtriser de nouvelles compétences. La maîtrise de nouvelles compétences et la reconnaissance de leurs progrès par les autres contribuent directement à un sentiment d'efficacité et de valeur personnelle, augmentant ainsi l'estime de soi.

La perte du cercle social d'origine, la discrimination et l'isolement peuvent engendrer un profond sentiment de solitude et d'exclusion. Créer des espaces sûrs et inclusifs où ces jeunes filles peuvent interagir, partager leurs expériences et développer des relations de soutien mutuel (groupes de parole, activités communautaires, clubs). Encourager l'intégration dans les structures scolaires et sociales existantes. Cela permet comme le pensent « Se sentir connecté aux autres, éprouver un sentiment d'appartenance et être pris en charge par des personnes significatives sont cruciaux pour un fonctionnement optimal et le bien-être » (Deci & Ryan, 2008, p. 182). La jeune fille déplacée interne qui se sent acceptée, comprise et appartenir à une communauté nourrit le besoin d'affiliation, réduisant le sentiment d'isolement et renforçant l'estime de soi par la validation sociale.

1.3.2. Le sentiment d'efficacité personnelle

La Théorie du Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP) fait partie intégrante de la Théorie Sociale Cognitive d'Albert Bandura (1986, 1997). Le sentiment d'efficacité personnelle est défini comme la croyance d'un individu en sa capacité à organiser et exécuter les actions requises pour produire des résultats donnés. Il ne s'agit pas de la possession de compétences, mais de la conviction de pouvoir les utiliser efficacement pour atteindre des objectifs spécifiques.

Le SEP influence fortement la façon dont les individus pensent, se sentent, se motivent et se comportent. Bandura (1997) identifie quatre sources principales d'information pour le développement du SEP :

- Les expériences de maîtrise (performance accomplishments) : le succès dans l'exécution de tâches renforce le SEP, tandis que l'échec répété peut le diminuer. C'est la source la plus puissante.
- L'apprentissage vicariant (*vicarious experiences*) : observer d'autres personnes, que l'on perçoit comme similaires à soi, réussir grâce à leurs efforts peut renforcer le SEP.
- La persuasion verbale (verbal persuasion) : les encouragements et le feedback positif des autres peuvent aider à renforcer la confiance en ses capacités, à condition qu'ils soient réalistes.
- Les états physiologiques et émotionnels (*physiological and affective states*) : les interprétations que l'on fait de ses propres réactions physiques (stress, anxiété, fatigue) peuvent influencer le SEP. Une perception positive de ces états peut le renforcer.

Un SEP élevé est associé à une plus grande persévérance face aux obstacles, une meilleure gestion du stress, un engagement accru dans des comportements stimulants et de meilleures performances. Selon Bandura, 2006 « Les croyances en l'efficacité personnelle déterminent la manière dont les gens se sentent, pensent, se motivent et se comportent. De telles croyances produisent ces effets divers à travers quatre processus majeurs : cognitifs, motivationnels, affectifs et de sélection » (, p. 307).

Le sentiment d'efficacité personnelle de Bandura est un concept qui s'inscrit dans le cadre de la théorie sociocognitive. Pour Bandura, le fonctionnement et le développement psychologique sont cernés sur la base de trois facteurs en interaction. Ces facteurs sont : le comportement, l'environnement et la personne. Ceux-ci influencent réciproquement, sauf que les impacts qu'ils ont sont divergeant : la causalité triadique réciproque. Cette théorie considère les individus comme des agents actifs de leur propre vie d'où la notion d'agentivité qui exercent un contrôle et une régulation de leurs actes. La notion d'« agentivité » reconnaît également la capacité des individus à anticiper et à ajuster leurs actes. Le système de soi est l'une des composantes de la personne, il est constitué de cognitions qui reflètent l'histoire du sujet. Un élément central du système de soi est le sentiment d'efficacité personnelle.

Le sentiment d'efficacité personnelle désigne les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières. Il contribue à déterminer les choix d'activité et d'environnement, l'investissement du sujet dans la poursuite des buts qu'il s'est fixé, la persistance de son effort et les réactions émotionnelles qu'il éprouve lorsqu'il rencontre des obstacles. Il existe donc plusieurs sources du sentiment d'efficacité personnelle qui permettent de le construire et de le modifier. Pour Bandura, l'estime de soi peut provenir d'auto évaluation basée sur la compétence personnelle ou sur la possession des caractéristiques personnelles investies de valeurs positives ou négatives selon la culture. Lorsque l'estime de soi provient de la compétence personnelle, les gens tirent fierté du fait qu'ils répondent aux exigences de leurs critères de mérite. Ils éprouvent de l'autosatisfaction pour un travail bien fait mais sont déçus d'eux-mêmes quand ils n'atteignent pas leurs critères de mérite. Les compétences personnelles qui donnent les moyens d'accomplir des réalisations appréciées fournissent un véritable fondement de l'estime de soi. Cette source d'auto-évaluation permet aux individus d'influencer sur leur propre estime de soi en développant des potentialités qui procurent de l'autosatisfaction à partir des réalisations personnelles. (Bandura A. 2007).

Implication de la théorie du sentiment d'efficacité personnelle dans la valorisation de l'estime de soi chez la jeune fille déplacée interne

Le sentiment d'efficacité personnelle est directement lié à la confiance en ses capacités, un pilier de l'estime de soi. Les jeunes filles déplacées peuvent avoir vécu de nombreux échecs ou obstacles insurmontables, érodant leur confiance en leurs capacités. Concevoir des activités et des tâches où elles peuvent expérimenter le succès de manière progressive et réaliste. Commencer par des tâches simples et augmenter la difficulté à mesure que leur confiance grandit. Par exemple, la réussite d'un petit projet scolaire, l'achèvement d'une tâche ménagère spécifique au sein du foyer d'accueil, ou la participation réussie à une activité sportive. Bandura (1997) insiste sur le fait que "*mastery experiences are the most influential source of self-efficacy information because they provide the most authentic evidence of whether one can muster what it takes to succeed*" (p. 80). Chaque succès, même mineur, accumule la preuve de leurs compétences, renforçant leur SEP et, par ricochet, leur estime de soi.

Le manque de modèles positifs ou la perception d'être "différente" peut affecter leur vision de ce qu'elles peuvent accomplir. Présenter des histoires de réussite de jeunes filles ayant surmonté des défis similaires. Mettre en place des programmes de mentorat où des femmes ou d'autres jeunes filles résilientes peuvent servir de modèles. L'observation de pairs réussissant peut leur donner l'espoir et la conviction qu'elles aussi en sont capables comme l'affirme Bandura (1997) quand il dit « *Seeing people similar to oneself succeed by sustained effort raises observers' beliefs that they too possess the capabilities to master comparable activities* » (p. 87). L'identification à des modèles positifs et la conviction que leurs efforts peuvent mener au succès réduisent le sentiment d'infériorité et augmentent leur perception de leurs propres capacités, ce qui est crucial pour l'estime de soi.

Elles peuvent être sujettes à la critique, au jugement ou au manque de reconnaissance de leurs efforts. Fournir des encouragements sincères et constructifs, des feedbacks positifs axés sur leurs efforts et leurs progrès, plutôt que sur des résultats parfaits. Les éducateurs, travailleurs sociaux, et membres de la communauté doivent agir comme des sources de soutien et de renforcement positif. Un feedback positif et une reconnaissance authentique de leurs efforts par des figures d'autorité ou des pairs peuvent directement valider leur valeur et renforcer leur confiance en elles.

Le stress post-traumatique, l'anxiété et la tristesse peuvent être interprétés comme des signes de faiblesse ou d'incompétence. Apprendre à ces jeunes filles des techniques de gestion

du stress (respiration, pleine conscience, relaxation). Les aider à comprendre que leurs réactions émotionnelles sont normales et à les interpréter de manière moins menaçante. Par exemple, leur expliquer que le stress avant un examen est une réaction normale qui peut être gérée, plutôt qu'un signe qu'elles ne sont pas capables. La capacité à réguler leurs émotions et à interpréter positivement leurs réactions corporelles permet de prévenir la détérioration du SEP et de l'estime de soi face aux défis.

Ces approches théoriques permettent de développer des interventions holistiques qui non seulement répondent aux besoins psychologiques fondamentaux des jeunes filles déplacées, mais aussi renforcent leur conviction en leurs propres capacités à naviguer et à s'épanouir dans leur nouvel environnement. La synergie entre un environnement soutenant l'autonomie, la compétence et l'affiliation sociale, et des expériences qui bâtissent un sentiment d'efficacité personnelle, est essentielle pour restaurer et valoriser l'estime de soi de ces jeunes filles vulnérables à Yaoundé.

En conclusion, il s'avère que la valorisation de l'estime de soi chez la jeune fille déplacée interne est un processus positif et essentiel pour leur reconstruction. En leur accordant une écoute active, une attention permanente, du respect et des encouragements, cela favorise leur confiance en elles, et peut leur permettre de mieux vivre le présent, mais aussi de se projeter dans l'avenir.

CHAPITRE 2 : ACCOMPAGNEMENT SOCIOÉDUCATIF EN CONTEXTE DE DÉPLACEMENT INTERNE

Ce chapitre porte sur l'accompagnement socioéducatif de la jeune fille déplacée interne au Cameroun, une problématique face à la montée des crises humanitaires. Il aborde les défis spécifiques liés à l'accès à l'éducation et à l'intégration sociale, tout en soulignant l'importance d'une approche individualisée pour répondre à leurs besoins particuliers et favoriser leur résilience.

2.1. LA JEUNE FILLE À BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS

Le concept de besoins éducatifs particuliers (BEP) a connu une évolution significative dans le champ de la pédagogie et de l'éducation inclusive. Initialement, il était souvent associé de manière restrictive aux déficiences et aux handicaps. Cependant, la vision contemporaine, promue notamment par l'UNESCO et d'autres organismes internationaux, a élargi cette définition pour englober toute difficulté d'apprentissage ou de participation que peut rencontrer un élève, nécessitant un soutien pédagogique ou des aménagements spécifiques pour lui permettre d'atteindre son plein potentiel (UNESCO, 2017). Cette perspective inclusive met l'accent sur l'environnement d'apprentissage et les obstacles qu'il peut présenter, plutôt que sur les seules caractéristiques intrinsèques de l'élève. Comme le soulignent Slee et Allan (2001), l'exclusion scolaire n'est pas seulement le résultat de déficits chez l'enfant, mais est souvent une construction sociale liée à des systèmes éducatifs rigides et inadaptés à la diversité des apprenants.

2.1.1. Le concept de besoins éducatifs particuliers

Le concept de besoins éducatifs particuliers a profondément évolué au fil des décennies, passant d'une approche catégorielle et souvent ségrégative à une vision plus inclusive et holistique de l'éducation. Historiquement, le domaine de l'éducation spéciale se concentrait sur les « déficiences » ou les « handicaps » individuels, conduisant à la mise en place d'institutions séparées pour les enfants perçus comme différents. Cette approche médicale et déficitaire tendait à stigmatiser les apprenants et à les exclure du courant éducatif principal (Pijl & Hamstra, 2005). Les années 1960 et 1970 ont vu émerger des critiques de ce modèle, avec un accent grandissant sur les droits de l'homme et l'intégration.

Le tournant majeur dans la conceptualisation des BEP est survenu avec la Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux tenue à Salamanque, Espagne, en 1994. Organisée par l'UNESCO, cette conférence a marqué un jalon crucial dans le mouvement de l'éducation inclusive. La Déclaration de Salamanque et le Cadre d'action sur les besoins éducatifs spéciaux (UNESCO, 1994) ont affirmé que « chaque enfant a un droit fondamental à l'éducation et doit

se voir donner la possibilité d'atteindre et de maintenir un niveau acceptable d'apprentissage ». Plus important encore, la déclaration a mis en évidence que les écoles ordinaires, avec une orientation inclusive, constituent le moyen le plus efficace de lutter contre les attitudes discriminatoires, de créer des communautés accueillantes, de construire une société inclusive et d'offrir une éducation efficace pour la majorité des enfants. Elle a reconnu que les BEP peuvent être temporaires ou permanents, et qu'ils ne sont pas uniquement liés à des déficiences intrinsèques de l'enfant, mais aussi aux obstacles présents dans l'environnement d'apprentissage. Ainsi, le concept s'est élargi pour inclure toute difficulté d'apprentissage ou de participation rencontrée par un élève, nécessitant un soutien ou des aménagements spécifiques, indépendamment de la cause sous-jacente (UNESCO, 2017). Ce changement de paradigme a déplacé l'attention de l'individu "déficient" vers la capacité du système éducatif à s'adapter à la diversité des apprenants.

Dans le contexte complexe et souvent traumatisant du déplacement interne, les jeunes filles sont confrontées à une multitude de défis qui peuvent engendrer des besoins d'éducation particuliers spécifiques et multidimensionnels. Ces besoins ne se limitent pas aux difficultés d'apprentissage académiques, mais englobent également des dimensions psychosociales, comportementales, linguistiques et socio-économiques, souvent intriquées.

- Besoins académiques

Le déplacement entraîne généralement des arrêts scolaires prolongés et imprévus, pouvant s'étendre sur de longues durées. Cette discontinuité se traduit par des manquements significatifs dans les apprentissages fondamentaux (lecture, écriture, calcul). Une jeune fille qui a manqué plusieurs années de scolarité aura des difficultés à suivre un programme standardisé, même si elle a l'âge requis pour un niveau donné. Elle peut avoir oublié des concepts clés, ou ne pas avoir développé les compétences de base nécessaires pour progresser. Par exemple, une élève de 12 ans ayant manqué trois ans de scolarité pourrait avoir le niveau académique d'une enfant de 9 ans, nécessitant un programme de rattrapage scolaire intensif ou une pédagogie fortement différenciée. Les curricula des écoles d'accueil peuvent ne pas correspondre à ceux de leurs régions d'origine, créant des disparités dans les connaissances acquises. (Save the Children, 2020).

- Besoins psychosociaux et émotionnels

Les jeunes filles déplacées ont souvent été exposées à des événements traumatisants tels que la violence armée, la perte de proches, la destruction de leur foyer, ou l'exploitation. Ces

expériences peuvent entraîner des troubles de stress post-traumatique (TSPT), de l'anxiété, de la dépression, des cauchemars, une irritabilité accrue ou un retrait social (Betancourt et al., 2013). En classe, cela peut se manifester par des difficultés de concentration, une hypervigilance, des crises de panique, une incapacité à gérer la frustration, ou un désintérêt pour l'apprentissage. Une jeune fille qui revit des flash-backs en pleine classe ne pourra pas se concentrer sur l'enseignement. Ces BEP nécessitent un soutien en santé mentale et psychosociale (MHPSS), intégré si possible au cadre scolaire. Le sentiment de perte, de déracinement et d'incertitude quant à l'avenir peut également générer un stress chronique qui affecte la régulation émotionnelle et la capacité d'apprentissage.

- Besoins comportementaux

Les traumatismes et le stress peuvent également se traduire par des changements de comportement. Certaines jeunes filles peuvent devenir agressives, perturbatrices ou développer des comportements de défi en classe. D'autres peuvent adopter des comportements de retrait, d'isolement, de mutisme sélectif ou de passivité extrême. Le harcèlement ou la stigmatisation de la part des pairs ou même des enseignants dans la communauté d'accueil, liés à leur statut de déplacées, peuvent exacerber ces problèmes comportementaux (OCHA, 2021). Ces comportements, bien que parfois mal interprétés comme de l'indiscipline, sont souvent des manifestations de détresse sous-jacente et nécessitent une approche compréhensive et des stratégies de gestion de classe sensibles aux traumatismes.

- Besoins linguistiques

Au Cameroun, la diversité linguistique est une réalité assez complexe. Les jeunes filles déplacées internes peuvent se retrouver dans une région où la langue d'enseignement (français ou anglais, ou même une langue locale spécifique) diffère de leur langue maternelle ou de la langue qu'elles utilisaient dans leur école d'origine. Cette barrière linguistique est un obstacle majeur à la compréhension des cours, à la participation en classe et à l'établissement de relations avec les pairs et les enseignants. Une élève peut être brillante mais incapable de démontrer ses connaissances si elle ne maîtrise pas la langue du système éducatif d'accueil. Des BEP linguistiques peuvent nécessiter un soutien en langue d'enseignement, des interprètes (même des pairs plus âgés), ou l'utilisation de supports visuels et de méthodes d'enseignement bilingues si possible (UNICEF, 2019a).

- Besoins socio-économiques et culturels

Les familles déplacées sont souvent en situation de grande précarité, ce qui a un impact direct sur la scolarisation des jeunes filles. Le manque de ressources financières peut empêcher l'achat de fournitures scolaires, d'uniformes, ou le paiement de frais de scolarité (même symboliques). Les jeunes filles peuvent être contraintes de travailler pour soutenir leur famille, de s'occuper de jeunes frères et sœurs, ou être exposées à des risques de mariages précoces ou d'exploitation, les empêchant d'aller à l'école. De plus, les différences culturelles entre la communauté d'origine et la communauté d'accueil peuvent créer des malentendus ou des difficultés d'intégration. Les normes sociales, les attentes en matière de comportement féminin, ou les pratiques éducatives peuvent différer, nécessitant une période d'ajustement et un soutien à l'intégration culturelle. (NRC, 2021).

Dans le contexte des jeunes filles déplacées internes, l'identification des BEP est d'une complexité accrue, car ces besoins ne relèvent pas uniquement de difficultés cognitives ou de troubles d'apprentissage préexistants. Ils sont profondément imbriqués dans les expériences de traumatisme, de perte, de déracinement et de bouleversement social qu'elles ont vécues. Le déplacement interne, par sa nature même, est un facteur de risque majeur pour le développement et l'apprentissage. Les interruptions scolaires prolongées, souvent brutales et répétées, entraînent des lacunes académiques significatives, rendant difficile la réintégration dans un nouveau système éducatif, même si celui-ci est disponible. De plus, la perte de repères culturels et linguistiques peut constituer une barrière majeure à l'apprentissage, en particulier si la langue d'enseignement dans la zone d'accueil diffère de leur langue maternelle. Selon Dryden-Peterson (2015), l'éducation en situation d'urgence doit reconnaître que les apprenants sont souvent des "survivants" et que leurs expériences de vie, bien que traumatisantes, façonnent leurs besoins éducatifs.

L'identification des BEP chez les jeunes filles déplacées internes est une étape cruciale pour un accompagnement efficace. Cependant, elle est souvent entravée par des défis contextuels importants, notamment le manque de ressources, la surpopulation dans les écoles, et la formation limitée du personnel. Les outils d'évaluation doivent être adaptés à ces réalités et ne pas se limiter aux tests standardisés souvent inaccessibles ou inappropriés. Entre autres, nous avons les observations non-formelles et systématiques, les entretiens semi-structurés dont l'objectif est de comprendre le contexte de vie de l'enfant et l'impact de ces expériences sur son apprentissage et son bien-être ; les bilans de compétences et évaluations formatives qui mettent l'accent sur ce que l'enfant peut faire, plutôt que sur ce qu'il ne peut pas faire, pour

identifier ses points d'appui ; les checklists et grilles d'évaluation psychosociale permettent de dépister les signes de détresse psychologique ou de traumatisme nécessitant un soutien spécialisé. Ces checklists peuvent évaluer des domaines comme le sommeil, l'alimentation, l'humeur, les interactions sociales, la présence de peurs ou de pensées intrusives.

Les outils d'évaluation doivent être adaptés culturellement et linguistiquement pour être pertinents et compréhensibles. Un outil développé dans un contexte occidental peut ne pas être approprié pour des enfants camerounais. Le personnel éducatif et d'encadrement manque souvent de formation adéquate pour identifier les BEP et utiliser des outils d'évaluation sensibles aux traumatismes. Le temps, le personnel qualifié (psychologues, travailleurs sociaux), et le matériel sont souvent insuffisants dans les zones d'accueil de PDI. La peur de la stigmatisation peut dissuader les familles de révéler les difficultés de leurs enfants ou de rechercher de l'aide. La mobilité constante des PDI rend difficile le suivi des évaluations et la mise en place d'un soutien continu.

L'identification des BEP chez ces jeunes filles doit être un processus dynamique et individualisé. Elle ne peut se limiter à des évaluations standardisées qui ne tiendraient pas compte de leur parcours unique. Des méthodes d'évaluation flexibles et sensibles au contexte, basées sur l'observation en classe, les entretiens avec l'enfant et sa famille (si possible), et la collaboration avec d'autres professionnels (travailleurs sociaux, psychologues), sont essentielles. L'objectif n'est pas de "stigmatiser" l'enfant, mais de comprendre ses forces et ses difficultés pour mettre en place des stratégies de soutien adaptées. La mise en place de stratégies d'intervention adaptées est essentielle pour garantir l'inclusion éducative et le bien-être des jeunes filles déplacées. Ces stratégies doivent être multifacettes et intégrées.

- Pédagogie différenciée et individualisée :

L'approche pédagogique doit s'adapter aux niveaux et aux besoins diversifiés des élèves. Cela inclut la mise en place de groupes de niveau pour certaines matières, l'utilisation de matériel didactique varié (visuel, auditif, kinesthésique), l'adaptation des supports et des méthodes d'enseignement, et la flexibilité dans les évaluations. Des plans éducatifs individualisés (PEI) peuvent être élaborés pour les jeunes filles ayant des BEP plus complexes, définissant des objectifs d'apprentissage spécifiques et les aménagements nécessaires (UNESCO, 2017).

- Soutien individualisé et tutorat

La mise en place de séances de soutien scolaire individualisé ou en petits groupes, assurées par des enseignants formés ou des volontaires, peut aider à combler les lacunes

académiques spécifiques. Le tutorat par les pairs (élèves plus âgés ou plus avancés) peut également être une stratégie efficace pour le soutien académique et l'intégration sociale, renforçant le lien social.

- Activités récréatives et thérapeutiques

Au-delà de l'apprentissage formel, des activités comme le sport, l'art-thérapie, la musique, le théâtre ou les jeux libres sont cruciales pour le bien-être psychosocial. Elles offrent un espace sûr pour l'expression des émotions, la réduction du stress, le développement de compétences sociales et la reconstruction de la confiance en soi (NRC, 2021). Ces activités peuvent être intégrées au programme scolaire ou proposées en dehors des heures de classe.

- Formation des enseignants aux approches sensibles aux traumatismes et à l'éducation inclusive

Les enseignants sont en première ligne pour identifier et soutenir les jeunes filles déplacées. Une formation axée sur la compréhension des traumatismes, la gestion des comportements difficiles, les techniques de soutien psychosocial de base, la pédagogie différenciée et les principes de l'éducation inclusive est indispensable (INEE, 2010). Cela inclut la capacité à créer un environnement de classe sécurisant, prévisible et non-jugeant. Pour les jeunes filles ayant manqué plusieurs années de scolarité, des ALP sont essentiels. Ces programmes condensent plusieurs années de curriculum en une période plus courte, permettant aux élèves de rattraper le temps perdu et de réintégrer le système scolaire formel à un niveau adapté à leur âge et à leurs capacités. Ces programmes sont souvent flexibles et tiennent compte des besoins psychosociaux des apprenants.

- Soutien en santé mentale et psychosociale

Il est impératif d'intégrer des services soutien en santé mentale et psychosociale dans ou autour des écoles. Cela peut inclure des consultations individuelles avec des psychologues ou des conseillers, des groupes de soutien par les pairs, des activités de débriefing psychologique, et des sessions de sensibilisation pour les familles. La collaboration avec des organisations spécialisées dans la santé mentale est cruciale pour assurer des références appropriées pour les cas les plus complexes (IASC, 2007).

Ces stratégies peuvent inclure des cours de soutien scolaire, un accompagnement psychosocial, des aménagements pédagogiques (temps supplémentaire pour les examens, matériel didactique adapté), ou même un soutien linguistique. Comme le souligne Mwaruwari

(2020), la résilience des enfants déplacés est souvent sous-estimée, et un soutien éducatif approprié peut non seulement pallier les lacunes mais aussi renforcer leur capacité à faire face aux adversités.

L'accompagnement socioéducatif des jeunes filles déplacées est une responsabilité partagée qui nécessite la collaboration de multiples acteurs. Reconnaître que les BEP peuvent être temporaires ou permanents, et qu'ils peuvent évoluer avec le temps et les circonstances. Un soutien continu et réévalué régulièrement est donc indispensable. La participation des familles et de la communauté d'accueil est également un facteur clé de succès, car elles sont les premiers partenaires dans l'identification et la prise en charge des besoins des enfants. Une approche collaborative, impliquant tous les acteurs de l'environnement de l'enfant, est la pierre angulaire d'un accompagnement socioéducatif efficace pour les jeunes filles déplacées internes.

Les études récentes post-2015 sur les BEP des enfants déplacés en Afrique subsaharienne, et spécifiquement au Cameroun, se concentrent le plus souvent sur l'impact des crises prolongées sur l'accès à l'éducation, les défis psychosociaux, et l'efficacité des interventions. À cet effet, les rapports de l'OCHA (2021) et de l'UNICEF (2022) sur le Cameroun mentionnent l'ampleur des besoins éducatifs pour les enfants affectés par les crises dans le Nord-Ouest/Sud-Ouest et l'Extrême-Nord. Ils mettent en évidence le manque criant d'infrastructures scolaires, le déplacement des enseignants, et les risques de protection (enlèvements, violences) qui entravent la scolarisation. La qualité de l'éducation est également une préoccupation majeure, avec des classes surchargées et un personnel non formé aux besoins spécifiques des enfants traumatisés.

Des travaux de recherche universitaires, bien que parfois moins nombreux et spécifiques au Cameroun, tendent à corroborer ces observations. Par exemple, des recherches sur l'éducation en contexte de crise en RDC ou au Nigéria (des contextes comparables en Afrique subsaharienne) par des auteurs comme Aguilar et Retamal (2018) ou Dybdahl (2001) sur l'impact des traumatismes, mettent en avant l'importance des approches holistiques et de la résilience. Ils suggèrent que l'éducation ne doit pas seulement se concentrer sur l'acquisition de connaissances, mais aussi sur le développement des compétences psychosociales et la construction d'un sentiment d'espoir et de normalité.

Le Cameroun a ratifié plusieurs instruments internationaux relatifs aux droits de l'enfant et à l'éducation, comme la Convention relative aux droits de l'enfant. En principe, la politique éducative camerounaise vise l'éducation pour tous. Cependant, la mise en œuvre de l'inclusion

des enfants déplacés se heurte à plusieurs obstacles. Tout d’abord, nous avons le cadre législatif et réglementaire. Bien qu’il existe une volonté politique d’intégrer les enfants déplacés dans le système éducatif formel, des directives claires et des protocoles spécifiques pour l’identification des BEP, le placement scolaire, la reconnaissance des niveaux scolaires et le soutien psychosocial sont souvent insuffisants ou mal appliqués. L’absence d’une politique nationale d’éducation en situations d’urgence robuste et dotée de ressources est une lacune.

Ensuite, la capacité d’absorption et ressources fait défaut. Les régions d’accueil des PDI sont souvent déjà sous-dotées en infrastructures éducatives, en enseignants qualifiés et en matériel pédagogique. L’afflux massif de jeunes en âge scolaire déplacés exerce une pression immense sur un système éducatif déjà fragile. Le manque de financement dédié à l’éducation en situation d’urgence limite la capacité du gouvernement à répondre efficacement aux BEP. Malgré des efforts ponctuels, la formation des enseignants aux approches sensibles aux traumatismes et à l’éducation inclusive reste limitée. Cela signifie que de nombreux enseignants ne sont pas équipés pour identifier et prendre en charge les besoins complexes des jeunes filles déplacées. Par ailleurs, la coordination entre les différents ministères (Éducation, Affaires Sociales, Santé), les autorités locales, les ONG nationales et internationales, et les communautés est souvent fragmentée, ce qui entraîne des lacunes dans la prestation de services intégrés. L’absence de systèmes d’enregistrement robustes pour les enfants déplacés rend difficile le suivi de leur parcours scolaire et la planification des interventions.

En conclusion, l’accompagnement des jeunes filles déplacées internes au Cameroun nécessite une approche multidimensionnelle qui intègre la compréhension des BEP dans toutes leurs formes, la mise en place d’outils d’évaluation sensibles au contexte, des stratégies d’intervention adaptées et une collaboration forte entre tous les acteurs. La recherche continue et l’engagement politique sont essentiels pour renforcer les capacités du système éducatif à répondre efficacement à cette crise humanitaire et à garantir un avenir à ces jeunes filles vulnérables.

2.1.2. Lien social et effets sur l’insertion socioéducatif de la jeune fille déplacée interne

Le lien social est une construction fondamentale de l’existence humaine, essentiel à l’épanouissement individuel et à la cohésion collective. Pour Émile Durkheim (1893), le lien social se manifeste par l’ensemble des relations qui unissent les individus au sein d’une société, leur conférant un sentiment d’appartenance et de solidarité. Cette notion englobe les relations familiales, amicales, communautaires, ainsi que les institutions sociales comme l’école ou les

associations. Elle est nourrie par des valeurs partagées, des normes communes, des activités collectives et un sentiment de reconnaissance mutuelle. Pour une jeune fille en phase de développement, le maintien et la construction de liens sociaux sont vitaux pour la formation de son identité, le développement de ses compétences sociales et émotionnelles, et sa capacité à s'adapter à de nouveaux environnements.

Le déplacement interne, qu'il soit dû à un conflit armé, une catastrophe naturelle ou une crise socio-politique, opère une rupture brutale et souvent traumatisante de ces liens sociaux préexistants. Les jeunes filles déplacées sont arrachées à leurs familles élargies, à leurs amis, à leurs enseignants et à leur communauté d'origine. Cette déstructuration du tissu social se traduit par une perte de repères, un sentiment d'isolement, de solitude et d'insécurité. Comme le soulignent Hobfoll et al. (2007) dans leur théorie de la conservation des ressources (COR), la perte de ressources personnelles (y compris les ressources sociales et les liens) est une source majeure de stress et de traumatisme, entraînant une diminution des capacités d'adaptation et une vulnérabilité accrue aux problèmes de santé mentale. Pour les jeunes filles, cette rupture peut être d'autant plus difficile qu'elles sont souvent socialisées à travers des réseaux féminins et communautaires solides qui se trouvent soudainement fragmentés.

L'effet de cette altération du lien social sur l'insertion socio-éducative des jeunes filles déplacées est profond et multidimensionnel. Premièrement, l'isolement social peut se traduire par des difficultés d'adaptation en milieu scolaire. L'absence de camarades connus, le sentiment d'être "différente" ou "étrangère" dans la nouvelle école, et les barrières linguistiques ou culturelles peuvent empêcher l'établissement de nouvelles amitiés. Or, les relations avec les pairs sont cruciales pour l'apprentissage collaboratif, le soutien mutuel et le développement de compétences sociales comme la communication et la résolution de conflits (Bronfenbrenner, 1979). Des études menées par des organisations comme le Conseil Norvégien pour les Réfugiés (NRC) ou l'UNICEF (par exemple, UNICEF, 2019b, sur l'éducation en contexte de crise) montrent que les enfants déplacés qui ne parviennent pas à établir de nouvelles connexions sociales sont plus susceptibles de s'absenter de l'école, de souffrir de décrochage scolaire ou de présenter des problèmes de comportement.

Deuxièmement, la rupture du lien social affecte directement le bien-être psychosocial des jeunes filles, ce qui a des répercussions sur leur capacité à apprendre. Le sentiment de perte et le traumatisme peuvent engendrer de l'anxiété, de la dépression, des troubles du sommeil ou des difficultés de concentration. Une jeune fille qui se sent seule et insécure aura du mal à mobiliser ses ressources cognitives pour l'apprentissage. Elle pourra également développer des

comportements de retrait ou d'agressivité, ce qui compliquera davantage son intégration dans le groupe classe. La théorie de l'attachement, développée par Bowlby (1969), met en lumière l'importance des figures d'attachement sécurisantes pour le développement émotionnel et la capacité à explorer le monde. Le déplacement peut perturber ces attachements, rendant la jeune fille plus vulnérable et moins encline à s'investir dans de nouvelles relations ou activités, y compris scolaires.

Troisièmement, l'absence de liens sociaux forts peut limiter l'accès à des ressources essentielles pour l'insertion éducative. Les familles déplacées, souvent précarisées et isolées, peuvent manquer d'informations sur les possibilités de scolarisation, les aides disponibles ou les démarches administratives. Le réseau social local, constitué de parents d'élèves, d'enseignants ou de membres de la communauté, joue un rôle d'information et de soutien crucial que les familles déplacées n'ont pas forcément au début de leur arrivée. Comme le souligne Putnam (2000) avec son concept de capital social, les réseaux sociaux fournissent des ressources et des soutiens qui facilitent l'accès aux opportunités. Sans ce capital social initial, les jeunes filles déplacées sont défavorisées.

Pour favoriser l'insertion socio-éducative, il est donc impératif de mettre en place des stratégies actives de reconstruction du lien social. Cela passe par plusieurs niveaux d'intervention. Au niveau scolaire, les écoles peuvent jouer un rôle central en créant un environnement inclusif et accueillant. Des activités d'intégration, des programmes de jumelage entre élèves, des ateliers de médiation culturelle ou linguistique, et la promotion d'une pédagogie participative peuvent aider les jeunes filles déplacées à tisser de nouvelles relations. La formation des enseignants à l'éducation sensible aux traumatismes et à la gestion de la diversité culturelle est également essentielle pour qu'ils puissent créer un climat de classe sécurisant où chaque enfant se sent valorisé (Fazel et al., 2017).

Au niveau communautaire, la mise en place d'espaces sûrs pour les enfants, comme des centres de jeunesse, des clubs sportifs ou culturels, ou des programmes d'activités récréatives, peut offrir des opportunités de socialisation en dehors du cadre scolaire formel. Ces espaces permettent aux jeunes filles de reconstruire un sentiment d'appartenance, de développer des compétences psychosociales et de nouer des amitiés avec des pairs, qu'ils soient déplacés ou membres de la communauté d'accueil. Des initiatives de soutien psychosocial axées sur le groupe, comme les cercles de parole ou les activités artistiques-thérapeutiques, peuvent également renforcer le lien social tout en favorisant la guérison des traumatismes.

Enfin, la participation des familles déplacées et des membres de la communauté d'accueil est cruciale. Impliquer les parents dans la vie scolaire de leurs enfants, organiser des rencontres entre familles déplacées et familles d'accueil, et encourager les initiatives communautaires de solidarité peut renforcer le sentiment de cohésion et faciliter l'intégration. C'est en recréant un environnement social sécurisant et stimulant, où les jeunes filles se sentent connectées, comprises et valorisées, qu'elles pourront surmonter les défis du déplacement et s'engager pleinement dans leur parcours éducatif et leur future vie au sein de la société. L'investissement dans le lien social n'est pas seulement un objectif humanitaire, c'est une condition sine qua non de la réussite éducative et du bien-être durable des jeunes filles déplacées internes.

2.1.3. Modélisation de base du lien social

La modélisation de base du lien social fait état aux différents éléments qui constituent les relations interhumaines et celles entre individus et groupes de personnes. Pour Castel (1995), le lien social est constitué de trois éléments majeurs notamment l'intégration et l'insertion.

- Intégration

L'intégration fait à cet effet référence à la capacité qu'ont les individus à participer à la vie en communauté et à se sentir reliés au groupe auquel ils appartiennent. L'école de Chicago par contre, associe de manière systématique l'intégration et l'immigration partant d'une analyse de la nature des interactions sociales qui s'opèrent entre les natifs de la société d'accueil et les minorités immigrées ou raciales. C'est ainsi que Park, tel que cite Coulon (1992) « distingue quatre étapes, chacune représentant un progrès par rapport à la précédente : la compétition, le conflit, l'adaptation et l'assimilation. » (p.37). Pour l'école de Chicago, l'intégration est un processus par lequel les individus quittent d'une situation d'isolement ou de retrait à une situation d'intégration à travers la compétition, l'assimilation, le conflit et même l'adaptation.

La compétition résulte de l'existence de la concurrence sur plusieurs plans tels qu'économique, politique et social entre la population d'accueil et les immigrants installés de manière provisoire ou définitive. Ce type de coexistence s'accompagne de préjugés raciaux pouvant dans certains cas dégénérer en affrontements, d'où la naissance du conflit, qui selon Coulon est une étape décisive, dans la mesure, où elle crée une solidarité parmi les minorités. Pour Rudder, (2002, p.44), l'adaptation est l'ajustement qui résulte des conflits entre le groupe dominant et les minorités. A ce stade et grâce à la reconnaissance des différences comme facteur fondamental du savoir vivre ensemble et au règne des lois, « la rivalité n'a pas disparu, mais

elle est réglée, contrôlée. » ; L'assimilation est l'aboutissement de ces trois étapes qui est un processus d'interpénétration et de fusion dans lequel des personnes et des groupes acquièrent la mémoire, les sentiments et les attitudes de l'autre groupe, mais ils sont incorporés avec eux dans la vie culturelle d'où le terme de melting pot américain (Park & Burgess, 1969). Cette étape est également l'issue logique des processus sociaux impliquant les natifs et les migrants « au cours de laquelle les différences entre les groupes se sont estompées, et les valeurs respectives mélangées. Les contacts se multiplient et deviennent plus intimes, la personnalité de l'individu se transforme. » (Coulon, 1992, p.39).

- Insertion

Pour Emmanuelli et al, (2003) l'insertion c'est le fait de permettre aux personnes exclues de retrouver autonomie et confiance en soi, par le travail, l'accès à un logement, la création d'un lien social entre autres. Ses trois piliers de l'insertion sont : l'éducation, le logement et l'emploi. Par ailleurs, la notion d'insertion naît dans les 1960-1970 et ne définit que l'aspect professionnel dans un premier temps car elle désigne le passage des études à l'emploi. Selon Fournier et al. (2004), « traditionnellement l'insertion socioprofessionnelle est considérée comme le passage réussi entre la vie scolaire et la vie active » (p.20). Cela suppose premièrement que les personnes munies d'un diplôme accèdent à un emploi permanent à temps plein en relation avec leur domaine d'études. Toujours selon les auteurs « cet emploi est garant de l'autonomie financière, de même que d'un statut d'adulte ». Christophe Pittet (2014) l'insertion comme « un processus dans lequel s'inscrit l'individu pour passer d'une étape à une autre dans une perspective de construction de son autonomie sociale et économique ». Il est composé de deux dimensions, l'axe social et l'axe professionnel, sauf que de nombreux auteurs se sont opposés sur la dimension à considérer comme prioritaire. Pour Tabin et al (2008) « l'insertion sociale est un premier pas vers l'insertion professionnelle, qui reste l'objectif ultime ». D'après Emery et al (2005), il est tout à fait justifié de se demander si la distinction insertion sociale/professionnelle a lieu d'être alors que l'identité professionnelle, le rôle économique fondent l'intégration sociale de l'individu ».

Selon l'index international et dictionnaire de la réadaptation et de l'intégration sociale IIDRIS (2014), l'insertion sociale comme une « action visant à faire évoluer un individu isolé ou marginal vers une situation caractérisée par des échanges satisfaisants avec son environnement ; c'est également le résultat de cette action, qui s'évalue par la nature et la densité des échanges entre un individu et son environnement ». Par contre l'insertion professionnelle est l'ensemble des activités permettant à un individu d'accéder à un travail

rémunérateur et décent (Leymat, 2011). D'après Mansuy et al. (2001), « le concept d'insertion professionnelle renvoie à un processus dynamique qui caractérise le passage du système éducatif à une position d'activité relativement stabilisée sur le marché du travail ». L'insertion commence dès lors qu'un individu consacre plus de temps à la recherche d'emploi ou à un emploi rémunéré plus ou moins stable qu'aux loisirs, aux études, etc. et prend fin lorsque celui-ci n'y accorde plus de temps. Elle ne se limite donc pas seulement au moment où l'individu accède à un emploi.

2.1.4. La socialisation : un point de rencontre

Le modèle théorique de la « socialisation active, plurielle, conflictuelle et prospective » de Malrieu (Baubion-Broye *et al.*, 2013) fournit une assise pour analyser les processus par lesquels les sujets, inscrits dans une hétérogénéité de milieux, de relations, de normes, d'outils culturels et de pratiques, opèrent un travail d'intégration et de signification de ces expériences plurielles. La socialisation est un processus fondamental qui permet aux individus d mieux s'intégrer dans leur environnement de vie et aussi de se développer : c'est la rencontre entre l'individu et la société (les individus apportant leurs spécificités et attentes, et la société apportant ses normes et ses valeurs). Par ailleurs, la socialisation ne va pas transmettre des normes et des valeurs uniquement, mais représente le moment où l'individu se perçoit comme étant social. La socialisation ne peut pas se faire en dehors de la relation entre l'autorité morale d'un adulte et l'enfant.

La socialisation est un processus inachevé dans la mesure où l'on distingue une socialisation primaire et une socialisation secondaire. Ainsi, chaque niveau de socialisation a ses caractéristiques propres. Les individus y intériorisent les codes, les schémas de base comme le langage, les dispositions qui leur permettent de se repérer dans la société. La socialisation secondaire quant à elle, est le processus qui permet aux individus de s'intégrer à ces sous-mondes sociaux spécialisés : en dehors de la famille. C'est une étape qui permet d'endosser de nouveaux rôles. De Singly (2005) rejette l'idée d'une individualisation négative. Pour lui, la quête de soi implique toujours la reconnaissance d'un autre. Cette reconnaissance, cette confiance, se construit pour beaucoup grâce à l'amour conjugal et aux parents. La famille est un point d'encrage, un point culminant de mémoire.

Dans le cadre de notre étude, elle joue un rôle important dans la reconstruction de l'identité des filles déplacées internes. Les activités de groupe telles que les concours de beauté encouragent cette socialisation et favorisent la construction de l'estime de soi de ces filles.

déplacées internes. Plusieurs structures comme, AHR organisent de plus en plus des activités dans le but de renforcer la cohésion et l'esprit d'entraide sociale entre cette population vulnérable.

2.2. ACCOMPAGNEMENT SOCIÉDUCATIF

L'accompagnement socioéducatif constitue une démarche essentielle pour soutenir les individus dans leur parcours de vie, favorisant leur autonomisation et leur développement personnel. Particulièrement pertinent pour les populations vulnérables, il vise à offrir un cadre propice à l'épanouissement, en tenant compte des spécificités de chacun et en mobilisant diverses ressources.

2.2.1. Le concept d'accompagnement

Le concept d'accompagnement, bien que largement utilisé dans les domaines éducatif, social et de la santé, est polysémique et en constante évolution. Il dépasse la simple aide ou assistance pour englober une dynamique relationnelle complexe, orientée vers l'autonomisation de la personne accompagnée. À la base, accompagner, du latin "ad cum panis" (aller avec celui qui partage le pain), suggère une idée de cheminement commun, de soutien mutuel dans un parcours.

Historiquement, l'accompagnement a évolué depuis des pratiques informelles d'aide mutuelle jusqu'à des cadres professionnels structurés. Dans une perspective contemporaine, il se distingue par plusieurs caractéristiques fondamentales. Premièrement, c'est une relation asymétrique, mais non hiérarchique, où l'accompagnant est un "tiers facilitateur" (Boutinet, 2004) qui offre un soutien sans se substituer à la personne accompagnée. L'objectif n'est pas de faire à la place de l'autre, mais de l'aider à faire par lui-même, à développer ses propres capacités d'action et de réflexion.

L'accompagnement est intrinsèquement lié à l'idée de processus. Il ne s'agit pas d'une intervention ponctuelle, mais d'une démarche continue qui s'inscrit dans la durée. Ce processus implique des étapes, des ajustements, et une adaptation constante aux besoins évolutifs de la personne. Comme le souligne Paul (2004), l'accompagnement est "une action qui vise à rendre l'autre capable de s'orienter, d'agir et de prendre des décisions par lui-même". Cette temporalité permet de construire une relation de confiance et de permettre à l'accompagné de s'approprier progressivement les outils et les compétences nécessaires à son autonomie.

L'accompagnement se caractérise par une intentionnalité forte, basée sur un cadre éthique et des finalités claires. Il repose sur le respect de la singularité de l'individu, de ses choix et de son rythme. La non-directivité, tout en offrant une orientation, est souvent privilégiée pour garantir que la personne accompagnée reste l'acteur principal de son projet. C'est une démarche d'écoute active, de compréhension empathique et de reconnaissance de l'altérité. Legendre (2005) met en avant l'importance de cette dimension éthique, en affirmant que l'accompagnement doit libérer la puissance d'agir de la personne.

En outre, le concept d'accompagnement intègre une dimension holistique. Il ne se limite pas à un domaine spécifique (éducatif, social, professionnel) mais prend en compte l'individu dans sa globalité : ses dimensions psychologique, sociale, émotionnelle, cognitive et culturelle. Cela implique une approche interdisciplinaire et la mobilisation de différentes ressources, qu'elles soient internes à la personne (ses forces, ses compétences) ou externes (réseaux sociaux, institutions, professionnels). Dans le contexte actuel, marqué par des parcours de vie de plus en plus complexes et fragmentés, l'accompagnement devient un levier essentiel pour maintenir la cohérence et le sens.

Selon Laveault et Karsenti (2018), l'accompagnement est une co-construction. L'accompagnant et l'accompagné sont tous deux acteurs de la relation, et le sens ainsi que les objectifs de l'accompagnement sont négociés et ajustés mutuellement. Cette perspective met en lumière la dimension interactive et dynamique de la relation, où l'apprentissage et le développement se produisent des deux côtés. L'accompagnant n'est pas un expert détenant toutes les solutions, mais un facilitateur qui pose des questions, offre des pistes de réflexion et aide la personne à trouver ses propres réponses.

Le concept d'accompagnement est fondamentalement lié à la notion d'empowerment ou de pouvoir d'agir. L'objectif ultime n'est pas seulement de résoudre un problème immédiat, mais de renforcer la capacité de l'individu à faire face aux défis futurs de manière autonome. Cela passe par le développement de la confiance en soi, de l'auto-efficacité, de la résilience et de la capacité à prendre des initiatives. Selon Le Bossé (2013), l'empowerment est un processus par lequel les individus et les groupes acquièrent une plus grande maîtrise sur les événements qui affectent leur vie. L'accompagnement est donc un moyen privilégié pour favoriser ce processus, en offrant un cadre sécurisant et stimulant où la personne peut expérimenter sa capacité d'agir et de transformer sa réalité.

Enfin, le concept d'accompagnement est un pilier des pratiques socioéducatives modernes. Il incarne une philosophie de soutien respectueuse de l'autonomie, axée sur la co-construction et le renforcement des capacités individuelles. Loin d'être une simple assistance, il représente une démarche complexe et profonde qui vise à libérer le potentiel de chaque personne et à l'équiper pour naviguer avec succès dans les défis de la vie.

2.2.2. L'accompagnement comme un projet

Considérer l'accompagnement comme un projet est fondamental pour lui conférer une direction, une cohérence et une finalité. Cette approche de l'accompagnement comme projet transforme l'accompagnement d'une série d'interventions ponctuelles en une démarche structurée et intentionnelle, centrée sur l'évolution de la personne accompagnée. Un projet, par définition, est une intention formalisée d'un futur désiré, impliquant des objectifs, des étapes, des moyens et une évaluation. Appliquer cette logique à l'accompagnement permet de maximiser son efficacité et d'en assurer la pertinence.

Tout d'abord, l'accompagnement en tant que projet nécessite une phase de diagnostic et de définition des objectifs. Avant toute action, il est crucial de comprendre la situation de la personne accompagnée, ses besoins, ses aspirations, ses forces et ses difficultés. Cette étape se réalise souvent par un dialogue approfondi et une écoute active. Les objectifs, qu'ils soient personnels, sociaux, éducatifs ou professionnels, doivent être définis de manière conjointe entre l'accompagnant et l'accompagné. Ils doivent être spécifiques, mesurables, atteignables, réalistes et temporellement définis (méthode SMART). Selon Lebrun (2015), un projet efficace en éducation et accompagnement est "un processus dynamique de construction de sens, où l'apprenant devient acteur de ses apprentissages et de son développement". Sans objectifs clairs et partagés, l'accompagnement risque de manquer de direction et de se disperser.

L'approche projectile implique une planification des actions et des moyens. Une fois les objectifs établis, il convient de déterminer les étapes nécessaires pour les atteindre. Cela inclut l'identification des activités à mener, des compétences à développer, des ressources à mobiliser et des échéanciers. Cette planification n'est pas rigide ; elle doit être flexible et adaptable aux imprévus et aux évolutions du parcours de la personne. La co-construction de ce plan d'action est essentielle pour garantir l'engagement de l'accompagné et sa pleine appropriation du processus. L'accompagnant joue un rôle de facilitateur, aidant la personne à identifier les chemins possibles et les obstacles potentiels.

L'accompagnement comme projet exige une dynamique de mise en œuvre et d'ajustement. Le projet n'est pas un document figé, mais un guide qui prend vie à travers l'action. C'est durant cette phase que les stratégies sont déployées, que les compétences sont exercées et que les progrès sont réalisés. Des rencontres régulières sont essentielles pour faire le point sur l'avancement, discuter des difficultés rencontrées et célébrer les réussites. Cette phase est caractérisée par une réflexion constante et une capacité d'adaptation. Dans cette optique, Dominicé (2000) présente l'accompagnement comme un travail d'élaboration, de construction et de transformation du sens que l'individu donne à son expérience. Le projet d'accompagnement doit donc permettre cette élaboration progressive.

Une dimension capitale de l'accompagnement-projet est l'évaluation et la capitalisation des apprentissages. Il est indispensable de mesurer l'atteinte des objectifs, de reconnaître les progrès accomplis et d'analyser les facteurs de succès et d'échec. L'évaluation ne doit pas être perçue comme un jugement, mais comme une opportunité d'apprentissage. Elle permet à la personne accompagnée de prendre conscience de son propre cheminement, de ses acquis et de ses capacités d'autonomie. Pour l'accompagnant, l'évaluation est un moyen d'améliorer ses pratiques et d'ajuster ses stratégies. Ce processus évaluatif doit être participatif, impliquant activement la personne accompagnée dans l'analyse de son propre parcours.

Par ailleurs, l'accompagnement comme projet met en lumière l'importance de la responsabilisation partagée. Bien que l'accompagnant apporte son expertise et son soutien, c'est l'accompagné qui reste le principal acteur de son projet. C'est lui qui prend les décisions finales, s'engage dans les actions et en assume les conséquences. Cette responsabilisation est un levier puissant pour le développement de l'estime de soi et du sentiment d'efficacité personnelle. Pour cela, l'« accompagnement est un dispositif qui favorise la capacité des individus à se construire et à se développer en étant eux-mêmes acteurs de leur transformation" (Chabrol & Bouteiller, 2017, p. 19).

Enfin, l'accompagnement est profondément lié à la notion de transfert et d'autonomie durable. L'objectif ultime n'est pas de créer une dépendance à l'accompagnant, mais de doter la personne des outils et des compétences nécessaires pour qu'elle puisse, à terme, se passer de cet accompagnement. Le projet d'accompagnement doit donc inclure une phase de désengagement progressive, où la personne est amenée à voler de ses propres ailes, forte de ses nouvelles capacités et de la confiance acquise. Cette transition est cruciale pour que les acquis de l'accompagnement perdurent au-delà de la relation initiale. Concevoir l'accompagnement comme un projet, c'est lui donner un cadre structurant et dynamique. C'est passer d'une logique

de "faire pour" à une logique de faire avec, en plaçant la personne accompagnée au cœur d'une démarche intentionnelle de développement. Cette approche garantit non seulement l'atteinte d'objectifs spécifiques, mais surtout le renforcement de l'autonomie et de la capacité d'agir de l'individu, des éléments essentiels pour une estime de soi durable.

2.2.3. Stratégies d'accompagnement

L'efficacité de l'accompagnement repose sur l'application de stratégies variées et adaptées aux besoins spécifiques de chaque personne accompagnée. Ces stratégies ne sont pas des recettes universelles, mais des approches modulables qui s'inscrivent dans une dynamique relationnelle et un cadre éthique. Elles visent toutes à favoriser l'autonomie, la compétence et l'affiliation sociale, en cohérence avec les principes de la théorie de l'autodétermination, et à renforcer le sentiment d'efficacité personnelle.

Une première stratégie fondamentale est l'écoute active et empathique. Il s'agit d'une écoute profonde, au-delà des mots, qui cherche à saisir les émotions, les préoccupations et les représentations de la personne. Cela implique de faire preuve de non-jugement, de reformuler pour s'assurer de la compréhension et de valider les ressentis de l'accompagné. Carl Rogers (1951), père de l'approche centrée sur la personne, a mis en lumière l'importance de cette qualité d'écoute, qu'il considérait comme une des conditions nécessaires et suffisantes au changement thérapeutique. Pour une jeune fille déplacée interne, l'écoute active lui offre un espace sécurisant pour exprimer ses traumatismes et ses peurs, et se sentir reconnue dans sa singularité, ce qui est crucial pour la reconstruction de son estime de soi.

La mise en place d'un cadre de confiance et de sécurité est primordiale. L'accompagnement ne peut être efficace que si la personne se sent en sécurité et en confiance pour s'ouvrir et prendre des risques. Cela passe par la confidentialité, le respect mutuel, la transparence des intentions et la constance de la relation. Ce cadre sécurisant est particulièrement vital pour des jeunes filles ayant vécu des situations de précarité et d'instabilité. Van der Kolk et Veropel. (2007) déclarent à cet effet qu'un environnement prévisible et sécurisant est une pierre angulaire pour la guérison et la régulation émotionnelle. Ce sentiment de sécurité contribue directement à la réduction de l'anxiété et permet à l'estime de soi de se développer dans un environnement non menaçant.

Les stratégies de renforcement des compétences et du sentiment d'efficacité personnelle sont centrales dans le processus d'accompagnement. Elles proposent des activités qui permettent à la personne d'expérimenter le succès (expériences de maîtrise), même à petite

échelle. Par exemple, des ateliers d'alphabétisation, de soutien scolaire ciblé, de développement de compétences pratiques (couture, cuisine, informatique) ou artistiques. Chaque réussite, même modeste, doit être reconnue et valorisée. L'accompagnant peut également utiliser l'apprentissage vicariant en présentant des modèles de rôle inspirants (autres jeunes filles ayant surmonté des défis similaires). La persuasion verbale positive, sous forme d'encouragements sincères et de feedbacks constructifs, est également essentielle pour renforcer la croyance en leurs capacités. Bandura (1997) déclare à cet effet que « l'expérimentation du succès, même partiel, est le meilleur prédicteur de la confiance en ses capacités à réussir de nouveau » (p. 80).

Le soutien à l'autonomie et à la prise de décision représente également une stratégie clé. Il s'agit d'offrir des choix et de laisser la personne prendre des initiatives, même si cela implique des erreurs. L'accompagnant ne donne pas de solutions toutes faites, mais guide la personne à explorer différentes options, à peser le pour et le contre, et à faire ses propres choix. Cela peut se traduire par la participation active des jeunes filles à la définition de leurs propres objectifs, au choix des activités auxquelles elles souhaitent prendre part, ou à la gestion de certains aspects de leur quotidien. Deci et Ryan (2000) insistent sur le fait que "le soutien à l'autonomie nourrit un sentiment de volonté et d'authenticité, essentiel à la motivation intrinsèque et au bien-être". Ce processus renforce leur sentiment d'agentivité et donc leur estime de soi.

Parmi les stratégies d'accompagnement efficace pour la jeune fille déplacée interne qui le plus souvent se sent isolée se trouvent les stratégies de développement de l'affiliation sociale et de la connexion. Celles-ci passent par la facilitation de l'intégration dans des groupes de pairs, la participation à des activités communautaires, et la création de réseaux de soutien. Organiser des activités collectives (sportives, culturelles, artistiques) où elles peuvent interagir, partager des expériences et développer des amitiés favorise le sentiment d'appartenance. Mettre en place des groupes de parole thématiques peut également aider à rompre l'isolement et à créer des liens basés sur des expériences partagées. « Le sentiment d'appartenance et la connexion sociale sont des besoins fondamentaux qui, lorsqu'ils sont satisfaits, contribuent grandement à la santé mentale et au bien-être » (Baumeister & Leary, 1995, p. 500).

Enfin, la collaboration interprofessionnelle et la mobilisation des ressources externes constituent une stratégie indispensable. L'accompagnant ne travaille pas seul. Il doit savoir identifier et mobiliser les ressources nécessaires au-delà de son champ d'action : services sociaux, structures de santé, écoles, associations locales, familles d'accueil. Cette approche systémique permet de répondre aux multiples besoins de la jeune fille (logement, nourriture, santé, éducation) de manière coordonnée et efficace. Une approche holistique, où les différents

professionnels travaillent en synergie, garantit un accompagnement plus complet et cohérent pour la personne. Comme le souligne Jean-Pierre Boutinet (2004), l'accompagnement est souvent une "œuvre collective" qui nécessite une coopération entre les acteurs.

Au final, les stratégies d'accompagnement telles un ensemble d'outils et de postures ou encore comme un projet, combinés créent un environnement propice à l'épanouissement de la personne. Pour les jeunes filles déplacées internes de Yaoundé, l'application judicieuse de l'écoute, du soutien à l'autonomie, du renforcement des compétences et de la facilitation de l'intégration sociale, dans un cadre sécurisant et collaboratif, est fondamentale pour leur permettre de reconstruire leur estime de soi et de retrouver une place active dans la société.

2.2.4. Accompagnement individualisé et autonomie de l'apprenant

L'accompagnement individualisé représente une pierre angulaire des interventions socioéducatives, particulièrement pertinent lorsqu'il s'agit de populations vulnérables telles que la jeune fille déplacée internes dans la ville de Yaoundé. Il se distingue par une approche centrée sur la personne, reconnaissant sa singularité, ses besoins spécifiques, ses aspirations et ses ressources propres. Contrairement à des interventions standardisées, l'individualisation implique une adaptation des stratégies, des rythmes et des objectifs aux caractéristiques uniques de chaque jeune fille, afin de maximiser son potentiel d'autonomie et de bien-être. Ce cadre de référence s'appuie sur des principes théoriques solides, notamment la Théorie de l'Autodétermination (TAD) de Deci et Ryan et la Théorie Sociale Cognitive, avec un accent sur le Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP) de Bandura, ainsi que sur des approches pédagogiques et psychologiques récentes.

Au cœur de l'accompagnement individualisé réside l'unicité de chaque jeune fille. Leur vécu de déplacement, souvent marqué par des traumatismes, la perte de repères, la rupture scolaire et sociale, et une précarité économique, est profondément personnel. Une intervention efficace ne peut ignorer ces histoires singulières. Selon Boutinet (2004), l'accompagnement n'est pas une simple transmission de savoirs ou de compétences, mais une relation singulière entre un accompagnant et un accompagné, où la compréhension mutuelle et l'ajustement constant sont essentiels. Pour la jeune fille déplacée interne, cela signifie prendre en compte non seulement leur âge, leur niveau d'éducation antérieur et leur situation familiale actuelle, mais aussi leurs mécanismes de coping, leurs rêves et leurs craintes. Cette individualisation est la clé pour que l'accompagnement soit perçu non pas comme une contrainte ou une charité, mais comme un soutien personnalisé à leur projet de vie.

L'objectif principal de l'accompagnement individualisé est le développement de l'autonomie de la jeune fille déplacée interne. L'autonomie, selon Deci et Ryan (2017), n'est pas l'indépendance absolue, mais le sentiment d'être à l'origine de ses actions, de choisir ses comportements et de les réguler. Pour une jeune fille qui a pu se sentir impuissante face aux événements de son déplacement, restaurer ce sentiment d'autonomie est crucial. L'accompagnant joue ici un rôle de facilitateur d'autonomie : il propose des choix, encourage la prise d'initiative, valorise les efforts et les décisions de la jeune fille, même si elles s'écartent parfois du chemin attendu. Par exemple, au lieu de lui imposer une filière scolaire, l'accompagnant l'aide à explorer différentes options en fonction de ses intérêts et de ses aptitudes, à peser le pour et le contre, et à prendre sa propre décision. Ce soutien à l'autonomie est directement lié à une motivation plus intrinsèque et à un engagement plus profond, des facteurs essentiels pour la persévérance face aux défis. Ryan et Deci (2017) affirment que soutenir le besoin d'autonomie des individus conduit à une plus grande persévérance, une meilleure performance et un bien-être accru (p. 235).

En parallèle de l'autonomie, l'accompagnement individualisé vise à renforcer la compétence perçue et le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) de la jeune fille déplacée interne. Le SEP, concept central de la Théorie Sociale Cognitive de Bandura (1997), est la croyance en sa capacité à organiser et exécuter les actions requises pour atteindre des objectifs donnés. Les jeunes filles déplacées ont souvent vu leur SEP érodé par les échecs et les difficultés rencontrées. L'accompagnement individualisé intervient en créant des opportunités d'expériences de maîtrise (succès concrets), adaptées à leur niveau et progressives. Cela peut être l'apprentissage d'une nouvelle compétence (lecture, couture, informatique), la réussite d'un examen, ou l'atteinte d'un petit objectif personnel. Chaque succès est une preuve tangible de leurs capacités. De plus, l'accompagnant utilise l'apprentissage vicariant en mettant en lumière des modèles de réussite (d'autres jeunes filles ayant surmonté des défis similaires), la persuasion verbale (encouragements sincères et constructifs) et aide à une meilleure interprétation des états physiologiques et émotionnels (gestion du stress et de l'anxiété). Pour Le Bossé (2013), l'empowerment, qui est un processus de renforcement des capacités et de la maîtrise, est directement alimenté par ces expériences qui valident le SEP. Un SEP élevé est un puissant prédicteur de la résilience et de la capacité à s'engager dans des défis.

Un autre aspect crucial de l'individualisation est la prise en compte de l'affiliation sociale et de la construction de liens significatifs. Les jeunes filles déplacées interne ont souvent été coupées de leurs réseaux sociaux et familiaux d'origine, entraînant un sentiment d'isolement

et de solitude. L'accompagnant individualisé aide à recréer des liens : en favorisant l'intégration dans des groupes scolaires ou communautaires, en encourageant la participation à des activités collectives (sport, art, clubs), ou en facilitant des relations de mentorat. L'objectif est de leur permettre de se sentir acceptées, respectées et de développer un sentiment d'appartenance. Baumeister et Leary (1995) soulignent que le besoin d'appartenance est une motivation humaine fondamentale, dont la satisfaction est essentielle au bien-être psychologique. Pour une jeune fille, retrouver un cercle social soutenant est vital pour reconstruire son identité et son estime de soi.

La méthodologie de l'accompagnement individualisé repose sur plusieurs piliers. Premièrement, l'entretien individuel régulier est le support privilégié de la relation. Ces rencontres permettent un dialogue approfondi, une écoute active, l'expression des ressentis et la co-construction des objectifs et des stratégies. Deuxièmement, la flexibilité et l'adaptabilité sont de mise. Le parcours d'une jeune fille déplacée interne est rarement linéaire ; l'accompagnant doit être capable d'ajuster son approche en fonction des imprévus, des progrès ou des régressions. Troisièmement, la mobilisation de ressources multiples est indispensable. L'accompagnant agit comme un "chef d'orchestre" qui met en réseau les différents services et acteurs (santé, éducation, aide sociale, associations, famille d'accueil) nécessaires pour répondre aux besoins holistiques de la jeune fille. Quatrièmement, une évaluation continue et participative est intégrée au processus. Il ne s'agit pas de juger, mais de faire le point sur l'atteinte des objectifs, de reconnaître les progrès et de réajuster le projet si nécessaire. Cette évaluation est un outil d'apprentissage pour la jeune fille elle-même, l'aidant à prendre conscience de son propre cheminement.

Enfin, l'accompagnement individualisé s'inscrit dans une perspective d'*empowerment* et de durabilité. L'ultime finalité n'est pas de rendre la jeune fille dépendante de l'accompagnant, mais de lui transmettre les outils, les compétences et la confiance nécessaires pour qu'elle puisse, à terme, naviguer de manière autonome dans sa vie. Cela implique une phase de désengagement progressive, où l'accompagnant réduit son soutien au fur et à mesure que la jeune fille gagne en autonomie. Comme le met en avant Paul (2004), l'accompagnement est "une action qui vise à rendre l'autre capable de s'orienter, d'agir et de prendre des décisions par lui-même". Pour la jeune fille déplacée interne, cela signifie la capacité à s'insérer durablement dans le système éducatif, à trouver un emploi, à gérer ses finances, à établir des relations saines et à devenir une citoyenne active.

L'accompagnement individualisé pour les jeunes filles déplacée interne à Yaoundé offre un cadre de référence robuste, fondé sur la compréhension des besoins psychologiques fondamentaux (autonomie, compétence, affiliation) et le renforcement du sentiment d'efficacité personnelle. Il ne s'agit pas d'une aide passive, mais d'une démarche proactive et co-construite, visant à équiper ces jeunes femmes des ressources internes et externes nécessaires pour surmonter les adversités, reconstruire leur estime de soi et s'épanouir pleinement dans leur nouvel environnement.

2.3. CADRE THÉORIQUE DE RÉFÉRENCE

Afin de mieux comprendre la notion d'accompagnement socio-éducatif et son intervention dans la valorisation de la jeune fille déplacée interne à Yaoundé, la théorie du capital social développée par des sociologues comme Bourdieu (1986) et Putnam (2000) et la théorie écologique du développement humain, développée par Bronfenbrenner (1979), ont été mobilisées.

2.3.1. Théorie du capital social

La théorie du capital social met en lumière l'importance des réseaux de relations sociales et des normes de réciprocité et de confiance qui en découlent. Initialement popularisée par des sociologues comme Bourdieu (1986) et Putnam (2000), elle a été largement appliquée pour comprendre comment les liens sociaux peuvent être une ressource essentielle pour les individus et les communautés, particulièrement dans des contextes de vulnérabilité. Pour les jeunes filles déplacées internes, qui ont souvent subi une rupture brutale de leurs réseaux sociaux et communautaires, le capital social est une ressource critique à reconstruire. Le capital social se manifeste sous plusieurs formes :

- Le capital social de lien (*bonding social capital*)

Il s'agit des liens forts au sein de groupes homogènes (famille, amis proches, communauté d'origine). Pour les jeunes filles PDI, ces liens ont été fragmentés par le déplacement. L'accompagnement doit aider à recréer ou renforcer ces liens au sein des familles d'accueil, des groupes de soutien de PDI, ou avec d'autres jeunes filles ayant des expériences similaires. Des études récentes soulignent que le soutien social perçu de la part des pairs et des figures d'autorité est crucial pour le bien-être psychologique des adolescents confrontés à l'adversité (Masten & Barnes, 2018).

- Le capital social de passerelle (*bridging social capital*)

Il représente les liens entre des groupes hétérogènes (par exemple, entre PDI et communautés hôtes, entre jeunes filles déplacées et institutions éducatives). Ces liens sont essentiels pour l'intégration et l'accès à de nouvelles ressources (éducation, santé, emploi). L'accompagnement joue un rôle clé en facilitant ces connexions, en agissant comme un "pont" entre la jeune fille et les opportunités offertes par la société d'accueil. Des initiatives qui promeuvent la participation des jeunes filles PDI à des activités communautaires mixtes, scolaires ou parascolaires, sont des exemples de stratégies visant à développer ce type de capital social (UNICEF, 2021).

- Le capital social de connexion (*linking social capital*)

Ce sont les liens verticaux entre les individus et les institutions formelles ou les personnes en position d'autorité (enseignants, travailleurs sociaux, décideurs). Pour les jeunes filles PDI, qui peuvent se sentir marginalisées et sans voix, l'accès et l'interaction positive avec ces institutions sont fondamentaux pour faire valoir leurs droits et obtenir le soutien nécessaire. Un accompagnant peut servir de médiateur ou d'avocat, aidant la jeune fille à naviguer dans les systèmes administratifs et éducatifs complexes (IDMC, 2023).

La théorie du capital social suggère que l'accompagnement ne doit pas se concentrer uniquement sur les besoins individuels, mais aussi sur la reconstruction et le renforcement des réseaux sociaux. Cela implique :

- La création d'espaces sécurisés de rencontre et d'échange pour les jeunes filles PDI (groupes de soutien, clubs).
- La facilitation de leur intégration dans les écoles et les communautés d'accueil, en promouvant la tolérance et la compréhension mutuelle.
- Le développement de partenariats avec les institutions locales et les organisations de la société civile pour garantir l'accès aux services.
- L'encouragement de la participation des jeunes filles à des activités collectives qui favorisent la coopération et la réciprocité.

En investissant dans le capital social, l'accompagnement contribue à réduire l'isolement, à améliorer le soutien émotionnel, à faciliter l'accès à l'information et aux ressources, et à renforcer le sentiment d'appartenance, des éléments essentiels pour la résilience

et l'estime de soi des jeunes filles PDI. Selon Coleman (1988), le capital social est une ressource qui, comme les autres formes de capital, facilite l'action et le développement des individus.

2.3.2. Théorie écologique du développement humain

La théorie écologique du développement humain, développée par Bronfenbrenner (1979), offre un cadre holistique pour comprendre comment l'environnement influence le développement de l'enfant et de l'adolescent. Elle postule que le développement est un processus dynamique résultant des interactions complexes entre l'individu et les différents systèmes environnementaux qui l'entourent. Pour les jeunes filles PDI, dont les environnements ont été radicalement perturbés, cette théorie est particulièrement éclairante.

Bronfenbrenner (1979) décrit cinq (05) niveaux de systèmes, interdépendants et interagitifs :

- Le Microsystème : C'est l'environnement immédiat de l'individu, où se déroulent les interactions directes (famille, école, groupe de pairs, quartier). Pour les jeunes filles PDI, le microsystème est souvent celui qui a été le plus perturbé (perte de la famille nucléaire, changement d'école, nouveaux pairs). Un accompagnement efficace doit se concentrer sur la stabilisation et l'enrichissement de ce microsystème, en assurant un environnement familial stable (famille d'accueil ou regroupement familial), un accès à une éducation de qualité et des relations positives avec les pairs et les enseignants.
- Le Mésosystème : Il représente les interconnexions entre les microsystèmes (par exemple, la relation entre la famille et l'école, ou entre l'école et le groupe de pairs). Pour une jeune fille PDI, une bonne communication entre sa famille d'accueil et son école, ou entre les acteurs de l'accompagnement et la communauté locale, est vitale. Un accompagnant peut faciliter ces liens, assurant une cohérence et un soutien harmonisé à travers les différentes sphères de vie de la jeune fille (Bronfenbrenner & Ceci, 1994).
- L'exosystème : Il s'agit des environnements dans lesquels l'individu ne participe pas directement, mais qui affectent indirectement son développement (le lieu de travail des parents, les politiques locales de logement, les services sociaux disponibles). Pour les PDI, la disponibilité des aides humanitaires, la politique gouvernementale envers les déplacés, ou les conditions de vie dans les camps ou quartiers d'accueil, sont des éléments d'exosystème ayant un impact majeur sur leur bien-être et leurs opportunités. L'accompagnement peut impliquer un plaidoyer ou une action pour améliorer ces conditions indirectes.

- Le macrosystème : Ce sont les idéologies, les valeurs culturelles, les lois et les coutumes de la société globale. Pour les jeunes filles PDI, cela inclut les perceptions et les attitudes de la société d'accueil envers les déplacés, les normes de genre qui peuvent limiter leurs opportunités, ou les politiques nationales d'intégration. Un accompagnement conscient de ce niveau peut travailler à sensibiliser la communauté hôte et à promouvoir des valeurs d'inclusion.
- Le chronosystème : Il représente l'influence du temps et des changements environnementaux au fil du temps (par exemple, le fait d'être déplacée à un âge particulier, ou l'évolution des politiques d'aide). Le moment du déplacement dans le parcours de développement de la jeune fille, ainsi que la durée de la situation de déplacement, ont des implications profondes sur son adaptation et son besoin d'accompagnement (Tudge et al., 2009).

La théorie écologique de Bronfenbrenner pousse l'accompagnement à adopter une approche systémique et holistique. Il ne suffit pas de se concentrer sur l'individu seul ; il faut aussi intervenir sur les différents niveaux de son environnement pour créer un écosystème de développement favorable. Cela signifie :

- Travailler en étroite collaboration avec les familles (biologiques ou d'accueil) pour créer un environnement familial stable et soutenant.
- Collaborer avec les écoles pour assurer un environnement d'apprentissage inclusif et adapté.
- Faciliter les connexions entre la jeune fille et les services essentiels (santé, protection).
- Comprendre et, si possible, influencer les politiques et les attitudes de la communauté d'accueil.
- Prendre en compte la durée et la nature du déplacement dans la conception des interventions.

En se basant sur la théorie écologique, l'accompagnement des jeunes filles PDI devient une démarche complexe qui vise à stabiliser et à enrichir tous les systèmes qui influencent leur développement. C'est en agissant sur ces multiples niveaux que l'on peut espérer créer les conditions propices à leur résilience, à la reconstruction de leur estime de soi et à leur pleine intégration dans leur nouveau cadre de vie.

En combinant ces deux approches théoriques, l'étude dispose d'un cadre puissant pour conceptualiser et mettre en œuvre des programmes d'accompagnement. La théorie du capital

social souligne l'importance des liens sociaux en tant que ressource, tandis que la théorie écologique offre une carte détaillée des environnements dans lesquels ces liens doivent être construits et renforcés. Ces théories rappellent que l'accompagnement des jeunes filles PDI ne se limite pas à des interventions individuelles, mais s'inscrit dans une dynamique complexe d'interaction entre l'individu et son environnement social et institutionnel.

CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Comme le souligne Fonkeng, Chaffi et Bomda (2014), la méthodologie est « l'ensemble des méthodes et techniques qui orientent l'élaboration d'une recherche et qui guide la démarche scientifique ». C'est en ce sens qu'« il paraît essentiel que le chercheur ne se contente pas d'indiquer les résultats obtenus, mais de rendre compte de la démarche qui fut la sienne, de la façon dont il a obtenu les données qu'il fournit » (Grawitz, 2001, p.608). Autrement dit, nous allons d'abord procéder au rappel des questions de recherche, des hypothèses et des variables. Ensuite, nous préciserons le type de recherche que nous avons menée, ainsi que la population d'étude et la technique d'échantillonnage utilisée. Puis, nous ferons connaître les instruments et outils de collecte de données. Et enfin, nous donnerons la procédure de traitement que nous avons utilisés pour obtenir les résultats de notre recherche. Comme tous les choix en matière de recherche, celui-ci présuppose un mode d'appréhension de la réalité, lequel implique à son tour une démarche méthodologique propre.

3.1.DEFINITION OPERATOIRE DES VARIABLES

3.1.1. Rappel des questions de recherche

La présente étude a posé une question principale et quatre questions secondaires comme suit :

- **Question de recherche principale**

La question principale pour mener notre étude est la suivante :

« Quel est l'impact de l'accompagnement socioéducatif sur la valorisation de l'estime de soi chez la jeune fille déplacée interne à Yaoundé ? »

- **Questions de recherche secondaires**

Le passage de la question principale aux questions secondaires s'est fait par l'opérationnalisation du facteur principal (l'agilité organisationnelle) de la question de recherche principale qui est en fait la variable indépendante. Cette opérationnalisation a permis de poser les questions secondaires suivantes :

- QS1 : quel est l'impact de la qualité interactionnelle de la relation éducative sur la valorisation de l'estime de soi de la jeune fille déplacée interne à Yaoundé ?
- QS2 : quel est l'impact du contenu relationnel sur la valorisation de l'estime de soi de la jeune fille déplacée interne à Yaoundé ?

- QS3 quel est l'impact de la posture d'autonomisation et de co-construction sur la valorisation de l'estime de soi de la jeune fille déplacée interne à Yaoundé ?
- QS4 : quel est l'impact de l'adaptabilité et l'évolution de la relation sur la valorisation de l'estime de soi de la jeune fille déplacée interne à Yaoundé ?

3.1.2. Opérationnalisation des variables

L'opérationnalisation de nos différentes variables d'étude est la pierre angulaire de la présente étude. En effet, cette phase majeure du travail permet d'évaluer de manière empirique les hypothèses de recherche formulées. Selon Thiétard et al. (2007, p. 173), l'opérationnalisation des variables de recherche vise « à déterminer les indicateurs ou les instruments nécessaires à la traduction d'un concept ».

À la question principale précédente, l'hypothèse générale suivante a été émise : l'accompagnement socioéducatif a un impact significatif sur la valorisation l'estime de soi chez la jeune fille déplacée interne à Yaoundé.

Cette hypothèse de recherche a deux variables : une variable indépendante et une variable dépendante

- La variable indépendante est « Accompagnement socioéducatif »
- La variable dépendante quant à elle est : « Valorisation de l'estime de soi chez la jeune fille déplacée interne à Yaoundé ».

(i) La variable indépendante

La variable indépendante de cette étude est « Accompagnement socioéducatif ». C'est le phénomène que nous avons manipulé pour mesurer son effet sur la variable dépendante. Il s'agit de la variable causale ou tout simplement la variable expérimentale ou variable explicative.

L'opérationnalisation de la VI s'est faite à partir des travaux de Denis, Caffin et Lenoir (2017) pour qui l'essence de l'accompagnement socioéducatif réside dans la qualité de la relation éducative elle-même, qu'elles considèrent comme le pilier central et l'outil principal de l'intervention. Ainsi, l'accompagnement socioéducatif est un processus interactif où la relation éducative est le vecteur privilégié du soutien, de l'autonomisation et du développement de la jeune fille déplacée interne.

Denis, Caffin et Lenoir (2017) proposent plusieurs modalités parmi lesquelles

- (a) Facteur 1 : Qualité interactionnelle de la relation éducative
 - Indicateur 1 : Perception de la jeune fille
 - Indicateur 2 : Comportement de l'éducateur
 - Indicateur 3 : Atmosphère d'échange
- (b) Facteur 2 : Contenu relationnel ;
 - Indicateur 1 : Pertinence des activités
 - Indicateur 2 : Variété de l'offre éducatrice
 - Indicateur 3 : Qualité des ressources mobilisées
- (c) Facteur 3 : Posture d'autonomisation et co-construction
 - Indicateur 1 : Participation de la jeune fille
 - Indicateur 2 : Renforcement des capacités
 - Indicateur 3 : Développement de la pensée critique
- (d) Facteur 4 : Adaptation et évolution de la relation.
 - Indicateur 1 : Flexibilité de l'éducateur
 - Indicateur 2 : Réflexivité du professionnel
 - Indicateur 3 : Gestion de la fin de l'accompagnement

(ii) La variable dépendante

La Variable dépendante est la valorisation de l'estime de soi chez la jeune fille déplacée interne à Yaoundé. Elle est la variable conséquence ; celle dans laquelle réside le problème de notre étude. Elle est sous tendue par plusieurs autres variables qui la précède du point de vue théorique.

- (a) Facteur 1 : sentiment d'efficacité personnel
 - Indicateur 1 : initier un projet
 - Indicateur 2 : se mettre au service des autres
- (b) Facteur 2 : projection vers l'avenir
 - Indicateur 1 : capacité à se fixer des objectifs
 - Indicateur 2 : élaboration d'un projet personnel
- (c) Facteur 3 : sentiment d'autonomie
 - Indicateur 1 : regrouper ses éducateurs autour d'une idée
 - Indicateur 2 : prise de décision

3.1.3. Énoncé des hypothèses de recherche

L'opérationnalisation des variables faite ci-dessus a permis d'obtenir des modalités et les facteurs ayant servi pour la formulation des hypothèses de recherche. Lesdites hypothèses sont énoncées ainsi :

- HR1 : la qualité interactionnelle de la relation éducative a un impact sur la valorisation de l'estime de soi de la jeune fille déplacée interne à Yaoundé.
- HR2 : le contenu relationnel a un impact sur la valorisation de l'estime de soi de la jeune fille déplacée interne à Yaoundé.
- HR3 : la posture d'autonomisation et de co-construction a un impact sur la valorisation de l'estime de soi de la jeune fille déplacée interne à Yaoundé.
- HR4 : l'adaptabilité et l'évolution de la relation a un impact sur la valorisation de l'estime de soi de la jeune fille déplacée interne à Yaoundé.

Tableau 1: Tableau synoptique

Thème	Questions de recherche	Objectifs de recherche	Hypothèses de recherche	Variables de l'étude	Indicateurs
Accompagne- ment socio- éducatif et valorisation de l'estime de soi chez la jeune fille déplacée interne à Yaoundé	QP: quel est l'impact de l'accompagnement socioéducatif sur la valorisation de l'estime de soi chez la jeune fille déplacée interne à Yaoundé ?	OG : déterminer l'impact de l'accompagnement socioéducatif sur la valorisation l'estime de soi chez la jeune fille déplacée interne à Yaoundé	HG : l'accompagnement socioéducatif a un impact significatif sur la valorisation l'estime de soi chez la jeune fille déplacée interne à Yaoundé	VI : Accompagnement socio-éducatif	Qualité interactionnelle de la relation éducative
					Contenu relationnel
					Posture d'autonomisation et de co-construction
					Adaptabilité et évolution de la relation
				VD : Valorisation de l'estime de soi	Sentiment d'efficacité personnelle
					Projection vers l'avenir
					Sentiment d'autonomie
	QR1 : quel est l'impact de la qualité interactionnelle de la relation éducative sur la valorisation de l'estime de soi de la jeune fille déplacée interne à Yaoundé ?	OS1 : déterminer l'impact de la qualité interactionnelle de la relation éducative sur la valorisation de l'estime de soi de la jeune fille déplacée interne à Yaoundé.	HR1 :la qualité interactionnelle de la relation éducative a un impact sur la valorisation de l'estime de soi de la jeune fille déplacée interne à Yaoundé.	VII : qualité interactionnelle de la relation éducative	Perception de la jeune fille
					Comportement de l'éducateur
					Atmosphère d'échange
				VD : Valorisation de l'estime de soi	Sentiment d'efficacité personnelle
					Projection vers l'avenir
					Sentiment d'autonomie
	QR2 : quel est l'impact du contenu relationnel sur la valorisation de l'estime de soi de la jeune fille déplacée interne à Yaoundé ?	OS2 : déterminer l'impact du contenu relationnel sur la valorisation de l'estime de soi de la jeune fille déplacée interne à Yaoundé.	OS2 : le contenu relationnel a un impact sur la valorisation de l'estime de soi de la jeune fille déplacée interne à Yaoundé.	VI2 : contenue relationnelle	Pertinence des activités
					Variété de l'offre éducative
					Qualité des ressources mobilisées
				VD : Valorisation de l'estime de soi	Sentiment d'efficacité personnelle
					Projection vers l'avenir
Sentiment d'autonomie					
QR3 : quel est l'impact de la posture d'autonomisation et de	OS3 : déterminer l'impact de la posture d'autonomisation et de	HR3 : la posture d'autonomisation et de co-construction a un	VI3 : posture d'autonomisation	Participation de la jeune fille	
				Renforcement des capacités	
				Développement de la pensée critique	

	co-construction sur la valorisation de l'estime de soi de la jeune fille déplacée interne à Yaoundé ?	co-construction sur la valorisation de l'estime de soi de la jeune fille déplacée interne à Yaoundé.	impact sur la valorisation de l'estime de soi de la jeune fille déplacée interne à Yaoundé.	n et co-construction	
				VD : Valorisation de l'estime de soi	Sentiment d'efficacité personnelle
					Projection vers l'avenir
	QR4 : quel est l'impact de l'adaptabilité et évolution de la relation sur la valorisation de l'estime de soi de la jeune fille déplacée interne à Yaoundé ?	OS4 : déterminer l'impact de l'adaptabilité et évolution de la relation sur la valorisation de l'estime de soi de la jeune fille déplacée interne à Yaoundé.	HR4 : l'adaptabilité et l'évolution de la relation a un impact sur la valorisation de l'estime de soi de la jeune fille déplacée interne à Yaoundé.	VI4 : Adaptation et évolution de la relation	Sentiment d'autonomie
					Flexibilité de l'éducateur
					Réflexivité du professionnel
					Gestion de la fin de l'accompagnement

Source : auteure, 2025.

3.2.TYPE D'ETUDE

Cette méthodologie, centrée sur le sens que les participants attribuent à leurs expériences, offre des données riches et détaillées, ajustant l'approche tout au long de la recherche pour répondre au mieux à la problématique posée. Cette approche qualitative permet d'intégrer plusieurs perspectives et de considérer l'expérience unique de chaque participant, ce qui est essentiel pour comprendre l'influence des dispositifs d'accompagnement socioéducatifs sur la valorisation de l'estime de soi des jeunes filles déplacées internes à Yaoundé, en tenant compte de leur complexité et de leur diversité.

Etude cas

Selon Yin (2014), l'étude de cas est une investigation empirique qui examine un phénomène contemporain dans son contexte réel, en utilisant des sources multiples de données pour fournir une compréhension approfondie du cas étudié. Dans notre travail elle nous permettra d'explorer de manière approfondie comment l'accompagnement socioéducatif impacte sur la valorisation de l'estime de soi des filles déplacées internes à Yaoundé, afin de comprendre comment ce type d'intervention peut contribuer à leur développement personnel et à leur bien-être psychologique en contexte de vulnérabilité que représente le déplacement interne. Cette approche permet d'explorer en profondeur les perspectives et les expériences des participants, tout en garantissant une analyse systématique et rigoureuse des données qualitatives.

En résumé, l'étude a adopté une approche qualitative avec étude de cas. Cette approche permettant une compréhension approfondie du phénomène étudié en intégrant diverses perspectives et en considérant l'expérience subjective des individus. Cela répond aux objectifs de l'étude, qui visent à déterminer l'impact de l'accompagnement socioéducatif sur l'estime de soi des filles déplacées internes à Yaoundé, afin de comprendre comment ce type de soutien peut contribuer à leur développement personnel et à leur bien être psychologique en contexte de vulnérabilité.

Méthode de recherche

Nkoum (2015) définit la méthode de recherche comme l'ensemble des techniques, procédures et outils utilisés pour collecter, analyser et interpréter des données afin d'explorer un problème de recherche spécifique, répondre à des questions de recherche ou tester des hypothèses. Cette approche méthodologique assure la rigueur et la validité des résultats obtenus

en structurant de manière systématique le processus de recherche. Nous avons adopté une approche méthodologique comprenant plusieurs étapes.

Tout d'abord, nous avons utilisé l'échelle de Rosenberg sur l'estime de soi pour déterminer l'estime de soi des participantes. Nous avons également utilisé une grille d'observation pour recueillir des données sur les comportements et les interactions observés dans un contexte spécifique. Ensuite, nous avons conçu un guide d'entretien pour approfondir nos investigations en interagissant directement avec les participantes. Une fois les entretiens réalisés, nous avons utilisé une grille d'analyse pour structurer et catégoriser les données recueillies, facilitant ainsi l'interprétation et l'identification des thèmes émergents.

3.3.SITE DE L'ETUDE

Africa Hope Refugees (AHR) est une organisation de la société civile de droit camerounais inscrite dans le Répertoire National des ONG/OSC du Ministère des Relations Extérieures du Cameroun. Elle a un caractère humanitaire. Bien que jouissant d'une Reconnaissance juridique depuis le 29 septembre 2017 sous le récépissé N°00000953/RDA/J06/SAAJP/BAPP, AHR a vu le jour en 2016 dans un contexte marqué par l'avènement ou la persistance des tensions politiques et sécuritaires en Afrique Centrale, et la crise des déplacements forcés qui en a découlé. Depuis lors, l'organisation s'emploie à accompagner les pouvoirs publics nationaux et internationaux dans l'encadrement des migrants spécifiques et des autres communautés locales vulnérables à travers des programmes inclusifs d'amélioration de leurs conditions de vie, ainsi que de nombreuses contributions aux réunions stratégiques de travail auxquelles elle est régulièrement conviée aux côtés du Gouvernement et de ses partenaires, sur diverses problématiques liées à ladite cible.

A-Le projet institutionnel

Le projet institutionnel d'**Africa Hope Refugees** est de venir en aide aux réfugiés et aux déplacés internes en Afrique centrale, particulièrement au Cameroun, en leur fournissant un soutien humanitaire, psychologique, social, éducatif et économique. L'objectif principal est Contribuer aux cotés des pouvoirs publics nationaux (pays d'accueil) et internationaux ainsi que des autres acteurs majeurs de l'action humanitaire, à l'amélioration des conditions de vie des Réfugiés et des autres Migrants spécifiques (Déplacés internes, candidats et/ou retournés de l'immigration clandestine) en Afrique, à travers la promotion des programmes de développement inclusifs orientés vers l'autonomisation, en vue d'une intégration réussie de la cible.

Par ailleurs l'organisation s'est fixée comme autres objectifs de : Veillez au respect des droits et devoirs des Réfugiés, des autres Migrants et des Déplacées internes en tenant compte des aspects relatifs au genre et aux droits de l'homme ; Sensibiliser les réfugiés, les autres Migrants et les Déplacés internes à la connaissance et au respect des lois et règlements des pays d'accueils ainsi que des dispositions internationales liées à leur statut pour une intégration réussie ; Promouvoir la formation et l'insertion socioprofessionnelle des Réfugiés, des autres Migrants et des Déplacées internes en vue de leur autonomisation et leur épanouissement ; Contribuer à la mise en œuvre des politiques publiques et des orientations stratégiques du pays d'accueil et des Nations Unies dans les domaines de la santé publique et du handicap Réfugiés, des Migrants et des Déplacées internes ; Assister et encadrer les Réfugiés, les autres Migrants et les Déplacées internes en situation de précarité par le biais des projets de développement inclusif prenant en compte la place de la femme et de la jeune fille ; Préparer et accompagner les candidats déclarés au processus de rapatriement volontaire vers leurs contrées d'origine conformément aux dispositions juridiques existantes en la matière ; Participer à des initiatives visant à réduire l'immigration clandestine des ressortissants africains par la mise en œuvre des projets de développement local.

AHR travaille donc dans les domaines suivants :

- **Aide humanitaire** : la structure fournit des soins de base aux personnes vulnérables et vulnérables.
- **Soutien psychosocial** : qui aide les personnes déplacées de force à surmonter les traumatismes liés à leur situation.
- **Formation et éducation** : avec des initiatives qui sont bénéfiques pour les déplacés.
- **Plaidoyer et droit humains** : afin que les droits des réfugiés et déplacés internes soient reconnus.

B- Le cadre légal

Africa Hope Refugees s'appuie sur plusieurs textes législatifs et normatifs pour mener ses activités.

(i) Sur le plan international

- La Convention de Genève de 1951 et son Protocole de 1967 : La Convention de Genève relative au statut des réfugiés définit les droits des réfugiés et les obligations des États en matière de protection. Elle garantit, entre autres, la non-refoulement (protection contre l'expulsion vers des territoires où la vie ou la liberté seraient menacées)

- La Charte africaine des droits de l'homme et des peuples (1981) : Ce texte fondateur vise à protéger les droits humains en Afrique et à garantir des droits fondamentaux à tous les citoyens africains, y compris les réfugiés et les déplacés internes.
- L'Accord de Kampala sur les réfugiés (2009) : Ce traité, adopté par l'Union Africaine, définit les principes de protection des réfugiés en Afrique et engage les États africains à élaborer des politiques nationales adaptées à l'accueil des réfugiés.
- Principes relatifs aux déplacés internes selon les Nations Unies : En plus des textes nationaux, il est important de mentionner les **Principes de Guiding** des Nations Unies qui définissent les droits des déplacés internes et les responsabilités des États à leur égard. Bien que ces principes ne soient pas des lois, ils servent de référence internationale en matière de protection des déplacés internes et ont été adoptés par le Cameroun dans sa politique de gestion des crises.

(ii) Sur le plan interne

Les lois nationales du Cameroun : En plus des conventions internationales, Africa Hope Refugees s'appuie sur la législation camerounaise en matière de protection des réfugiés et des déplacés internes, bien que des défis pratiques demeurent, notamment en ce qui concerne l'application effective de ces lois.

- La Constitution de la République du Cameroun (1996)

La **Constitution camerounaise** garantit plusieurs droits fondamentaux, y compris des droits qui concernent les déplacés internes : **droit à la sécurité et à la protection** : L'article 12 de la Constitution garantit à chaque citoyen camerounais le droit à la sécurité. Les déplacés internes ont le droit de bénéficier de mesures de protection et de soutien de la part de l'État et des institutions locales ; **droit à l'assistance humanitaire** : Bien que la Constitution ne traite pas spécifiquement des déplacés internes, elle reconnaît la responsabilité de l'État à garantir la protection de tous ses citoyens, notamment en période de crise.

- Le Code des Personnes et de la Famille (1981)

Le Code des Personnes et de la Famille protège les droits des individus, y compris les personnes déplacées internes, en matière de statut familial, de protection des mineurs, et des droits des femmes. Les droits à l'éducation, à la protection contre les violences et à la prise en charge des enfants déplacés sont notamment couverts.

- La Loi N° 2001/018 du 12 Décembre 2001 sur la Protection des Réfugiés

Bien que cette loi concerne principalement les réfugiés, elle est également applicable dans une certaine mesure aux déplacés internes. La **Loi sur la protection des réfugiés** définit les conditions d'asile et d'accueil, en prévoyant des protections spécifiques pour les personnes

fuyant des conflits. Cette loi vise à offrir un cadre légal aux réfugiés mais a également des implications pour les déplacés internes, notamment dans les contextes de crise où les déplacés internes et les réfugiés peuvent partager des besoins similaires en matière de protection et d'assistance.

- La loi La Loi N° 2005/006 du 27 juillet 2005 portant statuts des réfugiés au Cameroun
- La Loi N°2018-74 du 10 décembre 2018 relative à la protection et à l'assistance des déplacés internes

Le Cameroun a également développé une Stratégie Nationale de Réponse aux Déplacés Internes, dont l'objectif est de coordonner les efforts de l'État, des organisations humanitaires et des communautés locales pour améliorer les conditions de vie des déplacés internes. Cette stratégie se concentre sur les aspects humanitaires, sociaux et économiques de la prise en charge des déplacés internes, bien qu'elle ne soit pas une loi en soi, elle offre un cadre stratégique pour les actions à mener dans ce domaine.

C- Le projet d'établissement

Le projet d'établissement d'**Africa Hope Refugees** vise à renforcer ses actions en faveur des populations déplacées en structurant ses interventions et en garantissant une prise en charge globale et durable. Conscient des faibles chances pour la cible de bénéficier d'une réinstallation (classique) pourtant très prisé par les intéressés surtout en zone urbaine, AHR a dès sa création fait la promotion de son concept de la « réinstallation locale » qui repose sur une inclusion économique progressive de la cible. Aussi, en a découlé sa méthode d'action qui repose sur les piliers ci-après :

- la Sensibilisation
- la Formation
- la Gestion participative (création des GICs)
- le Suivi (accompagnement dans l'entrepreneuriat et recherche des débouchés) et Evaluation } _l'Autonomisation Effective

Ce projet s'articule autour de plusieurs axes :

- **Renforcement des capacités institutionnelles** : Consolider les compétences internes de l'organisation en formant les travailleurs sociaux, éducateurs et psychologues pour améliorer la qualité de l'accompagnement.
- **Partenariats stratégiques** : Travailler avec d'autres ONG, les autorités locales, et les agences internationales pour renforcer l'efficacité des actions menées et obtenir un meilleur financement.

- **Développement durable** : Intégrer des actions qui permettent aux déplacés de devenir autonomes, telles que la formation professionnelle, l'entrepreneuriat, et l'accès à des emplois décents (la couture, la culture, l'éducation, la santé, les GIC).

Cependant, AHR a été dès sa création envisagée comme une organisation devant essaimée sur tout le continent Africain, du fait d'une approche panafricaine de la résolution des questions migratoires. De cette vision, a découlé la mise en place des organes ci-après :

- Une Assemblée Fédérale
- Un Conseil des Sages
- Un Bureau Exécutif
- Le Comité Scientifique et d'Honneur
- Des Antennes Régionales et Internationale.
- Les Bureaux Pays

Elle admet alors en son sein

- ❖ les membres adhérents ou actifs qui entrent dans l'association moyennant une adhésion après étude du dossier par le Bureau Exécutif et le conseil des Sage. Ils participent aux activités, assurent leurs cotisations et jouissent d'un droit de vote selon les cas définis par le statut.
- ❖ les membres sympathisants partageant les idéaux de l'association et lui apportent un soutien ponctuel dans la réalisation de ses activités.
- ❖ les membres associés physiques ou morales du secteur de l'enseignement ou de la recherche, et des acteurs de la société civile portés vers les secteurs de l'humanitaire et des migrations.
- ❖ les membres observateurs que sont les organisations professionnelles à caractère sous régional régional ou international dans le secteur humanitaire.
- ❖ les personnes ressources
- ❖ des personnels administratifs et stagiaires

D-Le projet pédagogique

Le projet pédagogique d'**Africa Hope Refugees** est centré sur la réinsertion éducative des jeunes réfugiés et déplacés internes. Il s'agit de fournir une éducation de qualité adaptée aux besoins spécifiques des jeunes filles et garçons déplacés, en tenant compte des traumatismes qu'ils ont pu vivre.

Les principaux objectifs du projet pédagogique sont :

- **Accès à l'éducation formelle** : Créer des centres d'apprentissage pour permettre aux jeunes déplacés d'accéder à l'éducation de base. L'éducation devient alors un moyen de reconstruction de leur identité et de réintégration dans la société.
- **Éducation socioéducative** : Au-delà de l'enseignement académique, le projet intègre des activités de développement personnel et de renforcement de l'estime de soi (atelier de sensibilisation, activités sportives et créatives, etc.).
- **Suivi et soutien psychologique** : Mettre en place des dispositifs de suivi personnalisé pour les jeunes qui ont été traumatisés par leur situation de déplacement.

L'approche est holistique, visant à soutenir non seulement l'aspect académique, mais également la réhabilitation émotionnelle et la formation aux compétences de vie.

E-Projet d'accompagnement individualisé

Le projet d'accompagnement de **Africa Hope Refugees** repose sur un soutien individualisé et communautaire pour les réfugiés et déplacés internes. Ce projet vise à aider chaque individu à se reconstruire, à retrouver une stabilité psychologique et à s'intégrer dans la société d'accueil. Les principaux axes du projet d'accompagnement sont :

- ❖ Soutien psychosocial : Accompagnement individuel et en groupe pour aider les déplacés à surmonter les traumatismes du déplacement. Cela inclut des thérapies de groupe, des activités de relaxation, et des discussions sur les droits humains.
- ❖ Accompagnement socio-éducatif : Offrir des activités de développement personnel (renforcement de l'estime de soi, gestion du stress, résolution de conflits) et de formation professionnelle pour favoriser l'intégration socio-économique.
- ❖ Soutien juridique : Aider les réfugiés et déplacés à comprendre leurs droits et à accéder à des services juridiques pour leur régularisation dans la société d'accueil.
- ❖ Suivi à long terme : Assurer un suivi constant après les premiers mois d'intégration, pour aider les déplacés à surmonter les défis liés à l'emploi, à l'éducation, et à la gestion des problèmes personnels.

Enfin, l'approche ancrée dans la réalité de ce site permettra de contextualiser les résultats de l'étude et de générer des insights pertinents pour informer les pratiques futures en matière d'accompagnement de la jeune fille déplacée interne dans le cadre de la valorisation de l'estime de soi chez les personnes à besoins sociaux spécifiques.

3.4. POPULATION DE L'ETUDE

Dans le cadre de l'étude de l'impact de l'accompagnement socioéducatif sur la valorisation de l'estime de soi chez la jeune fille déplacée interne à Yaoundé, il est crucial de

définir précisément la population de l'étude. Cette population comprend les personnes déplacées internes à cause des crises sécuritaires, notamment la crise du NOSO et la crise sécuritaire dans l'extrême nord occasionnée par BOKO HARAM. En identifiant et en sélectionnant soigneusement cette population, nous nous assurons que notre échantillon est représentatif de la population que nous souhaitons étudier et que nos résultats seront pertinents pour répondre à nos questions de recherche sur l'accompagnement socioéducatif et la valorisation de l'estime de soi chez la jeune fille déplacée interne à Yaoundé.

3.4.1. Critères de sélection

- **Âge :** Les participants doivent être des jeunes filles, âgées de seize à vingt-cinq ans. Cela garantira que la population d'étude est composée des jeunes filles, les besoins et les expériences sont spécifiques à cette tranche d'âge.
- **Participation aux Dispositifs :** Les participants ont été pris en charge par AHR. Cela garantira que les expériences recueillies sont directement liées à leur implication dans ces programmes spécifiques.
- **Statut de PDI :** Les jeunes filles qui ont quitté leurs localités à cause des crises sécuritaires et qui ont bénéficié de l'accompagnement de AHR lors de leur séjour à Yaoundé.
- **Niveau d'estime de soi :** les jeunes filles ayant une estime de soi élevée mesurée grâce à l'échelle de Rosenberg.

Pour notre étude, une technique d'échantillonnage appropriée est l'échantillonnage intentionnel, également appelé échantillonnage par choix raisonné ou échantillonnage de convenance. Cette technique consiste à sélectionner délibérément des participants qui répondent aux critères spécifiques de notre étude et qui sont accessibles dans le contexte de recherche donné. L'échantillonnage intentionnel nous permettra de sélectionner délibérément les participants qui ont une expérience pertinente pour notre étude et qui peuvent fournir des informations significatives sur les dispositifs d'accompagnement.

3.4.2. Procédure de recrutement des participants

Pour le recrutement des participants à notre étude réalisée lors de notre stage à AHR, nous avons premièrement pris contact avec le vice-président de la structure, qui a aidé à identifier les potentielles participantes.

Après avoir expliqué nos objectifs de recherche et nos critères d'inclusion, il a contacté par téléphone les individus susceptibles de participer. Douze participantes ont exprimé leur

volonté de prendre part aux entretiens, pour lesquels des rendez-vous ont été fixés. Avant chaque entretien, nous avons informé les participantes de manière détaillée sur la confidentialité et l'anonymat de leurs réponses. Chaque participante a eu la liberté de décider si elle souhaitait participer ou non à l'entretien. Sur les douze cas identifiés, sept ont finalement accepté de contribuer à l'étude, fournissant des perspectives précieuses pour notre analyse.

3.4.3. Les participants

Le recrutement des participantes implique d'établir un dialogue ouvert et transparent sur les objectifs de la recherche, de garantir la confidentialité des informations recueillies et de souligner l'importance de leur contribution. Reconnaisant la valeur de leur expérience, il est crucial d'offrir un soutien pratique et émotionnel, y compris des informations sur les ressources disponibles pour faciliter la valorisation de leur estime de soi. En fournissant un soutien psychologique et en créant un environnement inclusif où les participants se sentent écoutés et respectés, nous encourageons leur engagement et maximisons la pertinence des données recueillies pour l'étude sur la réinsertion socioéducative.

En outre, les principes de liberté, de confidentialité et d'anonymat doivent être respectés pour assurer une participation libre et représentative, permettant d'explorer divers contextes socio-économiques, culturels, éducatifs et individuels influençant le processus de valorisation d'estime de soi.

Pour cette recherche, trois jeunes filles ayant été accompagnées par AHR ont été retenues grâce à la collaboration du Vice-président.

Tableau 2: Profils des participants

Répondant	Âge	Date d'arrivée à Yaoundé	Activité actuelle effectuée	Date de prise en charge par AHR	Date de sortie de AHR	Formation recue + durée	Nombre d'enfant	Formation académique/ professionnelle	Niveau d'estime de soi (calculé à partir de l'échelle de Rosenberg)
Blessing	20 ans	2023	RAS	Juin 2023	Décembre 2023	Six mois de formation de couture	01	GCE O/Level et Formation en couture	Élevé
Comforte	18 ans	2019	Travail dans un café	Mai 2024	Octobre 2024	Six mois de formation d'agriculture sur plan	01	GCE O/Level	Très élevé
Angel	24 ans	2022	Vendeuse à la sauvette	Mars 2024	Octobre 2024	Huit mois de formation en coiffure	03	GCE A/Level	Moyen

Source : Travaux de l'auteure, 2025

3.5. TECHNIQUE DE COLLECTE DES DONNEES : ENTRETIENS SEMI-DIRIGES

Les techniques de collecte de données sont des méthodes spécifiques utilisées pour obtenir des informations précises et pertinentes dans le cadre d'une étude. Elles comprennent des outils tels que les questionnaires, les entretiens, les observations et l'analyse documentaire

Dans le cadre de cette étude, les entretiens approfondis avec les jeunes filles déplacées internes à Yaoundé ont été privilégiés pour explorer en profondeur leurs expériences personnelles, leurs défis et leurs perspectives sur l'accompagnement socioéducatif. Ces entretiens semi-dirigés offrent un équilibre entre la liberté accordée à la participante pour s'exprimer et la structure fournie par l'intervieweur pour cibler les éléments pertinents pour la recherche. Ils permettent ainsi de recueillir des informations riches et détaillées, en laissant également la possibilité à la participante d'aborder des sujets qu'elle considère importants dans ses propres mots.

Cette approche a permis aux jeunes filles déplacées internes de Yaoundé de partager leurs parcours de vie, leurs difficultés associées à leur insertion sociale à travers la valorisation de leur estime de soi et leur perception des dispositifs d'accompagnement socioéducatif dans la ville de Yaoundé en faveur des PDI et des personnes vulnérables. La structure imposée par l'intervieweur a garanti que tous les éléments nécessaires à une compréhension approfondie du phénomène ont été discutés lors des entretiens, assurant ainsi une réponse adéquate à la question de recherche.

3.6. INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES : LE GUIDE D'ENTRETIEN

Nous avons choisi d'utiliser un guide d'entretien semi-directif pour notre étude sur la valorisation de l'estime de soi chez la jeune fille déplacée interne à Yaoundé. Ce choix offre à la fois une structure pour guider la discussion et une flexibilité pour explorer en profondeur les expériences des participantes. Le guide permet une exploration individualisée des expériences et des défis rencontrés par la jeune fille déplacée interne à Yaoundé, tout en offrant une cohérence dans les thèmes abordés. Il permet également de recueillir des données nuancées sur les motivations des participantes, tout en s'adaptant à leurs besoins.

3.6.1. Présentation du guide d'entretien

Le guide est structuré en quatre thèmes principaux. Il se présente comme ci-dessous :

- Préambule
- Thème 1 : Qualité interactionnelle de la relation éducative
- Thème 2 : Contenu relationnel

- Thème 3 : Posture d'autonomisation et de co-construction
- Thème 4 : Adaptabilité et évolution de la relation
- Thème 5 : valorisation de l'estime de soi
 - Identification de la participante
 - Formule de politesse

3.6.2. Présentation de la grille d'observation

La grille d'observation présentée est utilisée pour évaluer la présence ou l'absence de diverses modalités de programmes axés sur des compétences sociales, la promotion de la réintégration sociale, les interventions visant à fournir des stratégies pour mettre en pratique les informations et les compétences acquises, ainsi que la participation à des activités socialement acceptables. Chaque thème est divisé en différentes modalités, avec des cases pour indiquer si la modalité est présente, absente ou si elle est présente de manière mitigée. Cette grille permet de recueillir des données systématiques lors de l'observation des programmes et des interventions dans le processus d'accompagnement socioéducatif de la jeune fille déplacée interne et les personnes à besoins sociaux spécifiques à Yaoundé.

3.7.COLLECTE DES DONNÉES

3.7.1. L'enquête exploratoire

L'enquête exploratoire consiste à tester l'instrument de collecte des données sur un nombre réduit de sujets dans l'optique de vérifier la validité et la facilité des questions. Il est question ici d'éprouver l'instrument sur le fond et la forme. Les entretiens exploratoires sur deux jeunes filles déplacées interne a permis de déceler quelques lacunes, notamment de se rendre compte de ce que la longueur relativement importante du guide (2.5 pages au départ) était agaçant pour les enquêtés qui, le plus souvent n'allaient pas à la fin de l'entretien. Ce test a permis non seulement de réduire les questions proposées dans le guide au strict essentiel en le débarrassant des superflues mais aussi de reformuler certaines questions peu compréhensibles.

3.7.2. L'enquête proprement dite

Lors des entretiens, une présentation claire de l'étude est faite aux participantes, suivie de l'exposition du formulaire de consentement. Les jeunes filles déplacées internes étaient informées sur le but de l'étude, la confidentialité des données et leur liberté de se retirer à tout moment. Les entretiens, enregistrés avec l'approbation des participantes, se déroulaient dans

un climat de confiance et de respect, avec une adaptation du langage et du ton pour garantir une communication efficace. Un soutien émotionnel est offert, et les rythmes et limites des participants étaient respectés. Des questions ouvertes sont privilégiées pour permettre aux participants de partager leurs expériences et perspectives librement. Enfin, des informations sur les ressources disponibles pour la valorisation de l'estime de soi sont fournies aux participants. En suivant ces étapes et en adoptant une approche empathique, l'étude vise à recueillir des données précieuses sur l'expérience de la valorisation de l'estime de soi chez la jeune fille déplacée interne à Yaoundé.

Avant notre entretien, nous avons premièrement minutieusement préparé le matériel nécessaire, notamment notre guide d'entretien et le téléphone pour les enregistrements. Ensuite, nous établissons un contact initial avec la participante, établissant ainsi une relation de confiance et clarifiant le but de l'entretien.

3.7.3. Le codage

Le codage est une étape cruciale de l'analyse des données qualitatives. Il consiste à attribuer des étiquettes ou des codes à des segments spécifiques de données textuelles, audio ou vidéo. Ces codes représentent des concepts, des thèmes ou des catégories qui émergent des données. Le processus de codage permet de structurer, d'organiser et de classer les informations recueillies, facilitant ainsi l'identification de tendances, de relations et de modèles significatifs au sein des données analysées.

3.7.4. La catégorisation

La catégorisation dans le contexte de la recherche qualitative fait référence au processus de regroupement et de classification des données en fonction de thèmes, de concepts ou de motifs similaires. C'est une étape essentielle après le codage, où les données codées sont organisées en catégories cohérentes et significatives. Cette méthode permet aux chercheurs d'identifier et d'explorer les relations entre les différents éléments des données, facilitant ainsi l'interprétation et la compréhension approfondie des phénomènes étudiés.

3.7.5. Élaboration de la grille d'analyse

L'élaboration d'une grille d'analyse est une étape méthodologique importante dans la recherche qualitative. Cette grille est un outil structuré qui aide les chercheurs à organiser et à systématiser l'analyse des données. Elle est généralement conçue après le processus de codage initial et de catégorisation des données. La grille d'analyse peut inclure des catégories thématiques, des codes spécifiques, des indicateurs ou des critères pour évaluer et comparer les

données recueillies. Elle permet aux chercheurs de visualiser les relations entre les différents éléments des données et d'extraire des conclusions pertinentes pour répondre aux objectifs de recherche.

Dans notre étude, nous avons une analyse thématique car elle vise à explorer et à interpréter le sens des données textuelles recueillies dans une étude. Elle implique d'abord le codage des données, où des segments de texte sont identifiés et étiquetés avec des codes correspondant à des concepts ou des thèmes significatifs. Ensuite, ces codes sont regroupés en catégories thématiques plus larges qui permettent de structurer et d'organiser les données. L'analyse de contenu cherche à révéler des motifs récurrents, des relations entre les concepts, et à générer des conclusions et des interprétations qui répondent aux objectifs de recherche. Elle exige une rigueur méthodologique pour assurer la validité des résultats, notamment par la documentation des décisions analytiques et la recherche de la saturation théorique, où aucune nouvelle information pertinente n'émerge des données analysées.

Tableau 3: Grille d'analyse

Variable	Code	Modalités	Code	Indicateur	Code	Observation		
						+	-	+/-
Accompagnement socioéducatif	A	Qualité interactionnelle de la relation éducative	a	Perception de la jeune fille	1			
				Comportement de l'éducateur	2			
				Atmosphère d'échange	3			
		Contenu relationnel	b	Pertinence des activités	1			
				Variété de l'offre éducative	2			
				Qualité des ressources	3			
		Posture d'autonomisation et de co-construction	c	Participation de la jeune fille	1			
				Renforcement des capacités	2			
				Développement de la pensée critique	3			
		Adaptabilité et évolution de la relation	d	Flexibilité de l'éducateur	1			
				Réflexivité du professionnel	2			
				Gestion de la fin de l'accompagnement	3			
Valorisation de l'estime de soi	B	Sentiment d'efficacité personnelle		Initier un projet	1			
				Se mettre au service des autres	2			
		Projection vers l'avenir		Capacité à se fixer des objectifs	1			
				Élaboration d'un projet personnel	2			
		Sentiment d'autonomie		Regrouper ses éducateurs autour d'une idée	1			
				Prise de décision	2			

Source : auteure, 2025.

Légende de la grille d'analyse

- + signifie l'élément est perceptibles
- - l'élément n'est pas perceptible
- +/- signifie l'existence plus ou moins perceptible

Comment lire la grille

Le code binaire AB est utilisé pour indiquer la perception des dispositifs psychoéducatifs liés au programme axé sur les compétences sociales. Voici comment interpréter ce code :

- A et B représentent des variables, par exemple a et b.
- (a, b, c, d) sont les modalités numérotées
- (1, 2, 3, 4, ...) les indicateurs

En utilisant ce code binaire, on peut évaluer si les indicateurs associés aux variables A et B sont perçus comme perceptibles (+) ou non perceptibles (-), ou encore peu perceptibles (+/-). Cela permet d'analyser la perception des participants quant à l'efficacité et à l'utilité des dispositifs psychoéducatifs dans le programme axé sur les compétences sociales.

- Aa1+ Signifie que les dispositifs psycho éducatifs lié au programme axé sur les compétences sociales est perceptible
- Ab1- Signifie que les dispositifs psycho éducatifs lié au programme axé sur la promotion à la réintégration sociale lié à la recherche de l'emploi n'est pas perceptible.
- Ac1+/- Signifie que le dispositifs psycho éducatifs lié au programme axé sur les interventions visant à fournir des stratégies pour mettre en pratique les informations et les compétences acquises lié aux ateliers de formation est peu perceptible

CHAPITRE 4 : ANALYSE DES DONNÉES

Ce chapitre se concentre sur l'analyse et la présentation des résultats de l'étude, une étape cruciale dans notre recherche. À travers cette analyse, les données recueillies lors des entretiens ont été examinées en profondeur à l'aide de la grille d'analyse élaborée pour identifier les thèmes récurrents, les motifs significatifs et les tendances émergentes. En utilisant une approche systématique, les résultats ont été interprétés pour répondre à la question de recherche principale et aux sous-questions. Cette démarche méthodique a permis de générer des conclusions pertinentes et d'apporter des éclairages significatifs sur le sujet étudié, contribuant ainsi à l'enrichissement des connaissances dans ce domaine spécifique.

4.1. PRESENTATION DES DONNEES IDIOGRAPHIQUES

La présentation des données idiographiques permet de fournir rapidement un aperçu des caractéristiques des cas étudiés.

4.1.1. Cas de Blessing

Blessing, âgée de 20 ans, en fuyant la guerre à Bamenda, est arrivée à Yaoundé en 2023 avec sa mère et ses sœurs. Depuis son arrivée il y a deux ans, elle est célibataire mais vit avec un compagnon. Actuellement sans emploi, Blessing a deux enfants et n'a pas mentionné de formation académique mais a reçu une formation en couture qu'elle a exercé à Bamenda avant la survenue de crises. Par ailleurs à AHR, elle a reçu une nouvelle formation en couture, ce qui fait d'elle une jeune dame ayant beaucoup de connaissances et aptitudes en couture. Elle espère un jour ouvrir son atelier. Sa participation dans cette étude offre un aperçu précieux sur les défis et les opportunités rencontrés par les jeunes filles déplacées internes à Yaoundé.

4.1.2. Cas de Comfort

Comfort, âgée de 18 ans, est arrivée à Yaoundé en 2019 avec son père et ses frères cadets. Célibataire, Comfort vit avec son père et ses petits frères. Sa formation académique inclut un GCE (*General Certificate of Education Ordinary Level*). Depuis son arrivée dans la ville de Yaoundé, elle ne travaille pas et réussit à subvenir à ses besoins grâce à l'aide de ses différents petits amis. A AHR, elle s'est faite former en agriculture sur plans, mais à ce jour elle lave les assiettes dans un café. Ces facteurs offrent une vue d'ensemble sur son expérience après sa prise en charge par AHR et la valorisation de son estime de soi, soulignant ainsi les défis et les réussites rencontrés par les filles déplacées internes.

4.1.3. Cas de Angel

Angel, âgée de 24 ans, est arrivée à Yaoundé seule, passant par Buea et Douala. Célibataire, elle vit avec un monsieur un peu plus âgé en concubinage. Angel aide une maman à vendre à la sauvette et a un enfant. Elle possède un GCE (*General Certificate of Education Advance Level*). A la suite de sa prise en charge par AHR, elle est formée en coiffure. Son profil fait état d'une expérience variée et intéressante dans le processus de réinsertion, ce qui met en lumière les difficultés des déplacées interne dans leur parcours vers la socialisation et la réintégration sociale.

4.2. PRESENTATION DES RESULTATS

Les résultats des entretiens vont être présentés selon les différents thèmes et les variables de l'étude. Les contenus des entretiens par rapport aux thèmes de la variables indépendantes seront d'abord présentés et par la suite, ceux de la variable dépendante.

4.2.1. Présentation des résultats selon les thèmes de la variable indépendante

Tableau 4 : Thème1 : Qualité interactionnelle de la relation éducative

Questions Participant	Q1 : comment te sens-tu traitée par les personnes qui t'accompagnent ? As-tu l'impression qu'elles te respectent et prennent au sérieux tes opinions ?	Q2 : Y'a-t-il des choses que les éducateurs font ou disent qui te donnent des sentiments d'être plus forte ? As-tu des exemples ?	Q3 : Quand tu participes aux activités, est-ce que tu te sens à l'aise de parler, de poser des questions ou de partager tes idées ? pourquoi ?
Blessing	Les éducateurs sont gentils et aimables et patients, ils me respectent mais j'ai souvent l'impression que mes opinions sont rejetées et peu considérées, parce que les idées que je donne de façon générale ne sont pas appliquées comme lorsqu'il faut changer d'activités ou de modules	Oui, par exemple quand je réussis une activité ils m'encouragent à dépasser mes limites et me disent que je peux faire plus, ces encouragements me font me donner plus de courage et de valeurs surtout je sens en moi la force de persévérer et de me donner à fond	Je ne me sens pas toujours à l'aise à cause de la présence des autres participants que je ne connais pas, j'ai honte et je préfère me taire et observer car en observant j'apprends plus. Parfois parler n'est pas toujours aisé surtout que j'ai peur de ne pas être comprise
Comfort	Ils ne me jugent pas mais sont très stricts, ils me respectent mais mes opinions ne sont pas considérées. C'est vrai que je donne rarement des opinions mais le peu que je fais n'est pas toujours considéré car on me corrige toujours après une intervention	Oui ils me disent de réveiller la force qui dort en moi et de briller fortement. Ce sont des mots que même nos parents ne nous donnaient pas et voir que des gens croient en nos efforts c'est assez encourageant	Oui, mais souvent j'ai honte et j'ai pas envie que les autres me regardent mal si je dis des choses qui ne sont pas en accord avec ce que les autres disent sur le même sujet
Angel	Ils sont accueillants et gentils, ils me respectent mais ne considèrent pas toujours mes opinions. Je souhaite que ce que je dis soit fait	Oui comme par exemple tu peux le faire tu es forte tu vas y arriver. Ils nous encouragent tout le temps et nous poussent à bout pour que le meilleur de nous se réveille.	Oui parce que les éducateurs permettent à tout le monde de parler et de poser les questions. Je suis donc à l'aise de parler car j'ai tellement d'idée à partager

Source : auteure, 2025.

Tableau 5 : Thème 2 : Contenu relationnel

Questions Participant	Q1 : Penses-tu que les activités proposées t'aident à mieux comprendre certains aspects sur toi-même ou sur les autres ? Peux-tu me donner un exemple ?	Q2 : Si tu devais imaginer une nouvelle activité à aborder pendant les séances, qu'est-ce que ce serait ?	Q3 : Est-ce que les outils ou les informations que vous utilisez pendant vos activités t'aident à mieux comprendre et à apprendre ?
Blessing	Oui les activités en groupe généralement permettent d'être patiente et de voir à quel point il peut être nécessaire de se tromper pour mieux apprendre. Les activités proposées m'aident beaucoup à sortir de ma situation d'assurance et découvrir ce que je ne connaissais pas	La marche sportive pour nous permettre de nous relaxer, car je suis généralement très stressée. Il faut de temps à autre varier les activités pour ne pas nous retrouver à nous ennuyer pendant les activités car s'évader un peu c'est important avec tout le stress de nos vies	Oui parce que ce sont des outils relatifs à la formation faite ;mais tout se fait avec les moyens de bord les moyens qu'on retrouve partout
Comfort	Oui le fait de nous faire travailler en groupe de plusieurs personnes fait naître en moi l'esprit d'équipe et de solidarité et nous fait comprendre que nous ne sommes pas seules	L'apprentissage des coutumes locales pour mieux se socialiser car il est assez difficile de vivre dans un nouvel environnement si nous ne savons pas comme les habitants y vivent. Apprendre nous permettra de vivre en harmonie avec les personnes locales	Oui toute les activités en formation aident à comprendre et apprendre des choses que nous ne connaissions pas avant d'arriver ici .bien que les outils ne soient pas adaptés et pas toujours moderne les activités nous permettent d'apprendre
Angel	Oui par exemple les discussions éducatives permettent de mieux m'ouvrir aux autres et de parler de ce qui me dérange car ce n'est pas toujours chose facile de le faire même si on a envie de le faire	Les voyages et excursions pour changer d'air car depuis mon arrivée à Yaoundé je n'ai pas véritablement quitté mon quartier et parfois je suis fatiguée de la routine et des mêmes paysages	Plus ou moins j'apprends, mais je souhaite que les matériels utilisés soient différents de ce qu'on rencontre partout par ailleurs ce qu'on utilise est adapté à nos besoins

Source : auteure, 2025.

Tableau 6 : Thème3 : posture d'autonomisation et de co-construction

Questions Participant	Q1 : Décris un moment ou tu as eu l'opportunité de prendre une décision ou de proposer quelque chose au cours d'une activité. Comment t'es-tu sentie à ce moment précis ?	Q2 : Depuis que tu es accompagnée, Y a-t-il une chose nouvelle que tu te sens capable de faire ?	Q3 : Y a-t-il des moments ou l'accompagnement t'a aidée à changer ta vision sur les choses ou à comprendre un problème sous différents angles ?
Blessing	Bien que j'ai beaucoup à dire et que je veux souvent parler, mais je suis timide et généralement j'aime regarder les autres faire et apprendre en observant. parce que j'ai honte de m'exprimer	Oui je communique de plus en plus et je m'efforce à entreprendre de nouvelles activités même si ça ne marche pas toujours. Beaucoup de choses se sont véritablement améliorées dans ma façon de vivre avec les autres	Oui, avant je me disais que j'étais bonne à rien et que les autres me jugeaient parce que je suis pauvre, mais avec les discussions avec l'encadreur j'ai compris que je vivais avec des préjugés et que je suis une personne qui peut aller loin si je le veux
Comfort	J'avais proposé aux encadreurs de multiplier les séances de formations pour qu'on puisse garder la main et les acquis, je me suis sentie soulagée d'avoir parlé	Prendre la parole en public et communiquer avec mes frères de mon église. L'accompagnement me fait mettre en valeur mes idées et opinions	Oui car avant je pensais qu'il fallait cacher ses opinions et ses sentiments pourtant on peut les partager dans le respect des autres. Je me mets en valeur et je vois bien que les autres aussi me respectent encore plus
Angel	Même si j'ai souvent à dire je préfère généralement me taire même si je peux avoir raison .je préfère observer	Oui je prends des décisions sans peur et j'affronte les difficultés sans pleurer. Je ne me replie plus sur moi et j'ose dire ce que je pense de ce qui m'entoure	Oui car je ne pensais pas pouvoir réussir certaines choses dans ma vie, que je n'étais pas prête pourtant ici je me suis découverte beaucoup de talents comme la coiffure et des qualités relationnelles

Source : auteure, 2025.

Tableau 7 : Thème 4 : Adaptabilité et évolution de la relation

Questions Participant	Q1 : Si tu rencontrais une difficulté pendant une activité, penses-tu que l'éducateur serait ouvert à t'écouter ?	Q2 : As-tu déjà l'impression que les éducateurs prennent le temps de revenir sur ce qui a été fait, d'évaluer ce qui a bien fonctionné ou ce qui pourrait être amélioré ?	Q3 : Selon toi, qu'est ce qui pourrait t'aider le mieux à maintenir les bénéfices de l'accompagnement une fois qu'il sera terminé, surtout en ce qui concerne la façon dont tu te sens vis-à-vis de toi ?
Blessing	Oui sauf que les éducateurs ont souvent l'air très chargés et occupés, du coup moi-même je me mets la barrière et décide de pas parler et de laisser	Oui mais de façon brève et rapide, je souhaite souvent qu'on explique plusieurs fois afin de mieux comprendre et de pratiquer sans devoir les appeler encore et encore	Le contact après l'accompagnement, les éducateurs doivent nous appeler tout le temps et essayer de nous écouter quand le besoin se fait sentir de notre côté. C'est important de suivre et de nous écouter après car parfois nous perdons certaines notions
Comfort	Pas toujours ils sont parfois nerveux et ça ne donne pas envie de les approcher de peur de se prendre des remarques qui frustreront et dérangent	Oui mais pas comme je veux ils le font souvent vite et pressé .parfois j'ai besoin que l'on m'explique bien pendant plusieurs reprises pour pouvoir maîtriser	Je voudrais des petits fonds pour ouvrir mon salon et continuer à coiffer pour vivre. A la fin de la formation il faut qu'on trouve un peu de fond pour nous permettre de nous autonomiser et ensuite coordonner les activités que nous mettons sur pieds
Angel	Oui ils sont très gentils ici mais très occupés parfois. Je veux parfois demander des choses mais je constate qu'ils sont très pris et très occupés alors je décide de me taire et de laisser passer	Pas toujours, ils expliquent deux ou trois et après c'est la pratique. Ce n'est pas toujours suffisant pour capter ce qu'il faut lors d'une formation.	Il faut que les éducateurs suivent nos activités après le départ et nous conseillent et suivent. la rupture brusque et le non suivi nous fait perdre certaines notions et ne permettent pas de continuer la formation qui n'est pas souvent longue

Source : auteure, 2025.

4.2.2. Présentation des résultats selon le thème de la variable dépendante

Tableau 8 : Thème 5 : Valorisation de l'estime de soi

Questions Participant	Q1 : Quand tu es face à un défi ou une situation, as-tu l'impression d'avoir des ressources en toi pour le surmonter ?	Q2 : Comment te vois-tu dans quelques années ? Est-ce que l'accompagnement t'a donné de nouvelles idées pour construire ton futur ?	Q3 : Comment l'accompagnement t'aide à te sentir indépendante ou à faire des choix importants pour ta vie ?
Blessing	Avant AHR non, mais depuis mon passage ici je réussi déjà à surmonter certaines difficultés sans stress et avec beaucoup de calme. Je réussi à prendre des initiatives et aller au bout de certaines situations.	Je me vois travailler à mon compte et employer les gens dans mes entreprises, même si c'est difficile et qu'il ya pas encore d'argent mais la formation reçue me permet de me projeter dans l'avenir et de savoir pertinemment ce qu'il faut faire quand j'aurais une opportunité	Je suis calme, patiente et je réfléchis avant d'agir. Les difficultés ne me stressent plus et ne me font plus peur car je sais que je peux tout traverser actuellement moralement comme physiquement
Comfort	Oui surtout depuis que je suis accompagnée	Je voudrai retourner à l'école pour avoir de meilleurs diplômes et postuler dans de grandes entreprises	Je suis posée j'écoute les conseils et je pèse le pour et le contre de toutes mes décisions à prendre
Angel	Oui surtout depuis mon passage à AHR. Je prends des initiatives, je prends des décisions importantes pour moi et ma vie. c'est vrai que avant je pouvais le faire mais j'avais peur, on m'a aidée à faire ressortir le meilleur de moi	D'ici deux ans je me vois propriétaire de plusieurs salons de coiffures et employer mes frères et sœurs, j'ai eu de bonnes idées de projets	J'apprécie déjà ma personne je prends des initiatives et j'essaie de mieux m'entendre avec les autres afin d'être avec moi me

Source : auteure, 2025.

4.3. ANALYSE DES DONNEES TRANSVERSALE DES ENTRETIENS

Le tableau ci-dessous présente l'analyse des données issues des entretiens avec les participantes.

Tableau 9: analyse des contenus des entretiens en fonction des thèmes

Variable	Code	Modalités	Code	Indicateur	Code	Observation		
						+	-	+/-
Accompagnement socioéducatif	A	Qualité interactionnelle de la relation éducative	a	Perception de la jeune fille	1	x		
				Comportement de l'éducateur	2	x		
				Atmosphère d'échange	3			x
		Contenu relationel	b	Pertinence des activités	1	x		
				Variété de l'offre éducative	2		x	
				Qualité des ressources	3		x	
		Posture d'autonomisation et de co-construction	c	Participation de la jeune fille	1			x
				Renforcement des capacités	2	x		
				Développement de la pensée critique	3	x		
		Adaptabilité et évolution de la relation	d	Flexibilité de l'éducateur	1	x		
				Réflexivité du professionnel	2			x
				Gestion de la fin de l'accompagnement	3		x	
Valorisation de l'estime de soi	B	Sentiment d'efficacité personnelle	e	Initier un projet	1	x		
				Se mettre au service des autres	2			x
		Projection vers l'avenir		Capacité à se fixer des objectifs	1			x
				Élaboration d'un projet personnel	2	x		
		Sentiment d'autonomie		Regrouper ses éducateurs autour d'une idée	1			x
				Prise de décision	2	x		

Source : auteure, 2025.

Il ressort de ce tableau une divergence dans la perception des participantes sur le sujet à l'étude à savoir l'accompagnement socio-éducatif et son impact sur la valorisation de la jeune fille déplacée interne à Yaoundé.

- **Thème Qualité interactionnelle de la relation éducative**

Le premier thème concernant la qualité interactionnelle de la relation éducative est matérialisé par trois indicateurs à savoir perception de la jeune fille, comportement de l'éducateur et l'atmosphère d'échange. Les interventions des participantes, montrent une bonne perception de la relation d'accompagnement dont elles ont fait l'objet. Par contre, les avis sont mitigés quant comportement de l'éducateur et l'atmosphère d'échange.

- **Thème 2 : Contenu relationnel**

Le deuxième thème relatif au contenu relationnel soulève trois indicateurs que sont la pertinence des activités menées au cours du processus d'accompagnement, variété de l'offre éducative et qualité des ressources. Pour la pertinence des activités menées les avis des participantes sont partagés, tandis que pour variété de l'offre éducative et qualité des ressources, les participantes pensent qu'il n'existe pas.

- **Thème 3 : Posture d'autonomisation et de co-construction**

Le troisième thème portant sur la posture d'autonomisation et de co-construction dans le cadre de l'accompagnement socioéducatif est opérationnalisé en trois indicateurs à savoir la participation active de la jeune fille dans leur processus d'accompagnement, le renforcement des capacités et le développement de la pensée critique. Les interventions des participantes montrent les avis mitigés vis-à-vis de participation de la jeune fille. Par contre les participantes sont d'avis de l'effectivité du renforcement des leurs capacités et du développement de leur pensée critique.

- **Thème 4 : Adaptabilité et évolution de la relation**

Le quatrième thème relatif à l'adaptabilité et à l'évolution de la relation dans le cadre de l'accompagnement soulève trois indicateurs à savoir la flexibilité de l'éducateur pendant le processus d'accompagnement, la réflexivité du professionnel et la gestion de la fin de l'accompagnement. Les interventions des participantes montrent que les éducateurs sont flexibles et que l'accompagnement se fait au cas par cas, c'est-à-dire s'adaptent à la situation de chaque personne. Pour la réflexivité les avis des participantes sont divergents, tandis que pour

la gestion de la fin de l'accompagnement les participantes sont unanimes sur la faite qu'elles ne sont pas suivies après leurs formations.

- Thème 5 : Valorisation de l'estime de soi

Le cinquième thème concerne la valorisation de l'estime de soi chez la jeune fille déplacée à Yaoundé. Ce thème représente la variable dépendante de l'étude et est représenté par trois modalités également qui sont le sentiment d'efficacité personnelle, la projection vers l'avenir et le sentiment d'autonomie. Pour le sentiment d'efficacité personnelle, nous avons deux indicateurs à savoir initier un projet, se mettre au service des autres. Les contenus des entretiens montrent que les participantes savent initier des projets, tandis que les avis sont mitigés quant à la capacité à se fixer des objectifs.

Relativement à la modalité de la projection vers l'avenir, elle est décomposée en deux indicateurs à savoir la capacité à se fixer des objectifs et l'élaboration d'un projet personnel. Il ressort des entretiens avec les participantes des avis mitigés sur la capacité à se fixer des objectifs, tandis que les avis sur l'élaboration d'un projet personnel sont positifs. Quant à ce qui concerne le sentiment d'autonomie, cette modalité est subdivisée en deux indicateurs à son tour à savoir regrouper ses pairs autour d'une idée et la prise des décisions. Les entretiens révèlent que les participantes ont des avis divergents relativement au regroupement des pairs autour d'une idée. Tandis que toutes les participantes pensent pouvoir prendre des décisions stratégiques quant à ce qui concerne leur vie.

CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS, DISCUSSION ET SUGGESTIONS

Dans ce chapitre, il est question d'interpréter les résultats de l'analyse des différents contenus des réponses des participantes aux entretiens, ensuite discuter ces résultats par rapport au cadre théorique et suggérer des pistes d'amélioration de l'accompagnement de la jeune fille déplacée interne dans une optique d'une meilleure valorisation de l'estime de soi par celle-ci.

5.1.RAPPEL DES DONNEES THEORIQUES ET EMPIRIQUES

5.1.1. Rappel des données théoriques

Pour étayer cette recherche, plusieurs cadres théoriques ont été mobilisés, chacun apportant un éclairage spécifique sur les concepts clés de l'étude. Ces concepts sont l'accompagnement socio-éducatif et la valorisation de l'estime de soi.

Rosenberg (1965) décrit l'estime de soi comme l'évaluation que l'individu fait et maintient habituellement de lui-même ; elle exprime un degré d'approbation ou de désapprobation et indique dans quelle mesure l'individu se croit capable, significatif, ayant du succès et de la valeur. Les facteurs influençant l'estime de soi sont variés. L'environnement familial joue un rôle primordial, avec l'amour inconditionnel, le soutien et la reconnaissance des parents favorisant une estime de soi saine. L'estime de soi est une composante indéniable de la santé mentale et du bien-être global. Pour les jeunes filles déplacées internes à Yaoundé, dont le vécu est marqué par le déracinement, la stigmatisation et souvent un sentiment d'impuissance, leur estime de soi est souvent ébranlée.

La valorisation de l'estime de soi chez la jeune fille déplacée interne revient à les aider à reconstruire un sentiment de valeur personnelle, à reconnaître leurs propres forces et compétences, et à développer une perception positive d'elles-mêmes malgré les circonstances difficiles. Pour cela, la théorie de l'autodétermination développée par Edward Deci et Richard Ryan (1985, 2000), qui postule que la satisfaction des besoins fondamentaux d'autonomie, de compétence et d'affiliation est essentielle au bien-être psychologique et à l'estime de soi. Aussi, la Théorie du sentiment d'efficacité personnelle, notamment les travaux d'Albert Bandura (1977), qui met en lumière le rôle des croyances individuelles en ses capacités à réussir des tâches spécifiques pour influencer le comportement et l'estime de soi.

Dans le contexte complexe et souvent traumatisant du déplacement interne, les jeunes filles sont confrontées à une multitude de défis qui peuvent engendrer des besoins d'éducation particuliers spécifiques et multidimensionnels. Ces besoins ne se limitent pas aux difficultés d'apprentissage académiques, mais englobent également des dimensions psychosociales, comportementales, linguistiques et socio-économiques, souvent intriquées. Le déplacement

interne, qu'il soit dû à un conflit armé, une catastrophe naturelle ou une crise socio-politique, opère une rupture brutale et souvent traumatisante de ces liens sociaux préexistants. Les jeunes filles déplacées sont arrachées à leurs familles élargies, à leurs amis, à leurs enseignants et à leur communauté d'origine. Ceci nécessite le plus souvent un accompagnement individualisé.

L'accompagnement individualisé pour les jeunes filles déplacée interne à Yaoundé offre un cadre de référence solide, basé sur la compréhension des besoins psychologiques fondamentaux (autonomie, compétence, affiliation) et le renforcement du sentiment d'efficacité personnelle. Il ne s'agit pas d'une aide passive, mais d'une démarche proactive et coconstruite visant à équiper ces jeunes femmes des ressources internes et externes nécessaires pour surmonter les adversités, reconstruire leur estime de soi et s'épanouir pleinement dans leur nouvel environnement. Dans le processus d'accompagnement, la Théorie du Capital Social (Putnam, 1995), souligne l'importance des réseaux sociaux, des normes et de la confiance dans le développement individuel et communautaire. De même, la Théorie Écologique du Développement Humain, développée par Urie Bronfenbrenner (1979), examine comment les environnements (microsystèmes, mésosystèmes, exosystèmes, macrosystèmes) interagissent pour influencer le développement de l'individu.

Le cadre théorique de l'accompagnement socioéducatif s'est appuyé spécifiquement sur les travaux de Denis, Caffin et Lenoir (2017). Ces auteures définissent l'essence de l'accompagnement comme résidant dans la qualité de la relation éducative. Ils proposent quatre modalités structurantes de cette relation accompagnant-accompagné, à savoir la qualité interactionnelle de la relation éducative, le contenu relationnel, la posture d'autonomisation et co-construction, et enfin l'adaptation et évolution de la relation. Ces facteurs représentent les conditions pour un accompagnement efficace dans la relation éducative entre accompagnant-accompagné.

5.1.2. Rappel des données empiriques

Les résultats de l'étude, obtenus à partir de la grille d'analyse et des entretiens avec les trois participantes, ont révélé les observations suivantes pour chaque modalité de l'accompagnement socioéducatif :

- Le premier thème concernant la qualité interactionnelle de la relation éducative est matérialisé par trois indicateurs à savoir perception de la jeune fille, comportement de l'éducateur et l'atmosphère d'échange. Les interventions des participantes, montrent une bonne perception de la relation d'accompagnement (+) dont elles ont fait l'objet.

Par contre, les avis sont mitigés quant au comportement de l'éducateur et à l'atmosphère d'échange (+/-) entre les jeunes filles déplacées internes et les personnes chargées de leur accompagnement socio-éducatif.

- Le deuxième thème relatif au contenu relationnel soulève trois indicateurs que sont la pertinence des activités menées au cours du processus d'accompagnement, la variété de l'offre éducative et qualité des ressources. Pour la pertinence des activités menées au cours de l'accompagnement, les avis des participantes sont partagés (+/-), tandis que pour la variété de l'offre éducative et la qualité des ressources (-), les participantes pensent qu'il n'existe pas.
- Le troisième thème portant sur la posture d'autonomisation et de co-construction dans le cadre de l'accompagnement socioéducatif est opérationnalisé en trois indicateurs à savoir la participation active de la jeune fille dans leur processus d'accompagnement, le renforcement des capacités et le développement de la pensée critique. Les interventions des participantes (+/-) montrent un avis mitigé vis-à-vis de la participation de la jeune fille dans le processus de leur accompagnement. Par ailleurs, les participantes sont d'avis favorables pour l'effectivité du renforcement des leurs capacités (+) et le développement de leur pensée critique (+).
- Le quatrième thème relatif à l'adaptabilité et à l'évolution de la relation dans le cadre de l'accompagnement soulève trois indicateurs à savoir la flexibilité de l'éducateur pendant le processus d'accompagnement, la réflexivité du professionnel et la gestion de la fin de l'accompagnement. Les contenus des entretiens avec les participantes montrent que les éducateurs sont flexibles (+) et que l'accompagnement (+) se fait au cas par cas, c'est-à-dire que les accompagnateurs s'adaptent à la situation de chaque personne. Pour la réflexivité (+/-), les avis des participantes sont divergents, tandis que pour la gestion de la fin de l'accompagnement (-) les participantes sont unanimes sur le fait qu'elles ne sont pas suivies après leurs formations.

Ces données empiriques, interprétées à travers le prisme des théories convoquées et du cadre de Denis, Caffin et Lenoir (2017), ont permis de discuter l'impact de l'accompagnement sur la valorisation de l'estime de soi, en identifiant à la fois les points forts et les lacunes du dispositif actuel.

5.2.INTERPRETATION DES RESULTATS

L'étude visait à comprendre l'impact de l'accompagnement socioéducatif sur la valorisation de l'estime de soi chez les jeunes filles déplacées internes à Yaoundé. En analysant

les perceptions de Blessing, Comfort et Angel à travers le prisme des théories de l'autodétermination, du sentiment d'efficacité personnelle, du capital social, de l'écologie du développement humain et du modèle de l'accompagnement de Denis, Caffin et Lenoir (2017), nous pouvons dégager une interprétation nuancée des résultats.

5.2.1. Thème 1 : qualité interactionnelle de la relation éducative

Les résultats montrent une perception globalement positive de la relation d'accompagnement par les jeunes filles, ce qui est un atout majeur. Conformément aux travaux de Denis, Caffin et Lenoir (2017), une relation éducative de qualité est la fondation de tout accompagnement efficace. Cette bonne perception initiale suggère que les jeunes filles se sentent, dans l'ensemble, en sécurité et acceptées, un prérequis essentiel pour aborder la question de l'estime de soi. C'est ce qu'affirme Blessing quand elle dit que « les éducateurs sont gentils et aimables et patients, ils me respectent mais j'ai souvent l'impression que mes opinions sont rejetées et peu considérées » (Aa1+). Toutefois, le besoin d'affiliation, central à la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985, 2000), semble être partiellement satisfait, créant un environnement propice à l'ouverture. Dans la même lancée, le comportement de l'éducateur est bien perçu par toutes les participantes comme le déclare Comfort quand elle dit que « Oui ils me disent de réveiller la force qui dort en moi et de briller fortement » (Aa2+).

Cependant, les avis mitigés concernant l'atmosphère d'échange pointent vers une lacune importante. Si la relation est perçue positivement dans l'ensemble, les interactions quotidiennes et la capacité des éducateurs à maintenir un environnement d'échange ouvert et cohérent ne sont pas uniformes. Cette hétérogénéité peut fragiliser le sentiment de sécurité et de confiance, impactant la profondeur avec laquelle les jeunes filles peuvent s'engager dans le processus de valorisation de soi. Des incohérences dans l'atmosphère d'échange peut également affecter le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes filles (Bandura, 1977), si elles ne reçoivent pas un renforcement positif constant ou si les interactions ne sont pas systématiquement encourageantes.

Au regard des résultats qui démontrent une bonne perception de la jeune fille déplacée interne du processus d'accompagnement et un bon comportement de l'éducateur via une bonne qualité interactionnelle de la relation éducative, la première hypothèse de recherche (HR1) qui stipule que la qualité interactionnelle de la relation éducative a un impact sur la valorisation de l'estime de soi de la jeune fille déplacée interne à Yaoundé, est confirmée.

5.2.2. Thème 2 : contenu relationnel

Le contenu relationnel de l'accompagnement présente des faiblesses notables. Les avis partagés sur la pertinence des activités suggèrent que celles-ci ne sont pas toujours en adéquation avec les besoins et aspirations spécifiques des jeunes filles. Plus préoccupant encore, le manque perçu de variété de l'offre éducative et de qualité des ressources est un frein majeur. Dans la perspective de Denis, Caffin et Lenoir (2017), un contenu riche et diversifié est essentiel pour un accompagnement dynamique. L'absence de ces éléments limite les opportunités pour les jeunes filles de développer de nouvelles compétences et d'explorer leurs talents, ce qui est directement lié au besoin de compétence de l'autodétermination et au développement du sentiment d'efficacité personnelle. Si les activités ne permettent pas aux jeunes filles de se sentir compétentes, leur motivation intrinsèque et leur estime de soi en seront affectées.

Les jeunes filles déplorent une carence dans la diversité des offres de formation malgré. A cet effet, Blessing déclare qu'il « faut de temps à autre varier les activités pour ne pas nous retrouver à nous ennuyer pendant les activités car s'évader un peu c'est important avec tout le stress de nos vies » (Ab2-). De plus, l'insuffisance de la variété et de la qualité des ressources peut également entraver la construction du capital social des jeunes filles (Putnam, 1995). C'est ainsi que Comfortt, dans la même veine que les autres participantes, affirme que « oui toutes les activités en formation aident à comprendre et apprendre des choses que nous ne connaissions pas avant d'arriver ici bien que les outils ne soient pas adaptés et pas toujours moderne les activités nous permettent d'apprendre » (Ab2+).

Des activités limitées ou de faible qualité offrent moins d'occasions de nouer des liens significatifs, d'accéder à de nouvelles informations ou de développer des réseaux qui pourraient les aider à s'intégrer et à se sentir valorisées. La théorie écologique du développement humain de Bronfenbrenner (1979) suggère que des microsystèmes pauvres en stimuli et en ressources limitent les expériences de développement positives. Pour que l'accompagnement contribue pleinement à l'estime de soi, il doit fournir un environnement riche en opportunités d'apprentissage et de développement personnel.

Au regard de ces résultats, la deuxième hypothèse de recherche (HR2) qui stipule que le contenu relationnel a un impact sur la valorisation de l'estime de soi de la jeune fille déplacée interne à Yaoundé est rejetée.

5.2.3. Thème 3 : posture d'autonomisation et de co-construction

Concernant la posture d'autonomisation et de co-construction, l'étude révèle une situation contrastée. La participation des jeunes filles dans leur processus d'accompagnement est jugée mitigée. Pendant que certaines s'expriment, d'autres en ont envie mais ne le font pas soit par peur soit timidité. Pour Denis, Caffin et Lenoir (2017), l'accompagnement est un processus collaboratif où l'accompagné est un acteur central. Une participation inégale peut signifier que les jeunes filles ne se sentent pas toujours pleinement actrices de leur parcours, ce qui peut freiner le développement de leur autonomie, un besoin fondamental de l'autodétermination telle que dit par Deci et Ryan (2000).

Cependant, les résultats sont encourageants quant au renforcement des capacités et au développement de la pensée critique, perçus positivement par les participantes. Angel affirme à cet effet que « Oui je prends des décisions sans peur et j'affronte les difficultés sans pleurer. Je ne me replie plus sur moi et j'ose dire ce que je pense de ce qui m'entoure » (Ac2+). Ces éléments sont des leviers puissants pour l'estime de soi, car ils contribuent directement au sentiment de compétence et à la capacité à faire des choix éclairés et à résoudre des problèmes.

Par ailleurs, les participantes sont unanimes sur leur progrès et le renforcement de leurs capacités et le développement de la pensée critique chez elles. Le fait que les jeunes filles perçoivent une amélioration de leurs capacités et de leur pensée critique comme le confirme Blessing quand elle dit « avec les discussions avec l'encadreur j'ai compris que je vivais avec des préjugés et que je suis une personne qui peut aller loin si je le veux » (Ac3+), est capital pour leur confiance en elles. Ces acquis leur permettent de se sentir plus aptes à gérer leur vie et à se projeter positivement dans l'avenir. L'accompagnement semble donc réussir à outiller les jeunes filles, même si leur implication active dans la co-construction du processus pourrait être améliorée.

Au final, ces résultats permettent de confirmer la troisième hypothèse de recherche (HR3) qui stipule que la posture d'autonomisation et de co-construction a un impact sur la valorisation de l'estime de soi de la jeune fille déplacée interne à Yaoundé est confirmée.

5.2.4. Thème 4 : adaptabilité et évolution de la relation

L'adaptabilité et l'évolution de la relation montrent des points forts et des lacunes critiques. La flexibilité des éducateurs et l'approche individualisée de l'accompagnement sont des points très positifs, témoignant d'une capacité à s'adapter aux besoins spécifiques de chaque jeune fille. Cette flexibilité est essentielle pour la pertinence de l'accompagnement (Denis,

Caffin & Lenoir, 2017) et pour que les jeunes filles se sentent comprises et valorisées en tant qu'individus. Pourtant les contenus des entretiens confirment cette flexibilité des accompagnateurs dans le processus relationnel (Ad1+) même si elles auraient bien voulu davantage comme l'affirme Angel en déclarant que « ce n'est pas toujours suffisant pour capter ce qu'il faut lors d'une formation ».

Néanmoins, les avis divergents sur la réflexivité du professionnel sont un signal d'alarme. Une réflexivité inconstante peut empêcher les éducateurs d'optimiser leurs pratiques et d'adapter continuellement l'accompagnement aux besoins évolutifs des jeunes filles. L'absence de réflexivité peut conduire à une stagnation de l'approche éducative, nuisant à l'efficacité globale du programme.

Le point le plus critique est l'unanimité des participantes sur le manque de suivi après la fin de l'accompagnement. Les réponses des participantes unanimement laissent entrevoir une absence ou alors une mauvaise gestion de la fin de l'accompagnement. Blessing déclare à cet effet que

Je voudrai des petits fonds pour ouvrir mon salon et continuer à coiffer pour vivre. A la fin de la formation il faut qu'on trouve un peu de fond pour nous permettre de nous autonomiser et ensuite coordonner les activités que nous mettons sur pieds. (Ad3-).

La gestion de la fin de l'accompagnement est une modalité capitale que Denis, Caffin et Lenoir (2017) mettent en avant. L'absence de suivi peut annuler les bénéfices obtenus en termes de valorisation de l'estime de soi. Les jeunes filles, ayant potentiellement développé un sentiment de compétence et d'autonomie durant l'accompagnement, peuvent se sentir abandonnées et perdre confiance en leurs capacités une fois livrées à elles-mêmes. Ce manque de soutien post-accompagnement peut gravement impacter leur sentiment d'efficacité personnelle et leurs capacités à se projeter vers l'avenir, limitant ainsi la durabilité de la valorisation de leur estime de soi. C'est ce que confirme Blessing en disant

Il faut que les éducateurs suivent nos activités après le départ et nous conseillent et suivent. La rupture brusque et le non suivi nous fait perdre certaines notions et ne permettent pas de continuer la formation qui n'est pas souvent longue (Ad3-).

L'analyse des contenus des entretiens révèle également une faiblesse dans le développement du capital social durable, un élément pourtant vital pour les jeunes filles déplacées. L'étude met en exergue un accompagnement avec une intention positive et des forces notables en termes de flexibilité et de développement de compétences. Cependant, des améliorations significatives sont nécessaires concernant la constance des interactions, la diversité et la pertinence du contenu, la pleine implication des jeunes filles, la réflexivité des éducateurs et, surtout, l'établissement d'un suivi post-accompagnement pour pérenniser les acquis et véritablement ancrer la valorisation de l'estime de soi.

Au final, les résultats permettent de rejeter la quatrième hypothèse de recherche (HR4) qui stipulait que l'adaptabilité et l'évolution de la relation a un impact sur la valorisation de l'estime de soi de la jeune fille déplacée interne à Yaoundé. En d'autres termes, la valorisation de l'estime de soi chez la jeune fille déplacée interne à Yaoundé ne saurait être adossée à une adaptabilité et à l'évolution de la relation accompagné-accompagnant dans le processus d'accompagnement socio-éducatif

Tableau 10 : récapitulatif des hypothèses

Hypothèse de recherche	Technique de collecte des données	Technique d'analyse de données	Décision
HR1 : la qualité interactionnelle de la relation éducative a un impact sur la valorisation de l'estime de soi de la jeune fille déplacée interne à Yaoundé.	Entretien semi-directif	Analyse de contenu thématique	Hypothèse confirmée
HR2 : le contenu relationnel a un impact sur la valorisation de l'estime de soi de la jeune fille déplacée interne à Yaoundé.	Entretien semi-directif	Analyse de contenu thématique	Hypothèse rejetée
HR3 : la posture d'autonomisation et de co-construction a un impact sur la valorisation de l'estime de soi de la jeune fille déplacée interne à Yaoundé.	Entretien semi-directif	Analyse de contenu thématique	Hypothèse confirmée
HR4 : l'adaptabilité et l'évolution de la relation a un impact sur la valorisation de l'estime de soi de la jeune fille déplacée interne à Yaoundé.	Entretien semi-directif	Analyse de contenu thématique	Hypothèse rejetée

Source : auteure, 2025.

5.3.DISCSSION

Dans le cadre de cette discussion des résultats, nous allons nous référer aux données issues de la grille d'analyse à l'aune du cadre théorique convoqué, notamment les travaux de Denis, Caffin et Lenoir (2017) sur les modalités de l'accompagnement socioéducatif. Nous examinerons ensuite les implications pour la valorisation de l'estime de soi chez les jeunes filles déplacées internes à Yaoundé.

5.3.1. De la qualité interactionnelle de la relation éducative comme facteur de valorisation de l'estime de soi

La qualité interactionnelle de la relation éducative est, selon Denis, Caffin et Lenoir (2017), au cœur de l'accompagnement socioéducatif. Nos résultats indiquent une perception globalement positive (+) de la relation d'accompagnement par les jeunes filles, ce qui est un point crucial pour l'instauration d'un climat de confiance. Comme le soulignent Denis, Caffin et Lenoir (2017), une relation éducative de qualité est fondamentale pour que l'accompagné se sente en sécurité et écouté, ce qui est propice au développement personnel. Cependant, les avis mitigés (+/-) concernant le comportement de l'éducateur et l'atmosphère d'échange sont préoccupants. Si la perception globale est bonne, la nature des interactions quotidiennes et la capacité des éducateurs à créer une atmosphère d'échange ouverte et sans jugement semblent variables. Cette ambivalence peut potentiellement freiner le processus de valorisation de l'estime de soi.

En effet, selon Deci et Ryan (1985, 2000), la satisfaction des besoins fondamentaux d'autonomie, de compétence et d'affiliation est essentielle à la motivation intrinsèque et au bien-être psychologique, y compris l'estime de soi. Un comportement éducatif perçu comme inconstant ou une atmosphère d'échange non optimale peut entraver la satisfaction du besoin d'affiliation, c'est-à-dire le sentiment de connexion et d'appartenance. Si les jeunes filles ne se sentent pas pleinement comprises ou soutenues dans les interactions quotidiennes, cela peut affecter leur sentiment de sécurité et, par ricochet, leur capacité à explorer et à renforcer leur propre valeur. De même, la théorie du Sentiment d'Efficacité Personnelle, développée notamment par Bandura (1977), met en évidence le rôle des expériences vicariantes et de la persuasion verbale dans le développement du SEP. Des interactions négatives ou une absence d'encouragement clair de la part de l'éducateur pourraient miner le sentiment de compétence des jeunes filles et donc leur SEP.

Pour Denis, Caffin et Lenoir (2017), la qualité de la relation se manifeste par une écoute attentive, une empathie et un respect mutuel. L'hétérogénéité des observations suggère que ces aspects ne sont pas toujours uniformément présents, ce qui nécessite une attention particulière pour garantir une base solide à l'accompagnement et, in fine, à la valorisation de l'estime de soi. L'accompagnement socio-éducatif ne peut être pleinement efficace pour rehausser l'estime de soi que si la relation éducative est perçue comme un espace sûr et propice à l'expression de soi et au soutien inconditionnel. La confiance, élément clé de la relation, est construite sur la cohérence des comportements et la qualité des échanges. Lorsque celle-ci est mise à mal, même partiellement, les bénéfices de l'accompagnement sur l'estime de soi peuvent être diminués.

5.3.2. Du contenu relationnel comme modalité favorisant la valorisation de l'estime de soi

Le contenu relationnel est une autre modalité essentielle de l'accompagnement socioéducatif, se référant à la nature et à la pertinence des activités proposées (Denis, Caffin & Lenoir, 2017). Les résultats révèlent des avis partagés (+/-) concernant la pertinence des activités, ce qui suggère une inadéquation partielle entre les besoins réels des jeunes filles déplacées internes et les activités offertes. Plus alarmant encore, l'absence perçue de variété de l'offre éducative et de qualité des ressources (-) est un frein majeur. Selon Denis, Caffin et Lenoir (2017), un accompagnement efficace doit proposer un contenu riche et diversifié, adapté aux besoins spécifiques de chaque individu. L'absence de variété et la faible qualité des ressources peuvent limiter les opportunités pour les jeunes filles de développer de nouvelles compétences, d'explorer leurs intérêts et de renforcer leur sentiment d'efficacité personnelle.

La théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985, 2000) souligne l'importance du besoin de compétence. Si les activités ne sont pas pertinentes ou ne permettent pas aux jeunes filles de se sentir compétentes, leur motivation intrinsèque et leur estime de soi en pâtiront. La monotonie ou l'inadéquation des activités peut également entraîner une perte d'intérêt et un désengagement, ce qui contredit l'objectif de valorisation de l'estime de soi. De plus, la théorie écologique du développement humain de Bronfenbrenner (1979) met en évidence l'influence des microsystèmes (comme l'environnement des activités d'accompagnement) sur le développement de l'individu. Un microsystème pauvre en opportunités et en ressources de qualité ne peut que limiter les expériences positives et les apprentissages essentiels à la construction d'une estime de soi solide.

Le manque de variété dans l'offre éducative et la faible qualité des ressources peuvent également compromettre le développement du capital social des jeunes filles, une théorie qui met en lumière l'importance des réseaux et des ressources sociales (Putnam, 1995). Si les activités proposées ne favorisent pas la création de liens significatifs ou n'ouvrent pas de nouvelles perspectives, les jeunes filles risquent de rester isolées et de ne pas pouvoir bénéficier du soutien et des opportunités offertes par un réseau étendu.

Pour Denis, Caffin et Lenoir (2017), le contenu relationnel doit être dynamique et évolutif, en phase avec les objectifs de l'accompagnement et les aspirations de l'accompagné. L'observation d'un manque de variété et de qualité des ressources est un signal d'alarme qui indique que l'accompagnement pourrait ne pas fournir les stimuli nécessaires au développement de l'estime de soi, limitant ainsi les possibilités pour les jeunes filles de se découvrir et de se projeter positivement dans l'avenir.

5.3.3. Une posture d'autonomisation et de co-construction en faveur de la mise en valeur de l'estime de soi chez la jeune fille déplacée interne

La posture d'autonomisation et de co-construction est une pierre angulaire de l'accompagnement socioéducatif, selon Denis, Caffin et Lenoir (2017), qui mettent l'accent sur la participation active de l'accompagné. Nos résultats révèlent une ambivalence (+/-) quant à la participation des jeunes filles dans leur processus d'accompagnement. Cette observation est cruciale car, comme le soulignent Denis, Caffin et Lenoir (2017), l'accompagnement ne doit pas être une prestation descendante mais un processus collaboratif où l'individu est acteur de son propre développement. Si la participation est mitigée, cela peut indiquer un manque de sentiment d'appropriation de l'accompagnement par les jeunes filles. Cependant, il est encourageant de noter un avis favorable (+) concernant le renforcement de leurs capacités et le développement de leur pensée critique. Ces deux indicateurs sont directement liés à la théorie du Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP), car le renforcement des capacités et l'acquisition de compétences contribuent à un sentiment accru de compétence et, par extension, à une meilleure estime de soi (Bandura, 1977). De plus, le développement de la pensée critique est essentiel pour l'autonomie, un besoin fondamental dans la théorie de l'autodétermination (TAD) de Deci et Ryan (1985, 2000).

La co-construction implique que l'éducateur et l'accompagné travaillent ensemble pour définir les objectifs et les stratégies. Si la participation est mitigée, cela peut indiquer que cette dynamique de co-construction n'est pas pleinement opérationnelle. Cela pourrait être dû à un

manque de proactivité des jeunes filles, mais aussi à un encadrement qui ne stimule pas suffisamment leur initiative. Cependant, le succès dans le renforcement des capacités et le développement de la pensée critique suggère que, malgré une participation potentiellement passive par moments, les jeunes filles bénéficient d'un transfert de compétences significatif. Ces éléments sont des leviers puissants pour l'estime de soi, car ils permettent aux jeunes filles de prendre conscience de leurs propres ressources et de leur capacité à résoudre des problèmes.

La théorie écologique du développement humain de Bronfenbrenner (1979) suggère que des expériences positives dans des microsystèmes (comme l'environnement d'accompagnement) où les individus sont encouragés à prendre des initiatives et à développer leurs compétences contribuent à un développement sain. L'accompagnement doit donc viser à créer un environnement où la prise d'initiative est non seulement encouragée, mais également facilitée. La capacité à développer une pensée critique est également liée à l'autonomie, l'un des trois besoins psychologiques fondamentaux de la TAD, car elle permet aux individus de faire des choix éclairés et de se sentir maîtres de leur vie. Ainsi, même si la participation active est un défi, les résultats sur le renforcement des capacités et la pensée critique sont des points forts qui peuvent être capitalisés pour améliorer l'estime de soi.

5.3.4. L'adaptabilité et l'évolution de la relation éducative comme déterminant de la valorisation de l'estime de soi chez la jeune fille déplacée interne

Le thème sur l'adaptabilité et d'évolution de la relation met en lumière la capacité de l'accompagnement à se modeler aux besoins changeants de l'individu (Denis, Caffin & Lenoir, 2017). Les observations sont majoritairement positives en ce qui concerne la flexibilité des éducateurs (+) et l'approche individualisée de l'accompagnement (+), où les accompagnateurs s'adaptent à la situation de chaque jeune fille. Cette flexibilité est cruciale, car les besoins des jeunes filles déplacées internes sont souvent complexes et évolutifs, nécessitant une approche personnalisée. Denis, Caffin et Lenoir (2017) insistent sur l'importance de cette adaptabilité pour garantir la pertinence et l'efficacité de l'accompagnement. Un accompagnement rigide et uniforme risquerait de ne pas répondre aux spécificités de chaque parcours de vie. L'approche au cas par cas témoigne d'une prise en compte des trajectoires individuelles, ce qui est essentiel pour instaurer un sentiment de reconnaissance et de valeur chez les jeunes filles, et par conséquent, contribuer à leur estime de soi.

Cependant, les avis divergents (+/-) sur la réflexivité du professionnel posent question. La réflexivité, selon Denis, Caffin et Lenoir (2017), est la capacité de l'éducateur à analyser sa

propre pratique, à la remettre en question et à l'ajuster. Si la réflexivité n'est pas uniformément présente, cela pourrait limiter la capacité des éducateurs à identifier et à corriger les points faibles de leur approche, ce qui pourrait à terme impacter l'efficacité de l'accompagnement. Plus préoccupant encore est l'unanimité (-) des participantes sur le manque de suivi après la fin de l'accompagnement. La gestion de la fin de l'accompagnement est un aspect crucial de l'adaptabilité et de l'évolution de la relation (Denis, Caffin & Lenoir, 2017). Une rupture brutale de l'accompagnement, sans suivi ni préparation à l'autonomie, peut annuler les bénéfices obtenus en termes de valorisation de l'estime de soi.

Les jeunes filles, ayant potentiellement développé un sentiment de compétence et d'autonomie durant l'accompagnement, pourraient se sentir abandonnées et perdre confiance en leurs capacités une fois livrées à elles-mêmes. Ce manque de suivi peut miner le sentiment d'efficacité personnelle nouvellement acquis et les projections vers l'avenir, éléments clés pour la valorisation de l'estime de soi et le sentiment d'autonomie (Deci & Ryan, 1985, 2000). La théorie du capital social (Putnam, 1995) suggère que le soutien social et l'accès à des réseaux sont essentiels pour l'intégration et le bien-être. L'absence de suivi post-accompagnement peut priver les jeunes filles de ce capital social essentiel, les laissant vulnérables. La durabilité des effets de l'accompagnement sur l'estime de soi dépend grandement de la préparation à la sortie et de la mise en place de mécanismes de soutien post-accompagnement.

5.4.SUGGESTIONS

Dans l'optique d'optimiser l'impact de l'accompagnement socioéducatif sur la valorisation de l'estime de soi chez les jeunes filles déplacées internes de Yaoundé, les suggestions suivantes sont proposées :

- Renforcement la formation des éducateurs à la qualité interactionnelle. Des ateliers de formation continue devraient être mis en place pour les éducateurs, axés sur les compétences relationnelles, l'écoute active, la gestion des conflits et la création d'une atmosphère d'échange non-jugeante et propice à la confiance. L'objectif serait d'harmoniser les comportements des éducateurs et de garantir une expérience positive et constante pour toutes les jeunes filles. Une attention particulière pourrait être portée à la posture réflexive pour permettre aux professionnels d'analyser leurs propres pratiques et d'ajuster leur approche.
- Diversification et contextualisation du contenu relationnel. Il est impératif d'élargir l'offre éducative en proposant une gamme variée d'activités qui répondent aux intérêts

et aux besoins spécifiques des jeunes filles déplacées internes. Cela pourrait inclure des ateliers de développement de compétences pratiques (couture, informatique, artisanat), des activités culturelles et artistiques, des sessions de renforcement des compétences psychosociales (communication, résolution de problèmes) et des opportunités d'engagement communautaire. La qualité des ressources matérielles et pédagogiques doit également être améliorée pour garantir des expériences d'apprentissage enrichissantes. Il est essentiel de s'assurer de la pertinence des activités par rapport aux aspirations et aux réalités des jeunes filles.

- Promotion d'une participation active et une co-construction systématique. Les jeunes filles doivent être pleinement impliquées dans la conception, la planification et l'évaluation de leur accompagnement. Des mécanismes de participation active, tels que des groupes de discussion, des boîtes à idées ou des rôles de leadership dans certaines activités, devraient être mis en place pour renforcer leur sentiment d'autonomie et de propriété du processus. L'accent doit être mis sur la co-construction des objectifs et des parcours d'accompagnement.
- Mise en place d'un programme de suivi post-formation structurée. Pour assurer la durabilité des acquis et prévenir la régression de l'estime de soi, un programme de suivi post-accompagnement est indispensable. Ce suivi pourrait prendre la forme de rencontres périodiques, de groupes de soutien entre anciennes participantes, de parrainages par des professionnels ou des membres de la communauté, ou d'un accès continu à des ressources (information, orientation vers l'emploi ou la formation). La gestion de la fin de l'accompagnement ne doit pas être une rupture, mais une transition vers une plus grande autonomie avec un filet de sécurité.

5.5.LIMITES DE L'ETUDE

La présente étude, bien qu'apportant des éclairages précieux, présente certaines limites qu'il convient de souligner pour une interprétation rigoureuse des résultats et pour orienter de futures recherches.

Puisque qu'il s'agit d'une étude de cas, l'échantillon, composé de seulement trois jeunes filles (Blessing, Comfort et Angel), est très limité. Cette petite taille ne permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble de la population des jeunes filles déplacées internes de Yaoundé. Les observations sont spécifiques aux expériences de ces trois participantes et ne peuvent être généralisés qu'aux jeunes filles déplacées internes qui leur sont semblables. Il est possible que

d'autres jeunes filles aient des perceptions et des expériences différentes de l'accompagnement socioéducatif et de son impact sur leur estime de soi.

La nature qualitative de l'étude pourrait constituer une limite à cette étude. En effet, l'étude repose sur une approche qualitative, privilégiant la profondeur des observations plutôt que la mesure quantitative. Bien que cela permette de saisir des nuances et des perceptions complexes, cela limite la possibilité d'établir des relations de causalité statistiques ou de quantifier l'ampleur des phénomènes observés. Les résultats sont basés sur des interprétations d'observations et d'entretiens, ce qui peut être sujet à une certaine subjectivité.

L'étude ne compare pas les jeunes filles bénéficiant de l'accompagnement avec un groupe de jeunes filles déplacées internes n'ayant pas reçu cet accompagnement. Sans groupe de contrôle, il est difficile d'attribuer directement les changements observés dans la valorisation de l'estime de soi à l'accompagnement socioéducatif seul. D'autres facteurs externes (environnement familial, événements de vie, autres soutiens reçus) pourraient également influencer leur estime de soi.

Ces limites appellent à la prudence dans l'interprétation des résultats et suggèrent la nécessité de recherches futures avec des échantillons plus larges, des méthodologies mixtes (qualitatives et quantitatives) et des designs longitudinaux pour mieux comprendre l'impact de l'accompagnement socioéducatif sur la valorisation de l'estime de soi chez les jeunes filles déplacées internes.

CONCLUSION GENERALE

L'étude présentée dans ce travail cherche à analyser l'impact de l'accompagnement socioéducatif sur la valorisation de l'estime de soi chez les jeunes filles déplacées internes de la ville de Yaoundé.

S'appuyant sur des cadres théoriques robustes tels que la Théorie de l'Autodétermination (Deci & Ryan, 1985, 2000), la Théorie du Sentiment d'Efficacité Personnelle (Bandura, 1977), la Théorie du Capital Social (Putnam, 1995) et la Théorie Écologique du Développement Humain (Bronfenbrenner, 1979), et en utilisant le modèle de l'accompagnement de Denis, Caffin et Lenoir (2017), notre analyse qualitative auprès de trois jeunes filles — Blessing, Comfort et Angel — a révélé des dynamiques complexes et nuancées. La conclusion générale qui se dégage est que l'accompagnement socioéducatif, tel qu'il est actuellement mis en œuvre pour cette population, présente des forces indéniables qui contribuent positivement à certains aspects de l'estime de soi, mais également des lacunes critiques qui entravent la pleine valorisation de cette dimension psychologique fondamentale.

Au centre des forces identifiées se trouve la qualité interactionnelle initiale de la relation éducative. La perception globalement positive de cette relation par les jeunes filles est un pilier essentiel. Comme le soulignent Denis, Caffin et Lenoir (2017), la qualité de la relation est l'essence même de l'accompagnement, car elle instaure un climat de confiance et de sécurité psychologique. Cette base est cruciale pour des jeunes filles ayant vécu le déracinement et l'incertitude. Elle favorise la satisfaction du besoin d'affiliation de la Théorie de l'Autodétermination, un précurseur indispensable à l'épanouissement personnel et à une saine estime de soi. Lorsque les jeunes filles se sentent acceptées et soutenues, elles sont plus à même de s'ouvrir et de travailler sur leur propre perception d'elles-mêmes. Par ailleurs, la flexibilité et l'adaptabilité des éducateurs, avec une approche au cas par cas, constituent une autre force majeure. Cette personnalisation de l'accompagnement est vitale pour une population aux besoins hétérogènes et souvent imprévisibles. Elle témoigne d'une reconnaissance de l'individualité de chaque jeune fille, ce qui contribue à leur sentiment de valeur personnelle et à leur estime de soi. Cette adaptabilité permet également de répondre de manière plus pertinente aux défis spécifiques que rencontrent les jeunes filles déplacées internes, renforçant ainsi leur sentiment de sécurité et de confiance dans le processus.

L'étude a également mis en évidence des succès tangibles dans le renforcement des capacités et le développement de la pensée critique. Ces aspects sont des victoires significatives pour la valorisation de l'estime de soi, en lien direct avec le Sentiment d'Efficacité Personnelle de Bandura (1977). Lorsque les jeunes filles acquièrent de nouvelles compétences (qu'elles

soient pratiques, sociales ou cognitives) et qu'elles apprennent à analyser et à penser de manière critique, elles renforcent leur conviction en leurs propres capacités à réussir et à résoudre des problèmes. Ce sentiment de compétence est un moteur puissant de l'estime de soi. Le développement de la pensée critique, en particulier, favorise l'autonomie, l'un des besoins fondamentaux de la TAD, en permettant aux jeunes filles de prendre des décisions éclairées et de se sentir plus maîtresses de leur vie. Ces acquis sont d'autant plus précieux qu'ils offrent des outils concrets pour naviguer dans un environnement souvent complexe et incertain.

Cependant, malgré ces points positifs, l'étude révèle des lacunes significatives qui compromettent la pleine efficacité de l'accompagnement dans la valorisation de l'estime de soi. Premièrement, l'hétérogénéité des avis sur l'atmosphère d'échange, malgré une perception globale positive de la relation et un bon comportement de l'éducateur, indique que l'expérience d'interaction n'est pas toujours optimale. Une inconsistance dans les pratiques éducatives peut générer de l'incertitude et miner la confiance, affectant la satisfaction du besoin d'affiliation et donc la sécurité émotionnelle nécessaire au développement de l'estime de soi. La participation mitigée des jeunes filles dans la co-construction de leur accompagnement est également préoccupante. Si la participation n'est pas pleinement encouragée et facilitée, cela limite le sentiment d'autonomie et de propriété du processus, essentiels pour une valorisation durable de l'estime de soi, comme le suggère la TAD.

Ensuite, le contenu relationnel de l'accompagnement est un point faible majeur. Le manque perçu de variété de l'offre éducative et la qualité insuffisante des ressources sont des obstacles directs à la satisfaction du besoin de compétence et à la stimulation de la motivation intrinsèque. Si les activités ne sont pas diversifiées ou ne répondent pas aux intérêts des jeunes filles, elles risquent de s'ennuyer, de se désengager et de ne pas pouvoir développer pleinement leurs talents ou explorer de nouvelles pistes. Cela réduit les opportunités d'expériences de maîtrise, cruciales pour renforcer le SEP. La pertinence mitigée des activités suggère également un décalage entre l'offre et les besoins réels de cette population vulnérable. Pour Denis, Caffin et Lenoir (2017), un contenu pertinent et adapté est la clé de la progression dans l'accompagnement.

Enfin, la gestion de la fin de l'accompagnement est la lacune la plus critique et potentiellement la plus destructrice pour l'estime de soi. L'unanimité des participantes sur l'absence de suivi après les formations est un signal d'alarme. L'arrêt brutal de l'accompagnement sans mécanismes de soutien post-formation peut annuler les progrès réalisés. Les jeunes filles, qui ont commencé à développer un sentiment de compétence et à se

projeter, peuvent se sentir abandonnées, perdre leur élan et régresser vers un état de vulnérabilité. Ce manque de suivi entrave la durabilité des acquis et limite le développement d'un capital social résilient, comme le met en évidence Putnam (1995). Sans un réseau de soutien continu ou des opportunités concrètes après l'accompagnement, les jeunes filles risquent de ne pas pouvoir capitaliser sur leurs nouvelles compétences et de voir leur sentiment d'efficacité personnelle et leur estime de soi s'éroder face aux réalités de la vie post-accompagnement. Cela contredit également les principes de la Théorie Écologique de Bronfenbrenner (1979), car l'absence de liens solides avec des systèmes de soutien extérieurs après le microsystème de l'accompagnement laisse les jeunes filles sans les ressources nécessaires pour s'adapter à leur exosystème et macrosystème.

Somme toute, l'accompagnement socioéducatif à Yaoundé pour les jeunes filles déplacées internes est un levier prometteur pour la valorisation de l'estime de soi, grâce à une relation initiale souvent positive et à un renforcement des capacités. Cependant, pour maximiser son impact et garantir une valorisation durable de l'estime de soi, il est impératif d'adresser les défis liés à la cohérence des interactions, à la diversification et à la pertinence du contenu, à la pleine participation des jeunes filles, à la réflexivité des éducateurs et, surtout, à la mise en place de stratégies de suivi post-accompagnement robustes. Sans ces ajustements, le risque est de créer des acquis éphémères qui ne pourront pas s'ancrer durablement dans la construction d'une estime de soi solide et résiliente, essentielle à leur pleine intégration et épanouissement.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aguilar, P. & Retamal, G. (2018). *Education in emergencies: A handbook for planning and response*. UNICEF.
- André, C. & Lelord, F. (2008). *L'estime de soi: S'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Odile Jacob.
- Anzieu, D. (1985). *Le Moi-Peau*. Dunod.
- Athanassiou-Popesco, C. (2018). Le concept d'après coup. *Le coq-heron*, 235(4).
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité: Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck Supérieur.
- Baubion-Broye, A., Doufourcq, N. & Lapierre, S. (2013). *Parcours de vie et processus identitaires : Dynamiques et enjeux pour la recherche*. Octarès Éditions.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529.
- Betancourt, T. S., McBain, R., Newnham, E. A., & Brennan, R. T. (2013). Trajectories of internalizing problems in war-affected Sierra Leonean youth: Examining conflict and postconflict factors. *Child Development*, 84(2), 455-470. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01861.x>
- Betancourt, T. S., Yang, M., Jeon, S., Lee, R., Brennan, R. T., Kayitana, H. & Williams, T. P. (2013). Parental caregiving and mental health in Rwandan children and adolescents affected by political violence: A 10-year follow-up. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(10), 1088-1097.
- Bidet, J. (2011). 7. *Aux commencements de la modernité sociopolitique : la commune italienne*. Actuel Marx confortation, 187-232.
- Black, R. & Collyer, M. (2014). *Population trapped at times of crisis*. Forced migration Review;45.
- Blanchard, S. (1999). Bilogni, M. & Preteur, Y. (Dir.). (1998). *Estime de soi. Perspectives développementales*. Lausanne/Paris : Delachaux & Niestlé. *L'orientation scolaire et professionnelles*, 28(1), 134-136.

- Bleger, J. (1967). *Symbiose et ambiguïté*. Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, É. (2016). *L'adulte en formation... pour devenir soi*. Presses Universitaires de France.
- Boutinet, J. P. (2004). *Anthropologie du projet*. Presses Universitaires de France.
- Bowlby, J. (1969). Attachment and Loss, Vol. 1: Attachment. Attachment and Loss. (2nd ed.). Basic Books.
- Branden, N. (1994). *The six pillars of self-esteem*. Bantam Books.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568–586.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1983). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. Norton.
- Caffin, S. & Lenoir, Y. (2017). L'accompagnement en éducation et en formation : De quoi parle-t-on ? *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 39(2), 273-289.
- Carré, P. (2004). *L'apprentissage autodirigé : Perspectives psychologiques et pédagogiques*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Casey, L. J., & Brumley, C. (2014). The role of social support in the resilience of unaccompanied refugee minors in the United States. *Journal of Refugee Studies*, 27(1), 101-118.
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale : Une chronique du salariat*. Fayard.
- Chabrol, C., & Bouteiller, D. (2017). *La psychologie de la motivation*. Dunod.
- Cloutier, R. (2011). L'étayage : une stratégie pédagogique pour soutenir l'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 251-270.
- Cohen, A. P. (1995). *The symbolic construction of community*. Routledge.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94(Supplement), S95–S120.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. Scribner's.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. W. H. Freeman.
- Coulon, A. (1992). *L'ethnométhodologie*. Presses Universitaires de France.
- Crisp, J. (2003). *No solution in sight: The problem of protracted refugee situations in Africa*. UNHCR.

- Crocker, J., & Wolfe, C. T. (2001). Contingencies of self-worth. *Psychological Review*, 108(3), 593–623.
- Crocq, L. (1998). *Le traumatisme psychique*. PUF.
- Crocq, L. (1999). *Les traumatismes psychiques de guerre*. Odile Jacob.
- Damary, S. (2018). *Rapporteuse spéciale sur les droits des personnes déplacées internes: Rapport de la Rapporteuse spéciale sur les droits de l'homme des personnes déplacées internes*. Nations Unies.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182–185.
- Denis, J., Caffin, S. & Lenoir, Y. (2017). L’accompagnement en éducation et en formation : De quoi parle-t-on ? *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 39(2), 273-289.
- Dominicé, P. (2000). *Apprendre à être : Vers une éducation existentielle*. L'Harmattan.
- Dryden-Peterson, S. (2011). *Refugee education: A global review*. UNHCR.
- Dryden-Peterson, S. (2015). Refugee education in countries of first asylum: Forging resilience in a time of protracted displacement. *Journal of Refugee Studies*, 28(2), 174-190.
- Duclos, C., Laporte, A., & Ross, S. (2002). *Titre de l'ouvrage ou de l'article*. Maison d'édition ou Nom de la revue.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Dybdahl, R. (2001). Children and adolescents in armed conflict: A research review. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 6(3), 427-442.
- Emery, Y., Gendre, F., & Gremion, A. (2005). *Accompagner la professionnalisation: Formation, supervision, analyse des pratiques*. Peter Lang.
- Emmanuelli, X., Tourette-Turgis, C., & Rénier, A. (2003). *Accompagnement et soin: Les nouvelles figures du soin*. Masson.
- Erikson, E. (1963). *Childhood and society*, second edition revised and enlarged. College edition.
- Firestone, R. W. (2010). *The fantasy bond: Structure of psychological defenses*. Voice Technology.
- Fonkeng, G. E., Chaffi, C. I., & Bomda, J. (2014). *Précis de méthodologie de recherche en sciences sociales*. 1^{ère} édition. ACCOSUP.

- Foucart, S. (2008). *L'estime de soi, un passeport pour la vie*. Eyrolles.
- Fournier, M., Léger, A., Maheu, P., Paillé, P., & Perreault, M. (2004). *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, Y. (1968). *L'homme et son histoire*. Les Presses de l'Université Laval.
- Golse, B. (2010). *Les destins du développement chez l'enfant*. Presses Universitaires de France.
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*. Dalloz.
- Greenwald, A. G., & Banaji, M. R. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 102(1), 4–27.
- Habermas, J. (2005). *Facticité et validité : Contributions à la théorie du droit et de l'État démocratique*. Gallimard.
- Harter, S. (1990). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A developmental perspective. In R. J. Sternberg & J. Kolligian Jr. (Eds.), *Competence considered* (pp. 67-97). Yale University Press.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 87-116). Plenum Press.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. Guilford Press.
- HCR. (2024, Juin). *Rapport de Juin 2024*. Haut-Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés.
- HCR. (2025, 12 juin). *Rapport n°12 du 12 juin 2025*. Haut-Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés.
- Hobfoll, S. E., Watson, P., Bell, C. C., Bryant, R. A., Brymer, M. J., Friedman, M. J. & Ursano, R. J. (2007). Five essential elements for mass trauma interventions: Applications for policy and practice. *Psychiatry*, 70(4), 283–299.
- Hossain, M. (2001). Migration and its impact on socio-economic development. A study of rural Bangladesh. *Journal of social Sciences*, 7(1), 1-8.
- IASC. (2007). *IASC Guidelines on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings*. Inter-Agency Standing Committee.
- IDMC. (2021). *Global Report on Internal Displacement 2021 (GRID)*. Internal Displacement Monitoring Centre.
- IDMC. (2023). *Global Report on Internal Displacement 2023 (GRID)*. Internal Displacement Monitoring Centre. <https://www.internal-displacement.org/global-report/grid2023/>
- INEE. (2010). *Minimum Standards for Education in Emergencies, Chronic Crises and Early Recovery*. Inter-Agency Network for Education in Emergencies.

- James, W. (1892). *Psychology: The briefer course*. Henry Holt and Company.
- Jimenez-Damary, C. (2018). Foreword: The 20 anniversary of the guiding principles build solidarity, forging commitment. *Forced migration Review*, 59), 4-5.
- Kaes, R. (1993). *Le pacte de dénégation*. Dunod.
- Kaes, R. (2007). *Un singulier pluriel : La psychanalyse à l'épreuve du groupe*. Dunod.
- Kant, E. (2002). *Vers la paix perpétuelle*. GF Flammarion.
- Kolk, B. A. van der, Roth, S., Pelcovitz, D., Mandel, D., McFarlane, A., & Herman, J. L. (2007). Trauma and attachment. *Psychiatric Annals*, 37(5), 303-311.
- Kolk, B. A. van der. (2014). *The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma*. Viking.
- Koole, S. L., Greenberg, J., & Pyszczynski, T. (2001). Proximal and distal defenses in terror management theory. *Personality and Social Psychology Review*, 5(4), 300–311.
- Laveault, D., & Karsenti, T. (2018). *Introduction à la recherche en éducation : Théorie et pratique*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Le Bossé, M. (2013). *L'estime de soi : Du concept à l'intervention*. PUQ.
- Leary, M. R. (2004). The social psychology of self-esteem. In C. Sansone, C. C. Sansone, & M. E. Higgins (Eds.), *The handbook of motivation* (pp. 377–390). Guilford Press.
- Leary, M. R., & Downs, D. L. (1995). Interpersonal functions of the self-esteem motive: The sociometer model. In M. H. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 123–143). Plenum Press.
- Lebrun, M. (2015). *Théories et méthodes pédagogiques*. De Boeck Supérieur.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.
- Lepoutre, L., & Malogne-Fer, G. (2022). *Comment penser les catégories de la migration : approche réflexive et enjeux méthodologique*. *Migrations société*, 1895(3), 13-24.
- Leymat, J. (2011). *L'accompagnement: Enjeux théoriques et pratiques*. L'Harmattan.
- Lustig, S. L., Kia-Keating, M., Grant Knight, W., Geltman, P., Ellis, H., Kinzie, J. D., Keane, T., & Saxe, G. N. (2004). Review of child and adolescent refugee mental health. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 43(1), 24-36.
<https://doi.org/10.1097/00004583-200401000-00012>
- Manning, P. (2005). *Migration in world history*. Routledge.
- Mansuy, J. M., Riffault, J. P., & Rouyer, P. (2001). *Accompagnement et professionnalisation : Enjeux pour les formateurs*. L'Harmattan.
- Massey, D. S. (1993). Theories of international migration: A review and appraisal. *Population and Development Review*, 19(3), 431–466.

- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6-20. <https://doi.org/10.1111/cdev.12205>
- Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Press.
- Masten, A. S., & Barnes, A. J. (2018). Resilience in children and adolescents. In E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds.), *Child psychopathology (4th ed., pp. 624-659)*. Guilford Press.
- Mbaye, S., & Ndiaye, A. (2020). Estime de soi et résilience chez les adolescentes en situation de post-crise à Dakar. *Psychologie Africaine*, 7(2), 45-62.
- Mooney, E. (2005). *The concept of internal displacement and the case for IDP protection*. Brookings-Bern Project on Internal Displacement.
- NRC. (2021). *Education in protracted crises: A review of evidence*. Norwegian Refugee Council.
- OCHA. (2021). *Global Humanitarian Overview 2021*. UN Office for the Coordination of Humanitarian Affairs.
- OCHA. (2024). *Rapport de situation humanitaire au Cameroun*. Bureau de la Coordination des Affaires Humanitaires des Nations Unies.
- OIM. (2020). *World Migration Report 2020*. Organisation Internationale pour les Migrations.
- Ong, A. D., Bergeman, C. S., & Bisconti, T. L. (2006). The role of emotional resilience in promoting successful adaptation to stress and adversity. *Journal of Research in Personality*, 40(6), 903–913.
- ONU. (1948). *Déclaration Universelle des Droits de l'Homme*. Nations Unies.
- ONU. (1998). *Principes directeur des Nations Unies relatifs au déplacement interne*. Nations Unies.
- ONU. (2018). *Pacte mondial pour des migrations sûres, ordonnées et régulières*. Nations Unies.
- Park, R. E., & Burgess, E. W. (1969). *Introduction to the science of sociology*. University of Chicago Press. (Original work published 1921).
- Paul, C. (2004). *L'accompagnement éducatif*. L'Harmattan.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.
- Pijl, S. J., & Hamstra, D. (2005). Learning from international comparisons: Inclusive education in the Netherlands. *International Journal of Inclusive Education*, 9(4), 351–362.
- Pittet, C. (2014). *Accompagnement éducatif et insertion sociale*. Éditions Érès.
- Possoli, K., & Tonyeme, B. (2023). Politiques de restrictions migratoires et respect des droits de l'Homme : Kant en perspective. *Revue des sciences philosophique et théologique*, 107(2), 251-270.

- Putnam, R. D. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy*, 6(1), 65–78.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.
- Rhodes, J. E., & DuBois, D. L. (2008). Mentoring relationships and the self-esteem of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(6), 682–689.
- Ricoeur, P. (2004). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Seuil.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory*. Houghton Mifflin.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Basic Books.
- Roussillon, R. (2004). *Manuel de psychologie clinique : Les notions fondamentales*. Armand Colin.
- Rudder, C. (2002). *La question de la diversité en sociologie*. La Découverte.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination the bory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Said, E. W. (2008). *Reflexion sur l'exil et autres essais*. Paris, Actes sude, Seuil, compte rendu.
- Singly, F. de. (2005). *L'identité au travail*. Armand Colin.
- Slee, P. T., & Allan, J. (2001). Perceptions of inclusion in Australia and Scotland: The perspectives of primary school students. *International Journal of Inclusive Education*, 5(2-3), 199–218.
- Suarez, F. (2003). *De Legibus ac Deo Legislatore*. Marcial Pons.
- Tabin, J. P., Winkler, C., & Gyselinck, J. (2008). *L'accompagnement éducatif : Théorie et pratique*. Peter Lang.
- Thiétard, R. A., & coll. (2007). *Méthodes de recherche en management*. Dunod.
- Tol, W. A., Komproe, I. H., Susanty, D., Jordans, M. J., Macy, R. D., & De Jong, J. T. (2011). School-based mental health intervention for children affected by political violence in Indonesia: A cluster randomized trial. *JAMA*, 300(6), 655–662. <https://doi.org/10.1001/jama.300.6.655>
- Tudge, J. R. H., Mokrova, I., Hatfield, B. E., & Karnik, R. B. (2009). Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory & Review*, 1(4), 198–211.

- UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux*. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- UNESCO. (2017). *Migration, displacement and education: Building bridges, not walls. Global Education Monitoring Report*. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- UNHCR. (2022). *Cameroun : Situation des déplacés internes*. Rapport de situation.
- UNICEF. (2021). *Éducation en situation d'urgence en Afrique Centrale*. Analyse régionale.
- Union africaine. (2009). *Convention de Kampala sur la protection et l'assistance aux personnes déplacées internes en Afrique*.
- Vallat, D. (2012). *L'estime de soi: Se connaître pour mieux agir*. Eyrolles.
- Vitoria, F. de. (1996). *De Indis et De Jure Belli Relectiones*. Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Winnicott, D. W. (1953). Transitional objects and transitional phenomena. *International Journal of Psycho-Analysis*, 34(2), 89–97.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1983). The role of tutoring in problem solving. In B. Rogoff & J. Lave (Eds.), *Everyday cognition: Development in social context* (pp. 143-167). Harvard University Press. (Original work published 1976).
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications.
- Zarka, Y. C. (2008). *Philosophie et politique à l'âge classique*. Presses Universitaires de France.
- Zecchini, L. (2010). Je suis le multiple. *Tumultes*, 35(2), 49-65.

ANNEXES

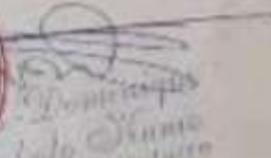
Annexe 1 : autorisation de recherche

UNIVERSITE DE YAOUNDE I <i>The University of Yaoundé I</i> ***** FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION <i>Faculty of Education</i> ***** DÉPARTEMENT DE L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE <i>Department of Specialized and Education</i>		RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN <i>Republic of Cameroon</i> ***** Pais - Travail - Patrie <i>Peace - Work - Fatherland</i> *****
N° <u>510</u> / 25D-PSE-D-ES  LE DOYEN <i>The Dean</i>	Yaoundé, le 24 JUL 2025	

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, Professeur **Cyrille Bicaventi BELA**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation (PSE), autorise l'étudiante **EKOTO ETTIANE Agnes** Gwadya, Matricule 23W3530, inscrite en Master II au Département de l'Éducation Spécialisée, option : Handicap social et Conseil, avec pour encadrant, **Pr MGBWA** Vaudelin, à réaliser ses travaux de recherche sur le thème intitulé : « ACCOMPAGNEMENT SOCIO-ÉDUCATIF ET VALORISATION DE L'ESTIME DE SOI CHEZ LA JEUNE FILLE DÉPLACÉE INTERNE A YAOUNDE ».

En foi de quoi la présente autorisation est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Yannick Njomo
Professeur Titulaire

Annexe 2 : guide d'entretien

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'EDUCATION
ET INGENIRIE EDUCATIVE



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF SCIENCES OF
EDUCATION

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING
SCHOOL IN EDUCATION AND EDUCATIONAL
ENGINEERING

Chère dame, bonjour/bonsoir !

Je suis Ekoto Etitane Agnès, étudiant en Sciences de l'Education à l'Université de Yaoundé 1. Dans le cadre de la rédaction d'un mémoire de Master en Science de l'éducation, nous menons une étude sur le thème : « accompagnement socio-éducatif et valorisation de l'estime de soi chez la jeune fille déplacée interne à Yaoundé ». Cette recherche a un but purement académique et le respect de la confidentialité est préservé. Veuillez-vous exprimer en toute confiance car les informations que vous donnez seront traitées dans l'anonymat. Pour cet entretien, vous êtes libre de vous retirer à tout moment sans condition.

Contexte :

Date :.....

Lieu :.....

Heure de début :..... **Heure de fin :**.....

Thème 1 : Qualité interactionnel de la relation éducative

- Comment te sens tu traitée par les personnes qui t'accompagnent ? As-tu l'impression qu'elles te respectent et prennent au sérieux tes opinions ?
- Y a-t-il des choses que les éducateurs font ou disent qui te donnent des sentiments d'être plus forte ? As-tu des exemples ?
- Quand tu participes aux activités, est ce que tu te sens à l'aise de parler, de poser des questions ou de partager tes idées ? Pourquoi ?

Thème 2: Contenu relationnel

- Penses-tu que les activités proposées t'aident à mieux comprendre certains aspects sur toi-même ou sur les autres ? Peux-tu me donner un exemple ?
- Si tu devais imaginer une nouvelle activité à aborder pendant les séances, qu'est-ce que ce serait ?
- Est-ce que les outils ou les informations que vous utilisez pendant vos activités t'aident à mieux comprendre et à apprendre ?

Thème 3 : Posture d'autonomisation et de co-construction

- Décris un moment où tu as eu l'opportunité de prendre une décision ou de proposer quelque chose au cours d'une activité. Comment t'es-tu sentie à ce moment précis ?
- Depuis que tu es accompagnée, Y a-t-il une chose nouvelle que tu te sens capable de faire ?
- Y a-t-il des moments où l'accompagnement t'a aidée à changer ta vision sur les choses ou à comprendre un problème sous différents angles ?

Thème 4 : Adaptabilité et évolution de la relation

- Si tu rencontrais une difficulté pendant une activité, penses-tu que l'éducateur serait ouvert à t'écouter ?
- As-tu déjà l'impression que les éducateurs prennent le temps de revenir sur ce qui a été fait, d'évaluer ce qui a bien fonctionné ou ce qui pourrait être amélioré ?
- Selon toi, qu'est ce qui pourrait t'aider le mieux à maintenir les bénéfices de l'accompagnement une fois qu'il sera terminé, surtout en ce qui concerne la façon dont tu te sens vis-à-vis de toi ?

Thème 5 : valorisation de l'estime de soi

- Quand tu es face à un défi ou une situation, as-tu l'impression d'avoir des ressources en toi pour le surmonter ?
- Comment te vois-tu dans quelques années ? Est-ce que l'accompagnement t'a donné de nouvelles idées pour construire ton futur ?
- Comment l'accompagnement t'aide à te sentir indépendante ou à faire des choix importants pour ta vie ?

Présentation de l'enquêté

Age :
Occupation :
Statut matrimoniale :
Diplôme obtenu :
Date d'arrivée à Yaoundé :
Période de prise en charge par la structure :
Formation reçue :

Annexe 3 : grille d'observation

A- Grille d'observation pour l'accompagnement socio-éducatif

Thème	Modalités	Oui	Non	Plus ou moins
Thème 1 : Qualité interactionnelle de la relation éducative	Capacité de la jeune fille à interagir .			
	Relation conviviale entre éducateur et jeunes filles accompagnées			
	Bonne atmosphère pour l'apprentissage			
Thème 2 : contenu relationnel	Les formations sont adéquates pour les filles dans le marché de l'emploi			
	Existence de plusieurs types de formations.			
	Ressources suffisantes			
	Ressources adéquates et à la pointe			
Thème 3 : Posture d'autonomisation et de co-construction	Discussion de groupe			
	Intervention de la jeune fille pendant la formation			
	Changement d'attitude de la jeune fille			
	Proposition de nouvelles idées par la jeune fille			
Thème 4: Adaptabilité et évolution de la relation	Utilisation des méthodes pédagogiques variées pendant la formation			
	Compréhension des difficultés d'apprentissage de la jeune fille par le formateur			
	Suivi des jeunes filles après leur formation			
	Allocation des fonds pour favoriser l'auto-emploi chez la jeune fille			

B-Grille d'observation pour la valorisation de l'estime de soi chez la jeune fille déplacée interne (utilisation de l'échelle de Rosenberg)

ÉCHELLE D'ESTIME DE SOI SOCIALE DE ROSENBERG (RSE)

Type d'évaluation : **Auto-Évaluation**

Nombre d'items : **10**

Temps de passation : **10 minutes**

Auteur(s) : *Morris Rosenberg, 1965*

Traduction / adaptation en français : *Chambon, 1992*

Objectif du test

Le test (ou « échelle ») d'estime de soi de Rosenberg est un des plus connus et des plus utilisés dans le domaine de l'évaluation de l'estime de soi. Publié en 1965, il n'a cessé d'être un outil de référence.

Rosenberg voit l'estime de soi comme un indicateur d'acceptation, de tolérance et de satisfaction personnelle à l'égard de soi.

La structure unidimensionnelle du RSE ne permet pas de mesurer de façon distincte les sous-dimensions de l'estime de soi.

Exemples d'items

- "Je pense que je suis une personne de valeur, au moins égale à n'importe qui d'autre"
- "Je sens peu de raisons d'être fier de moi."

Cotation et interprétation

Le questionnaire est constitué de 10 items dont 5 évaluent l'**estime de soi positive** et 5 l'**estime de soi négative**. La réponse varie selon une échelle de type Likert en quatre points allant de "Tout à fait en désaccord" (1) à "Tout à fait en accord" (4).

Le score s'obtient par addition des scores aux questions 1, 2, 4, 6 et 7. Pour les questions 3, 5, 8, 9 et 10, la cotation est inversée. Le score est compris entre 10 et 40.

L'interprétation des résultats est identique pour un homme ou une femme.

- Un score inférieur à 25 indique une estime de soi est très faible. Un travail dans ce domaine semble souhaitable.
- Un score entre 25 et 31, indique une estime de soi est faible. Un travail dans ce domaine serait bénéfique.
- Un score entre 31 et 34, indique une estime de soi dans la moyenne.
- Un score compris entre 34 et 39, indique une estime de soi forte.
- Un score supérieur à 39, indique une estime de soi très forte.

Consignes de passation :

Dans ce questionnaire, vous trouverez 10 phrases qui expriment des sentiments, des opinions ou des réactions. Lisez attentivement chacune de ces phrases. Pour chacune des caractéristiques ou descriptions suivantes, indiquez à quel point chacune est vraie pour vous en encadrant le chiffre approprié :
Tout à fait en désaccord (1), *Plutôt en en désaccord* (2), *Plutôt en accord* (3), *Tout à fait en accord* (4).
 Efforcez-vous de répondre à toutes les phrases. Sachez qu'aucune réponse n'est juste, elle doit avant tout personnelle.

TEST

Pour chacune des caractéristiques ou descriptions suivantes, indiquez à quel point chacune est vraie pour vous en encadrant le chiffre approprié.

- 1 = Tout à fait en désaccord

- 2 = Plutôt en désaccord

- 3 = Plutôt en accord

- 4 = Tout à fait en accord

1. Je pense que je suis une personne de valeur, au moins égale à n'importe qui d'autre 1-2-3-4

2. Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités. 1-2-3-4

3. Tout bien considéré, je suis porté à me considérer comme un raté 1-2-3-4

4. Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des gens 1-2-3-4

5. Je sens peu de raisons d'être fier de moi. 1-2-3-4

6. J'ai une attitude positive vis-à-vis moi-même. 1-2-3-4

7. Dans l'ensemble, je suis satisfait de moi. 1-2-3-4

8. J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même 1-2-3-4

9. Parfois je me sens vraiment inutile. 1-2-3-4

10. Il m'arrive de penser que je suis un bon à rien. 1-2-3-4

Annexe 4: Analyse réponses des participants

1-Analyse des réponses de Blessing

Variable	Code	Modalités	Code	Indicateur	Code	Observation		
						+	-	+/-
Accompagnement socioéducatif	A	Qualité interactionnelle de la relation éducative	a	Perception de la jeune fille	1	x		
				Comportement de l'éducateur	2	x		
				Atmosphère d'échange	3		x	
		Contenu relationnel	b	Pertinence des activités	1	x		
				Variété de l'offre éducative	2		x	
				Qualité des ressources	3		x	
		Posture d'autonomisation et de co-construction	c	Participation de la jeune fille	1			x
				Renforcement des capacités	2	x		
				Développement de la pensée critique	3	x		
		Adaptabilité et évolution de la relation	d	Flexibilité de l'éducateur	1	x		
				Réflexivité du professionnel	2			x
				Gestion de la fin de l'accompagnement	3		x	
Valorisation de l'estime de soi	B	Sentiment d'efficacité personnelle	e	Initier un projet	1	x		
				Se mettre au service des autres	2		x	x
		Projection vers l'avenir	f	Capacité à se fixer des objectifs	1			x
				Élaboration d'un projet personnel	2	x		
		Sentiment d'autonomie	g	Regrouper ses éducateurs autour d'une idée	1		x	x
				Prise de décision	2	x		

2- Analyse des réponses de Comfort

Variable	Code	Modalités	Code	Indicateur	Code	Observation		
						+	-	+/-
Accompagnement socioéducatif	A	Qualité interactionnelle de la relation éducative	a	Perception de la jeune fille	1	x		
				Comportement de l'éducateur	2	x		
				Atmosphère d'échange	3			x
		Contenu relationnel	b	Pertinence des activités	1	x		
				Variété de l'offre éducative	2		x	
				Qualité des ressources	3		x	
		Posture d'autonomisation et de co-construction	c	Participation de la jeune fille	1			x
				Renforcement des capacités	2	x		
				Développement de la pensée critique	3	x		
		Adaptabilité et évolution de la relation	d	Flexibilité de l'éducateur	1	x		
				Réflexivité du professionnel	2			x
				Gestion de la fin de l'accompagnement	3		x	
Valorisation de l'estime de soi	B	Sentiment d'efficacité personnelle	e	Initier un projet	1	x		
				Se mettre au service des autres	2			x
		Projection vers l'avenir	f	Capacité à se fixer des objectifs	1			x
				Élaboration d'un projet personnel	2	x		
		Sentiment d'autonomie	g	Regrouper ses éducateurs autour d'une idée	1			x
				Prise de décision	2	x		

3- Analyse des réponses de Angel

Variable	Code	Modalités	Code	Indicateur	Code	Observation		
						+	-	+/-
Accompagnement socioéducatif	A	Qualité interactionnelle de la relation éducative	a	Perception de la jeune fille	1	x		
				Comportement de l'éducateur	2	x		
				Atmosphère d'échange	3	x		
		Contenu relationel	b	Pertinence des activités	1	x		
				Variété de l'offre éducative	2		x	
				Qualité des ressources	3		x	
		Posture d'autonomisation et de co-construction	c	Participation de la jeune fille	1			x
				Renforcement des capacités	2	x		
				Développement de la pensée critique	3	x		
		Adaptabilité et évolution de la relation	d	Flexibilité de l'éducateur	1	x		
				Réflexivité du professionnel	2			x
				Gestion de la fin de l'accompagnement	3		x	
Valorisation de l'estime de soi	B	Sentiment d'efficacité personnelle	e	Initier un projet	1	x		
				Se mettre au service des autres	2			x
		Projection vers l'avenir		Capacité à se fixer des objectifs	1			x
				Élaboration d'un projet personnel	2	x		
		Sentiment d'autonomie		Regrouper ses éducateurs autour d'une idée	1			x
				Prise de décision	2	x		

TABLE DES MATIERES

DEDICACE.....	i
SOMMAIRE	ii
REMERCIEMENTS	iii
SIGLES ET ABREVIATIONS	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	v
RESUME.....	vi
ABSTRACT	vi
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
0.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION	2
0.1.1. Le déplacement interne : aspects sociodémographiques	2
0.1.2. Le déplacement interne : une crise pour l'ordre gouvernant.....	3
0.1.4. Le déni de l'intégration et ses implications sur l'estime de soi des jeunes filles déplacées internes	5
0.2. FORMULATION ET POSTION DU PROBLEME DE RECHERCHE	7
0.2.1. Formulation du problème.....	7
0.2.2. Positionnement du problème.....	9
0.3. QUESTION DE RECHERCHE.....	12
0.3.1. Question principale de recherche	12
0.3.2. Questions spécifiques de recherche	12
0.4. OBECTIFS D'ETUDE	13
0.4.1. Objectif Général	13
0.4.2. Objectifs spécifiques	13
0.5. ORIGINALITE ET PERTINENCE DE LA RECHERCHE	13
0.5.1. Originalité	13
0.5.2. Pertinence.....	15
0.6. DELIMITATION DE L'ETUDE	17

0.6.1. Délimitation conceptuelle	17
0.6.2. Délimitation empirique	20
0.6.2.1. Du point de vue spatial.....	20
0.6.2.2. Du point de vue temporel	21
CHAPITRE 1 : VALORISATION DE L'ESTIME DE SOI CHEZ LA JEUNE FILLE DÉPLACÉE INTERNE.....	22
1.1. LA JEUNE FILLE DÉPLACÉE INTERNE À LA RECHERCHE D'UNE INDENTITÉ	23
1.1.1. Quand la migration se transforme en crise humanitaire.....	23
1.1.2. Le défaut d'étayage et son impact sur l'estime de soi.....	28
1.2. VALORISATION DE L'ESTIME DE SOI : UNE NECESSITÉ CHEZ LA JEUNE FILLE DÉPLACÉE UINTERNE	32
1.2.1. Concept d'estime de soi	32
1.2.2. Valorisation de l'estime de soi : un cas pratique chez la jeune fille déplacée interne.....	35
1.3. FONDEMENT THÉORIQUE DE LA VALORISATION DE L'ESTIME DE SOI	38
1.3.1. L'autodétermination	38
1.3.2. Le sentiment d'efficacité personnelle.....	41
CHAPITRE 2 : ACCOMPAGNEMENT SOCIOÉDUCATIF EN CONTEXTE DE DÉPLACEMENT INTERNE.....	45
2.1. LA JEUNE FILLE À BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS	46
2.1.1. Le concept de besoins éducatifs particuliers.....	46
2.1.2. Lien social et effets sur l'insertion socioéducatif de la jeune fille déplacée interne	53
2.1.3. Modélisation de base du lien social	56
2.1.4. La socialisation : un point de rencontre	58
2.2. ACCOMPAGNEMENT SOCIÉDUCATIF	59
2.2.1. Le concept d'accompagnement.....	59
2.2.2. L'accompagnement comme un projet.....	61

2.2.3. Stratégies d'accompagnement.....	63
2.2.4. Accompagnement individualisé et autonomie de l'apprenant	65
2.3. CADRE THÉORIQUE DE RÉFÉRENCE.....	68
2.3.1. Théorie du capital social	68
2.3.2. Théorie écologique du développement humain	70
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	73
3.1. DEFINITION OPERATOIRE DES VARIABLES.....	74
3.1.1. Rappel des questions de recherche	74
3.1.2. Opérationnalisation des variables.....	75
3.1.3. Énoncé des hypothèses de recherche.....	77
3.2. TYPE D'ETUDE.....	80
3.3. SITE DE L'ETUDE.....	81
3.4. POPULATION DE L'ETUDE.....	86
3.4.1. Critères de sélection	87
3.4.2. Procédure de recrutement des participants	87
3.4.3. Les participants.....	88
3.5. TECHNIQUE DE COLLECTE DES DONNEES : ENTRETIENS SEMI-DIRIGES.....	90
3.6. INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES : LE GUIDE D'ENTRETIEN.....	90
3.6.1. Présentation du guide d'entretien	90
3.6.2. Présentation de la grille d'observation	91
3.7. COLLECTE DES DONNÉES.....	91
3.7.1. L'enquête exploratoire	91
3.7.2. L'enquête proprement dite	91
3.7.3. Le codage	92
3.7.4. La catégorisation	92
3.7.5. Élaboration de la grille d'analyse.....	92

CHAPITRE 4 : ANALYSE DES DONNÉES	96
4.1. PRESENTATION DES DONNEES IDIOGRAPHIQUES.....	97
4.1.1. Cas de Blessing	97
4.1.2. Cas de Comfort	97
4.1.3. Cas de Angel	98
4.2. PRESENTATION DES RESULTATS	98
4.2.1. Présentation des résultats selon les thèmes de la variable indépendante	99
4.2.2. Présentation des résultats selon le thème de la variable dépendante	103
4.3. ANALYSE DES DONNEES TRANSVERSALE DES ENTRETIENS.....	104
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS, DISCUSSION ET SUGGESTIONS	107
5.1. RAPPEL DES DONNEES THEORIQUES ET EMPIRIQUES	108
5.1.1. Rappel des données théoriques.....	108
5.1.2. Rappel des données empiriques	109
5.2. INTERPRETATION DES RESULTATS	110
5.2.1. Thème 1 : qualité interactionnelle de la relation éducative.....	111
5.2.2. Thème 2 : contenu relationnel	112
5.2.3. Thème 3 : posture d'autonomisation et de co-construction	113
5.2.4. Thème 4 : adaptabilité et évolution de la relation	113
5.3. DISCUSSION.....	116
5.3.1. De la qualité interactionnelle de la relation éducative comme facteur de valorisation de l'estime de soi.....	116
5.3.2. Du contenu relationnel comme modalité favorisant la valorisation de l'estime de soi.....	117
5.3.3. Une posture d'autonomisation et de co-construction en faveur de la mise en valeur de l'estime de soi chez la jeune fille déplacée interne	118
5.3.4. L'adaptabilité et l'évolution de la relation éducative comme déterminant de la valorisation de l'estime de soi chez la jeune fille déplacée interne	119

5.4. SUGGESTIONS	120
5.5. LIMITES DE L'ETUDE	121
CONCLUSION GENERALE	123
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	127
ANNEXES	135