



HAL
open science

Les adolescents en situation de témoignage oculaire : d'observations de terrain à l'étude d'un protocole d'audition judiciaire en laboratoire

Olivier Dodier

► **To cite this version:**

Olivier Dodier. Les adolescents en situation de témoignage oculaire : d'observations de terrain à l'étude d'un protocole d'audition judiciaire en laboratoire. Psychologie. Université Clermont Auvergne [2017-2020], 2017. Français. NNT : 2017CLFAL019 . tel-01787138

HAL Id: tel-01787138

<https://theses.hal.science/tel-01787138>

Submitted on 7 May 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITE CLERMONT AUVERGNE
DEPARTEMENT DE PSYCHOLOGIE, SCIENCES SOCIALES ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION
LABORATOIRE DE PSYCHOLOGIE SOCIALE ET COGNITIVE (LAPSCO)–CNRS UMR 6024
ÉCOLE DOCTORALE DE LETTRES, SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

UNIVERSITE TOULOUSE JEAN JAURES
COGNITION, LANGUES, LANGAGE, ERGONOMIE – LABORATOIRE TRAVAIL ET COGNITION–CNRS UMR 5263

LES ADOLESCENTS EN SITUATION DE TEMOIGNAGE OCULAIRE

D'observations de terrain à l'étude d'un protocole d'audition judiciaire en laboratoire

Thèse présentée en vue de l'obtention du titre de Docteur en psychologie par

Olivier DODIER

Sous la direction de :

Pr. Magali GINET, Université Clermont Auvergne, Clermont-Ferrand

et

Dr. Fanny VERKAMPT, Université Toulouse–Jean Jaurès, Toulouse

Membres du jury :

Pr. Mireille CYR (Rapporteur)

Pr. Alain SOMAT (Rapporteur)

Pr. Michel FAYOL

Dr. Nadège VERRIER

Dr. Fanny VERKAMPT

Pr. Magali GINET

Prof. titulaire, Université de Montréal

PU, Université Rennes 2

PU, Université Clermont Auvergne

MCF, Université de Nantes

MCF, Université Toulouse–Jean Jaurès

PU, Université Clermont Auvergne

Le 17 octobre 2017

Remerciements

Je tiens à remercier Fanny Verkampt et Magali Ginet, mes directrices de thèse, pour leur suivi, leurs conseils, leur soutien, et pour la confiance qu'elles m'ont accordée depuis mes années de master, jusqu'à la fin de ce travail doctoral. Je remercie les principaux et principales, principales adjointes, conseillères principales d'éducation et assistant(e)s d'éducation pour leur aide quant à l'organisation des passations expérimentales dans les collèges. Je remercie également les professeurs pour leur compréhension et leur patience. Je remercie le Tribunal de Grande Instance de Clermont-Ferrand pour le matériel fourni ayant permis la conduite de la première étude. Je remercie le CNFPJ de Rosny-sous-Bois, et en particulier le lieutenant Romain Job, pour nous avoir ouvert ses portes en vue de réaliser la troisième étude. Je remercie vivement les nombreux policiers et gendarmes pour leur participation aux Études 2 et 3, ainsi que tous les adolescents ayant pris part aux deux dernières études. Je remercie les étudiant(e)s de M1 ayant apporté leur concours aux différentes étapes des études constituant cette thèse. Je remercie mes proches qui, de près ou de loin, directement ou indirectement, m'ont apporté leur soutien durant la réalisation de cette thèse.

Résumé de la thèse

L'objectif de cette thèse était de fournir des recommandations aux professionnels de la justice pour recueillir la parole des adolescents, population de témoin peu étudiée en laboratoire. Pour cela, cinq études ont été conduites. Les deux premières avaient pour objectif de dresser un état des lieux des pratiques des enquêteurs français. Nous avons observé une spécificité des adolescents, notamment en ce qui concerne le recours aux suggestions d'informations. Celles-ci étaient plus fréquemment faites lorsque l'adolescent venait de développer un propos, ce qui n'était pas le cas avec des mineurs plus jeunes. Cela pourrait signifier des objectifs d'audition différents selon l'âge du mineur (Étude 1). Pourtant, les recommandations internationales déconseillent fortement l'usage des suggestions en raison des biais mémoriels qu'elles peuvent entraîner immédiatement comme de manière différée. Ensuite, nous avons montré que les adolescents sont les plus représentés parmi les mineurs témoins et/ou victimes dans les affaires françaises et qu'ils sont généralement perçus comme menteurs et pudiques par les enquêteurs (Étude 2). Une étude conduite avec des gendarmes formés aux techniques de recueil de la parole des mineurs témoins (vs. non formés ; Étude 3) a montré que ces utilisations des questions suggestives seraient dues à une croyance des enquêteurs selon laquelle les suggestions pouvaient aider le mineur à se souvenir et à rappeler des informations, mais aussi (et surtout) permettre à l'enquête d'avancer. Ceci était d'autant plus vrai pour les gendarmes non formés. Pour répondre à ces pratiques inappropriées, mais aussi aux besoins des enquêteurs, nous nous sommes intéressés à deux versions modifiées de l'entretien cognitif (ECM). En effet, ce protocole d'audition est basé sur un questionnement ouvert (plutôt que fermé ou suggestif), et propose des stratégies de récupération efficaces. En favorisant la récupération en mémoire et le rappel des informations, il pourrait alors optimiser leur fiabilité, en vue de les exploiter lors de l'enquête judiciaire. Pour cela, nous avons testé la mnémotechnique du Séquençage (Étude 4), qui a montré ses bénéfices. Nous avons en effet observé une hausse du rappel des informations correctes (vs. entretien structuré ; ES). Toutefois, celle-ci s'accompagnait d'une hausse des erreurs. Un résultat similaire a été observé en testant une version raccourcie de l'ECM pour des événements répétés dans le temps (vs. événement unique ; Étude 5). De plus, cette étude a mis en avant une hausse des affabulations avec l'ECM (comparativement à un ES, et indépendamment de la fréquence de l'événement), mais aussi des confusions entre les différents événements visionnés par une partie des adolescents. Ces augmentations des informations erronées n'entraînaient cependant, dans aucune des deux études, de chute du taux d'exactitude. Ces résultats seront discutés au regard de la littérature scientifique, et des recommandations appliquées seront formulées afin d'aider les enquêteurs à conduire au mieux leurs auditions d'adolescents témoins et/ou victimes.

TABLE DES MATIERES

PREAMBULE	7
INTRODUCTION GENERALE.....	9
1. <i>Les adolescents dans les affaires judiciaires et dans la littérature scientifique</i>	11
1.1. Quelques chiffres	11
1.2. L'étude scientifique des adolescents en situation de témoignage.....	11
2. <i>Objectifs de la thèse</i>	12
CHAPITRE I	15
SECTION 1. LES ADOLESCENTS EN SITUATION DE TEOIGNAGE	17
1. <i>Les adolescents témoins</i>	17
1.1. Quelle(s) spécificité(s) ?	17
1.2. Le développement neurocognitif des adolescents	18
1.3. Suggestibilité et faux souvenirs	20
1.4. La qualité du rappel d'adolescents en situation de témoignage.....	21
1.5. La crédibilité perçue des adolescents	22
2. <i>Conclusion</i>	23
SECTION 2. LES METHODES DE RECUEIL DE LA PAROLE DES MINEURS	25
1. <i>L'Achieving Best Evidence, une méthode structurée en quatre phases successives</i>	26
1.1. La prise de contact et l'établissement d'un rapport entre l'enquêteur et le témoin	26
1.2. Initier et soutenir un rappel libre des faits	29
1.3. La phase de questionnement	30
1.4. La phase de clôture	33
1.5. Le respect de l'entretien structuré sur le terrain	34
1.6. Conclusion	35
2. <i>L'entretien cognitif</i>	35
2.1. Les fondements théoriques de l'entretien cognitif	36
2.1.1. Mémoire et oubli	36
2.1.2. La spécificité de l'encodage	37
2.1.3. La multiplicité des chemins d'accès	37
2.2. Les quatre consignes cognitives du protocole original de l'entretien cognitif et le questionnement compatible avec le témoin	38
2.2.1. La recontextualisation mentale	38
2.2.2. La consigne d'exhaustivité	39
2.2.3. Le changement d'ordre narratif	40
2.2.4. Le changement de perspective.....	40
2.2.5. Le questionnement compatible avec le témoin	41
2.3. L'efficacité des protocoles de l'entretien cognitif original et amélioré (1984 et 1992).....	42
2.4. L'entretien cognitif modifié (ECM).....	43
2.5. Le Séquençage	44
2.6. Une mnémotechnique adaptée aux jeunes enfants, le Systematic Eyewitness Invitational Recall.....	44
2.7. L'entretien cognitif et les adolescents.....	45
3. <i>Conclusion</i>	47
CONCLUSION DU CHAPITRE I.....	49
CHAPITRE II.....	53
SECTION 1. UN ETAT DES LIEUX DES PRATIQUES FRANÇAISES EN MATIERE DE RECUEIL DE LA PAROLE DES ADOLESCENTS	55
1. <i>Étude 1—Une analyse de retranscriptions d'auditions de mineurs</i>	56
1.1. Introduction.....	56
1.2. Présente étude	60
1.3. Méthode	60
1.3.1. Matériel	60
1.3.2. Procédure.....	61
1.3.3. Cotations des interventions des enquêteurs.....	61
1.3.4. Cotation et formation des juges	63
1.4. Résultats.....	63
1.4.1. Analyses préliminaires.....	63
1.4.2. Analyses statistiques.....	63
1.5. Discussion de l'Étude 1	73
1.5.1. Les questions posées par les enquêteurs	73
1.5.2. Les liens entre l'âge du mineur et les questions posées par les enquêteurs.....	73
1.5.3. Les dynamiques de l'audition	74
1.5.4. Conclusion.....	77

TABLE DES MATIERES

2. Étude 2—Une enquête nationale auprès d'enquêteurs formés aux techniques du recueil de la parole du mineur.....	77
2.1. Introduction.....	77
2.2. Méthode.....	78
2.2.1. Participants et procédure.....	78
2.2.2. Matériel.....	79
2.2.3. Codage.....	80
2.3. Résultats.....	84
2.3.1. Le détail des auditions.....	84
2.3.2. L'utilisation déclarée des phases de l'audition.....	87
2.3.3. Quel bilan les enquêteurs dressent-ils de leur dernière audition ? Analyse des informations transmises par les mineurs témoins.....	91
2.3.4. Les principales difficultés rencontrées par les enquêteurs lors des auditions des mineurs.....	93
2.3.5. Faisabilité et utilité des différentes composantes de l'entretien cognitif modifié.....	97
2.4. Discussion de l'Étude 2.....	98
2.4.1. La présence des adolescents en tant que témoins et/ou victimes dans les affaires françaises, et les caractéristiques des faits pour lesquels témoignent les mineurs.....	99
2.4.2. Un respect mitigé des recommandations.....	100
2.4.3. La satisfaction des enquêteurs à l'égard des récits d'adolescents.....	101
2.4.4. Les difficultés rencontrées par les professionnels.....	101
2.4.5. La perception de l'ECM par les professionnels.....	103
3. Conclusion de la Section 1.....	105
SECTION 2. DE QUOI L'UTILISATION DES QUESTIONS SUGGESTIVES AVEC LES ADOLESCENTS EST-ELLE LA STRATEGIE ?.....	109
1. Étude 3—L'utilisation des questions suggestives lors d'auditions d'adolescents : Quelles sont les raisons invoquées par les enquêteurs ?.....	109
1.1. Qu'est-ce qui amène les enquêteurs à poser des questions suggestives ?.....	110
1.2. Les croyances concernant les jeunes enfants et les adolescents.....	111
1.3. Présente étude.....	111
1.4. Méthode.....	113
1.4.1. Plan de l'expérience.....	113
1.4.2. Participants.....	113
1.4.3. Matériel.....	113
1.4.4. Procédure.....	116
1.5. Résultats.....	119
1.5.1. Analyses statistiques.....	119
1.5.2. Les raisons menant à utiliser les questions suggestives, en fonction du niveau de formation des participants et de l'âge du mineur.....	119
1.5.3. Les raisons menant à poser les questions suggestives à la mineure adolescente.....	120
1.5.4. Déceler le mensonge des adolescents : Suggérer ou proposer un questionnement ouvert ?.....	126
1.5.5. La crédibilité perçue du témoignage de la mineure.....	126
1.6. Discussion.....	126
1.6.1. Le rôle de la formation dans les raisons menant à suggérer des informations.....	128
1.6.2. Les questions suggestives : Une stratégie d'enquête plus que d'audition ?.....	129
2. Conclusion de la Section 2.....	131
SECTION 3. VERS L'UTILISATION D'UN PROTOCOLE ADAPTE AUX TEMOIGNAGES D'ADOLESCENTS : L'ENTRETIEN COGNITIF MODIFIE.....	133
1. La Théorie des Traces Floues.....	134
2. L'ECM et les adolescents.....	136
3. Étude 4—L'entretien cognitif modifié (ECM) incluant la consigne du Séquençage.....	138
3.1. L'effet du stress sur la mémoire.....	138
3.2. L'EC et la récupération d'informations spécifiques.....	140
3.2.1. L'EC en tant qu'aide au rappel d'événement chargé en émotion.....	140
3.2.2. Le Séquençage.....	141
3.3. Présente étude.....	142
3.4. Méthode.....	143
3.4.1. Plan de l'expérience.....	143
3.4.2. Participants.....	144
3.4.3. Matériel.....	144
3.4.4. Procédure.....	145
3.4.5. Interrogatrices et formation.....	148
3.4.6. Cotation.....	148
3.5. Résultats.....	150
3.5.1. Analyses préliminaires et analyses statistiques.....	150
3.5.2. L'influence du type d'entretien sur le rappel total des informations.....	151

TABLE DES MATIERES

3.5.3. L'influence du type d'entretien sur le rappel des informations relatives aux personnes, aux actions, aux lieux et aux objets.	151
3.5.4. L'influence du type d'entretien sur le rappel des informations dans chaque rappel libre	152
3.5.5. L'influence du type d'entretien sur le rappel des informations relatives aux lieux, aux personnes, aux objets et aux actions, dans le second rappel libre	153
3.6. Discussion.....	154
3.6.1. Plus d'informations correctement rappelées avec l'ECM : Un bénéfice lié au Séquençage ?	156
3.6.2. La hausse des erreurs avec l'ECM : Une diminution du critère de réponse ?	157
3.6.3. L'ECM modifié incluant le Séquençage, un outil adapté au recueil de la parole des adolescents ?	157
3.6.4. Limites.....	158
4. <i>Étude 5—Les adolescents témoins de faits répétés entendus au moyen de l'ECM incluant le questionnement compatible avec le témoin (QCT)</i>	159
4.1. L'influence de la répétition des événements sur les témoignages	159
4.1.1. Les scripts.....	159
4.1.2. L'ECM incluant le questionnement compatible avec le témoin : Une méthode efficace pour lutter contre l'effet délétère des scripts sur le rappel ?	163
4.2. Présente étude	163
4.3. Méthode	164
4.3.1. Plan de l'expérience.....	164
4.3.2. Participants	164
4.3.3. Matériel	165
4.3.4. Procédure.....	166
4.3.5. Interrogateurs et formation	167
4.3.6. Cotation	168
4.4. Résultats.....	169
4.4.1. Analyses préliminaires et analyses statistiques.....	169
4.4.2. Liens entre la répétition de l'événement et la qualité du rappel des informations	170
4.4.3. Les liens entre le protocole d'entretien utilisé et la qualité du rappel des informations.....	170
4.4.4. Liens entre la répétition de l'événement, le protocole d'entretien et la qualité du rappel des informations	171
4.4.5. Liens entre le protocole d'entretien et la qualité du rappel des informations fixes, variables, variables uniques, scriptées et non-scriptées	172
4.5. Discussion.....	175
4.5.1. La hausse des affabulations avec l'ECM incluant le QCT.....	176
4.5.2. La hausse des confusions des détails variables : Quels liens entre la Théorie des Traces-Floues et l'ECM incluant le QCT ?	177
5. <i>Conclusion de la Section 3</i>	179
DISCUSSION GENERALE	183
1. <i>Les adolescents, une population spécifique de témoins dans les affaires judiciaires</i>	183
2. <i>Pourquoi une telle utilisation des questions suggestives avec les adolescents ?</i>	185
3. <i>L'entretien cognitif modifié : Une aide à la récupération efficace pour les adolescents témoins</i>	187
3.1. L'ECM et le Séquençage : L'importance d'un second rappel libre avec les adolescents.....	188
3.2. L'ECM et le questionnement compatible avec le témoin : Une application sujette à caution avec des adolescents témoins de faits répétés dans le temps.....	190
4. <i>Perspectives de recherches</i>	192
4.1. Se rapprocher des faits dont sont victimes les adolescents.....	192
4.2. Les suggestions faites aux adolescents.....	193
4.3. L'âge et le statut des adolescents	194
5. <i>Des recommandations aux professionnels de la justice</i>	196
5.1. Former les enquêteurs : une nécessité préalable à la conduite d'auditions de mineurs	196
5.1.1. Spécificités développementales des mineurs : Distinguer les adolescents des enfants	196
5.1.2. Une formation à des protocoles éprouvés scientifiquement.....	197
5.1.3. Favoriser les mises en situations, les feedbacks d'amélioration, et les piqûres de rappel.....	198
5.2. L'importance de la prise de contact, et l'oubli des <i>a priori</i>	199
5.3. Les adolescents témoins de faits répétés dans le temps	200
CONCLUSION GENERALE	203
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	205
ANNEXES	229

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 1.	Entretien structuré d'après l'ABE.....	27
Figure 2.	L'entretien cognitif amélioré et modifié	39
Figure 3.	Exemple d'une analyse d'une audition d'un mineur de 6 ans, au moyen de la GQM, la phase de clôture ayant été omise par l'enquêteur.	59
Figure 4.	Utilisation (fréquences moyennes) des questions multiples en fonction de l'âge du mineur	66
Figure 5.	Utilisation des opinions et déclarations (fréquences moyennes) en fonction de l'âge du mineur	66
Figure 6.	Séquences questions-réponse(s)-question au départ d'une question ouverte.	75
Figure 7.	Statut des mineurs entendus en audition.....	85
Figure 8.	Age des agresseurs présumés	85
Figure 9.	Lien entre les mineurs et leur agresseur présumé	85
Figure 10.	Répétition ou non des faits pour lesquels témoignaient les mineurs.....	85
Figure 11.	Nature des faits pour lesquels témoignaient les mineurs	85
Figure 12.	Nature du dévoilement des faits par les mineurs	85
Figure 13.	Délai entre la première révélation des faits et l'audition	86
Figure 14.	Phase de l'audition sur laquelle les enquêteurs estiment avoir passé le plus de temps.....	86
Figure 15.	Phase durant laquelle les enquêteurs estiment avoir recueilli le plus d'informations	86
Figure 16.	Utilisation déclarée des phases de l'entretien structuré (en %).	88
Figure 17.	Pourcentage des difficultés perçues relatives au contexte de l'audition, aux témoins, aux faits, et de justification	95
Figure 18.	Pourcentage de difficultés perçues relatives à chaque phase de l'audition (hors questionnement, conduite dans 100% des cas).....	95
Figure 19.	Difficultés généralement rencontrées lors d'auditions de témoins adolescents (en % d'enquêteurs ayant déclaré rencontrer chaque difficulté)	97
Figure 20.	Moyennes des scores obtenus à l'item « déceler le mensonge » comme justification donnée pour poser une question suggestive après une absence de réponse, en fonction de l'âge de la mineure	121
Figure 21.	Moyennes des scores obtenus à l'item « aider à dépasser sa pudeur » comme justification donnée pour poser une question suggestive après une absence de réponse, en fonction de l'âge de la mineure	121
Figure 22.	Raisons les plus et les moins invoquées de poser les questions suggestives cibles, en fonction du type de réponse qui précédait la question.	125
Figure 23.	Moyenne du score à l'item « Déceler le mensonge » comme justification donnée pour utiliser les questions suggestives ou les questions ouvertes, avec la mineure de 15 ans.....	126
Figure 24.	Moyennes des informations correctes (à gauche) et incorrectes (à droite) lors des rappels libres 1 et 2, en fonction du type d'entretien.	153
Figure 25.	Le processus mémoriel et la création de confusions d'après la Théorie des Traces-Floues (Brainerd, Reyna, & Howe, 2009).....	162

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1.	Classification des types d'intervention selon Griffiths et Milne (2006)	61
Tableau 2.	Classification des types d'intervention selon Keselman, Cederborg, Lamb, & Dahlström (2010)...	62
Tableau 3.	Fréquences (%) de chaque catégorie de questions dans l'ensemble des auditions, et au sein de chaque phase de l'audition	65
Tableau 4.	Fréquences moyennes et écarts-types des catégories de question utilisées par les enfants lors des auditions, en fonction de l'âge du mineur témoin.	66
Tableau 5.	Associations entre les questions des enquêteurs et les réponses des jeunes témoins dans l'ensemble de l'audition, pour chaque tranche d'âge.....	69
Tableau 6.	Associations entre les réponses des mineurs et les questions qui suivent des enquêteurs dans l'ensemble de l'audition, pour chaque tranche d'âge	72
Tableau 7.	Catégories de réponses des enquêteurs concernant la démarche utilisée dans chacune des phases de l'audition	82
Tableau 8.	Catégories de réponses des enquêteurs concernant les raisons les ayant poussés à ne pas conduire les phases de l'audition.....	83
Tableau 9.	Catégories de réponses de enquêteurs concernant les difficultés généralement rencontrées lors d'auditions de mineurs, en fonction de son âge.....	83
Tableau 10.	Utilisation des phases (hors phase de questionnement) en fonction de l'âge des mineurs (en %) .	89
Tableau 11.	Utilisation des différents types de questions au cours de la phase de questionnement (en %).....	90
Tableau 12.	Bilan (en %) des informations fournies par les mineurs sur l'ensemble de l'audition (phases de rappel libre et de questionnement).....	92
Tableau 13.	Bilan (en %) des informations fournies par les mineurs lors de la phase de rappel libre.....	93
Tableau 14.	Influence des caractéristiques de l'évènement et du questionnement d'un tiers lors du dévoilement des faits sur l'audition ultérieure du mineur	94
Tableau 15.	Faisabilité des différentes composantes de l'entretien cognitif modifié (en %).....	98
Tableau 16.	Utilité des différentes composantes de l'entretien cognitif modifié (en %)	98
Tableau 17.	Questions sur lesquelles les participants devaient émettre un jugement quant à la motivation de l'interrogateur à recourir aux trois catégories de questions.....	118
Tableau 18.	Score moyen et écart-type obtenu à chaque item représentant les sept raisons données pour poser une question suggestive après une réponse courte donnée par la mineure de 15 ans.	122
Tableau 19.	Score moyen et écart-type obtenu à chaque item représentant les sept raisons données pour poser une question suggestive après une réponse développée par la mineure de 15 ans.	123
Tableau 20.	Score moyen et écart-type obtenu à chaque item représentant les sept raisons données pour poser une question suggestive après une réponse évasive donnée par la mineure de 15 ans.	124
Tableau 21.	Score moyen et écart-type obtenu à chaque item représentant les sept raisons données pour poser une question suggestive après une absence de réponse donnée par la mineure de 15 ans.....	125
Tableau 22.	Moyennes et écarts types des performances de rappel en fonction du type d'entretien	153
Tableau 23.	Organisation des passations de l'Étude 5	167
Tableau 24.	Moyennes et écarts-types des informations rappelées au cours des rappels libres 1 et 2/QCT, et sur l'ensemble de l'audition, en fonction de la répétition de l'évènement et du protocole d'entretien utilisé	173
Tableau 25.	Moyennes et écarts types des informations fixes, variables, scriptées et non-scriptées, lors des rappels libres 1, 2/QCT, et sur l'ensemble de l'audition, en fonction du protocole d'entretien utilisé	174

TABLE DES ENCADRES

Encadré 1.	La suggestibilité	20
Encadré 2.	Les différents types de protocoles basés sur les quatre phases de l'ABE.....	26
Encadré 3.	La prise de contact, points clés	29
Encadré 4.	Le rappel libre, points clés	30
Encadré 5.	La phase de questionnement, points clés	32
Encadré 6.	La phase de clôture, points clés.....	33

Préambule

Le 24 juin 2011, Loïc Sécher est acquitté au terme de son procès en révision pour agressions sexuelles, tentatives de viol, et viols sur une mineure de moins de 15 ans. En première instance comme en appel, un jury d'assises l'a reconnu coupable des faits qui lui étaient reprochés, avant que l'adolescente qui l'accusait ne se rétracte dans un courrier adressé au procureur de la République.

En 2000, les enseignants, ainsi que la famille de l'adolescente, alors âgée de 13 ans, constatent un changement de son comportement. Elle semble triste, apathique, fermée sur elle-même. Après avoir révélé à une amie subir des abus sexuels, elle est convoquée par ses enseignants un samedi matin. Ils l'interrogent en lui donnant l'impression qu'elle ne sortira pas avant d'avoir « avoué » être victime de viols, ce qu'elle finit par faire. L'adolescente n'accuse personne directement et se contente d'une description de son agresseur. Lorsqu'ils en prennent connaissance, ses parents identifient un homme : leur voisin, Loïc Sécher. Ils déposent plainte et une enquête s'ouvre alors. Les gendarmes demandent à l'adolescente de confirmer ce nom qu'elle n'a pas spontanément fourni, ce qu'elle fait. Ses propos sont considérés comme crédibles par les experts, et les incohérences dans ses récits sont interprétées comme uniquement dues à son état mental, lui-même résultant des viols qu'elle a subis. Loïc Sécher est très vite mis en examen et est condamné, par deux fois, à 16 ans de réclusion criminelle. Aucune analyse ADN ou confrontation entre la plaignante et l'accusé n'ont eu lieu. C'est huit ans après les faits que l'adolescente, devenue une jeune adulte, se rétracte, contribuant à l'annulation de son jugement par la cour de révision, et à la tenue d'un troisième et dernier procès (pour une description détaillée des faits, voir Danet & Coste, 2012 ; Cass. Comm. Révision, 14 décembre 2009).

À l'instar de l'affaire dite d'Outreau, et comme souvent dans les affaires d'agressions sexuelles et/ou de viols sur mineur, cette affaire se caractérise par l'absence de preuve matérielle et/ou médico-légale. Le témoignage de la mineure a ici été considéré comme suffisant pour

PREAMBULE

laisser un jury de cour d'assises décider, par deux fois, de l'avenir de cet homme. Le témoignage de l'adolescente a été primordial pour l'enclenchement de l'engrenage judiciaire dans lequel se sont retrouvés, de 2000 à 2011, les protagonistes de l'affaire. Seulement, l'adolescente n'a jamais spontanément rappelé les faits d'agressions et de viols. Elle n'a fait que répondre aux questions, souvent suggestives, de ses amis, de sa famille, de ses enseignants et des enquêteurs. Et ces questionnements ne sont survenus que parce que ces personnes ont émis, seuls, l'hypothèse selon laquelle elle avait été agressée sexuellement et violée par cet homme.

Cette affaire pose la question des techniques utilisées quotidiennement par les enquêteurs pour recueillir la parole des adolescents témoins¹. Il est fortement recommandé, depuis 2005, à tout enquêteur français amené à conduire des auditions de mineurs témoins de suivre au préalable un stage de formation au recueil de leur parole. Il est nécessaire pour les enquêteurs de disposer d'outils leur permettant d'optimiser la fiabilité du recueil de leurs témoignages. Pour cela, les chercheurs et les professionnels de la justice collaborent afin de proposer des méthodes fiables, pratiques et efficaces. Si, aujourd'hui, une grande majorité des études en psychologie du témoignage oculaire se concentrent sur les enfants (i.e., moins de 10 ans) et les adultes, force est de constater qu'un très faible nombre est dédié aux adolescents.

Les travaux menés dans le cadre de cette thèse permettent ainsi considérer la problématique de l'adolescent témoin de faits délictueux ou criminels. Plus précisément, par voie d'observations et d'expérimentations, il s'agit de décrire les spécificités des adolescents, de mettre en lumière les pratiques actuelles en matière du recueil de leur parole dans le contexte judiciaire, mais aussi de proposer des solutions concrètes visant à améliorer la qualité des auditions conduites par les enquêteurs, et *in fine*, la fiabilité des témoignages recueillis.

¹ Sauf distinction faite, le terme « témoin » sera utilisé dans cette thèse pour désigner à la fois les témoins oculaires, mais aussi les victimes.

Introduction Générale

Rennes, le 19 mai 2015. Pour la troisième fois se tient un procès concernant l'affaire dite d'Outreau. Celui-ci a remis en lumière la problématique entourant le recueil de la parole des mineurs, et toutes les difficultés inhérentes aux témoignages délivrés par de jeunes enfants. Ce « naufrage » judiciaire, comme il a été nommé par la presse française, avait révélé, au début des années 2000, les conduites inappropriées des enquêteurs français en matière d'auditions de mineurs, et plus particulièrement l'impact désastreux que peuvent avoir les questions suggestives (i.e., question comportant, dans sa formulation, un élément n'ayant jamais été préalablement mentionné par le témoin). Suite à ce fiasco, des recommandations ont été faites à plusieurs reprises, notamment dans le cadre de la circulaire du 2 mai 2005, issue du groupe de travail dit d'Outreau, mais aussi par des professionnels de la justice (Berthet & Monnot, 2006 ; Lebrevelec, 2011), ou encore des universitaires (Cyr, 2014 ; Verkampt, 2013). Ces recommandations vont dans le sens des besoins des enquêteurs en matière d'audition judiciaire : obtenir des informations sur les faits en insistant sur les détails spécifiques². En effet, si les détails « généraux », permettant d'établir la qualification des faits et la chronologie générale de (ou des) événement(s), sont nécessaires, les informations spécifiques sont utiles à plusieurs raisons. Tout d'abord, elles vont permettre d'obtenir une vision exhaustive des faits et de leur déroulement. Ensuite, elles peuvent servir aux enquêteurs pour, potentiellement, confronter les dires d'un témoin et l'alibi d'un suspect. Enfin, comme nous le verrons, dans le cas d'événements répétés dans le temps, ces informations spécifiques peuvent servir à établir la chronologie des faits, et de relier chaque description à une occurrence précise. Toutefois, comme nous aurons l'occasion de l'aborder dans le cadre de ce travail de thèse, plusieurs facteurs peuvent nuire au rappel d'informations spécifiques (e.g., émotion, répétition des événements, voir Études 4 & 5).

Comment aider les témoins à recueillir à la fois de quoi qualifier les faits, mais aussi de quoi les décrire dans leur totalité ? Les différentes études de terrain ont révélé des pratiques de

² Un détail spécifique est un détail renvoyant à une particularité précise d'un élément (e.g., la couleur d'une voiture) ou bien à une particularité précise d'un événement, par rapport à d'autres événements similaires (e.g., ce soir là, il faisait nuit alors que les autres fois, il faisait jour).

recueil de la parole des mineurs plutôt inappropriées. Il semble en effet que les enquêteurs aient facilement recours à la suggestion³ et aux questions spécifiques pour recueillir des informations de la part de mineurs (e.g., Aldridge & Cameron, 1999 ; Korkman, Santilla, & Sandnabba, 2006; Korkman, Santilla, Westeraker, & Sandnabba, 2008), et plus difficilement à un questionnement ouvert (e.g., Kask, 2012 ; Korkman, Santilla, & Sandnabba, 2006 ; Korkman et al., 2008 ; Wolfman, Brown, & Jose, 2016). Or, les questions suggestives, par exemple, sont à proscrire. En effet, cette forme de questionnement est largement reconnue comme source d'erreurs de témoignage (voir Gudjonsson, 2003, ou Ridley, Gabbert, & La Rooy, 2013, pour des revues complètes de la question), et, en partie, d'erreurs judiciaires (Bensussan, 2011 ; Vallini, 2006). Les suggestions peuvent, dans certaines circonstances, être à l'origine de complaisance (e.g., Gudjonsson, 2013) ou de faux souvenirs (Brainerd, 2013 ; Loftus, 1975). Dans les deux cas, le risque de confirmer une information fautive est élevé, et peut surtout considérablement varier en fonction de l'âge du mineur.

L'âge du témoin joue effectivement un rôle sur la capacité à restituer des détails lors d'une audition. Si de nombreuses recherches ont été conduites afin d'étudier les témoignages des jeunes enfants (e.g., Chapman & Perry, 1995 ; Geiselman & Padilla, 1988 ; Havard, Memon, Clifford & Gabbert, 2010 ; Ochsner, Zaragoza & Mitchell, 1999 ; Verkamp & Ginet, 2010), c'est principalement parce que leur parole est fragile ; en raison notamment de leur grande vulnérabilité aux suggestions émises avant ou pendant l'enquête judiciaire, et de la pauvreté de leurs déclarations (Fivush & Shukat, 1995). En effet, les jeunes enfants (e.g., 7 ans) ont de moins bonnes capacités d'encodage que des mineurs plus âgés (e.g., 9-10 ans), et retiennent assez peu de temps les informations en mémoire (Brainerd, Reyna, Howe, & Kingma, 1990). Ensuite, ils éprouvent de plus grandes difficultés à organiser ces informations en mémoire que des adultes (e.g., Fivush, 1993) ; or, la qualité de la récupération des éléments encodés dépend de la qualité de cette organisation (Reed, 1999). Les stratégies de récupération des jeunes enfants, justement, se veulent assez rudimentaires, et ils peuvent facilement éprouver des difficultés à savoir quoi précisément rappeler lors d'une audition judiciaire, comme le révèlent les récits libres souvent peu étoffés (Saywitz, 2002). Les adolescents, eux, semblent avoir de plus grandes capacités à créer des faux souvenirs en réponse à des suggestions (Brainerd, 2013 ; Brainerd, Reyna, & Ceci, 2008), mais aussi des meilleures capacités de rappel (Chapman & Perry, 1995 ; Jack, Leov, & Zajac, 2014). En clair, les adolescents auraient de meilleures capacités mémorielles que de plus jeunes enfants, y compris dans la construction de faux souvenirs (i.e., des souvenirs de faits ou éléments ne s'étant jamais produits). Toute la question se situe alors autour du positionnement

³ Une question suggestive est une question comprenant et induisant au témoin une information qui n'a pas été préalablement mentionnée, lors de l'audition, par ledit témoin.

des adolescents en terme de recueil de la parole des mineurs. Doivent-ils être considérés comme des enfants, comme des adultes, ou bien comme une population spécifique ?

1. Les adolescents dans les affaires judiciaires et dans la littérature scientifique

1.1. Quelques chiffres

Il est difficile, en France, d'estimer la représentativité des adolescents témoins et/ou victimes dans les affaires criminelles. À ce jour, aucun rapport ou travail empirique n'a permis d'établir la distribution des âges des mineurs en fonction du type de crime dont ils sont témoins et/ou victimes. Cependant, le rapport de l'Observatoire National de la Délinquance et des Réponses Pénales de 2012 révélait qu'en France, 13 470 plaintes pour violences sexuelles sur mineurs, parmi lesquelles 5 423 affaires de viols, avaient été déposées. En outre, selon l'Observatoire National de l'Action Sociale décentralisée, les adolescents (11-17 ans) représentaient, en 2006, 40% des enfants signalés en danger. Aux Etats-Unis, un rapport datant de 2000 a montré que les adolescents (12-17 ans) représentaient un tiers des victimes de crimes sexuels (l'échantillon allant de 0 à plus de 34 ans, dans ce rapport), et donc près de 50% des mineurs victimes (Snyder, 2000). Enfin, comme nous le verrons notamment dans la seconde étude de cette thèse, il semble que les (pré-) adolescents représentent la tranche d'âge la plus impliquée en tant que témoin et/ou victime dans les affaires criminelles ou délictueuses françaises, puisque 57% des mineurs entendus sont âgés d'entre 11 et 18 ans.

1.2. L'étude scientifique des adolescents en situation de témoignage

Une grande majorité des études concernant les mineurs témoins se sont focalisées sur les jeunes, voire très jeunes mineurs. Au contraire, très peu d'études ont pris en compte la population adolescente dans les analyses, puisque, à notre connaissance, peu de recherches ont comparé des adolescents témoins (réels ou fictifs) à un ou plusieurs autres groupes d'âges (e.g., Alonzo-Proulx & Cyr, 2016 ; Chapman & Perry, 1995 ; Eisen, Goodman, Qin, Davis, & Crayton, 2007 ; Jack et al., 2014 ; Jack, Martyn, & Zajac, 2015 ; Memon, Wark, Holley, Bull, & Köhnken, 1997 ; McGuire, London, & Wright, 2011). De plus, aucune de ces études n'a réellement mis en avant de spécificité de l'adolescent en tant que témoin, si ce n'est qu'il s'agit d'une période transitoire en terme de performances mémorielles. Seulement, face à un adolescent possiblement témoin de faits criminels, comment les enquêteurs doivent-ils se comporter ? Doivent-ils favoriser l'approche qu'ils auraient avec un enfant, préférer celle généralement adoptée avec un adulte, ou bien adopter un comportement spécifique à cette population ?

2. Objectifs de la thèse

Le nombre d'études consacrées aux adolescents entre en contradiction avec la proportion d'adolescents impliqués dans les affaires judiciaires. Par conséquent, il n'existe pas de recommandations centrées sur des stratégies de récupérations spécifiques et adaptées aux adolescents témoins ou victimes. Les enquêteurs n'ont pas d'indications précises sur la façon de se comporter avec cette population. Au contraire, les recommandations et les procédures mises en place semblent davantage adaptées aux jeunes voire très jeunes enfants, plutôt qu'à tout type d'âge de mineurs. Par exemple, les salles d'auditions de la procédure Mélanie⁴ proposent un environnement parfaitement adapté pour les (très) jeunes enfants (voir le rapport « considérer la parole de l'enfant victime », réalisé par l'Observatoire National de l'Enfance en Danger, 2014), mais moins pour des adolescents. D'ailleurs, cette disposition est révélatrice de la vision que la loi française a des mineurs témoins. En effet, que ce soit dans le Code Pénal ou dans le Code de Procédure Pénale, les mineurs sont considérés comme une population homogène. Seule une distinction est faite en ce qui concerne l'aggravation des infractions (entraînant une hausse des réponses pénales) lorsque le (ou la) mineur(e) est âgé(e) de moins de 15 ans. Pourtant, psychologiquement parlant, il semble irréaliste de placer un enfant de 4 ans et un adolescent de 13 ans, par exemple, sur le même plan. Au sein des formations, plusieurs points théoriques sur le développement des enfants et les difficultés inhérentes à cette tranche d'âge sont proposés aux enquêteurs, sans qu'il en soit particulièrement de même pour les adolescents. Les stratégies proposées aux professionnels pour faire face au mutisme d'un enfant de 6 ans sont-elles adaptées pour faire face au mutisme d'un adolescent de 15 ans ? En effet, si les difficultés pour les très jeunes enfants à encoder, stocker et récupérer des informations en mémoire sont déjà mises en avant par la littérature scientifique (e.g., Saywitz, 2002), il semble qu'en grandissant, les mineurs puissent éprouver de la honte à rappeler des événements traumatiques (e.g., Hershkowitz, Lanes, & Lamb, 2007). De même, une inexactitude dans le récit d'un enfant de 4 ans est-elle interprétable et gérable de la même manière que le sera une inexactitude dans le récit d'un mineur de 14 ans ? Si les jeunes enfants peuvent se montrer particulièrement complaisants (e.g., Ceci & Bruck, 1995), et donc rappeler une erreur en voulant faire plaisir à l'enquêteur, les adolescents sont, eux, plus en proie à la création de faux souvenirs (e.g., Brainerd, 2013). Les exemples proposés rendent ainsi compte des dimensions psycho-cognitives et psycho-sociales qui peuvent refléter des biais de témoignage en fonction de l'âge, plaçant donc les adolescents au rang de

⁴ L'accueil des mineurs victimes d'agressions sexuelles et de maltraitance fait l'objet d'une spécialisation, avec notamment la préconisation de l'utilisation d'une méthode d'audition structurée, une salle aménagée et adaptée aux mineurs, l'accès aux soins, etc. Ces dispositions, dont font l'objet l'article 706-52 du Code de Procédure Pénale et le décret n°2016-214 relatif au droit des victimes, sont souvent appelées, par les acteurs du monde judiciaire, la procédure « Mélanie ».

INTRODUCTION

population spécifique. Les considérations sociétales, légales et scientifiques présentées dans cette introduction soulignent donc l'intérêt et la nécessité d'approfondir les investigations entourant les adolescents témoins.

L'objectif principal de ce travail de thèse était de fournir des recommandations pour recueillir la parole d'adolescents témoins en intégrant (i) leurs spécificités—en ce qui concerne leur développement psychologique mais aussi les pratiques des enquêteurs avec eux—(Études 1 & 2), (ii) les difficultés rencontrées avec cette population (Études 1–3), et (iii) des stratégies de récupération adaptées à leur développement cognitif et aux difficultés qu'ils pourraient rencontrer dans différentes tâches de mémoire, ainsi qu'à la nature des faits pour lesquels ils témoignent (Études 4 & 5). Plus précisément puisque cela n'a jamais été réalisé en France, il s'agissait tout d'abord d'effectuer un état des lieux des pratiques des enquêteurs français en terme de recueil de la parole des adolescents. Cette introduction soulignait l'absence de données jusqu'ici permettant d'avoir une idée claire et précise de la place occupée par les adolescents dans les situations de témoignages, et des méthodes de conduite de leurs auditions qu'ont les enquêteurs. Afin de répondre aux interrogations, un corpus de retranscriptions d'auditions a été analysé. Nous nous sommes ainsi intéressés (i) au respect des phases telles que préconisées dans les programmes de formation, (ii) aux proportions de chaque type de questions utilisées par les enquêteurs, (iii) aux liens entre la question et la réponse fournies par le mineur, et (iv) aux liens entre la réponse fournie et la question de l'enquêteur qui suivait. L'objectif était de mettre en avant les comportements des enquêteurs avec les adolescents, en comparaisons avec les autres groupes d'âge. Toujours dans le but de dresser un bilan des pratiques, une enquête nationale auprès de gendarmes et policiers formés aux techniques de recueil de la parole des mineurs a été réalisée. La finalité était (i) de connaître la proportion d'adolescents dans les affaires impliquant des mineurs témoins et/ou victimes, (ii) d'évaluer la perception qu'ont les enquêteurs de leurs pratiques, (iii) de connaître des difficultés rencontrées par les enquêteurs à conduire des auditions, mais aussi celles généralement rencontrées avec les différents groupes d'âges de mineurs, et (iv) mesurer l'attitude des enquêteurs à l'égard d'un protocole d'audition avancé, l'entretien cognitif modifié. Dans une troisième étude, il s'agissait de comprendre les motivations des enquêteurs formés et non formés à suggérer des réponses aux adolescents, au moyen d'un protocole quasi-expérimental. Enfin, en lien avec les résultats obtenus dans les Sections 1 & 2 du second chapitre de la thèse, l'objectif était de proposer une méthode de recueil de la parole des adolescents visant à optimiser la fiabilité de leur propos en réduisant le recours aux suggestions, dont l'utilisation avec les adolescents semble être spécifique à cette population (voir Étude 1). Au moyen des trois premières études, nous nous attendions donc à observer des pratiques et des difficultés inhérentes à la population adolescente. C'est pourquoi, nous avons choisi de tester en laboratoire, lors de deux études, l'entretien cognitif (Fisher & Geiselman, 1992 ; Geiselman et al.,

INTRODUCTION

1984). Cette méthode, basée sur une succession de deux rappels libres et plusieurs consignes cognitives, a d'abord été élaborée pour être utilisée avec des témoins adultes, avant qu'elle soit adaptée pour son utilisation avec de jeunes enfants (Verkampt & Ginet, 2010), à chaque fois dans le but de fournir aux témoins des stratégies de récupération. Dans cette thèse, deux versions modifiées de ce protocole ont été testées avec des adolescents (12-15 ans) : (i) une version utilisant la technique du Séquençage (Colomb & Ginet, 2012) avec des adolescents de 12 à 15 ans, une consigne cognitive permettant au témoin de séparer l'événement en plusieurs étapes, et effectuant un récit libre à propos de chacune d'elles, et (ii) une version raccourcie où le deuxième rappel libre était remplacé par un questionnement compatible avec le témoin (Fisher & Geiselman, 1992), avec des adolescents de 12 à 15 ans, témoins cette fois-ci de faits répétés dans le temps. Nous nous attendions, pour chacune des versions de l'entretien cognitif testées, à une meilleure qualité de rappel que lorsqu'ils étaient entendus au moyen d'un entretien (contrôle) structuré (tel que décrit en Section 2 du premier chapitre de la présente thèse).

Chapitre I

Partie théorique

Section 1. Les adolescents en situation de témoignage

Un lieu commun veut que l'adolescence soit une étape de la vie entachée de crises, de troubles du comportement, et de prise de distance nette avec l'autorité parentale. En effet, dès le début du XX^{ème} siècle, l'adolescence est décrite comme une période de « tempête et de tension » (Hall, 1904). Cependant, les recherches contemporaines en psychologie du développement ont permis de nuancer cette vision (e.g., Arnett, 1999 ; Collins & Laursen, 2004 ; Rutter, Graham, Chadwick, & Yule, 1976), allant même jusqu'à montrer que l'adolescence était principalement bien vécue par les adolescents eux-mêmes (Larson, 2000 ; Stepp, 2000). Il s'agit cependant d'une période clé du développement humain, synonyme de changements corporels, hormonaux, cérébraux, sociaux, émotionnels et psychologiques. Par conséquent, leurs façons de penser, de réfléchir, de percevoir, d'encoder, stocker, récupérer et rappeler des informations sont marquées par ces bouleversements. Aussi, il est essentiel pour tout professionnel de la justice amené à entendre des mineurs témoins d'être sensibilisé à ces notions, puisqu'elles peuvent toutes être impliquées lors d'un recueil de la parole d'un mineur. Les paragraphes qui suivent tenteront alors d'expliquer quels changements s'opèrent lors de l'adolescence, et leurs liens avec les habiletés cognitives et sociales en jeu lors d'une audition judiciaire avec un mineur adolescent. Plus précisément, nous verrons en quoi les spécificités des adolescents entraînent la nécessité de leur fournir une aide à la récupération et au rappel des informations, mais aussi en quoi, à l'instar des autres catégories de témoins (i.e., enfants, adultes) il est essentiel d'éviter le recours aux suggestions avec cette population.

1. Les adolescents témoins

1.1. Quelle(s) spécificité(s) ?

Les quelques études ayant étudié les adolescents en situation de témoignage n'ont pas mis en avant de spécificité de cette période, si ce n'est qu'elle est une période transitoire en termes de performance mnésique entre l'enfance et l'âge adulte (Chapman & Perry, 1995 ; Eisen et al., 2007 ; Jack et al., 2014 ; Jack et al., 2015 ; Memon et al., 1997 ; McGuire et al., 2011). Comme nous l'avons précisé en introduction générale, le cadre légal français considère les mineurs

comme une seule et même population. Les enquêteurs français ne possédant pas autant de recommandations pour les auditions d'adolescents témoins que pour celles de plus jeunes enfants, ils doivent donc recourir aux mêmes procédures légales et utiliser des méthodes similaires selon que le mineur est âgé, par exemple, de 5 ans ou de 15 ans.

Pourtant, les adolescents auraient de meilleures habiletés mémorielles que de plus jeunes enfants mais seraient aussi plus facilement sujets à la création de faux souvenirs. Toute la question se situe alors autour du positionnement des adolescents en terme de recueil de la parole des mineurs. Les paragraphes qui vont suivre tendront à mettre en avant la spécificité des adolescents en tant que population de témoins, dans leurs habiletés à produire des rappels libres et leur niveau de suggestibilité. Ces deux composantes sont essentielles en vue de fournir des recommandations aux enquêteurs. En situation de témoignage, les adolescents peuvent être amenés à fournir de deux types de réponse à des questions : (i) des rappels, souvent en réponse à des questions ouvertes, voire, parfois, spécifiques, et (ii) de la reconnaissance, lorsque les enquêteurs leur suggèrent des informations, avec lesquelles ils doivent s'accorder ou non. Nous verrons ainsi que leur développemental neurocognitif et psychosocial peut gêner à la fois la production de rappels libres, mais aussi les tâches de reconnaissance.

1.2. Le développement neurocognitif des adolescents

L'adolescence survient alors que le cerveau est en pleine maturation, notamment au niveau du cortex préfrontal (CPF). Cette région est en constante évolution entre 12 (plus ou moins un an) et 20 ans (Giedd et al., 1999 ; Paus, 2005) et elle est notamment impliquée dans de nombreuses fonctions cognitives essentielles à l'encodage d'informations, leur stockage, leur organisation en mémoire, leur récupération et enfin leur restitution. En clair, lors d'une situation de témoignage, en fonction du niveau de maturité cérébrale, si certains adolescents seront très à l'aise dans le rappel libre des informations, d'autres du même âge pourraient en revanche éprouver des difficultés. De même, certains pourraient facilement fournir des réponses détaillées à des questions fermées, voire suggestives, quand d'autres du même âge ne sauraient répondre autrement qu'en confirmant ou infirmant la proposition.

En effet, cette zone cérébrale est notamment impliquée dans l'attention (Rossi, Pessoa, Desimone, Ungerleider, 2009), et les différentes études d'imagerie cérébrale ont révélé une moindre activation de cette zone chez les adolescents comparé à des adultes, et pourraient donc éprouver plus de difficultés à percevoir puis encoder les informations (voir Ansado, Chiasson, & Beauchamp, 2014).

Les fonctions exécutives ont pour but de réguler les fonctions cognitives, organiser les pensées et le comportement, comme par exemple l'impulsivité⁵ et l'inhibition⁶. Face à une situation nouvelle (e.g., être entendu pour la première fois par un enquêteur, ou vivre pour la première fois un événement pour lequel l'adolescent(e) n'aura donc pas de familiarité), les adolescents pourraient donc éprouver de la difficulté à adapter leur comportement. Or, le CPF est liée aux fonctions exécutives, et les études se servant de l'imagerie cérébrale ont montré une activation moins large de cette zone chez des adolescents que chez des adultes.

Lors d'entrevues judiciaires, les principales tâches de reconnaissances et de rappel proposées aux mineurs témoins seraient les réponses aux questions fermées et/ou suggestive et ouvertes. Dans le premier cas, il s'agit d'une tâche reconnaissance, puisqu'un témoin aurait à chercher en mémoire une correspondance entre l'information proposée par l'interrogateur et son souvenir des faits. Dans le second cas, il s'agit d'une tâche de rappel, puisqu'un témoin aurait à chercher en mémoire les informations demandées par l'interrogateur au moyen de sa question ouverte. Les adolescents auraient alors plus de difficultés que des adultes à identifier des détails auxquels ils auraient été exposés lors de l'événement criminel, et aussi de les distinguer des détails parfois apportés par les enquêteurs puisque le CPF est impliqué dans plusieurs composantes de la mémoire indispensable à une tâche de témoignage. Premièrement, il est impliqué dans la mémoire de travail (Smith & Jonides, 1999), composante permettant à un adolescent, par exemple, de maintenir en mémoire des informations récupérées qu'il ou elle s'apprête à restituer à l'enquêteur. Secondement, cette zone est liée à la mémoire épisodique (Wheeler, Tulving, 1995, 1997), composante contenant notamment les souvenirs des événements passés.

Les adolescents pourraient aussi éprouver des difficultés à proposer aux enquêteurs des récits riches en détails. En effet, le CPF est impliqué dans la production langagière. Plus précisément, il joue sur les capacités à proposer des constructions syntaxiques complexes et à utiliser un vocabulaire enrichi (Ansado et al., 2014).

Comme nous le verrons dans le paragraphe suivant, les adolescents peuvent se montrer particulièrement complaisants avec les enquêteurs, dans des circonstances particulières. Or, l'adolescence se caractérise en partie par une grande sensibilité à la recherche de reconnaissance et de récompense (Galvan, 2010). Les adolescents pourraient alors particulièrement chercher la reconnaissance et l'approbation d'un enquêteur puisque le cortex orbitofrontal (i.e., situé sur la partie inférieure du CPF) joue un rôle dans le contrôle cognitif de la prise de risque notamment

⁵ L'impulsivité est un trait de personnalité défini comme une tendance à agir sans réflexion préalable, à prendre des décisions rapides, et sans anticiper les conséquences ultérieures possibles (Barrat, 1993).

⁶ L'inhibition correspond à un processus cognitif interne permettant de freiner, voire bloquer une réponse comportementale à un stimulus extérieur.

(Galvan et al., 2006). En d'autres mots, nous pouvons supposer qu'en fonction de son niveau de développement cérébral, un adolescent pourrait chercher à fournir des réponses aux questions des professionnels, quitte à risquer l'erreur de reconnaissance, ou l'affabulation (dans le cadre d'un rappel libre).

1.3. Suggestibilité et faux souvenirs

Encadré 1. La suggestibilité

Pendant près d'un siècle, plusieurs auteurs ont fournis des descriptions de la suggestibilité, sans qu'un consensus ne soit trouvé (e.g., Bernheim, 1911 ; Binet, 1900 ; Gudjonsson & Clark, 1986 ; Hilgard, 1991 ; Powers, Andriks, & Loftus, 1979). Aujourd'hui, la suggestibilité se définit comme « le degré auquel l'encodage, le stockage, la récupération et le rappel d'événements peuvent être influencés par des facteurs externes et internes » (Ceci & Bruck, 1995). Alors que les définitions précédentes argumentaient en faveur d'un phénomène psycho-social (i.e. externes) et principalement implicite, cette définition prend en compte aussi les influences psycho-cognitives (i.e., internes) et étend le phénomène à des processus explicites (Olafson, 2007) (e.g., la complaisance ne nécessite pas l'oubli de l'événement cible). En clair, en réponse à une suggestion, le niveau de suggestibilité peut autant mener à vouloir faire plaisir ou satisfaire la demande d'un enquêteur, qu'à reconnaître à tort une information suggérée, ou encore qu'à créer un faux souvenir de l'événement cible.

S'il est important de noter que les adolescents ne semblent pas plus suggestibles que les adultes (Gudjonsson & Singh, 1984), et donc moins que de jeunes enfants (Roebbers & Schneider, 2005), la pression interrogative⁷ que peuvent exercer des enquêteurs peut les rendre, au contraire, hautement suggestibles (Gudjonsson et Singh, 1984 ; Richardson, Gudjonsson, & Kelly, 1995 ; Singh & Gudjonsson, 1992). Plus précisément, ils deviennent alors très influençables lorsqu'une question, de par sa formulation ou le ton employé par l'enquêteur, suggère une information plus attendue qu'une autre. Ainsi, bien que, dès l'âge de 12 ans les adolescents aient des capacités mémorielles qui se rapprochent plus de celles des adultes (Clifford, Gunter, & McAleer, 1997), sous pression, ils semblent avoir des habiletés de résistance aux suggestions qui se rapprochent plus de celles des enfants. Dans ce cas de figure, le risque de révélations erronées est réel (Gudjonsson, 2013 ; Gudjonsson & MacKeith, 1990).

De plus, plusieurs équipes de recherche ont démontré qu'en matière de faux souvenirs, il existe un phénomène nommé l'*inversion développementale*. Plus les individus grandissent, plus ils sont susceptibles de générer des faux souvenirs. D'après Brainerd (2013), cette inversion s'observe surtout lorsque nous sommes amenés à reconnaître des informations, alors que ces

⁷ À savoir, des feedbacks négatifs, la répétition de mêmes questions, critiques négatives, etc.

différentes informations sont liées sémantiquement. D'un point de vue expérimental, ce phénomène s'observe surtout lorsque le paradigme Deese/Roediger-McDermott (DRM) est utilisé (Roediger & McDermott, 1995). Le principe de ce paradigme expérimental est le suivant : plusieurs mots d'une même liste sont présentés, un par un, au participant. Ces mots ont tous un thème commun (e.g., « conduite », « route », « freiner », « volant », « camion », « moto », etc.). Lors d'une tâche de reconnaissance, l'expérimentateur va présenter une liste de mots contenant les items anciens, de nouveaux items, ainsi qu'un leurre critique, à savoir un mot qui n'était pas présent dans la première liste mais lié sémantiquement à celle-ci (e.g., « voiture »). C'est ainsi que plus de 50% des participants attesteront avoir lu ou entendu le leurre critique (Langevin, Sauzéon, Taconnat, & N'Kaoua, 2009). Avec des jeunes enfants, les fausses reconnaissances seraient divisées par deux. Ces derniers ne sont pas capables de faire des associations sémantiques aussi efficaces que des adolescents ou des adultes ; ces derniers favorisant en effet une récupération de la trace-gist (e.g., catégorie sémantique associée au leurre critique), plus que la trace-verbatim (e.g., forme du mot leurre critique, nombre de lettres, syllabes, etc.) (Brainerd, 2013). Les jeunes enfants ont moins d'expériences de vie, donc moins de schémas préexistants. Aussi, lors de la phase d'encodage des informations, dans l'exemple donné au-dessus, « voiture » ne serait pas aussi facilement activé car le lien sémantique serait moins évident pour eux qu'il ne peut l'être pour des adolescents et des adultes. C'est ainsi que dans une tâche DRM typique entre des jeunes enfants et des pré-adolescents, un plus haut taux de faux souvenirs était observé chez les adolescents (Holliday, Brainerd, & Reyna, 2011). Il semblerait en outre qu'une charge émotionnelle négative vienne renforcer la propension des individus à créer des faux souvenirs (e.g., Brainerd et al., 2008). Notons que cette inversion développementale s'observe aussi dans des paradigmes expérimentaux typiques de la psychologie du témoignage (e.g., rappels libres, suggestibilité, identification, co-témoins, rumeur et mémoire des récits) (e.g., Odegard, Cooper, Lampinen, Reyna, & Brainerd, 2009 ; voir Brainerd, 2013 pour une revue complète sur l'inversion développementale). Les adolescents seraient donc plus sujets à l'affabulation et aux fausses reconnaissances que des plus jeunes témoins, concernant les informations liées sémantiquement entre elles.

1.4. La qualité du rappel d'adolescents en situation de témoignage

Les rares études menées en laboratoire sur le rappel d'informations après un délai entre l'événement et l'entretien révèlent des meilleures performances de rappel chez les adolescents, que chez des enfants, mais des performances moindres que chez des adultes (Chapman & Perry, 1995 ; Jack, Leov, & Zajac, 2014 ; Jack, Martyn, & Zajac, 2015). Ainsi, une considération particulière devrait être dédiée aux adolescents, en proposant aux enquêteurs une méthode

adaptée pour aider les mineurs à effectuer des récits plus complets et plus exacts. En plus du faible nombre de recherches, qui, par voie de conséquence, ne peuvent permettre d'établir un consensus scientifique autour de la question, aucune des études citées n'a été conduite sur le terrain.

1.5. La crédibilité perçue des adolescents

Certaines études montrent que l'âge d'une victime peut influencer les perceptions de sa responsabilité dans la commission des faits. En effet, ces travaux suggèrent que les adolescents victimes se voient, en général, attribuer une plus grande responsabilité dans les crimes sexuels qu'ils ont subis (Back & Lips, 1998 ; Bottoms & Goodman, 1994 ; Davies & Rogers, 2004 ; Tabak & Klettke, 2014). Cette perception serait influencée par des croyances concernant les capacités de résistance des adolescents (Waterman & Foss-Goodman, 1984), qui laisseraient penser que l'absence de résistance révélerait une part de consentement (Shaver, 1985). Toutefois, le fait de résister ou non durant une agression sexuelle ou un viol ne semble pas dépendre de l'âge du mineur (Leclerc, Wortley, & Smallbone, 2010).

La crédibilité perçue⁸ correspond à la compétence perçue à rappeler de façon exacte un événement, à la confiance accordée à un récit, et à la capacité perçue chez un individu à dire la vérité (e.g., Davies & Rogers, 2009 ; Miller & Burgoon, 1992). Les études s'intéressant à la crédibilité perçue des mineurs ne permettent pas d'arriver à un consensus sur la question. Bottoms et Goodman (1994), par exemple, ont montré qu'une enfant de six ans était jugée comme davantage crédible en tant que témoin d'une agression sexuelle, que ne l'étaient un adolescent de 14 ans ou un adulte de 22 ans. D'autres études ont obtenu des résultats allant dans ce sens et ont montré que les adolescents sont perçus comme moins crédibles que de plus jeunes mineurs (Bottoms & Goodman, 1994 ; Davies & Rogers, 2009 ; Isquith, Levine, & Scheiner, 1993 ; Klettke, Hallford, & Mellor, 2016 ; Rogers & Davies, 2007). Les adolescents sont souvent considérés comme des adultes, notamment en raison de leur meilleure capacité à mentir et à maintenir une cohérence entre différents récits mensongers (comparativement à des enfants, Talwar, Gordon, & Lee, 2007), à rappeler des informations (comparativement à des enfants, e.g., Jack, Leov, & Zajac, 2014), et de la croyance selon laquelle ils résisteraient plus facilement à des agressions. Ces ingrédients réunis pourraient expliquer la moindre confiance accordée aux adolescents et en leur parole. Cependant, d'autres études n'ont pas mis en avant de différence

⁸ Il convient ici de distinguer la crédibilité perçue d'un témoignage et la crédibilité du témoignage. Dans le premier cas, comme la définition donnée dans le paragraphe l'indique, il s'agit d'un jugement personnel et donc subjectif que les individus portent à l'endroit d'un témoignage. Dans le second cas, il s'agit d'une mesure objective du témoignage, faite au moyen d'outils conçus et testés à cet effet (e.g., le Statement Validity Assessment, comprenant le Criteria-Based Content Analysis, ou bien le Reality Monitoring) et donne des indications sur la probabilité qu'un récit soit basé sur un souvenir qu'a réellement un témoin.

d'âge dans la crédibilité perçue entre les adolescents et les autres groupes d'âge (e.g., Golding, Sanchez, & Segó, 1999 ; McCauley & Parker, 2001). Ces différences de résultats et cette absence de consensus pourraient plus ou moins trouver leur origine dans la responsabilité attribuée à la victime quant à la commission des faits, ou bien dans la force des preuves recueillies en marge du témoignage (e.g., preuves matérielles, perçues comme irréfutables) (Tabak & Klettke, 2014), ou bien encore, dans la mesure de la crédibilité perçue (Davies & Rogers, 2009).

Ces études étaient conduites sur des jurés potentiels, c'est à dire des individus dont le recueil de la parole d'adolescents et l'évaluation de la crédibilité ne font ni partie du métier, ni forcément du quotidien. Des professionnels de la justice, dont certains pour qui les auditions de mineurs sont une pratique fréquente (e.g., brigade de protection de la famille pour la Police Nationale, Brigade de Prévention de la Délinquance Juvénile, pour la Gendarmerie Nationale), seraient-ils soumis à ces mêmes biais de jugements ? Si oui, une formation permettrait-elle de gommer ces croyances ?

2. Conclusion

L'adolescence est caractérisée par de grands changements qui peuvent parfois influencer de façon très marquée les comportements psycho-cognitifs et psycho-sociaux des adolescents. D'un point de vue du témoignage oculaire, l'adolescence est en effet une période spécifique au même titre que la petite enfance, l'enfance ou l'âge adulte (Dodier, 2017). Nous ne pouvons assez mettre l'accent sur la nécessité, pour tout professionnel conduisant des auditions de témoins adolescents, de connaître ces spécificités développementales. Il paraît donc primordial, dans le cadre de la pratique de recueil de la parole de mineurs, de constamment faire des liens entre ces phénomènes développementaux et les possibles impacts sur la restitution des informations dans un cadre judiciaire. En effet, tout enquêteur conscient des biais inhérents au rappel d'informations liées à un événement souvent chargé en émotion doit pouvoir adapter son comportement et son questionnement au mineur, au contexte de l'événement, ainsi qu'au contexte d'audition. C'est d'ailleurs à ce titre que plusieurs méthodes et techniques de recueil de la parole des mineurs sont développées, adaptées et améliorées depuis plusieurs décennies.

Section 2. Les méthodes de recueil de la parole des mineurs

À travers le monde, les chercheurs en psychologie de la justice ont travaillé à l'évaluation et l'élaboration de méthodes de recueil de la parole des témoins (voir Milne & Powell, 2010). Aussi, des préconisations à destination des enquêteurs amenés à conduire des auditions, notamment auprès de mineurs, ont pu être formulées. Bien qu'il existe plusieurs protocoles, qui peuvent ainsi différer dans leur contenu (e.g., la spécificité de certaines consignes), tous s'articulent autour d'une seule et même structure, développée et expliquée dans l'Achieving Best Evidence (ABE ; Home Office, 2011 ; Criminal Justice Joint Inspection, 2014). En effet, le Stepwise Interview (Yuille, Hunter, Joffe, & Zaparniuk, 1993), le protocole du NICHD (Orbach, Hershkowitz, Lamb, Sternberg, Esplin, & Horowitz, 2000), ou bien encore l'entretien cognitif (Geiselman et al. 1984 ; Fisher & Geiselman, 1992) s'articulent tous autour de quatre phases successives préconisées dans l'ABE (voir encadré 1 pour une présentation succincte des différents protocoles s'articulant autour des quatre phases de l'ABE). En France, Berthet et Monnot (2006) ont proposé des recommandations aux enquêteurs basées sur ces quatre étapes. Témoigner est une activité qui nécessite certes de rappeler des faits vécus, mais aussi de récupérer les informations en mémoire. L'objectif de tels protocoles est alors à la fois de favoriser la récupération d'informations en mémoire, avant d'aider les mineurs à verbaliser leurs souvenirs. Cette section vise en premier lieu à décrire l'ABE, les quatre phases que ce guide propose, mais aussi leurs spécificités. En second lieu, nous présenterons une technique dont l'objectif est précisément d'offrir des stratégies de récupération des souvenirs : l'entretien cognitif. Nous nous attarderons ainsi sur ses fondements théoriques, sa version originale, ses versions modifiées et son efficacité à la fois avec les adultes, les enfants et les adolescents sera décrite.

Encadré 2. Les différents types de protocoles basés sur les quatre phases de l'ABE

- Entretien de Yuille ou entretien par étapes (voir Berthet & Monnot, 2006 ; Bull, 1992 ; Yuille et al., 1993) est une méthode structurée en quatre phases permettant notamment d'améliorer la communication entre l'interrogateur et le mineur témoin.
- Le protocole du NICHD (Orbach et al., 2000) est assez similaire à l'entretien de Yuille mais présente la particularité d'ajouter (i) un entraînement à la mémoire épisodique (i.e., l'interrogateur propose au (à la) mineur(e) d'effectuer un rappel épisodique sur un événement neutre n'ayant aucun rapport avec les faits pour lesquels il (elle) est entendu(e) ; (ii) une étape durant laquelle le (la) mineur(e) a l'occasion de préciser si les faits étaient répétés dans le temps et de mettre en place des stratégies de récupération de chacune des occurrences.
- Le protocole de l'entretien cognitif (Fisher & Geiselman, 1992) : voir description complète des différentes versions du protocole à partir de la page 26.

1. L'Achieving Best Evidence, une méthode structurée en quatre phases successives

L'ABE recommande d'utiliser les quatre phases suivantes, quel que soit le témoin qui se présente face à l'enquêteur :

- Prise de contact et établissement d'un rapport entre l'enquêteur et le témoin ;
- initier et soutenir un rappel libre des faits ;
- une phase de questionnement ;
- une phase de clôture.

Pour chacune d'entre elles, ce guide propose des recommandations, des conseils pratiques, et précise leur utilité.

1.1. La prise de contact et l'établissement d'un rapport entre l'enquêteur et le témoin

L'enquêteur débute par une sous-phase dite *préliminaire*. Lors de celle-ci, il énonce au mineur témoin les informations importantes relatives à la mise en route de l'audition (jour, date, heure et lieu où prend place l'audition), présente le matériel (e.g., caméra, micros, jouets, matériel à dessin), tous les individus présents dans la pièce (en France, un Officier de Police Judiciaire peut être présent, ainsi qu'un psychologue et/ou un médecin légiste d'une Unité Médico-Judiciaire), les buts et objectifs de l'audition. Il est important d'expliquer aux témoins, et spécifiquement aux mineurs, ce qui est attendu d'eux ; surtout dans une situation particulière et exceptionnelle comme peut l'être une audition judiciaire. Il est donc est présenté aux mineurs des *règles sociales et de communication*.

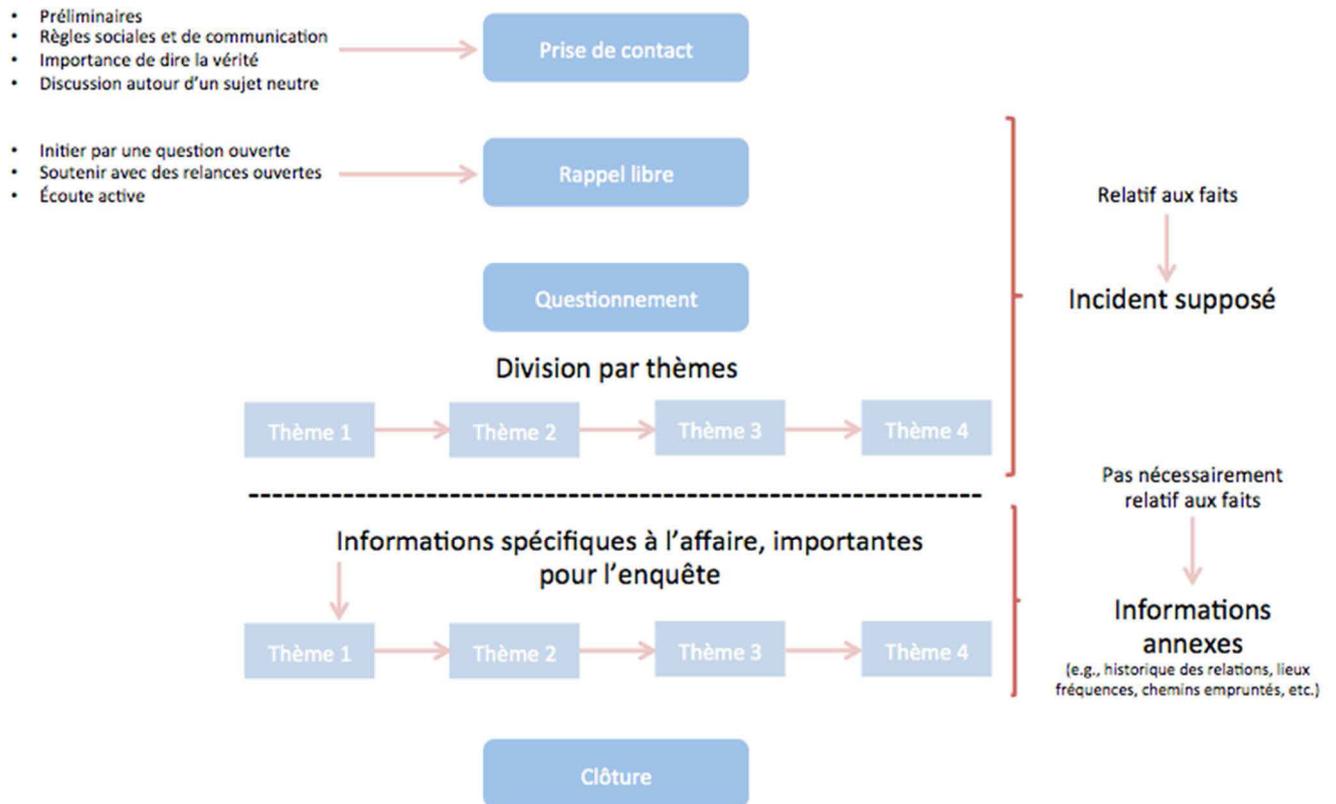


Figure 1. Entretien structuré d'après l'ABE

Celles-ci permettent de clarifier le déroulé de l'entretien (i.e., les phases de l'audition) tout en ayant un caractère lénifiant en réduisant une possible appréhension de l'inattendu. Des études ont montré qu'elles contribuent à diminuer l'anxiété que le témoin pourrait par exemple ressentir à propos de sa capacité à rappeler les faits de façon objectivement exhaustive (Almerigogna, Ost, Bull, & Akehurst, 2007 ; Quas & Lench, 2007). Cette anxiété réduite laisserait la place à des rappels d'informations plus exacts (Almerigogna et al., 2007 ; Quas & Lench, 2007 ; Verkampt, Ginet, & Colomb, 2014). L'ABE recommande donc à l'enquêteur de proposer au mineur témoin (i) de l'interrompre dès que ce dernier ne comprend pas une question afin de le lui faire savoir, (ii) de répondre qu'il ne sait pas si, effectivement, il ne sait pas, (iii) de le corriger s'il reformule ses propos en trahissant son propos, et enfin (iv) de demander à faire une pause au cours de l'audition s'il en ressent le besoin. L'enquêteur doit s'assurer que le mineur a conscience que l'enquêteur n'était pas là durant les faits, et par conséquent qu'il ne sait pas ce qui s'est passé, et que le mineur seul peut fournir des informations. Il s'agit ici de transférer le contrôle de l'audition au mineur, en le plaçant en position d'expert de l'événement : lui seul peut fournir des informations, et non l'enquêteur.

Suite à cela, l'ABE recommande à l'enquêteur de souligner au mineur *l'importance de dire la vérité*, et de ne pas répondre en devinant ou de sorte à faire plaisir à l'enquêteur. En effet, cela

permettrait d'augmenter la fiabilité des récits de mineurs (voir Lyon, 2011). Pour ce faire, l'enquêteur peut proposer aux enfants ou adolescents des exemples de ce que sont des déclarations vraies, puis des fausses. Pour de plus jeunes mineurs encore, il est possible de leur demander de dire par eux-mêmes si un propos est vrai, ou faux, dans le but de s'assurer qu'ils sachent faire la distinction entre le vrai et le faux. Si, de toute évidence, le mineur (qu'il soit très jeune, plus âgé ou adolescent) ne parvient pas à distinguer le vrai du faux, l'ABE précise que le travail ne peut alors se faire sans le soutien d'un psychologue spécialiste des capacités développementales des mineurs. L'enquêteur doit alors essayer de parvenir, malgré cela, à recueillir de façon fiable des informations.

La qualité de la relation qui unit l'enquêteur au témoin est primordiale pour celle du récit subséquent proposé par le mineur (e.g., Lamb, Sternberg, & Esplin, 1994 ; Quas & Lench, 2007). L'enquêteur doit s'assurer de l'aisance et du confort du mineur. Pour cela, il est recommandé à l'interrogateur d'inviter le mineur à *discuter autour d'un sujet neutre*, à savoir, n'ayant pas de lien avec les faits dont il a été victime et/ou témoin (e.g., ce qu'il a fait la veille à l'école/au collègue/au lycée, son passe-temps préféré). Cette phase aurait ainsi pour but de réduire l'anxiété induites par les faits et/ou la situation d'audition en elle-même. Des études ont par ailleurs montré qu'il était préférable de proposer, lors de cette discussion autour d'un sujet neutre, un entraînement à un rappel épisodique. Ceci permet alors de préparer le jeune témoin à faire un travail de récupération d'un événement précis, et donc améliorer la qualité et la quantité des informations rappelées ultérieurement lors de la phase de rappel libre des faits pour lesquels il est entendu (Brubacher, Roberts, et Powell, 2011 ; Price, Roberts, & Collins, 2012 ; Roberts, Lamb, & Sternberg, 2004 ; Sternberg et al., 1997). En plus d'apporter un réel bénéfice au témoignage du mineur, cette étape permet à l'enquêteur d'évaluer le niveau de développement social et cognitif du mineur. Aussi, l'enquêteur pourra s'adapter au témoin se présentant à lui. L'ABE met toutefois en garde les enquêteurs sur la durée de cette sous-phase, qui peut causer de la fatigue pour l'enfant ou l'adolescent. En effet, plusieurs études ont révélé l'influence négative d'une audition trop longue sur la quantité des informations recueillies (Davies, Westcott, & Horan, 2000 ; Hershkowitz, 2009 ; Teoh & Lamb, 2010). L'ABE recommande par ailleurs de ne pas effectuer cette sous-phase si le témoin paraît très anxieux. En effet, si la source de l'anxiété se situe dans l'appréhension à relater les faits, il pourrait alors être contreproductif de retarder ce moment en laissant l'anxiété s'amplifier. Cette sous-phase ne devrait alors pas faire partie systématiquement du plan de l'audition, mais plutôt faire l'objet d'une évaluation préalable de l'état d'anxiété du témoin.

En plus de permettre une plus grande richesse des informations recueillies, cette phase permettrait aux jeunes témoins de plus facilement résister aux possibles suggestions émises par les enquêteurs, lors de la phase de questionnement (Carter, Bottoms, & Levine, 1996 ; Goodman,

Bottoms, Schwartz-Kenney, & Rudy, 1991 ; Quas, Papini, Wallin, Lench, & Scullin, 2005 ; Vallano & Schreiber Compo, 2011). Aussi, établir un rapport de confiance basé sur le soutien au rappel d'informations est indispensable pour mettre le jeune témoin dans les meilleures dispositions possibles pour témoigner de faits potentiellement traumatiques.

Encadré 3. La prise de contact, points clés

- Préliminaires (informations relatives à l'audition en elle-même ; présentation du matériel, des individus, des buts et objectifs de l'audition)
- Règles sociales et de communication (le droit de répondre « je ne sais pas », le droit de ne pas se souvenir, le droit de dire que l'on ne comprend pas, de corriger l'enquêteur, et de demander à faire une pause, le transfert de contrôle de l'audition)
- Importance de dire la vérité (inciter à ne pas deviner ou répondre de sorte à faire plaisir à l'enquêteur ; proposer un exemple de propos vrai et de propos faux ; s'assurer que le mineur distingue bien le vrai du faux)
- Proposer une discussion neutre (discuter autour d'un sujet sans lien avec les faits ; vise à mettre à l'aise le mineur ; ici, favoriser un rappel épisodique concernant un événement neutre passé ; permet de préparer le jeune mineur à un rappel épisodique ultérieur, concernant les faits)

1.2. Initier et soutenir un rappel libre des faits

Basé sur un consensus scientifique très fort (voir, par exemple, Cyr, 2014 ; Milne & Bull, 1999 ; Poole & Lamb, 1998 ; Saywitz & Camparo, 2009), cette phase décrit la façon dont l'interrogateur doit initier un rappel libre des faits pour lesquels le mineur est entendu. Pour ce faire, il identifie un événement précis dans le temps (e.g., par une date, un marqueur temporel, un jour de la semaine, etc.) et pose une question ouverte, totalement non-suggestive, du type « que s'est-il passé ? ». En effet, le fait de permettre une liberté totale au témoin quant aux informations qu'il peut rappeler permet à la fois de recueillir plus d'informations de la part de mineurs (e.g., Korkman, Santilla, & Sandnabba, 2006, 2008 ; Lamb et al., 1996) mais aussi des récits particulièrement exacts (e.g., Memon & Vartoukian, 1996 ; Poole & White, 1995 ; Verkamp, Ginet, & Colomb, 2010 ; Jack, Leov, & Zajac, 2014). L'ABE souligne l'importance de ne pas interrompre le mineur durant son rappel en lui posant des questions. Au contraire, elles doivent être notées, et posées plus tard dans l'audition. De plus, toujours dans le but de s'adapter au niveau de développement du mineur et de lui proposer un rappel libre, l'enquêteur doit lui spécifier qu'il peut raconter l'événement avec ses propres mots. Au cas où le mineur s'arrête dans son récit, l'enquêteur peut le relancer, mais toujours de manière ouverte (e.g., « juste après ça, que s'est-il passé ? ») (Lamb, Sternberg, & Esplin, 1994).

Pour soutenir ce rappel libre, l'enquêteur doit veiller à adopter une attitude d'écoute active. Dans ce but, plusieurs méthodes sont spécifiées par l'ABE : répéter le tout dernier propos émis par le mineur (mineur : « Je n'ai pas aimé quand il a fait ça », enquêteur : « tu n'as pas aimé », Home Office, 2011, p. 74), ou bien, ponctuer les propos des mineurs par des relances du type, « je comprends », « je vois ». Cependant, il convient pour l'enquêteur d'éviter tout signe d'approbation ou de négation, notamment au niveau de ses expressions faciales. De plus, dans son comportement, l'enquêteur doit veiller à ne pas paraître trop autoritaire.

Dans le cas où le mineur éprouverait des difficultés à rappeler des faits, l'ABE encourage les enquêteurs à le rassurer verbalement uniquement, avec une formule du type « je sais que cela peut être difficile pour toi. Que puis-je faire pour rendre la chose plus facile pour toi ? » (p. 75). Enfin, Si l'enquêteur cherche à clarifier un propos, et que le témoin semble réticent à le faire, il convient de ne pas insister, et de revenir sur ce point plus tard dans l'audition.

Encadré 4. Le rappel libre, points clés

- Initier au moyen d'une question ouverte (e.g., « que s'est-il passé ? »)
- Ne jamais interrompre le mineur durant son rappel
- Relancer de façon ouverte (e.g., « juste après cela, que s'est-il passé ? »)
- Pas de signe de négation ou d'approbation, uniquement de compréhension

1.3. La phase de questionnement

Avant de commencer à poser des questions, l'ABE propose de rappeler au jeune témoin les principales règles sociales et de communication (i.e., droit de répondre « je ne sais pas », d'interrompre l'enquêteur à tout moment, de demander une pause). Ensuite, il est recommandé aux enquêteurs de préciser que les questions porteront d'abord sur les propos qui ont été émis par le témoin en phase de rappel libre, puis ensuite, si besoin, sur des points nécessaires à l'enquête. Au sein de ces deux parties, il convient d'aller de thème en thème⁹, en évitant de passer trop rapidement et brusquement de l'un à l'autre.

L'ABE propose une typologie des questions que l'on observe lors d'auditions judiciaires. Pour chacune, une description est proposée, ainsi que le contexte dans lequel il est admis de les utiliser (ou non). En premier lieu, il est recommandé aux enquêteurs d'introduire cette phase au moyen de (a) *questions ouvertes* (e.g. « à propos de son entrée dans ta chambre, que s'est-il passé ? »). L'objectif, ici, est de permettre au témoin de ne ressentir aucune restriction dans la

⁹ Par exemple, d'abord aborder les faits s'étant déroulés dans la cuisine, puis dans la chambre, puis dans la salle à manger, avant de passer à la description de l'agresseur, puis de son éventuelle arme, etc.

réponse qu'il peut fournir. Alors que le jeune témoin raconte les faits, l'enquêteur peut, comme dit précédemment, effectuer des relances non suggestives, afin d'appuyer le discours et d'exprimer son écoute active. Si besoin est, l'interrogateur peut ensuite proposer de clarifier certains points évoqués au moyen de (b) *questions fermées spécifiques* (i.e., questions débutant par « qui », « quand », « quoi », « où », « comment »). Il n'est, en revanche, pas recommandé de commencer une question par « pourquoi », qui pourrait entraîner des inférences de la part du témoin, et passer d'un récit centré sur les faits, à un récit centré sur lui-même. Les questions fermées spécifiques supposent des réponses plutôt courtes, et donc moins informatives. Il est préférable pour un enquêteur d'éviter les questions emmenant le jeune témoin à simplement répondre par « oui », ou par « non ». Ensuite, le guide pratique décrit les (c) *questions à choix forcé* comme des questions proposant un choix entre un faible nombre de possibilités (e.g., « la voiture, elle est bleue ou verte ? »), et pouvant potentiellement entraîner un effet de récence (i.e., choix préférentiel du dernier item) (e.g., Mehrani & Peterson, 2017). Le témoin choisit une réponse parmi les possibilités, au risque qu'aucun des choix ne soit exact. Ensuite, il est conseillé d'éviter (d) les *questions multiples*, qui regroupent plusieurs questions différentes en une seule intervention (e.g., « tu l'as vu ? Il était où ? Il était habillé comment ? »). Le risque ici est que le jeune mineur soit confus et ne sache pas à quelle question répondre, tout en essayant de pouvoir apporter une réponse à chacune des questions. Cela pourrait alors entraîner une surcharge cognitive et l'empêcher de récupérer toutes les informations nécessaires aux réponses à fournir. De plus, si une même réponse (par exemple, une affirmation ou une négation) est compatible avec plusieurs questions de l'intervention, l'enquêteur pourrait attribuer à tort cette réponse à une des questions. Enfin, il est fortement déconseillé d'utiliser (e) des *questions suggestives et/ou directives*. Une *question suggestive et/ou directive* est une question qui suppose une réponse attendue de la part de l'enquêteur. Cette attente peut se faire ressentir soit par le contenu de la question (question suggestive), c'est à dire qu'elle comportera une information jamais mentionnée au préalable par le témoin (e.g., « il avait bu, ton père, là, non ? »), ou bien par le ton employé, les expressions faciales (e.g., ton direct, ton autoritaire, air dubitatif sur une réponse apportée par le témoin, etc.) (question dirigée). Comme vu précédemment dans ce document, et dans les affaires réelles (cf. affaire Loïc Sécher et affaire Outreau), les jeunes enfants et les adolescents peuvent, dans certaines circonstances, se montrer particulièrement suggestibles. Le risque serait alors de recueillir des informations inexactes, qui peuvent avoir des répercussions dramatiques sur les issues judiciaires. De plus, quand bien même l'information suggérée serait exacte, le mineur peut aisément en déduire que l'enquêteur possède déjà des informations. Ainsi, il pourrait ressentir de l'anxiété à l'idée de ne pas pouvoir confirmer ou infirmer un élément suggéré par l'enquêteur, et/ou bien ressentir une relation d'autorité entre l'enquêteur et lui, une asymétrie de pouvoir pouvant aussi refléter une asymétrie de connaissances.

L'ABE précise que dans certains cas de figure, l'utilisation de questions inappropriées peut être inévitable. Parfois, face à un mineur s'enfermant dans le mutisme, ou bien lorsqu'un fait doit être éclairci mais n'est jamais mentionné par le jeune témoin, l'enquêteur peut être contraint de spécifier son questionnement, soit par une question fermée « oui-non », soit par une question à choix multiple, soit par une question suggestive. Le cas échéant, l'enquêteur doit renouveler la formulation des règles sociales et de communication, rappeler au mineur qu'il ne doit répondre qu'en fonction de ses souvenirs, et non en fonction de ce qu'il pense des attentes de l'enquêteur, et enfin, s'assurer de sa bonne distinction du vrai et du faux.

Si cette typologie et les recommandations inhérentes sont à destination des enquêteurs conduisant des auditions avec tout type d'âge, l'ABE propose néanmoins des considérations spéciales pour les auditions de mineurs. En effet, l'enquêteur doit prendre son temps pour formuler les questions et laisser suffisamment de temps au mineur pour y répondre. Aussi, il convient d'éviter de « combler » les blancs dans la discussion par des questions additionnelles, même si elles auraient pour but de clarifier la question initialement posée. L'enquêteur peut tout à fait préciser au mineur qu'il va prendre son temps pour réfléchir à la meilleure façon de formuler sa question. De manière générale, il est nécessaire d'adapter son vocabulaire, ainsi que les informations demandées au sein des questions au niveau de développement du mineur (voir les recommandations de la phase de prise de contact, page 26). En effet, en fonction de leur âge, les mineurs peuvent avoir des difficultés au niveau des dimensions espace/temps, des fréquences des événements, des poids, tailles et âge d'autrui.

Encadré 5. La phase de questionnement, points clés

- *Les types de questions*
 - Questions ouvertes (e.g., « que s'est-il passé ? », « pourrais-tu me décrire la voiture ? », recommandé par l'ABE)
 - Questions fermées spécifiques (questions en qu- ; éviter les questions permettant les réponses « oui » et « non », recommandé par l'ABE)
 - Questions à choix multiples (e.g., « le monsieur il était grand ou petit ? », non recommandé par l'ABE)
 - Questions multiples (e.g., « tu l'as vue la voiture ? Y avait qui dedans ? Combien de personnes ? », non recommandé par l'ABE)
 - Les questions suggestives et/ou directives (e.g., « là ton père il a commencé à taper ta sœur, c'est ça ? », non recommandé par l'ABE, risque de confirmer des informations inexactes)
- *Les recommandations générales*
 - Rappeler les règles sociales et de communication
 - Se baser sur les propos émis lors du rappel libre
 - Eviter de passer trop brusquement d'un thème à l'autre
 - Prendre le temps de poser la question, et laisser le temps d'y répondre
 - Adapter son vocabulaire et les informations demandées au niveau du mineur

1.4. La phase de clôture

Conclure une audition ne consiste pas uniquement à signifier la fin de celle-ci. Elle peut, d'une part, permettre d'obtenir de nouvelles informations, et d'autre part, à clarifier ce qui pourrait survenir à la suite de cette audition, pour le mineur. Pour cela, l'ABE préconise certains comportements à adopter afin de favoriser une transparence totale envers le mineur, en rapport au travail qu'il vient d'effectuer, et les conséquences qu'il pourrait entraîner.

Tout d'abord, cette phase a pour but de récapituler les propos du mineur (i.e., sous phase de reformulation des propos). Afin d'y parvenir, l'enquêteur reprend point par point les informations recueillies, sans les interpréter. Au contraire, il est attendu qu'il utilise les mots exacts employés par le jeune témoin. De plus, il doit être expliqué au préalable à l'enfant ou à l'adolescent qu'à tout moment, ce dernier peut interrompre l'enquêteur pour le corriger ou bien ajouter de nouvelles informations.

Ensuite, pour réellement clore l'audition, l'enquêteur peut revenir sur un sujet neutre autour duquel discuter avec le mineur. En effet, l'interrogateur doit s'assurer que le mineur ne ressort pas de l'audition dans un état de traumatisme plus élevé que celui avant l'audition. Ainsi, il convient de ne jamais faire sentir au jeune témoin qu'il a échoué dans une des tâches proposées, et, a contrario, de ne jamais le féliciter ou toute autre appréciation évaluative. Cependant, l'enquêteur doit remercier le témoin pour le temps accordé à l'audition, pour l'effort fourni, et demander s'il souhaite ajouter d'autres informations à celles déjà recueillies. Enfin, il doit lui expliquer les suites de l'enquête le concernant : par exemple, possibles autres auditions, rendez-vous chez le médecin légiste, audition des parents, etc. Il est aussi laissé au jeune mineur la possibilité de contacter spontanément l'enquêteur s'il ressent le besoin d'apporter de nouvelles informations.

Encadré 6. La phase de clôture, points clés

- Résumer les propos du mineur, sans interpréter, mais en paraphrasant
- Laisser la possibilité au mineur de corriger et/ou ajouter de nouvelles informations
- Ne pas montrer de signes de déception ou exprimer des félicitations
- Remercier le mineur pour l'effort fourni
- Être transparent sur les suites de l'enquête, en ce qui concerne le mineur
- Offrir l'opportunité au mineur de recontacter spontanément l'enquêteur

L'objectif d'une audition judiciaire est de recueillir un maximum d'informations fiables de façon à ce qu'elles fassent avancer une enquête, mais aussi à ce qu'elles soient recevables au tribunal, si un (des) individu(s) est (sont) mis en accusation. La méthode structurée proposée dans l'ABE, fruit de collaborations entre professionnels de la justice et chercheurs, permet a priori de

remplir cet objectif. Pour ce faire, la conduite d'une audition doit s'effectuer comme un tout. Les comportements de l'enquêteur vis à vis du mineur témoin doivent être cohérents de la prise de contact jusqu'à la clôture de l'audition. Il convient ainsi d'être chaleureux, positif, de soutenir les rappels du mineur, et lui de faire comprendre qu'il est là, enquêteur, pour recueillir des informations que lui ou elle seul(e), témoin, peut fournir. Pour cela, il doit adopter une attitude d'écoute active et proposer principalement un questionnement ouvert, avant de spécifier ses interventions, en évitant à tout prix d'encombrer la charge cognitive du mineur témoin, et/ou de lui faire des suggestions. La structure de la méthode de l'ABE est résumée dans la figure 1, page 27.

1.5. Le respect de l'entretien structuré sur le terrain

A l'international, nombreuses sont les études ayant évalué l'efficacité d'une méthode structurée—telle que décrite par l'ABE—utilisée lors d'auditions réelles avec mineurs, mais aussi son lien avec les informations rappelées. Une utilisation de questions suggestives a été observée dès la prise de contact (Sternberg, Lamb, Davies, & Westcott, 2001), alors que les règles sociales et de communication semblent peu souvent proposées aux jeunes témoins (Westcott & Kynan, 2006). Concernant le rappel libre, on observe un très faible recours aux questions ouvertes (Korkman, Santilla, & Sandnabba, 2006) malgré l'effet bénéfique de ce type d'intervention sur la quantité des informations (Keselman, Cederborg, Lamb, & Dahlström, 2010 ; Korkman, Santilla, & Sandnabba, 2006 ; Korkman, Santilla, Westeraker, & Sandnabba, 2008). En ce qui concerne la phase de questionnement, il semble que les enquêteurs privilégient un recours aux questions fermées oui-non spécifiques et spécifiques (débutant par « qu-») (Guadagno, Hughes-Scholes, & Powell, 2013) ; aux questions à choix forcé et questions dirigées (Sternberg et al., 2001) ; voire suggestives (Korkman, Santilla, & Sandnabba, 2006). Notons que ces pratiques s'observent aussi lorsque les professionnels ont suivi une formation (Aldridge & Cameron, 1999 ; Sternberg, Lamb, Davies, & Westcott, 2001). Des auteurs se sont intéressés à l'utilisation des différents types de questions en fonction de l'âge, et ont observé une utilisation plus importante de questions suggestives avec les plus jeunes mineurs, qu'avec les autres groupes d'âge (e.g., Kask, 2012). Ces données sont d'autant plus inquiétantes que les enfants de moins de 6 ans sont particulièrement suggestibles (e.g., Ceci & Bruck, 1995 ; Gudjonsson & Singh, 1984). Bien que quelques études contrôlées impliquant des professionnels ont permis d'obtenir des résultats encourageants sur le respect du cadre général (e.g., Cyr & Lamb, 2009 ; Sternberg, Lamb, Orbach, Esplin, & Mitchell, 2001), il semble que le transfert des techniques des formations au terrain soit limité lors d'auditions de mineurs. Il semble que les raisons de ce respect très nuancé des recommandations s'explique par (i) le besoin de recueillir des informations particulièrement

précises sur les faits, (ii) l'absence d'habitude d'utilisation des questions ouvertes, et, (iii) la difficulté à percevoir les différences entre questions ouvertes et questions spécifiques (Wright & Powell, 2006).

1.6. Conclusion

Les nombreuses recherches menées sur le terrain afin d'en évaluer son efficacité posent question (voir *supra*). Si des études ont été dédiées à la qualité du transfert des connaissances sur le terrain et mis en avant un déclin de ce qui a été appris avec le temps (Broad & Newstrom, 1992)¹⁰, on peut néanmoins envisager d'autres facteurs pouvant venir expliquer les résultats pessimistes des bilans faits sur le terrain. En effet, le modèle de Goldsmith et Koriati (1996) suggère que la qualité et la quantité des informations rappelées par un individu dépend en effet du cadre général de l'audition, mais aussi de la qualité de la récupération des souvenirs de (des) l'événement(s). Si la structure visant à mettre à l'aise le mineur et à l'encourager à ne pas se limiter dans les choix de réponses va contribuer à améliorer la qualité du rappel, les indices de récupération vont eux aussi influencer la quantité et l'exactitude des informations rappelées (voir Tulving, 1974, 1984). En conséquence, si les enquêteurs peuvent proposer, avec des questions spécifiques, des indices de récupération, l'idéal est que ces indices émergent plutôt des récits des témoins. Le protocole de l'entretien cognitif embrasse cet objectif.

2. L'entretien cognitif

Nous pourrions aisément penser que la création de l'entretien cognitif (EC) est venue d'une demande précise des services de police américains. En fait, l'idée est venue à Ronald P. Fisher et E. Edward Geiselman d'une façon plus innocente. Comme précisé dans leur ouvrage de 1992 (Fisher & Geiselman, 1992), les auteurs se sont rendus compte qu'ils étaient capables de proposer des techniques à leurs proches afin de les aider à retrouver des objets, noms, numéros de téléphones ou adresses perdu(e)s ou oublié(e)s. Rapidement, ils ont réalisé que ces techniques n'étaient pas issues de leurs intuitions, mais plutôt de leurs connaissances dans les domaines de la psychologie cognitive. Ils ont ainsi pensé à mettre ces savoirs à profit des enquêteurs de police, souvent confrontés aux problématiques entourant la mémoire. C'est ainsi qu'en 1984, Fisher, Geiselman et leurs collègues proposèrent cette nouvelle technique d'audition des témoins oculaires. Celle-ci s'articulait sur des stratégies de récupération basées sur des principes

¹⁰ Dans leur ouvrage, Broad et Newstrom (1992) expliquent qu'entre le moment juste après une formation et 12 mois après, le niveau d'acquisition des apprenants se réduisait d'environ 60%.

théoriques tels que la *spécificité de l'encodage* (Tulving & Thomson, 1973) ou la *multiplicité des chemins d'accès* (e.g., Tulving, 1974). Très vite, ils ont pris conscience des difficultés des enquêteurs à recueillir de façon fiable des informations (Fisher, Geiselman, & Raymond, 1987) et ont proposé une version améliorée de leur protocole (Fisher & Geiselman, 1992). Au sein de celle-ci, l'accent est mis sur deux composantes majeures de la situation de témoignage oculaire, à savoir la communication et la mémoire. C'est pourquoi, dans cette version améliorée a été ajouté un cadre d'audition (cf. *1. L'Achieving Best Evidence, une méthode structurée en quatre phases successives*, page 26) en plus des consignes cognitives déjà présentes dans la version de 1984, visant à exploiter les capacités à la fois communicationnelles et mémorielles des témoins de faits délictueux ou criminels. Plus tard, d'autres consignes cognitives comme, par exemple, le Séquençage, ont été élaborées (i.e., entretien cognitif modifié). Aujourd'hui, ce protocole ne doit pas être envisagé comme un protocole fixe, mais plutôt comme une boîte à outil (Fisher, Milne, & Bull, 2011), dans laquelle les enquêteurs peuvent, au gré des spécificités d'un témoin et/ou des faits pour lesquels il témoigne, choisir d'utiliser telle ou telle stratégie de récupération.

L'EC vise à aider un témoin à accéder aux traces mnésiques d'un événement inscrites en mémoire au moyen de stratégies de récupération¹¹. Pour cela, l'enquêteur peut, comme dit précédemment, proposer un cadre général d'audition afin de mettre le témoin dans une situation de confort et de confiance pour relater librement et exhaustivement les informations ; ensuite, proposer des mnémotechniques qui, elles, favoriseront l'accès en mémoire à un maximum d'informations, de la façon la plus fiable possible. Dans un premier temps, les fondements théoriques mobilisés pour la création de l'EC seront présentés. Ensuite, les quatre stratégies originales seront décrites, ainsi que l'efficacité de celles-ci dans les études en laboratoires. Enfin, des versions modifiées du protocole (entretien cognitif modifié, ECM), visant notamment à adapter le protocole aux jeunes enfants ou bien à proposer des nouvelles consignes cognitives, seront proposées, avant que leur efficacité avec les différentes populations ne soit décrite.

2.1. Les fondements théoriques de l'entretien cognitif

2.1.1. Mémoire et oubli

L'oubli ne serait pas nécessairement une destruction de la trace mnésique d'une information, la rendant de fait indisponible, mais plutôt un problème d'accès à l'information (Tulving & Pearlstone, 1996). En clair, nous stockerions beaucoup plus d'informations que nous ne pensons le faire. Seulement, l'absence d'indice de récupération de l'information se traduirait

¹¹ Dans ce document, les stratégies de récupérations pourront aussi être nommés mnémotechniques ou consignes cognitives.

en un oubli de ladite information, bien que celle-ci soit disponible et accessible avec l'aide de cet indice (Tulving, 1974). Ainsi, un des objectifs de l'EC serait de proposer des techniques visant à donner un accès à ces informations, en fait, disponibles.

2.1.2. *La spécificité de l'encodage*

La question de l'indice de récupération est centrale pour comprendre les mécanismes en jeu lors d'un rappel d'événements. En effet, Tulving et Thomson (1973) ont mis en avant l'importance du contexte dans lequel les individus se trouvent lors de l'encodage des informations. D'après eux, les détails spécifiques d'un événement forment son contexte (i.e., ce qui rend cet événement distinct d'autres événements) et constituent *a posteriori* des indices de récupération épisodiques. La qualité du rappel dépend des similitudes entre le contexte d'encodage et le contexte de récupération (Tulving & Thomson, 1973). Plus les contextes sont similaires, plus les individus disposent d'indices de récupération, et plus ils ont accès facilement aux informations en mémoire. Remettre une personne dans un contexte similaire à celui présent lors l'événement améliore donc les capacités de rappel, et ce, que ce contexte soit externe (i.e., environnemental, physique, voir Golden & Baddeley, 1975 ; Smith, Glenberg, & Bjork, 1978) ou interne (i.e., émotions, humeurs, sentiments, pensées ; e.g., Goodwin, Powell, Bremer, Hoine, & Stern, 1969 ; Bower, Monteiro, & Gilligan, 1978). Par exemple, dans une étude, les participants devaient mémoriser des informations après avoir bu une boisson non alcoolisée ou de la vodka (Goodwin, Powell, Bremer, Hoine, & Stern, 1969). Passé vingt-quatre heures, ils devaient rappeler les informations, soit après avoir bu une boisson non alcoolisée, soit de la vodka. Les résultats ont révélé un meilleur rappel lorsque les conditions d'encodage et de récupération étaient les mêmes (i.e., encodage avec une boisson non alcoolisée—rappel avec une boisson non alcoolisée ou encodage avec de la vodka—rappel avec de vodka). De plus, il serait suffisant de simplement repenser au contexte d'encodage (e.g., se remémorer les lieux) pour voir apparaître des effets bénéfiques sur le rappel des informations (Malpass & Devine, 1981 ; Smith, 1979).

2.1.3. *La multiplicité des chemins d'accès*

Si les indices de récupération sont nécessaires au rappel d'une information, force est de constater que, malgré leur utilisation, les individus ne réussissent pas systématiquement à se souvenir de toutes les informations. Dans une étude de Tulving et Watkins, décrite par Tulving (1974), des participants avaient pour consigne d'apprendre une liste de paires de mots. Passé un délai, le premier mot leur était présenté, et il leur était demandé de rappeler le second. Si une

grande majorité des seconds mots étaient correctement restitués, il n'en reste que certains ne l'étaient pas. Les expérimentateurs ont donc proposé aux participants un nouvel indice de récupération, pourtant absent de la phase d'étude, mais lié sémantiquement ou phonologiquement (i.e., rimes). Les indices de récupération phonologiques ont ainsi permis le rappel correct de 22% des mots restants contre 30% grâce aux indices de récupération sémantiques. La conclusion de Tulving (1974) est que, malgré l'échec d'un premier indice, il est possible d'accéder à la trace mnésique de l'information grâce un autre indice de récupération pertinent pour le participant (p. 75).

2.2. Les quatre consignes cognitives du protocole original de l'entretien cognitif et le questionnement compatible avec le témoin

Sur la base de ces principes théoriques, Fisher et Geiselman ont élaboré quatre consignes cognitives qui permettent précisément de distinguer l'entretien cognitif d'autres protocoles d'audition, tels que, comme nous l'avons présenté, l'entretien structuré. Ces deux consignes sont la recontextualisation mentale et la consigne d'exhaustivité.

2.2.1. La recontextualisation mentale

Comme mentionné précédemment, les recherches ont mis en avant un réel bénéfice d'un contexte de récupération semblable au contexte d'encodage sur le rappel d'informations. Plus précisément, les rappels sont de meilleure qualité lorsque les participants sont remis dans le même contexte environnemental ou lorsqu'ils sont replacés dans le même contexte interne (e.g., émotion, état mental). En outre, une remise en contexte mental permettrait aux individus de résister aux faux souvenirs (Goodwin, 2013), et pourrait aussi avoir un effet thérapeutique pour les individus ayant vécu des faits traumatiques (Shepherd, Mortimer, Turner, & Watson, 1999).

Dans le protocole de l'EC, il est demandé au témoin de se remettre mentalement dans le contexte environnemental, physique et émotionnel dans lequel il était lorsqu'il a vécu l'événement. Pour ce faire, il est proposé au témoin de fermer les yeux, et de se revoir comme s'il était dans le lieu de la commission des faits. L'interrogateur propose ensuite à l'individu de se rappeler de sa position dans le lieu, de l'environnement autour de lui, et de son état physique et émotionnel. Tout au long de la recontextualisation mentale, l'interrogateur émet ces propositions en adoptant un ton de voix neutre, un débit de parole lent et posé, un volume sonore de moins en moins élevé. Enfin, il laisse entre chaque proposition le temps au témoin de se remémorer le contexte.

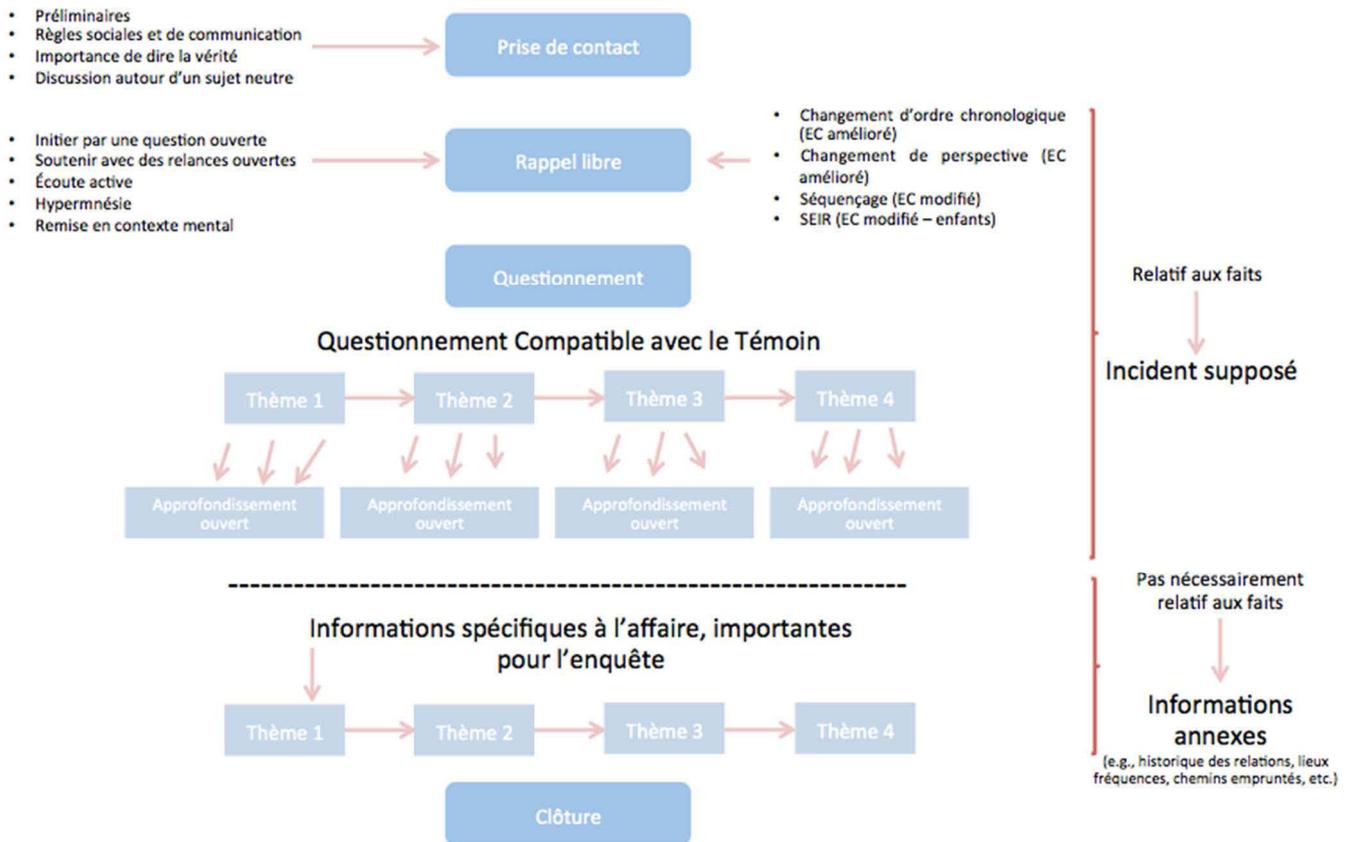


Figure 2. L'entretien cognitif amélioré et modifié

2.2.2. La consigne d'exhaustivité

Cette consigne propose au témoin de rappeler tous les détails dont il se souvient, y compris s'ils lui paraissent incomplets, ceux qu'il n'estime pas être importants, ou tout élément lui venant à l'esprit au moment du rappel des informations, même si cela n'est pas directement lié avec le propos en cours. L'accent est mis, en outre, sur tous les types de détails qui peuvent être rapportés : objets, lieux, personnes, actions, dialogues, temporalité, émotions que le témoin a ressenties (pour ce dernier point, voir Fisher & Geiselman, 2010). En mettant ainsi l'accent sur les détails possiblement périphériques, leur accès en mémoire peut alors servir d'indice de récupération, participant à la remise en contexte de l'événement. Le témoin aura alors l'opportunité avec cette consigne, de baisser son critère de réponse¹², ce qui augmentera la possibilité de rappeler des informations disponibles en mémoire (e.g., Wright, Gabbert, Memon, & London, 2008), qui, à leur tour, serviront d'indices de récupération.

¹² D'après Goldsmith & Koriati, 1996, l'individu effectue un rapport de coût/bénéfice en fonction de l'exactitude perçue (par un individu) des informations rappelées. Si le gain associé à une réponse correcte est supérieur au coût associé à une erreur, alors le critère de réponse sera bas, et inversement. Un critère de réponse bas entraînera donc un rappel plus fourni en information, puisque l'exigence sera placée sur la quantité, moins sur l'exactitude.

2.2.3. *Le changement d'ordre narratif*

En partant du constat que les témoins relatent généralement les faits dans l'ordre dans lequel ils se sont déroulés, Fisher & Geiselman (1992, p. 110) proposent aux enquêteurs de laisser aux personnes le choix de relater les informations dans un sens chronologique inverse. Plutôt que de commencer par la première information (d'un point de vue chronologique) dont ils se souviennent, on leur demande de débiter par la dernière information. L'enquêteur accompagne ensuite le témoin dans son rappel des informations, de sorte à terminer par ce qui s'est passé en tout premier, lors de l'événement. Les études ont permis de montrer que cette technique pouvait permettre d'enrichir le récit par l'ajout de nouvelles informations (Geiselman, Fisher, & MacKinnon, & Holland, 1986), de réduire l'effet néfaste des scripts en favorisant le rappel d'informations variables (i.e., spécifique à un événement précis) (e.g., Geiselman & Callot, 1990).

Concrètement, l'interrogateur propose au témoin de partir de la toute dernière information de l'événement dont il se souvient—chronologiquement parlant. Partant de celle-ci, l'individu est invité à remonter le temps de l'événement, ce jusqu'à la toute première information de l'événement dont le témoin se souvient.

2.2.4. *Le changement de perspective*

Dans une étude, Anderson et Pichert (1978) ont proposé à des participants d'écouter une histoire à propos de deux garçons ayant décidé de faire l'école buissonnière en restant dans la maison de l'un d'entre eux. Beaucoup de détails étaient fournis sur la maison. Rajoutons qu'au moyen d'un pré-test, une liste de détails pouvant intéresser un potentiel acquéreur de biens immobiliers et une liste de détails pouvant intéresser un éventuel cambrioleur étaient dressées. Suite à cela, les participants étaient séparés en deux groupes, et devaient lire le texte. Un groupe devait le lire en se mettant dans la perspective d'un acheteur potentiel de la maison, quand l'autre devait le lire en se mettant dans celle d'un cambrioleur. Passé un délai de douze minutes, ils devaient effectuer deux rappels (espacés de cinq minutes). Le premier rappel devait se faire en conservant la perspective de lecture pour la moitié des participants, tandis que l'autre moitié devait changer sa perspective (se mettre, alors, dans la peau de l'acquéreur ou du cambrioleur en fonction de la perspective de lecture). Les résultats ont révélé un effet positif du changement de perspective sur la pertinence des informations rappelées. En effet, au second rappel libre, ceux étant passés de « cambrioleur » à « acquéreur » ont rapporté plus d'informations pouvant intéresser un réel acquéreur, et ceux passés de « acquéreur » à « cambrioleur » ont rappelé plus d'informations pouvant intéresser un réel cambrioleur. Pourtant, lors du premier rappel

(consistant avec la perspective de lecture), les résultats étaient inverses. Sur la base de cette étude, Fisher et Geiselman (1992) ont proposé de demander au témoin de décrire l'événement selon différentes perspectives (i.e., autre témoin, victime, suspect), avec pour but de favoriser un rappel accru d'informations pertinentes.

En clair, l'interrogateur propose au témoin, lors d'un entretien cognitif, de raconter l'événement en abandonnant son point de vue subjectif et en adoptant le point de vue d'un autre protagoniste de l'événement (e.g., un co-témoin, le suspect) ou d'un autre angle de vue. Toutefois, pour éviter l'affabulation que pourrait entraîner une telle consigne, Fisher et Geiselman (1992) suggèrent de préciser au témoin qu'il doit rappeler uniquement des informations dont il ou elle a réellement été témoin (p. 111).

2.2.5. *Le questionnement compatible avec le témoin*

Le questionnement compatible avec le témoin (QCT) est, d'après Fisher et Geiselman (2010), une des étapes les plus difficiles à maîtriser dans la conduite d'un EC. Elle est pourtant indispensable à la bonne réalisation du protocole. Le QCT s'inscrit dans cette même démarche de jonction de stratégies sociales et de stratégies cognitives préconisée par l'EC, dans le but de proposer un questionnement efficace en termes de recueil d'informations, adapté au témoin, et ce de façon non-directive.

L'idée de base du QCT, et plus généralement de l'EC, est que chaque témoin encode un événement à sa façon. Autrement dit, chaque témoin d'un même événement ne va pas forcément se focaliser sur les mêmes actions, les mêmes localisations, propos échangés, etc., qu'un autre. Il semble cependant que les enquêteurs utilisent souvent des questionnaires plus ou moins standardisés, et centrés sur l'âge, la taille et le poids du suspect (e.g., Fisher Geiselman, & Raymond, 1987 ; George, 1991 ; Criminal Justice Joint Inspection, 2014).

Comme précisé *supra*, l'accessibilité des traces mnésiques des détails encodés peut varier. Il est ainsi plus probable qu'un individu accède facilement à la trace d'un couteau, lorsqu'il active en mémoire l'image mentale du moment où il a perçu que l'agresseur tenait un couteau. Au contraire, il sera plus difficile pour lui de récupérer cette information si l'image mentale du visage de l'agresseur est activée (Fisher & Geiselman, 2010). Ainsi, les informations sont généralement plus accessibles en mémoire lorsqu'elles sont relatives à l'image mentale alors activée chez l'individu (Pecher, Zeelenberg, & Barsalou, 2003). Afin d'identifier quelle image est alors utilisée par le témoin, la technique la plus simple, proposée par Fisher et Geiselman (1992), est de poser directement la question au témoin, au moyen d'une question ouverte du type : « à quel moment voyiez-vous le mieux l'agression ? », « où était l'agresseur ? ».

Pour ces raisons, lors d'un QCT, il est attendu des enquêteurs qu'ils respectent deux principes : (i) le principe de détail, et (ii) le principe de *momentum*. Le premier suggère que si une information n'est pas facilement accessible lorsqu'une image mentale est activée, elle le sera probablement plus facilement avec une autre image mentale de l'événement. Le second suggère de poser une série de questions utilisant une même image mentale avant d'en changer. En effet, le passage d'une image mentale à une autre constitue un effort mental certain (Ambrosi, Kalenine, Blaye, & Bonthoux, 2011). Donc, si le questionnement nécessite une activation excessive d'images, on observera une réduction du nombre d'informations rappelées. Ces deux principes suggèrent qu'il faut respecter le cheminement mental utilisé par le témoin pour restituer les informations en respectant, (a) la chronologie de son récit (i.e., l'enchaînement des différentes images mentales), et (b) les images mentales utilisées par le témoin.

Si cette technique peut s'apparenter à un questionnement dit « en entonnoir » (i.e., allant du plus général et ouvert jusqu'au plus spécifique et fermé), il diffère sur un point précis. Les questions doivent être au mieux toujours ouvertes et au pire, doivent viser à approfondir des informations déjà recueillies (e.g., « *elle était de quelle couleur, sa veste ?* »). La précision des questions doit se faire sur le contenu de l'événement (e.g., partir de la description générale d'un individu pour arriver à demander la description de sa main gauche, par exemple). Dans une optique de respect des spécificités du témoin, cette technique peut intervenir après un rappel libre, ou après un rappel libre suivi du changement d'ordre, ou encore entre deux stratégies de récupération.

2.3. L'efficacité des protocoles de l'entretien cognitif original et amélioré (1984 et 1992)

À ce jour, deux méta-analyses visant à évaluer l'efficacité globale de l'EC ont été réalisées (Köhnken, Milne, Memon, & Bull, 1999 ; Memon, Meissner, & Fraser, 2010). La méta-analyse menée en 1999 a mis en avant un bénéfice de l'EC concernant le rappel des informations correctes ($d = 0.93$) comparativement à un entretien standard ou un entretien structuré—tel que décrit dans l'ABE. Cependant, avec l'EC, une légère hausse des erreurs était observée ($d = 0.24$), sans toutefois que cela ne nuise à l'exactitude des récits¹³. En d'autres termes, si l'EC ne permet pas d'augmenter l'exactitude des récits, il permet néanmoins une augmentation significative des informations correctes. La méta-analyse de 2010 a confirmé ce bénéfice du protocole. En effet, au travers de l'étude de 65 recherches (issues de 46 publications parmi lesquelles 20 articles

¹³ Le taux d'exactitude correspond au rapport entre le nombre d'informations correctement rappelées et le nombre total d'informations rappelées.

publiés depuis 1999), le bénéfice de l'EC en ce qui concerne le rappel correct d'informations était observé ($d = 1.20$), tout comme la légère hausse conjointe des erreurs ($d = 0.24$).

Si le bénéfice des consignes originales de l'EC a été observé tant en laboratoire que sur le terrain, des limites apparaissent. En effet, certaines consignes semblent compliquées à appliquer, notamment avec des enfants (i.e., changement d'ordre narratif et changement de perspective). De plus, il semble que la consigne de changement de perspective soit sujette à caution, sachant que le bénéfice observé par Anderson et Pichert (1978), lors d'une étude utilisée comme fondement théorique de la consigne, n'a pas toujours été retrouvé dans les études en laboratoire (e.g., Boon & Noon, 1994). D'autres auteurs ont par ailleurs estimé que cette consigne pouvait être perçue comme une incitation à inventer (Memon & Higham, 1999).

2.4. L'entretien cognitif modifié (ECM)

Depuis la fin des années 1990, les chercheurs ont développé des versions modifiées de l'EC. Ces dernières consistent soit en une suppression de consigne cognitive (e.g., le changement de perspective ; Davis, McMahon, & Greenwood, 2005), soit en une suppression de deux consignes cognitives tout en proposant une nouvelle stratégie de récupération (e.g., le *Systematic Eyewitness Invitational Recall* ; Verkamp & Ginet, 2010 ; la *focalisation périphérique*, Brunel, Py, & Launay, 2012 ; le *sketch plan*, Dando, Wilcock, & Milne, 2009 ; le *Category Clustering Recall*, Paulo, Albuquerque, & Bull, 2016 ; le *Séquençage*, Colomb & Ginet, 2012). Fisher & Geiselman (2010) insistaient d'ailleurs sur l'idée selon laquelle les chercheurs se doivent de continuer à développer des mnémotechniques pour enrichir l'EC afin de rester au plus près des objectifs des enquêteurs sur le terrain. C'est précisément dans cette optique que l'EC ne doit pas être considéré comme un protocole défini mais plutôt comme une boîte à outils dans laquelle les enquêteurs peuvent venir utiliser les techniques les plus adaptées à la situation d'audition, au témoin, ou bien encore aux faits (Fisher, Milne, & Bull, 2011).

A l'instar des versions originales et améliorées de l'EC, sa version modifiée favorise le rappel correct des informations, mais s'accompagne d'une hausse des erreurs, voire des affabulations (Memon, Meissner, & Fraser, 2010). La seconde méta-analyse émettait l'hypothèse selon laquelle les études utilisant l'ECM se concentraient sûrement davantage sur les modifications du protocole que sur les consignes sociales (e.g., le droit de répondre « je ne sais pas »), entraînant possiblement une diminution du critère de réponse.

2.5. Le Séquençage

Parmi les stratégies de récupération proposées pour venir enrichir l'ECM, Colomb et Ginet (2012) ont élaboré la mnémotechnique du *Séquençage*, destinée initialement aux témoins adultes. Cette consigne encourage le témoin à (i) diviser l'événement en plusieurs séquences principales, (ii) se former une image mentale de chaque séquence, (iii) fermer les yeux lorsqu'il ou elle tente de se former l'image mentale, et (iv) se focaliser sur les détails périphériques, plutôt que les détails centraux. En cohérence avec l'ensemble du protocole, l'enquêteur supporte les différents rappels de façon neutre et non-suggestive. Bien que cette technique présente des similarités certaines avec le questionnement compatible avec le témoin, les auteurs précisent toutefois que cette consigne ne se substitue pas à la phase de questionnement. En effet, il s'agit toujours de rappels libres visant à décrire l'événement vécu dans son intégralité. En outre, la répétition de rappels libres pourrait permettre un effet de réminiscence (Payne, 1987) et des récits plus exacts (e.g., Ibabe & Sporer, 2004). La focalisation sur les informations périphériques permettrait de venir contrer les effets délétères des scripts (i.e., un rappel principalement constitué d'informations survenant de manière systématique dans une série d'événements similaires) et ainsi offrir des récits plus riches en détail (voir Brunel, Py & Launay, 2012, pour une description précise de la consigne de la *focalisation périphérique*, dont se sont inspirées les auteurs pour développer la quatrième spécificité du Séquençage).

Utilisée en second rappel libre (après un rappel libre basique), le Séquençage a permis d'obtenir plus d'informations correctes qu'un entretien structuré, ou que les consignes du protocole original (changement d'ordre narratif et le changement de perspective). En outre, cette technique a pour avantage d'avoir été testée sur le terrain par des enquêteurs, lors d'audition de témoins de faits criminels réels (Colomb, Ginet, Wright, Demarchi, & Sadler, 2013). Aussi, les résultats ont montré que les témoins rapportaient plus d'informations pertinentes pour une enquête (e.g., actions, détails relatifs aux personnes, etc.) avec des hausses allant de +49% à +205% en fonction des types d'informations rappelées, comparativement à un entretien structuré. Notons que, dans cette étude, les enquêteurs ont jugé le protocole (élaboré pour les adultes) à la fois utile, utilisable et acceptable, en plus de leur permettre de se sentir efficaces dans leur pratique de recueil de témoignages.

2.6. Une mnémotechnique adaptée aux jeunes enfants, le Systematic Eyewitness Invitational Recall

Certaines études en laboratoire ont montré que l'EC n'était pas aussi efficace avec des (très) jeunes enfants qu'avec une population d'adultes (e.g., Geiselman & Padilla, 1988 ; Hayes

& Delamothe, 1997). C'est pourquoi, rapidement, les consignes du changement d'ordre narratif et du changement de perspective ont fait l'objet de discussions quant à leur pertinence avec une population de (très) jeunes témoins (e.g., Geiselman & Padilla, 1988). Verkamp et Ginet (2010) ont proposé la mnémotechnique du *Systematic Eyewitness Invitational Recall* (SEIR). L'objectif était d'aider les jeunes enfants à accéder à leur souvenir en se servant de leur propre rappel comme indice de récupération. Pour ce faire, l'enquêteur propose à l'enfant de lui rappeler la toute première chose dont il se souvient de l'événement (d'un point de vue chronologique). Une fois cet élément rappelé, l'enquêteur s'en sert comme indice de récupération pour obtenir de la part de l'enfant l'élément qui intervenait *juste après*, et ainsi de suite jusqu'à la fin de l'événement. Cette méthode permettrait donc à la fois de conserver les bénéfices d'un effet de réminiscence, tout en guidant le mineur à relater les faits de la façon la plus exhaustive et la plus exacte possibles.

Testée avec des enfants allant de quatre à neuf ans, cette stratégie de récupération permis de montrer de réels bénéfices sur la qualité des informations rappelées, comparativement à un entretien structuré. En effet, les études ont permis d'observer des hausses d'informations correctes allant de +43% (Verkamp, Ginet, & Colomb, 2014) à +57% (Verkamp & Ginet, 2010), et ce sans hausse conjointe des erreurs et des affabulations. Il paraît donc clair que l'utilisation d'un ECM peut être largement bénéfique à de jeunes enfants s'il est adapté à leur niveau de développement. En effet, les études visant à tester l'efficacité de l'EC (vs. un entretien contrôle) avec les enfants avaient jusqu'alors révélé des hausses d'informations correctes, mais soit elles semblaient moins nettes qu'elles ne pourraient l'être avec un SEIR¹⁴, soit elles étaient accompagnée d'une hausse conjointe des erreurs et des affabulations (e.g., Memon, Wark, Holley, Bull, & Köhnken, 1997). Surtout, pour la première fois, un protocole de l'EC permettait aux enfants de moins de sept ans de résister aux suggestions (Verkamp & Ginet, 2010).

2.7. L'entretien cognitif et les adolescents

Comme nous l'avons vu dans la section précédente, très peu d'études ont été conduites afin d'évaluer les capacités des adolescents en situation de témoignage. A ce jour, nous avons recensé trois études comparant l'efficacité du protocole de l'EC (amélioré ou modifié) sur une population adolescente à d'autres groupes d'âge (enfants et adultes) (Chapman & Perry, 1995 ; Jack, Leov, & Zajac, 2014 ; Memon, Wark, Holley, Bull, & Köhnken, 1997). Parmi elles, uniquement deux

¹⁴ Dans des études utilisant le protocole de l'entretien cognitif amélioré avec des enfants, les hausses des informations correctes observées allaient de 21% (Geiselman & Padilla, 1988) à 27% (Holliday, 2003) en plus qu'un entretien contrôle.

ont isolé la population adolescente afin de la comparer à d'autres groupes d'âge (enfants et adultes), quand la troisième l'a incluse dans le groupe total de participants sans conduire d'analyses de comparaisons en fonction de l'âge (16-19 ans, Memon et al., 1997). Dans une récente étude, des enfants, des adolescents et des adultes ont visionné un événement criminel avant d'être entendus avec EC modifié (i.e., exhaustivité, transfert du contrôle de l'audition, remise en contexte mental, suivis de deux rappels libres) (Jack, Leov, & Zajac, 2014). Les résultats ont montré une hausse de 52% du rappel d'informations correctes lors du premier rappel libre en faveur des adolescents (âgés de 14 à 16 ans), comparativement aux enfants. En revanche une baisse de 26% était observée, comparée aux adultes. Lors du second rappel libre, les adolescents rapportaient 14% d'informations correctes en plus comparativement aux enfants, mais 28% en moins comparé aux adultes. Dans une étude plus ancienne (Chapman & Perry, 1995), des résultats développementaux similaires ont été observés : 31% d'informations correctement rappelés en plus comparé à des enfants de 9-10 ans, et 182% en plus comparé à des enfants de 4 à 5 ans. Dans cette étude, les chercheurs ont ainsi relevé que les adolescents entendus avec l'EC amélioré rappelaient 15% d'informations de plus que lorsqu'ils étaient entendus au moyen d'un entretien standard (i.e., méthode pratiquée par les enquêteurs sans formation aux techniques de recueil de la parole des témoins).

Les rares études prenant en compte les adolescents nous apportent quelques informations : (i) Ils sont plus performants que des enfants (Jack et al., 2014 ; Chapman & Perry, 1995), mais moins que des adultes (Jack, et al. 2014) ; (ii), L'EC amélioré permet, avec eux, d'observer un léger bénéfice comparé à un entretien standard de police (Chapman & Perry, 1995). Nous ne savons pas, dans l'étude de Jack et collègues (2014), si l'EC modifié (allégé) est plus avantageux qu'un autre type d'entretien. Les différences observées ne pouvaient être qu'imputable aux différences développementales des habiletés mémorielles, puisqu'il n'y avait pas d'entretien contrôle. L'étude de Chapman et Perry (1995), quant à elle, met en avant un bénéfice d'un protocole de l'EC qui est de moins en moins utilisé et étudié. De plus, l'EC était comparé à entretien contrôle (i.e., entretien standard de police) qui n'est plus officiellement utilisé en tant que tel aujourd'hui, ni sur le terrain, ni dans les études les plus récentes, comme préconisé dès 1996 par Memon et Stavenage (1996)¹⁵.

¹⁵ Memon et Stavenage (1996) proposent de systématiquement comparer l'entretien cognitif à un entretien contrôle permettant de mettre en avant le bénéfice des consignes cognitives de l'EC. C'est pourquoi l'entretien structuré préconisé par l'ABE paraît être un entretien contrôle idéal dans les études visant à tester l'efficacité du protocole de l'EC.

3. Conclusion

Depuis plusieurs décennies, les chercheurs et les professionnels ont travaillé de concert à la création, l'amélioration et l'adaptation des protocoles de recueil de la parole des témoins, afin d'augmenter la qualité du rappel des informations, tout en réduisant les risques de contamination des souvenirs. Deux protocoles d'audition majeurs semblent donc pouvoir faire l'objet de comparaisons, tant leur structure est similaire : l'entretien structuré tel que décrit par l'ABE (Home Office, 2011) et l'entretien cognitif, et ses différentes versions (e.g., EC modifié). Si ces deux protocoles offrent des bénéfices certains sur la quantité et la qualité des informations recueillies, nous avons vu que la majorité des recherches conduites à leur sujet en laboratoire et sur le terrain se sont focalisées sur les (jeunes, voire très jeunes) enfants et sur les adultes. Il convient alors d'explorer leur efficacité avec une population adolescente.

Conclusion du Chapitre I

Au regard des points théoriques, empiriques et pratiques développés dans la Section 1 de ce premier chapitre, il semble particulièrement important de s'intéresser à la question adolescente dans les situations de recueil de la parole des témoins mineurs. En effet, l'adolescence est une étape charnière du développement humain. D'enfants aux capacités psycho-cognitives et psychosociales restreintes, nous devenons des adultes aux capacités plus développées et plus efficaces. Le développement cognitif, et donc mémoriel, se déroulant à l'adolescence, peut avoir des répercussions significatives sur la façon dont les adolescents vont chercher à récupérer des informations en mémoire afin de contribuer à l'avancement et, in fine, à la résolution d'une instruction judiciaire.

C'est ainsi que les adolescents ont des performances de rappels épisodiques plus élevées que des enfants, mais moins que des adultes. Contrairement à ce que l'on pourrait penser intuitivement, les adolescents peuvent aussi se montrer particulièrement suggestibles, et parfois plus que de jeunes enfants. Enfin, malgré les croyances généralement partagées, les adolescents sont davantage enclins à développer des faux souvenirs que des enfants. Aussi, un des objectifs de cette thèse est de lever le voile sur une situation, aujourd'hui encore, imprécise. D'un point de vue appliqué, l'objectif serait de pouvoir proposer aux professionnels de la justice des méthodes et techniques de recueil de la parole efficaces avec les adolescents. Si la méthode structurée à laquelle les enquêteurs français sont formés permet de recueillir des informations fiables en se concentrant notamment sur les aspects psycho-sociaux et communicationnels et sur un questionnement ouvert, elle ne vise pas à améliorer la récupération en mémoire des informations. Élaboré dans cette perspective, l'EC s'est déjà révélé efficace avec de jeunes mineurs et des adultes. De là, il semble légitime de pouvoir l'utiliser avec des témoins adolescents.

Avant de réfléchir à la façon dont les enquêteurs peuvent optimiser la qualité des témoignages des adolescents, il convient de s'intéresser à leurs façons de travailler avec les adolescents témoins. En premier lieu, nous avons donc souhaité connaître la démarche suivie par les enquêteurs pour recueillir des témoignages d'adolescents. Plus précisément, utilisent-ils la méthode en quatre phases telle que préconisée dans les formations ? Les pratiques diffèrent-elles selon que le mineur est un jeune enfant ou bien un adolescent ? Répondre à ces premières

questions devrait permettre de faire émerger des difficultés inhérentes à l'audition de témoins adolescents : Des difficultés dans la démarche, des difficultés dans le questionnement, et des difficultés générales liées directement aux adolescents. Afin d'examiner plus en détail ces pratiques, et en particulier l'utilisation des questions suggestives, nous avons voulu comprendre, justement, ces pratiques. Qu'est-ce qui motive les enquêteurs à adopter tel ou tel style de questionnement avec les adolescents ? Adoptent-ils des pratiques visant à s'adapter aux particularités des adolescents, ou bien visant à faire avancer leur enquête ? Enfin, nous avons souhaité tester l'efficacité du protocole de l'ECM (vs. un entretien structuré tel que préconisé par l'ABE) avec la population adolescente afin de (i) contribuer à l'avancée des connaissances concernant l'efficacité de ce protocole en l'étudiant avec une population sous-représentée dans les recherches ; et de (ii) proposer des solutions pour faire face aux difficultés que les enquêteurs pourraient rencontrer lors d'auditions d'adolescents. En résumé, cette thèse a pour but de proposer des recommandations adaptées aux adolescents témoins et aux contextes d'auditions, tout en intégrant les pratiques existantes, les contraintes de terrain ainsi que les difficultés de récupération des informations dues à la nature des événements.

Le chapitre suivant sera dédié à la présentation des cinq études qui constituent la partie empirique et expérimentale de cette thèse :

Trois études visant à comprendre les pratiques actuelles des enquêteurs avec des témoins adolescents, les contraintes de terrain, ainsi que les difficultés inhérentes aux auditions de mineurs adolescents :

- i) Une analyse de 24 retranscriptions d'auditions réelles, conduites entre 2008 et 2011, au moyen de la grille d'analyse *Griffiths Question Map* (Griffiths & Milne, 2006) visant à décrire les pratiques réelles des enquêteurs, et leurs liens avec les réponses des mineurs ;
- ii) une enquête nationale réalisée auprès de 290 gendarmes et policiers français formés aux techniques de recueil de la parole des mineurs, visant, tout d'abord, à décrire leurs pratiques quotidiennes en matière d'auditions avec cette population, puis à préciser les difficultés généralement rencontrées avec les différents groupes d'âge de mineurs, et enfin, à évaluer la faisabilité et utilité perçues des composantes de l'ECM ;
- iii) une étude quasi-expérimentale avec des gendarmes formés aux techniques de recueil de la parole des mineurs (vs. des non-formés), visant à comprendre les raisons les menant à utiliser (ou non) des questions suggestives avec des adolescents (vs. des enfants de 6 ans) ;

Deux études visant à répondre aux besoins des enquêteurs en évaluant l'efficacité de deux versions de l'ECM en lien avec des variables pouvant nuire à la récupération de détails spécifiques (i.e., l'émotion et la répétition des faits dans le temps) :

CHAPITRE 1 : CONCLUSION

- iv) une étude visant à tester l'efficacité d'un ECM incluant la consigne du Séquençage (vs. un entretien contrôle structuré incluant deux rappels libres basiques successifs) avec des adolescents âgés de 12 à 15 ans témoignant d'une vidéo chargée en émotion ;
- v) une étude visant à tester l'efficacité d'un ECM incluant un questionnement compatible avec le témoin (vs. un entretien contrôlé structuré, incluant deux rappels libres successifs) avec des adolescents âgés de 12 à 15 ans témoignant d'événements similaires répétés dans le temps (vs. un événement unique).

Chapitre II

Partie empirique et expérimentale

Section 1. Un état des lieux des pratiques françaises en matière de recueil de la parole des adolescents

Le décret publié le 28 février 2016 imposant la formation préalable de tout enquêteur ayant à auditionner un ou une mineur(e) témoin implique la mise en place de stages de formation à des méthodes d'entretien avancées. Une formation dispensée par le CEGN¹⁶ est en place à destination des gendarmes français. La conduite appropriée des auditions des enfants et adolescents est d'autant plus nécessaire que ces échanges entre enquêteurs et témoins doivent, si le mineur ou son représentant légal y consent, faire l'objet d'un enregistrement vidéo, ou au moins, sonore (cf. article 706-52 du Code de Procédure Pénale). Ils peuvent en outre faire l'objet d'une retranscription verbatim¹⁷. Ces procédures rendent indispensable la conduite appropriée des auditions à plusieurs niveaux : (i) Les modifications de la loi de mars 2007 allant dans le sens d'un respect de la parole du ou de la mineur(e), il convient donc pour l'enquêteur d'inscrire son comportement dans une démarche similaire (i.e., favoriser la récupération d'un maximum d'information et éviter à tout prix la suggestion d'informations). (ii) Dans la retranscription, si celle-ci est faite, la structure de l'audition peut transparaître, ce qui facilite l'exploitation des propos du mineur, et la prise en compte du contexte de la révélation de faits. (iii) Si la conduite de l'audition s'avérait inappropriée, la vidéo et la retranscription pourrait alors permettre de questionner la fiabilité des propos recueillis par les enquêteurs, afin d'envisager les mesures à prendre dans le but de réentendre (ou non) le ou la mineur(e).

En France, nous n'avons toutefois aucune information sur la façon dont les enquêteurs conduisent leurs auditions. Plus précisément, nous ignorons si, depuis les différentes réformes entourant le recueil de la parole des mineurs, leurs pratiques sont basées sur une approche structurée et appropriée au niveau des styles de questionnement. En l'état, les données issues des recherches conduites à l'international ne nous permettent pas d'émettre des hypothèses

¹⁶ Commandement des Écoles de la Gendarmerie Nationale

¹⁷ La retranscription verbatim de l'intégralité de l'audition conduite avec un mineur témoin est laissée à l'appréciation du procureur de la République si la retranscription est faite durant l'enquête de flagrance ou de l'enquête préliminaire, ou à l'appréciation du juge d'instruction, si la retranscription est réalisée après l'ouverture d'une information judiciaire (information recueillie lors d'entretiens avec Nina Smideren, juge d'instruction au Tribunal de Grande Instance de Pointe-à-Pitre, Guadeloupe).

optimistes. En effet, nous avons vu dans le Chapitre 1 que les enquêteurs ne proposent que rarement les règles sociales et de communication (Westcott & Kynan, 2007), n'ont que très peu recours aux questions ouvertes (e.g., Korkman, Santilla, & Sandnabba, 2006), et semblent très dépendants de l'utilisation des questions inappropriées (i.e., fermées oui-non, choix multiples, questions suggestives, etc.) (e.g., Sternberg et al., 2001), et cela, y compris lorsque les enquêteurs ont au préalable suivi une formation. En d'autres mots, les enquêteurs semblent vite passer d'une prise de contact—tronquée—à un questionnement particulièrement spécifique, voire suggestif.

L'objectif de cette section est d'apporter des éléments de compréhension quant au maintien de pratiques non recommandées malgré la multiplication des guides, des recommandations, et de la mise en place de stages de formation à destination des professionnels de la justice. Afin d'y parvenir, nous avons tout d'abord analysé les échanges entre enquêteurs et mineurs âgés de 2 ans ½ à 17 ans dans 24 retranscriptions d'auditions réelles, au moyen d'une grille d'analyse des auditions, la Griffiths Question Map (Griffiths & Milne, 2006). Ensuite, nous avons conduit une enquête nationale, auprès de 290 policiers et gendarmes français formés aux techniques du recueil de la parole du mineur.

1. Étude 1—Une analyse de retranscriptions d'auditions de mineurs

1.1. Introduction

En France, les enquêteurs français sont formés à la méthode structurée décrite dans le premier chapitre de cette thèse (Berthet & Monnot, 2006). Pour rappel, cette méthode est constituée de quatre phases successives qu'il convient de proposer au mineur témoin : une phase de prise de contact, une phase de rappel libre, une phase de questionnement, et une phase de clôture. Tout au long de l'audition, il est conseillé à l'enquêteur d'inviter le mineur à rappeler des faits *via* des questionnements ouverts, puis spécifiques (i.e., les questions en qu-), tout en évitant au maximum de suggérer des informations.

Depuis la mise en place des formations aux techniques de recueil de la parole des mineurs, aucune analyse des pratiques en la matière n'a été réalisée en France. Il nous importe donc de mettre en avant les pratiques des enquêteurs avec la population adolescente, en comparaison des autres tranches d'âge (i.e., moins de six ans, entre sept et dix ans, et plus de dix ans—la dernière catégorie étant celle des pré-adolescents et adolescents). Le choix des tranches d'âge a été établi en accord avec les différentes étapes de développement mémoriel. En effet, les études ont montré qu'en plus d'avoir des capacités mémorielles rudimentaires (e.g., Saywitz, 2002), les enfants de moins de six ans peuvent se montrer particulièrement vulnérables aux questions inappropriées posées par des enquêteurs (e.g., Ceci & Bruck, 1995; Hershkowitz, Orbach, Lamb, Sternberg, &

Horowitz, 2002). De plus, comme précisé dans le premier chapitre, les adolescents possèdent de meilleures capacités de rappel d'informations que de plus jeunes mineurs âgés de 4-5 et 9-10 ans (Chapman & Perry, 1995) ou 9-11 ans (Jack et al., 2014). Cependant, dans un contexte légal, ce groupe d'âge peut se montrer particulièrement sensible aux suggestions, si celles-ci s'accompagnent d'une pression effectuée par l'enquêteur (Gudjonsson & Singh, 1984 ; Richardson, Gudjonsson, & Kelly, 1995).

Outre l'intérêt lié à la problématique de la présente thèse, l'analyse des pratiques en fonction de l'âge du mineur vise à pallier le manque d'études se focalisant sur l'aspect développemental du mineur dans la conduite des auditions. Une recherche, que nous allons brièvement décrire, a fait l'objet d'un tel procédé (Kask, 2012). Cette étude, basée sur 66 auditions de mineurs, a comparé le style des questions posées par des enquêteurs estoniens à des jeunes témoins âgés de 4-7 ans, 8-11 ans, et 12-14 ans. Indépendamment de l'âge du mineur, une majorité de questions directes (i.e., dans cette étude, qui dirigent l'attention du mineur sur un détail déjà mentionné) et de questions à choix multiples étaient observées. Considérant l'âge des mineurs, l'étude a permis d'observer une plus grande utilisation de questions suggestives avec les plus jeunes (i.e., 4-7 ans) qu'avec les mineurs plus âgés. De tels recours aux questions inappropriées conduit à s'interroger sur la nature des interactions entre les enquêteurs et les mineurs : la nature des questions posées par les enquêteurs a-t-elle un lien avec la nature des réponses des jeunes témoins qui les précèdent ? Ce lien est-il différent en fonction de l'âge du mineur ?

La plupart des études visant à analyser les pratiques des enquêteurs se sont focalisées sur les liens entre les questions posées par les enquêteurs et les réponses des mineurs. C'est ainsi qu'il est établi que, sur le terrain comme en laboratoire, les questions ouvertes amènent les mineurs à produire des réponses principalement développées, contrairement aux questions spécifiques et/ou fermées (e.g., Hershkowitz, Lamb, Sternberg, & Esplin, 1997; Korkman, Santilla, & Sandnabba, 2006 ; Korkman, Santilla, Westeraker, & Sandnabba, 2008 ; Lamb & Fauchier, 2001; Lamb et al., 1996a ; Orbach & Lamb, 1999). Toutefois, très peu d'études se sont intéressées aux liens entre à la fois la question et la réponse du témoin, et entre cette dernière et la question posée immédiatement après par l'enquêteur. À ce jour, seulement trois études ont proposé ce que nous appellerons, dans la suite de ce travail de thèse, une analyse des dynamiques de l'audition¹⁸ (Korkman, Santilla, & Sandnabba, 2006 ; Korkman, Santilla, Westeraker, & Sandnabba, 2008 ; Wolfman, Brown, & Jose, 2016). Les trois études ont confirmé les résultats d'études précédentes concernant les liens entre questions et réponses (e.g., Keselman, Cederborg,

¹⁸ Lorsque nous parlerons des dynamiques de l'audition, nous ferons alors référence aux séquences de type « question → réponse → question ».

Lamb, & Dahlström, 2010). Cependant, concernant les liens entre réponses et questions, les résultats de ces recherches diffèrent. Deux d'entre elles supportent l'hypothèse selon laquelle le mutisme des mineurs peut favoriser l'utilisation de questions suggestives (Korkman et al., 2006 ; Korkman et al., 2008). Dans ces deux études, les auteurs ont mis en avant un recours très rapide aux questions spécifiques, voire directives après une réponse développée, ce qui n'était pas observé dans la troisième étude (Wolfman et al., 2016). Contrairement aux deux études menées par l'équipe de Korkman (Korkman et al., 2006 ; Korkman et al., 2008), Wolfman et ses collègues (2016) n'ont, eux, observé aucun lien entre l'absence de réponse de mineurs et le recours à des questions spécifiques et/ou fermées. Ils ont cependant observé un lien entre le fait de répondre à une question, et l'utilisation ensuite d'un résumé des propos des mineurs—pratique qui semble efficace pour aider le jeune témoin à continuer à parler des faits. Nous pouvons imaginer que ces divergences de résultats peuvent s'expliquer—tout du moins, en partie—par un facteur inexploité dans les trois études, à savoir l'âge du témoin. En effet, l'âge des mineurs allait de 3 à 8 ans dans l'étude de Korkman et al., (2008), et de 6 à 16 ans dans l'étude de Wolfman et al. (2016), le rang des âges n'étant pas précisé dans l'étude de Korkman et al., (2006). Ainsi, plutôt que de nous intéresser à une analyse globale des entretiens, il nous paraît intéressant de nous pencher sur les dynamiques de l'audition pour chacune des tranches d'âge suscitées, ainsi qu'au sein des quatre phases préconisées par l'ABE. Nous avons l'opportunité de mettre en lumière des pratiques de recueil de la parole de jeunes témoins spécifiques aux tranches d'âge, et en particulier, spécifiques aux adolescents.

Afin de procéder à l'analyse des dynamiques de l'audition, la Griffiths Question Map (Griffiths & Milne, 2006 ; voir aussi Dodier & Denault, 2017, pour un exemple d'application de l'outil avec une audition d'adolescente) a été utilisée. En effet, toutes les études citées jusqu'ici décrivaient la quantité des différents types de questions (et de réponses) sur l'ensemble de l'audition, mais négligeaient le contexte dans lequel l'intervention de l'enquêteur s'inscrivait. Sachant que les guides pratiques et les formations suggèrent de questionner les mineurs de façon ouverte, il est important de considérer le contexte d'une question et le déroulé de l'audition, avant de venir spécifier l'objet des questions. De plus, la nature d'une intervention de l'enquêteur va dépendre des propos déjà abordés dans une audition. Par exemple, la question « il portait un t-shirt bleu ? » peut à la fois être une question fermée de type « oui-non » ou une question suggestive, en fonction des précédents rappels du mineur. L'analyse des dynamiques de l'audition est, en elle-même, une analyse du contexte dans lequel s'inscrit une intervention (i.e., ce qui amène un mineur à révéler ou non des faits, et ce qui amène l'enquêteur à privilégier un style de questionnement). Griffiths et Milne (2006) ont proposé la Griffiths Question Map (GQM), qui possède quatre caractéristiques justifiant sa pertinence tant théorique que pratique : (i) cette classification permet de quantifier les types d'interventions en fonction du contexte dans

lequel s'inscrit l'intervention de l'enquêteur (i.e., la phase de l'audition et les informations préalablement rappelées par le témoin) ; (ii) la GQM respecte la chronologie des questions (i.e., l'ordre dans lequel les questions sont posées), et la structure du questionnement à travers l'audition ; (iii) cette classification distingue deux grandes catégories de questions (i.e., questions appropriées, et questions inappropriées), au sein desquelles les styles de questionnements sont proposés et décrits ; (iv) une représentation graphique du déroulé de l'audition permet d'apprécier visuellement la qualité globale de l'audition, en fonction du caractère approprié ou inapproprié des questions (voir figure 3). Considérant que, dans l'analyse des dynamiques de l'audition, nous nous intéressons au lien entre la nature d'une réponse et la question qui suit, la GQM nous a semblé être une grille d'analyse particulièrement pertinente, celle-ci se focalisant justement sur ce qui précède chacune des interventions à coder.

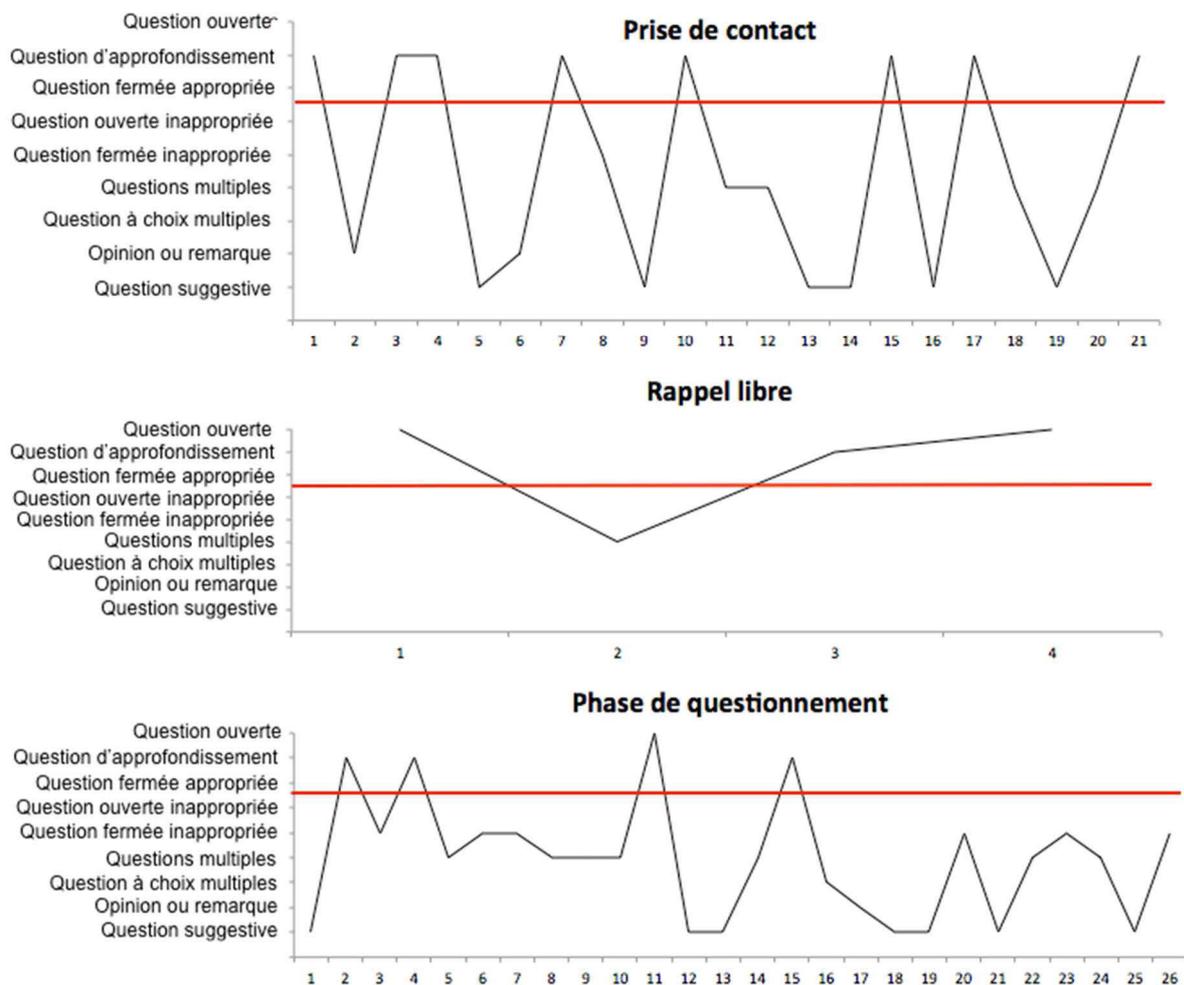


Figure 3. Exemple d'une analyse d'une audition d'un mineur de 6 ans, au moyen de la GQM, la phase de clôture ayant été omise par l'enquêteur. Les questions appropriées se trouvent au-dessus de la ligne rouge, les questions inappropriées se trouvent en-dessous.

1.2. Présente étude

Comme précisé à plusieurs reprises, les différentes études menées à l'international ont mis en avant des pratiques d'auditions axées sur un questionnement spécifique, fermé, et suggestif, indépendamment de la formation préalable suivie par les enquêteurs. Bien que nous n'ayons aucune information sur la formation qu'auraient pu suivre les enquêteurs de la présente étude, la qualité de la conduite des auditions devrait être principalement inappropriée ; à la fois au niveau du respect de la structure (i.e., utilisation des quatre phases d'auditions) et au niveau du style de questionnement (i.e., approprié vs. inapproprié), étant donné que la plupart des études révèlent des différences entre les recommandations et les pratiques réelles. Ensuite, le caractère informatif des réponses fournies par les jeunes témoins devrait être lié à la qualité des questionnements. Plus précisément, plus le questionnement sera approprié, plus nous devrions observer des réponses informatives. Néanmoins, les adolescents devraient rencontrer moins de difficultés à décrire spontanément les faits, en comparaison avec des témoins plus jeunes. Ensuite, en accord avec Korkman, et al. (2006), les réponses informatives devraient être suivies de questionnements spécifiques appropriés (i.e., questions débutant par « qu- ») comme inappropriés (i.e., questions fermées, questions à choix multiples, questions suggestives). Enfin, conformément aux différences mises en avant par Kask (2012), nous devrions observer différentes dynamiques en fonction de l'âge du mineur, considérant la plus importante proportion de questions suggestives posées aux plus jeunes, dans son étude. Plus précisément, si l'hypothèse du mutisme exprimée page 58 se vérifie, nous devrions moins observer de phase de rappel libre avec les plus jeunes comparativement aux plus âgés, car leurs réponses sont généralement moins développées, ce qui pousserait les enquêteurs à rapidement recourir à des questions spécifiques, voire suggestives.

1.3. Méthode

1.3.1. Matériel

Vingt-huit retranscriptions d'auditions réelles d'enfants et adolescents, conduites entre 2007 et 2011 étaient analysées. Suite à des données manquantes (i.e., l'âge du témoin), quatre auditions étaient exclues des analyses. Les mineurs témoignaient pour des infractions de nature sexuelle dans 91.67% des cas, et pour des faits de violences physiques dans 8.33% des cas. Parmi eux, 41.67% étaient des garçons, et 58.33%, des filles. L'âge moyen des mineurs était 8.38 ans ($ET = 3.85$; rang = de 2 ans ½ à 17 ans). Parmi les 15 enquêteurs ayant conduit les 24 auditions, 33.34% d'entre eux étaient des hommes, et 66.67%, des femmes. Aucune information à propos de leur expérience professionnelle, ou à propos d'une formation préalablement suivie n'était

disponible. La durée moyenne des auditions était de 28 minutes ($ET_{durée} = 15.82$). Afin de conduire les analyses en prenant en compte l'âge du mineur, trois groupes d'âge ont été établis : moins de six ans (i.e., entre 2 ans ½ et 6 ans) ($n = 8$), entre sept et dix ans ($n = 9$), et plus de dix ans (i.e., entre 11 ans et 17 ans) ($n = 7$). Les tranches d'âges étaient définies au regard des spécificités développementales des mineurs. Au regard du faible échantillon, les pré-adolescents et adolescents ont été regroupés au sein d'une même catégorie.

1.3.2. Procédure

Les vidéos d'auditions d'affaires juridiquement closes nous étaient fournies par le Tribunal de Grande Instance (TGI) de Clermont-Ferrand. En accord avec le TGI, la sélection des vidéos était basée sur deux critères : (i) les auditions devaient avoir été conduites après 2007 et (ii) devaient concerner des mineurs de 18 ans ou moins, uniquement témoins et/ou victimes. Ainsi, les auditions de mineurs mis en cause n'étaient pas prises en compte dans cette étude. Les enregistrements vidéo des auditions étaient visionnées et transcrites verbatim par trois assistants de recherche.

1.3.3. Cotations des interventions des enquêteurs

La cotation des interventions des enquêteurs était réalisée en utilisant la grille de la GQM. La description des différentes catégories de questions est développée dans le Tableau 1.

Tableau 1. Classification des types d'intervention selon Griffiths et Milne (2006)

Catégorie	Questions	Définition	Exemple
Appropriées	Ouvertes	Permettent un large panel de réponses	Que s'est-il passé ?
	Approfondissement	Demande au témoin une réponse un peu plus spécifique en référence à un élément déjà abordé, mais qui permet toujours un panel assez étendu de réponse. Commence en général par « <i>quoi</i> », « <i>qui</i> », « <i>quand</i> », « <i>où</i> », « <i>comment</i> », « <i>pourquoi</i> ».	Comment s'y est-il pris ? Quand t'a-t-il tapé ?
	Fermées	Utilisée en conclusion d'un sujet abordé, quand les questions ouvertes et d'approfondissement ont permis d'obtenir suffisamment d'informations.	T'a-t-il tapé uniquement la fois que tu m'as décrite ?
Inappropriées	Ouvertes	Lorsque celle-ci interrompt le récit du témoin lors de sa déclaration spontanée (rappel libre)	... attends avant de continuer... Que s'est-il passé, donc ?

CHAPITRE 2 : UN ÉTAT DES LIEUX DES PRATIQUES

Tableau 1. *Suite*

Fermées	Questions fermées posées au mauvais moment durant l'audition (e.g., au début d'une phase, ou bien lorsque très peu d'informations ont déjà été recueillies).	Tu le connais, cet homme ?
Multiples	Plusieurs questions en une intervention	Il l'a fait plusieurs fois ? Combien de fois ? tu te souviens ?
Choix multiples	Contiennent des choix limités de réponse proposés par l'enquêteur	Cette femme, elle est rousse ou blonde ?
Déclarations ou opinions	L'enquêteur exprime son avis, une déclaration ou un jugement concernant les propos du témoin	Je pense qu'il n'est pas très gentil... Tu ne l'avais pas dit, ça, la première fois...
Dirigées (ou suggestives)	Suggèrent une réponse précise de la part du témoin. Elles peuvent contenir à la fois une réponse attendue, une fausse information, ou les deux.	Il a l'habitude boire, non ?

Note : la catégorie « Question ouverte inappropriée » a été rajoutée dans cette étude, afin de pouvoir classer les questions ouvertes venant interrompre le récit d'un mineur.

Afin d'analyser les réponses des enfants et des adolescents, le système de cotation de Keselman, Cederborg, Lamb, & Dahlström (2010) était utilisé. La description des différentes catégories de réponses est développée dans le Tableau 2.

Tableau 2. Classification des types d'intervention selon Keselman, Cederborg, Lamb, & Dahlström (2010)

Catégorie	Réponses	Définition	Exemple
Informatif	Adéquate (courte)	Le témoin répond exclusivement à la question posée, sans ajouter de détail supplémentaire	Enq : où étais-tu ? Tém : Dans la voiture de ma mère
	Accord	Le témoin exprime son accord avec la question de l'enquêteur	Enq : connais-tu cet homme ? Tém : oui
	Désaccord	Le témoin exprime son désaccord avec la question de l'enquêteur	Enq : tu aimes aller à l'école ? Tém : non
	Réponse développée (en lien avec le sujet de la question)	Le témoin répond à la question posée en développant sa réponse	Enq : où étais-tu à ce moment précis ? Tém : j'étais dans ma chambre, je faisais mes devoirs, juste avant que mon père rentre à la maison
Non-informatif	Absence de réponse	Le témoin ne répond pas du tout (i.e., silence) ou donne une réponse hors-sujet	Enq : où était ta sœur ? Tém : (pas de réponse) ou Tém : je vis avec papa
	Réponse évasive	La réponse donnée par le témoin n'est pas claire ou ambiguë	Enq : tu sais où se trouvait ta mère ? Tém : oui je crois... enfin... non... je sais plus

Dans les deux cas (i.e., questions et réponses), un code chiffré était donné à chaque type d'intervention. Ces codes allaient de 1 (questions dirigées) à 9 (question ouverte) pour les

questions posées par les enquêteurs, et de 10 (réponse adéquate) à 15 (réponse évasive) pour les réponses données par les mineurs.

1.3.4. Cotation et formation des juges

L'auteur du présent document et quatre assistants de recherche ont réalisé les cotations des questions et des réponses. Les assistants de recherche étaient formés par l'auteur du présent document durant une journée (i.e., prise de connaissance des grilles, formation à la cotation, entraînements, feedbacks d'améliorations, etc.). Afin d'assurer la fiabilité interjuges, environ 42% des auditions ont été cotées par deux juges indépendants. Le coefficient Kappa de Cohen a mis en avant une fiabilité pour les interventions des enquêteurs (appropriées et inappropriées) et les réponses des mineurs avec $Kappa_{questions\ appropriées} = .91, p < .001$, $Kappa_{questions\ inappropriées} = .93, p < .001$, $Kappa_{réponses} = .95$, respectivement.

1.4. Résultats

1.4.1. Analyses préliminaires

La variance de la variable « questions multiples » n'étant pas homogène, elle a été transformée en calculant sa racine carrée, la rendant de fait homogène ($p = .188$) afin de pouvoir conduire des analyses statistiques sur celle-ci.

Au total, les enquêteurs et les jeunes témoins ont produits 4046 séquences de question-réponse et 4023 séquences de réponse-question. Les enquêteurs ont posé une moyenne de 154.42 questions par audition ($ET = 75.37$; rang = de 51 à 324 questions).

1.4.2. Analyses statistiques

Afin d'évaluer le respect des quatre phases de l'audition, en fonction de l'âge du témoin, des tests du χ^2 , de Friedman et de Wilcoxon ont été conduits (avec un alpha établi à .05). Des tests de Friedman et des analyses de fréquence ont été utilisés pour décrire la qualité du questionnement des enquêteurs. Une série d'ANOVAs et des tests post hoc LSD ont été conduits dans le but d'évaluer l'influence de l'âge des témoins sur les questions posées par les enquêteurs dans les auditions (avec un alpha corrigé à .017 lors des tests post hoc). Ensuite, des tests du χ^2 ont été conduits afin d'estimer les liens entre les questions des enquêteurs et les réponses des mineurs, puis entre les réponses des mineurs, et la question subséquente, et ce pour chaque groupe d'âge.

La première partie des résultats est consacrée à la conduite des quatre phases recommandées, avec en leur sein, les types d'interventions utilisées par les enquêteurs dans chaque phase (en fonction de l'âge du témoin), suivies de l'influence de l'âge sur les questions utilisées dans l'ensemble de l'audition. La seconde partie présente les dynamiques de l'audition ; à savoir, les relations entre les questions des enquêteurs et les réponses des mineurs, suivies des liens entre réponses des mineurs, et la question subséquente. Ces analyses sont présentées pour les trois tranches d'âge : moins de six ans, entre sept et dix ans, et plus de dix ans. Les résultats complets sont présentés dans les Tableaux 3 à 6.

L'utilisation des quatre phases. Un test de Friedman a mis en avant une variation significative dans l'utilisation des quatre phases de l'audition, $\chi^2(3, N = 24) = 20.250, p < .001$. Le test de Wilcoxon a permis d'observer une moindre utilisation du rappel libre, en comparaison avec la phase de prise de contact ($Z = -3.000, p = .003, r = .61^{19}$), à la phase de questionnement ($Z = -3.000, p = .003, r = .61$) et à la phase de clôture ($Z = -2.121, p = .034, r = .43$). Aucune autre différence dans l'utilisation des autres phases n'a été observée, $ps \geq .10$. Un test du χ^2 a révélé que la phase de clôture était moins observée avec les enfants de moins de six ans qu'avec les deux autres groupes d'âge, où cette phase était systématiquement proposée, $\chi^2(2, N = 24) = 8.327, p = .032, \Phi = .54$. Aucune autre différence en fonction de l'âge n'a été observée dans l'utilisation des trois autres phases de l'audition, $ps \geq .42$.

Ces résultats suggèrent que la plupart des informations ont été recueillies durant la phase de questionnement, la phase de rappel libre ayant été omise dans 30% des auditions analysées. La question est maintenant de s'intéresser à la façon dont ces informations ont été recueillies. De plus, l'âge des témoins a-t-il eu une influence sur le style de questionnement utilisé par les enquêteurs ?

La qualité des interventions des enquêteurs au sein des phases. Le Tableau 3, page 65, présente les fréquences d'utilisation des interventions des enquêteurs, et ce pour chaque phase. Sur l'ensemble de l'audition, le test de Friedman a mis en avant une variation significative dans l'utilisation des différents types de questions, $\chi^2(8, N = 24) = 158.844, p < .001$. Les catégories de questions les plus fréquemment utilisées étaient les *questions fermées inappropriées* (32.7%), les *questions d'approfondissement*, (26.2%), et les *questions suggestives* (17.8%). Durant la phase de prise de contact, l'utilisation des différents types de question variaient significativement, $\chi^2(8, N = 24) = 108.423, p < .001$. Les *questions d'approfondissement* représentaient 32.5% des questions posées, suivies des *questions fermées inappropriées* (29.1%), et des *questions suggestives* (15.2%). Nous avons aussi observé une variation significative dans l'utilisation des catégories de questions dans la phase de rappel libre, $\chi^2(8, N = 24) = 61.393, p < .001$. La

¹⁹ La taille d'effet d'un test de Wilcoxon se calcule par la formule suivante : $r = \frac{z}{\sqrt{N}}$

catégorie de questions la plus représentée était les *questions ouvertes appropriées* (31.5%), suivie des *questions d'approfondissement* (22.5%), et des *questions fermées inappropriées* (15.7%). Lors de la phase de questionnement, l'utilisation des différents types de question variait significativement, $\chi^2(8, N = 24) = 156.570, p < .001$. Les catégories de questions les plus utilisées étaient les *questions fermées inappropriées* (35.1%), les *questions d'approfondissement* (23.7%) et les *questions suggestives* (18.4%). Enfin, lors de la phase de clôture, une variation significative dans l'utilisation des différents types de questions était observée, $\chi^2(8, N = 24) = 50.830, p < .001$. Les catégories les plus utilisées étaient les *questions fermées inappropriées*, (32.1%), suivies des *opinions ou remarques* (27.1%), et des *questions suggestives* (15.0%).

Tableau 3. Fréquences (%) de chaque catégorie de questions dans l'ensemble des auditions, et au sein de chaque phase de l'audition

Catégorie de questions		Auditions	Prise de contact	Rappel		
				libre	Questionnement	Clôture
Appropriées	Questions ouvertes	2,2	0,7	31,5	1,7	1,4
	Approfondissement	26,2	32,5	22,5	23,7	5,0
	Questions fermées	1,4	1,1	0,0	1,1	11,4
	Total	29,8	34,3	53,9	26,6	17,9
Inappropriées	Questions ouvertes	0,3	0,1	0,0	0,4	0,0
	Questions fermées	32,7	29,1	15,7	35,1	32,1
	Questions multiples	7,1	6,6	5,6	7,7	2,1
	Choix multiples	3,7	4,4	2,2	3,7	5,7
	Opinions/remarques	8,6	10,1	9,0	8,1	27,1
	Questions suggestives	17,8	15,2	13,5	18,4	15,0
	Total	70,2	65,7	46,1	73,4	82,1

La qualité des interventions des enquêteurs en fonction de l'âge des mineurs. Les moyennes et les écarts types sont reportés dans le Tableau 4, page 66. Un effet principal significatif de l'âge a été observé sur l'utilisation des *questions multiples*, $F(2, 23) = 4.058, p = .032, \eta^2_p = .28$. Le test de post hoc LSD a révélé que les enquêteurs ont significativement plus posé des *questions multiples* aux enfants âgés de moins de 6 ans ($M = 13.07 ; ET = 7.34$) qu'à ceux âgés de plus de 10 ans ($M = 5.60 ; ET = 4.81$), $p = .01$ (voir figure 4). Un effet principal de l'âge a également été observé sur l'utilisation des *opinions et déclarations*, $F(2, 23) = 5.186, p = .015, \eta^2_p = .33$. Les enquêteurs ont davantage exprimé leur *opinion* ou fait des *déclarations* aux mineurs âgés de plus de dix ans ($M = 13.59 ; ET = 6.77$), qu'aux mineurs de 7 à 10 ans ($M = 5.77 ; ET = 3.90$), et qu'aux moins de six ans ($M = 6,30 ; ET = 5.35$), respectivement, $p = .007$, et $p = .017$ (voir figure 5). Comme illustré dans le Tableau 4, aucun autre effet de l'âge sur l'effet des questions posées par les enquêteurs n'a été observé, $F_s < 1$.

En conséquence, si les enquêteurs ont conduit les auditions en n'adaptant pas le style des questions posées à l'âge des mineurs, comment ces derniers ont-ils répondu aux questions ? Leurs réponses étaient-elles différentes en fonction de leur âge ? Enfin, ces réponses étaient-elles suivies par un type de question particulier ?

CHAPITRE 2 : UN ETAT DES LIEUX DES PRATIQUES

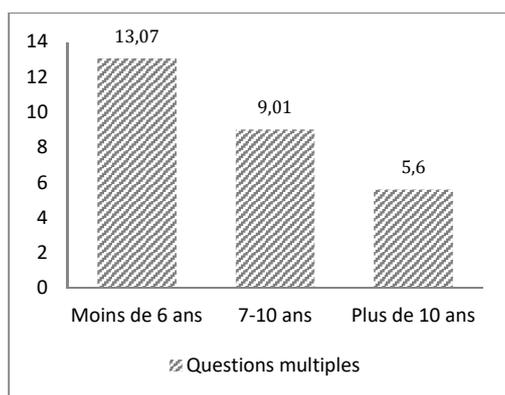


Figure 4. Utilisation (fréquences moyennes) des questions multiples en fonction de l'âge du mineur

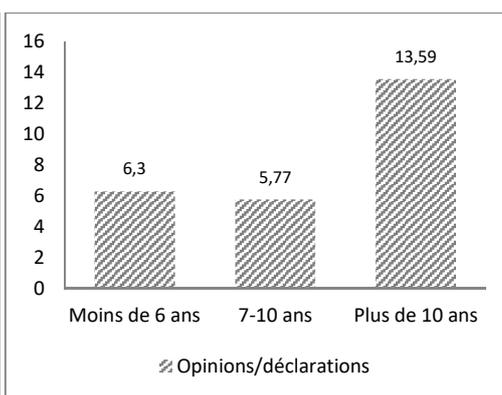


Figure 5. Utilisation des opinions et déclarations (fréquences moyennes) en fonction de l'âge du mineur

Tableau 4. Fréquences moyennes et écarts-types des catégories de question utilisées par les enfants lors des auditions, en fonction de l'âge du mineur témoin.

		Âge (N = 24)			p
		≤ 6 ans (n = 8)	7-10 ans (n = 9)	> 10 ans (n = 7)	
Appropriées	Ouvertes	01.96 (02.01)	02.52 (01.87)	02.67 (02.39)	.793
	Approfondissement	25.09 (06.02)	24.05 (07.00)	26.38 (08.24)	.799
	Fermées	01.19 (01.35)	01.67 (00.82)	01.78 (02.41)	.754
Inappropriées	Ouvertes	00.13 (00.24)	00.52 (00.60)	00.24 (00.64)	.317
	Fermées	29.93 (14.82)	31.81 (10.81)	30.30 (04.67)	.930
	Multiples	13.07 (07.34)	09.01 (03.14)	05.60 (04.81)	.032*
	Choix multiples	03.03 (02.10)	04.72 (03.60)	02.57 (01.92)	.265
	Opinion/déclaration	06.30 (05.35)	05.77 (03.90)	13.59 (06.77)	.015*
	Suggestive	19.30 (13.36)	19.93 (09.71)	16.87 (05.45)	.818

Les dynamiques de l'audition en fonction de l'âge du mineur. Dans cette partie, nous examinons les associations entre les différents types de questions des enquêteurs, et les réponses fournies par les mineurs en fonction de leur âge.

Comme reporté dans le Tableau 5, page 69, lors d'auditions de mineurs de moins de 6 ans, les *questions ouvertes appropriées* étaient associées à une hausse des « absences de réponse » et des « réponses développées », ainsi qu'à une baisse des « accords », $\chi^2(5, N = 24) = 11.500, p = .042$. Les *questions d'approfondissement* étaient associées à une hausse des « réponses adéquates », et à une diminution des « accords » et des « désaccords », $\chi^2(5, N = 307) = 501.319, p < .001$. Les *questions fermées appropriées* étaient associées à une hausse des « désaccords », $\chi^2(5, N = 21) = 13.571, p = .019$, alors que les *questions fermées inappropriées* étaient positivement associées aux « accords » et « désaccords », et négativement aux « réponses adéquates », « réponses développées », et « absences de réponses », $\chi^2(5, N = 433) = 342.081, p < .001$. Les *questions multiples* étaient associées à une hausse des « absences de réponse », et à une baisse des « accords », $\chi^2(5, N = 39) = 72.154, p < .001$. Les *questions à choix multiples* étaient associées à une hausse des « réponses adéquates », ainsi qu'à une baisse des « accords », et des

« absences de réponse », $\chi^2(5, N = 72) = 46.833, p < .001$. Les *opinions et déclarations* étaient positivement associées aux « réponses développées » et aux « absences de réponses », et négativement aux « réponses adéquates », $\chi^2(5, N = 72) = 46.833, p < .001$. Enfin, les *questions suggestives* étaient positivement liées aux « accords » et aux « désaccords », et négativement associées aux « réponses adéquates » et aux « réponses développées », $\chi^2(5, N = 221) = 119.751, p < .001$.

En ce qui concerne les enfants âgés de sept à dix ans, les *questions ouvertes appropriées* étaient associées à une hausse des « questions développées », des « absences de réponse », et des « réponses évasives », ainsi qu'avec une diminution des « réponses adéquates », des « accords » et des « désaccords », $\chi^2(5, N = 39) = 16.487, p = .001$. Les *questions d'approfondissement* étaient suivies par une hausse des « réponses adéquates » et des « réponses développées », et par une baisse des « accords », des « désaccords » et des « réponses évasives », $\chi^2(5, N = 418) = 512.660, p < .001$. Les *questions fermées appropriées* étaient positivement liées aux « désaccords », $\chi^2(5, N = 25) = 17.960, p = .003$. Aucune association significative entre les *questions ouvertes inappropriées* et les différents types de réponses n'a été observée, $p = .343$. Les *questions fermées inappropriées* étaient associées à une hausse des « accords » et des « désaccords », ainsi qu'à une baisse des « réponses adéquates », des « absences de réponse », et des « réponses évasives », $\chi^2(5, N = 519) = 319.416, p < .001$. Les *questions multiples* et les *questions à choix multiples* étaient toutes deux associées à une hausse des « réponses adéquates », et à une baisse des « accords », respectivement, $\chi^2(5, N = 136) = 50.971, p < .001$, et $\chi^2(5, N = 81) = 49.000, p < .001$. Les *opinions et déclarations* étaient positivement liées aux « absences de réponse » et négativement aux « désaccords », aux « réponses adéquates », et aux « réponses développées », $\chi^2(5, N = 96) = 41.000, p < .001$. Enfin, les *questions suggestives* étaient associées à une hausse des « accords » et des « désaccords », et à une diminution des « réponses adéquates » et « réponses développées », $\chi^2(5, N = 308) = 132.260, p < .001$.

Avec les (pré) adolescents, les *questions ouvertes appropriées* étaient associées à une hausse des « réponses développées », $\chi^2(5, N = 24) = 22.667, p < .001$. Les *questions d'approfondissement* étaient positivement liées aux « réponses adéquates », aux « réponses développées », et aux « réponses évasives », et négativement aux « accords » et aux « désaccords », $\chi^2(5, N = 337) = 404.383, p < .001$. Aucune association significative n'était observée entre les *questions fermées appropriées* et les différentes catégories de réponses, $p = .094$. Les *questions fermées inappropriées* étaient associées à une hausse des « accords » et des « désaccords », ainsi qu'à une baisse des « réponses adéquates », et des « réponses développées », $\chi^2(5, N = 368) = 184.065, p < .001$. Aucune association significative n'était observée entre les *questions multiples* et les différents types de réponses, $p = .073$. Les *questions à choix multiples* étaient liées à une hausse des « réponses adéquates » et à une diminution des

« accords », $\chi^2(5, N = 28) = 24.714, p < .001$. Les opinions et déclarations étaient positivement liées aux « accords » et aux « absences de réponse », et négativement aux « réponses adéquates » et aux « désaccords », $\chi^2(5, N = 182) = 58.593, p < .001$. Enfin, les questions suggestives étaient liées à une hausse des « accords » et des « désaccords », et à une baisse des « réponses adéquates » et des « réponses évasives », $\chi^2(5, N = 191) = 110.351, p < .001$.

En accord avec notre hypothèse, les mineurs témoins ont répondu différemment aux questions ouvertes, en fonction de leur âge. Par exemple, les adolescents étaient davantage capables de fournir des réponses développées que ne l'étaient les plus jeunes. La question est dorénavant de savoir comment les enquêteurs ont réagi ces réponses. Nous analysons donc, dans la partie suivante, les liens entre la réponse fournie par les mineurs et la question de l'enquêteur qui suivait, et ce pour chaque tranche d'âge.

Tableau 5. Associations entre les questions des enquêteurs et les réponses des jeunes témoins dans l'ensemble de l'audition, pour chaque tranche d'âge

		Catégories de réponses					
Type de réponse dans l'ensemble de l'audition (%)		Réponses adéquates	Accords	Désaccords	Réponses développées	Absence de réponse	Réponses évasives
Moins de 6 ans		27.5	27.3	16.0	9.1	15.7	4.4
	Questions ouvertes appropriées	25.00	4.17	4.17	25.00	33.33	8.33
	Questions d'approfondissement	62.87	1.95	1.30	11.73	15.96	6.19
	Questions fermées appropriées	14.29	23.81	42.86	9.52	4.76	4.76
	Questions ouvertes inappropriées	-	-	-	-	-	-
	Questions fermées inappropriées	11.09	47.34	20.79	4.85	12.24	3.70
	Questions multiples	27.37	12.63	22.11	12.63	23.16	2.11
	Questions à choix multiples	74.36	7.69	7.69	5.13	0.00	5.13
	Opinions/déclarations	5.56	18.06	11.11	16.67	44.44	4.17
	Questions suggestives	10.41	39.37	26.24	9.05	11.31	3.62
		Catégories de réponses					
Type de réponse dans l'ensemble de l'audition (%)		Réponses adéquates	Accords	Désaccords	Réponses développées	Absence de réponse	Réponses évasives
7-10 ans		26.2	22.2	18.9	17.4	9.2	6.1
	Questions ouvertes appropriées	10.26	0.00	0.00	51.28	25.64	12.82
	Questions d'approfondissement	54.78	1.20	2.87	23.21	9.33	8.61
	Questions fermées appropriées	12.00	32.00	40.00	8.00	4.00	4.00
	Questions ouvertes inappropriées	50.00	0.00	12.50	12.50	12.50	12.50
	Questions fermées inappropriées	10.21	39.69	27.36	15.22	5.20	2.31
	Questions multiples	36.03	10.29	19.12	20.59	7.35	6.62
	Questions à choix multiples	44.44	8.64	12.35	18.52	7.41	8.64
	Opinions/déclarations	16.67	26.04	7.29	9.38	35.42	5.21
	Questions suggestives	10.71	31.49	32.47	10.71	7.14	7.47
		Catégories de réponses					
Type de réponse dans l'ensemble de l'audition (%)		Réponses adéquates	Accords	Désaccords	Réponses développées	Absence de réponse	Réponses évasives
Plus de 10 ans		24.3	25.3	14.1	22.0	9.4	5.0
	Questions ouvertes appropriées	16.67	0.00	0.00	66.67	8.33	8.33
	Questions d'approfondissement	52.23	1.48	0.59	27.89	8.90	8.90
	Questions fermées appropriées	0.00	53.85	15.38	23.08	7.69	0.00
	Questions ouvertes inappropriées	-	-	-	-	-	-
	Questions fermées inappropriées	12.50	39.40	22.55	14.40	8.15	2.99
	Questions multiples	20.69	20.69	8.62	27.59	13.79	8.62
	Questions à choix multiples	50.00	7.14	14.29	17.86	3.57	7.14
	Opinions/déclarations	14.84	35.16	10.99	19.23	15.38	4.40
	Questions suggestives	6.81	36.13	27.75	21.47	6.81	1.05

Note : les valeurs en gras contribuent à la relation significative entre les questions et les réponses (mesurées par les résidus standard, valant ± 2.0 (voir Hinkle, Wiersman, & Jurs, 1998))

Comme reporté dans le Tableau 6, page 72, au cours des auditions conduites avec des mineurs de moins de six ans, les *réponses adéquates* étaient associées à une hausse des « questions fermées inappropriées » et des « questions d’approfondissement », ainsi qu’à une diminution des « questions suggestives », des « questions fermées appropriées », et des « opinions et déclarations », $\chi^2(7, N = 355) = 465.597, p < .001$. Les *accords* étaient positivement associés aux « questions d’approfondissement » et aux « questions ouvertes appropriées », et négativement aux « questions multiples », $\chi^2(7, N = 330) = 284.933, p < .001$. Les *désaccords* étaient associés à une hausse de « questions fermées inappropriées », $\chi^2(7, N = 193) = 171.062, p < .001$. Une variation significative des différentes catégories de questions était observée après que les mineurs avaient répondu une *réponse développée*, $\chi^2(6, N = 111) = 73.712, p < .001$, cependant, aucune catégorie n’a augmenté ou diminué. Les *absences de réponse* étaient associées à une hausse des « questions suggestives », et à une diminution des « questions fermées inappropriées » et des « questions d’approfondissement », $\chi^2(7, N = 185) = 124.578, p < .001$. Enfin, les *réponses évasives* étaient positivement liées aux « questions fermées inappropriées », $\chi^2(7, N = 52) = 32.923, p < .001$.

Avec les mineurs âgés de sept à dix ans, les *réponses adéquates* étaient suivies d’une hausse des « questions fermées inappropriées » et des « questions d’approfondissement », $\chi^2(8, N = 335) = 431.915, p < .001$. Une variation significative des différentes catégories de questions était observée après que les mineurs avaient répondu par un *accord*, $\chi^2(7, N = 360) = 295.644, p < .001$, cependant, aucune catégorie n’a augmenté ou diminué. Les *désaccords* étaient associés à une hausse des « questions suggestives » et des « questions fermées inappropriées », et à une baisse des « questions d’approfondissement », $\chi^2(8, N = 306) = 340.765, p < .001$. Une variation significative des différentes catégories de questions était observée après que les mineurs avaient répondu une *réponse développée*, $\chi^2(8, N = 284) = 289.211, p < .001$, cependant, aucune catégorie n’a augmenté ou diminué. Les *absences de réponse* étaient positivement liées aux « questions ouvertes appropriées », $\chi^2(8, N = 145) = 121.834, p < .001$. Enfin, les *réponses évasives* étaient associées à une hausse des « questions suggestives », $\chi^2(7, N = 99) = 79.990, p < .001$.

Concernant les (pré) adolescents, les *réponses adéquates* étaient négativement associées aux « opinions et déclarations », $\chi^2(8, N = 292) = 384.973, p < .001$. Les *accords* étaient associés à une diminution des « questions suggestives », $\chi^2(7, N = 301) = 253.286, p < .001$, alors que les *désaccords* étaient associés à une hausse des « questions fermées inappropriées » et des « questions fermées appropriées », et à une diminution des « questions d’approfondissement », $\chi^2(7, N = 170) = 168.259, p < .001$. Les *réponses développées* étaient suivies d’une hausse des « questions suggestives » ainsi que d’une baisse des « questions fermées inappropriées », $\chi^2(7, N = 263) = 212.772, p < .001$. Les *absences de réponse* étaient associées à une hausse des

« opinions et déclarations » et à une diminution des « questions d'approfondissement », $\chi^2(7, N = 111) = 85.396, p < .001$. Enfin, les *réponses évasives* étaient positivement liées aux « questions à choix multiples », $\chi^2(7, N = 60) = 27.467, p < .001$.

En résumé, il semble que les enquêteurs ont recours aux suggestions différemment en fonction de l'âge du mineur : si leur utilisation est en hausse avec les plus jeunes après une absence de réponse ou une réponse évasive, elle augmente après une réponse développée lors des auditions d'adolescents.

Tableau 6. Associations entre les réponses des mineurs et les questions qui suivent des enquêteurs dans l'ensemble de l'audition, pour chaque tranche d'âge

		Catégories de questions								
Types de réponses dans l'ensemble de l'audition (%)		Ouvertes appropriées	Approfondissement	Fermées appropriées	Ouvertes inappropriées	Fermées inappropriées	Multiplés	Choix forcés	Opinion / déclarations	Suggestives
		2.0	25.1	1.2	0.1	29.9	13.1	3.0	6.3	19.3
Moins de six ans	Réponses adéquates	1.79	29.85	0.00	0.30	43.28	6.87	2.09	3.28	12.54
	Accords	3.33	29.70	1.21	0.00	31.52	5.15	3.03	7.27	18.79
	Désaccords	2.59	20.73	3.63	0.00	38.86	9.33	3.11	5.18	16.58
	Réponses développées	0.00	26.13	0.90	0.00	35.14	11.71	2.70	7.21	16.22
	Absences de réponse	0.54	15.68	0.00	3.24	27.03	9.19	5.41	8.65	30.27
	Réponses évatives	1.92	17.31	7.69	0.00	34.62	11.54	5.77	3.85	17.31
		Catégories de questions								
Types de réponses dans l'ensemble de l'audition (%)		Ouvertes appropriées	Approfondissement	Fermées appropriées	Ouvertes inappropriées	Fermées inappropriées	Multiplés	Choix forcés	Opinion / déclarations	Suggestives
		2.5	24.1	1.7	0.5	31.8	9.0	4.7	5.8	19.9
Sept à dix ans	Réponses adéquates	2.35	32.63	1.88	0.47	27.93	8.92	4.46	5.40	15.96
	Accords	2.22	28.33	1.39	0.00	32.50	6.94	5.00	6.39	17.22
	Désaccords	2.29	14.38	1.63	0.33	37.91	8.82	6.86	4.25	23.53
	Réponses développées	1.41	29.93	1.41	1.06	30.28	7.39	3.52	7.75	17.25
	Absences de réponse	6.21	18.62	0.69	0.69	33.10	10.34	6.21	4.14	20.00
	Réponses évatives	1.01	18.18	0.00	1.01	31.31	8.08	4.04	8.08	28.28
		Catégories de questions								
Types de réponses dans l'ensemble de l'audition (%)		Ouvertes appropriées	Approfondissement	Fermées appropriées	Ouvertes inappropriées	Fermées inappropriées	Multiplés	Choix forcés	Opinion / déclarations	Suggestives
		2.7	26.4	1.8	0.2	30.3	5.6	2.6	13.6	16.9
Plus de dix ans	Réponses adéquates	1.37	32.53	1.03	0.34	34.59	3.42	2.74	9.59	14.38
	Accords	3.32	30.23	0.66	0.00	30.90	5.98	1.99	16.61	10.30
	Désaccords	1.76	18.82	2.94	0.00	38.82	2.35	1.18	13.53	20.59
	Réponses développées	1.14	31.18	0.38	0.00	25.10	7.22	1.14	12.93	20.91
	Absences de réponse	2.70	18.92	0.90	0.00	26.13	3.60	1.80	29.73	16.22
	Réponses évatives	1.67	23.33	1.67	0.00	21.67	5.00	10.00	20.00	16.67

Note : Les valeurs en gras contribuent à la relation significative entre les réponses et les questions (mesurées par les résidus standard, valant ± 2.0).

1.5. Discussion de l'Étude 1

En accord avec nos hypothèses, la majorité des questions posées par les enquêteurs étaient fermées, spécifiques, et suggestives ; ce pour tous les groupes d'âge. Cependant, les résultats ont mis en avant des dynamiques différentes en fonction de l'âge du mineur. En effet, le caractère inapproprié (i.e., suggestif) des questions survenait à la suite de différents types de réponses, selon que le mineur était un (très) jeune enfant ou un adolescent.

1.5.1. *Les questions posées par les enquêteurs*

D'une façon générale, nous avons observé que le rappel libre était la phase la moins utilisée (i.e., omise dans 30% des auditions analysées) et que peu de questionnement ouvert était proposé aux témoins (i.e., 2.2% de questions ouvertes dans l'ensemble des auditions analysées) (e.g., Keselman, Cederborg, Lamb, & Dahlström, 2008 ; Korkman, Santilla, & Sandnabba, 2006 ; Korkman et al., 2008, pour des résultats similaires), et ce indépendamment de leur âge (environ 2% de questions ouvertes). Notons toutefois que la phase de rappel libre était la seule phase comprenant une majorité de questions appropriées (i.e., questions ouvertes et d'approfondissement). À défaut de questionnement ouvert, un questionnement spécifique—voire suggestif—était majoritairement proposé à l'ensemble des mineurs entendus, et ce, dès la phase de prise de contact (e.g., Aldridge & Cameron, 1999 ; Guadagno, Hughes-Scholes, & Powell, 2013 ; Kask, 2012 ; Sternberg, Lamb, Davies, & Wescott, 2001, pour des résultats similaires).

1.5.2. *Les liens entre l'âge du mineur et les questions posées par les enquêteurs*

Les résultats de cette recherche révèlent une influence de l'âge sur deux catégories de questions : plus de questions multiples étaient posées aux moins de six ans qu'aux (pré) adolescents, et ces derniers se voyaient proposés plus d'opinions et de déclarations qu'aux deux autres tranches d'âge.

Les questions multiples peuvent, dans cette étude, révéler deux types de comportement de l'enquêteur. En effet, elles étaient soit formulées par un enchaînement de questions sans liens particuliers entre elles (e.g., « qu'est-ce que tu as fait à ton cousin ? Alors, explique-moi ? Quel cousin déjà ? Comment il s'appelle ? », Extrait tiré d'une audition conduite avec un mineur de 6 ans). Ce cas de figure est fortement déconseillé par l'ABE (Home Office, 2011). En effet, le risque est que l'enfant ignore la question à laquelle il doit répondre en premier lieu, et/ou qu'il ne réponde qu'à la dernière question posée (e.g., Mehrani & Peterson, 2017). Comparativement à des

adolescents, les jeunes enfants auront, en outre, plus de difficultés à gérer la charge cognitive pouvant se mettre en place à la suite d'une telle question. Deuxièmement, les questions multiples étaient formulées de sorte à préciser une première question (e.g., « qu'est-ce que tu voulais faire en faisant ça ? Tu te souviens de ça ? Comment tu t'y es pris ? », extrait tiré d'une audition conduite avec un mineur de 6 ans). Cette forme peut révéler une intention de l'enquêteur de s'adapter au mineur. Bien que cette démarche d'adaptation soit recommandée, son exécution est inappropriée. En effet, s'il convient de préparer l'audition en amont, les questions doivent plutôt se baser des propos tenus par le jeune témoin afin de centrer la conduite de l'audition prioritairement sur ce dernier, plutôt que sur les faits (Cyr, 2014 ; Fisher & Geiselman, 1992 ; Home office, 2011). Pour cela, le professionnel peut prendre le temps de chercher la formulation la plus adéquate, à condition d'explicitement cette pause au mineur afin de ne pas créer de situation de gêne, de tension ou d'incompréhension (e.g., « excuse-moi, je prends un peu de temps pour formuler au mieux la question suivante ») (Fisher & Geiselman, 1992).

Concernant les opinions et déclarations, plus souvent utilisées avec les adolescents qu'avec les moins de 10 ans, nous avons, là encore, observé deux façons pour les enquêteurs de les formuler. Premièrement, les enquêteurs ont parfois exprimé cette catégorie d'intervention pour soutenir le jeune témoin (e.g., « oui, il doit être puni s'il a fait ça », extrait tiré d'une audition d'un mineur de 14 ans). L'ABE recommande de soutenir les propos du témoin par des marques d'écoute active, comme par exemple le fait de répéter ce que vient de dire le témoin (e.g., « je n'ai pas aimé lorsqu'il a fait ça »—témoin, suivi de « tu n'as pas aimé »—enquêteur). Cependant, les enquêteurs devraient veiller à ne pas approuver ou désapprouver les propos du mineur (Cyr, 2014), ou bien à ne pas exprimer leur propre opinion sur les faits (Griffiths, 2008). Deuxièmement, les opinions et déclarations étaient parfois formulées de manière à faire ressentir aux mineurs une certaine pression (e.g., « je ne demande qu'à te croire, mais ce n'est pas moi qui ai inventé », extrait tiré d'une audition d'un mineur de 14 ans). Cette utilisation peut être risquée pour la suite de l'audition, considérant que les adolescents peuvent se montrer particulièrement suggestibles lorsque l'entretien est conduit sous la pression de l'enquêteur (Gudjonsson & Singh, 1984 ; Richardson, Gudjonsson, & Kelly, 1995). En conséquence, les enquêteurs devraient veiller à ne pas mettre en doute la parole des mineurs et/ou de les presser à répondre par ce genre d'intervention.

1.5.3. Les dynamiques de l'audition

À l'instar des études se focalisant sur les dynamiques de l'audition (Korkman, Santilla, & Sandnabba, 2006 ; Korkman et al., 2008), nous avons observé un recours très rapide aux questions spécifiques, et plus précisément aux questions suggestives, et ce indépendamment de l'âge du mineur. Toutefois, en conduisant les analyses statistiques à chaque tranche d'âge, nous avons

constaté que la hausse des questions suggestives survenait lorsque les moins de 10 ans répondaient juste avant à une question ouverte par une réponse non informative (i.e., après une absence de réponse pour les moins de six ans ; après une réponse évasive pour les sept à dix ans), et lorsque les plus de dix ans fournissaient une réponse informative à une question ouverte (i.e., réponse développée en lien avec l'objet de la question) (voir figure 6).

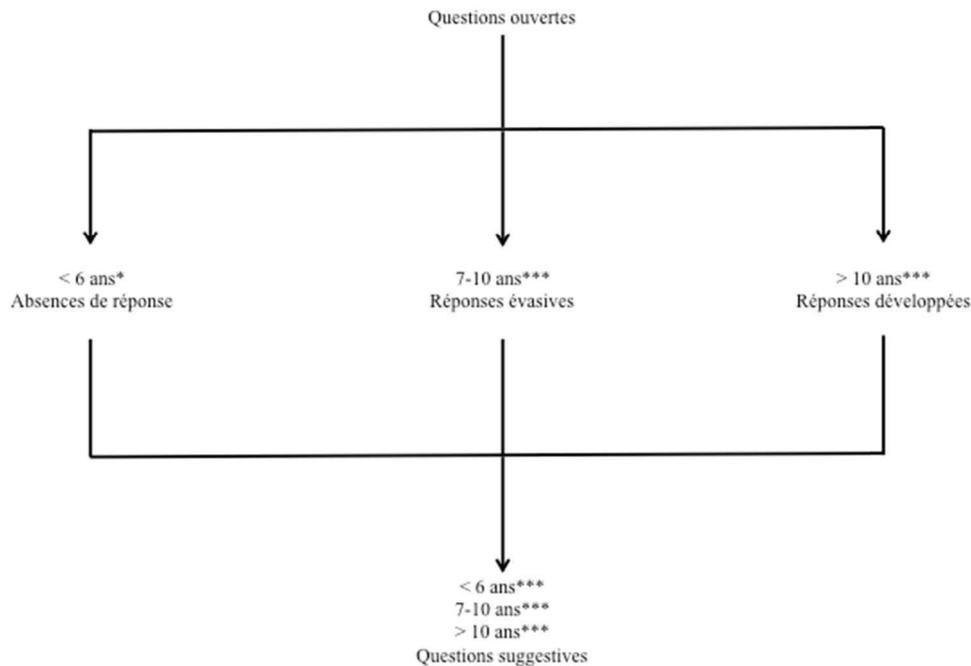


Figure 6. Séquences questions-réponse(s)-question au départ d'une question ouverte. Chaque flèche désigne une hausse significative du type de question ou de réponse. Peu importe le potentiel informatif d'une réponse à une question ouverte, une hausse des questions suggestives est observée ensuite, avec chaque tranche d'âge.
* = < .05 ; *** = < .001.

Dans certaines mesures, tous les témoins sont sensibles aux suggestions. En effet, les jeunes enfants ont tendance à répondre oui dès lorsqu'ils ne savent pas la réponse à une question posée (Finlay & Lyons, 2002 ; Peterson, Dowden, & Tobin, 1999). De plus, ils peuvent se montrer particulièrement complaisants face à des enquêteurs (Ceci & Bruck, 1995), au même titre que les adolescents (Grisso et al., 2003) ayant des capacités plus développées à créer des faux souvenirs (Brainerd, 2013).

Nous pouvons nous interroger sur les raisons de ce recours rapide aux suggestions. Avec les plus jeunes, l'hypothèse d'un mutisme qui favoriserait l'utilisation de suggestion se confirme, entraînant de fait des difficultés pour les enquêteurs à respecter le cadre de l'audition. Cependant, ce non-respect s'observe aussi chez les adolescents puisque les questions suggestives augmentaient après qu'ils aient répondu de manière développée. Les enquêteurs semblent confrontés à des difficultés différentes en fonction de l'âge du mineur. Jusqu'à l'âge de 10 ans, les enfants peuvent

éprouver des difficultés à récupérer l'information en mémoire. Le cas échéant, les enquêteurs doivent mettre en place des stratégies afin d'aider au mieux les mineurs à récupérer leurs souvenirs des faits. Ainsi, le recours aux questions suggestives peut refléter la volonté de s'adapter aux capacités du mineur en facilitant la récupération d'informations en mémoire. Mis en lien avec l'utilisation de questions multiples visant à préciser où l'enquêteur souhaite en venir, mais aussi avec la hausse de questions d'approfondissement après que le mineur de moins de six ans a fourni une réponse adéquate, ce résultat peut traduire une démarche positive de la conduite de l'audition. Seulement, les recommandations suggèrent d'aider les mineurs en proposant des indices de récupération *via* des questions spécifiques (e.g., Cyr, 2014 ; Home Office, 2011) ou ouvertes (voir Verkamp & Ginet, 2010, le SEIR, pages 44–45), plutôt qu'avec des relances suggestives.

Nous pouvons envisager le recours des enquêteurs aux questions suggestives après des réponses développées des adolescents de deux manières. La honte est un facteur déterminant dans la révélation de violences sexuelles (McElvaney, Greene, & Hogan, 2014), son influence sur le délai de révélation des faits semblant augmenter avec l'âge, parmi les mineurs (Hershkowitz, Lanes, & Lamb, 2007). Si cette difficulté est connue des enquêteurs, l'utilisation des questions suggestives peut révéler une volonté d'aider les adolescents à verbaliser davantage d'informations (e.g., après une absence de réponse à une question, « donc, euh... quand il t'a embrassé, c'était le vendredi ? », exemple tiré d'une audition d'une adolescente de 13 ans) . Or, nous avons observé une hausse des suggestions après des réponses développées. Les enquêteurs pensent-ils que malgré la valeur informative d'une réponse, la pudeur des adolescents les empêche d'en dire davantage ? Ensuite, ce résultat pourrait refléter une représentation erronée que les enquêteurs auraient des adolescents. Plusieurs études conduites chez des faux jurés ont mis en avant que, à témoignage équivalent et faits similaires, les adolescents sont généralement perçus comme moins crédibles que de plus jeunes enfants (e.g., Bottoms & Goodman, 1994 ; Davies & Rogers, 2009 ; Klettke, Hallford, & Mellor, 2016). Par conséquent, les questions suggestives peuvent, dans la présente étude, servir à tester la fiabilité de la réponse développée tout juste formulée. Cette démarche est cohérente avec les recherches ayant montré que la suggestion est fréquemment utilisée dans les méthodes d'interrogatoire accusatoire (Gudjonsson, 2003 ; Kelly, Miller, Redlich, & Kleinman, 2013), et que les enquêteurs usant de ces méthodes le font autant avec les adultes qu'avec les mineurs (Meyer & Reppucci, 2007). Pourtant, il semble que les stratégies les plus efficaces pour révéler le mensonge ou la tromperie sont plutôt axées sur des questions ouvertes ou des stratégies cognitives non suggestives (Vrij, Fisher, & Blank, 2015 ; Vrij & Fisher, 2016).

1.5.4. Conclusion

Cette première étude a montré que les enquêteurs abandonnent en quelques questions le questionnement ouvert pour venir spécifier, voire suggérer des informations aux mineurs. Seulement, quand on peut penser que leur objectif est de les aider à récupérer des informations lorsqu'ils sont (très) jeunes, leur objectif avec les adolescents pourrait être davantage de soutenir la verbalisation d'une information récupérée, ou bien de faire avancer l'enquête en venant tester la fiabilité de leurs propos. En effet, c'est uniquement avec cette tranche d'âge qu'une hausse des questions suggestives a été observée après des réponses à haut potentiel informatif.

Des limites sont toutefois à noter dans la conduite de cette étude. En premier lieu, il s'agissait d'une étude d'observation de pratiques réelles. Par conséquent, l'échantillon était faible (i.e., $n = 28$, auxquels nous avons dû retirer 4 auditions), concernait des auditions réalisées dans une période de temps courte (3 ans), et dans une localisation géographique restreinte (le Puy-de-Dôme). En clair, il est possible que les observations réalisées dans cette étude soient représentatives de la population issue des 24 auditions utilisées, et non à des pratiques systématiques. Une analyse sur un échantillon plus large, et plus varié aurait peut-être comme effet d'obtenir des résultats plus représentatifs et donc plus fidèles. De plus, en l'absence de contrôle de variables parasites, nous ne pouvons imputer les résultats uniquement aux tranches d'âge des mineurs. Par exemple, nous n'avons aucune information sur la formation des enquêteurs ayant conduit les auditions sur lesquelles nous avons basé notre matériel. Bien que le niveau de formation ne semble pas être, dans les études menées à l'international, un déterminant de pratiques appropriées (e.g., Aldridge & Cameron, 1999 ; Sternberg et al., 2001), nous ne pouvons réellement connaître l'influence d'une formation croisée avec l'âge des mineurs interrogés sur les pratiques observées. Cette limite souligne l'importance de multiplier les analyses de pratiques réelles, en renforçant les collaborations avec les professionnels afin d'avoir (i) des informations sur la formation des enquêteurs, (ii) l'opportunité de pouvoir évaluer les pratiques avant et après les formations.

2. Étude 2—Une enquête nationale auprès d'enquêteurs formés aux techniques du recueil de la parole du mineur

2.1. Introduction

Le faible échantillon de retranscriptions de la première étude (i.e., 24 auditions) s'oppose à la généralisation des résultats. En conséquence, une seconde étude était nécessaire afin de regrouper un panel d'enquêteurs plus vaste et diversifié. C'est pourquoi une enquête nationale a été conduite auprès de 290 enquêteurs français formés aux techniques de recueil de la parole des mineurs

(policiers et gendarmes), afin de recueillir des informations sur la façon dont ils déclarent conduire leurs auditions. Les objectifs de la seconde étude de cette section étaient multiples : tout d'abord, (i) il s'agissait d'affiner les résultats de la première étude. En effet, les pratiques inappropriées sont-elles dues à une absence de formation²⁰ ou bien s'agit-il d'une difficulté à maintenir les connaissances sur le long terme, révélatrice d'un problème de transfert du savoir en savoir-faire ? Afin d'examiner les pratiques des enquêteurs, l'âge des mineurs, le type de faits (i.e., unique vs. répété) et l'expérience des enquêteurs ont été pris en compte. Ensuite, (ii) il s'agissait de mettre en avant d'autres spécificités de l'audition de témoins adolescents, et comprendre plus précisément les dynamiques de l'audition observées, au regard des difficultés que les enquêteurs déclarent rencontrer avec cette population. Enfin, (iii) cette enquête nous permettait de mesurer l'acceptation d'un autre protocole d'entretien (i.e., l'EC), en termes d'utilité et de faisabilité perçues, qui pourrait les aider à pallier les difficultés de récupération des souvenirs des jeunes témoins. En effet, la nécessité de s'intéresser à l'acceptabilité sociale du protocole de l'EC était argumentée dans une étude de Brunel & Py (2013).

2.2. Méthode

2.2.1. *Participants et procédure*

Le questionnaire a été distribué à 409 enquêteurs travaillant dans des brigades de mineurs de police et gendarmerie françaises (métropole, DOM-TOM). Un courrier électronique les invitant à participer à une enquête portant sur les pratiques professionnelles en matière d'auditions de mineurs victimes et/ou témoins a été envoyé à chacun d'eux, cela par la DGGN, avec un lien Internet leur permettant d'accéder directement au questionnaire. L'accès au questionnaire s'est étendu sur la période de février à mars 2013. Les enquêtés le remplissaient sur leur temps libre et ne recevaient aucune compensation financière pour leur participation. Notons enfin que les enquêteurs, de police et de gendarmerie, complétaient ce questionnaire de façon anonyme. Ainsi, ni la DGGN, ni la DGPN ne pouvait avoir accès aux réponses formulées par les enquêtés.

Au total, 290 professionnels ont répondu à cette enquête nationale (taux de participation : 70.73%). Ils étaient âgés en moyenne de 41.49 ans (rang = de 29 ans à 56 ans). Parmi eux, 83.8% étaient des gendarmes ($n = 243$) et 16.2% étaient des policiers ($n = 47$). Nous dénombrons par ailleurs autant de femmes (52% ; $n = 151$) que d'hommes (48% ; $n = 139$). De plus, toutes les régions de France (métropole et DOM TOM) étaient représentées.

²⁰ Dans cette première étude, nous n'avions pas d'informations sur la formation des enquêteurs.

Dans leur très grande majorité, les professionnels ayant participé à l'enquête avaient suivi une formation au recueil de la parole de l'enfant témoin. Ils étaient en effet 98.6% à déclarer avoir été formés ($n = 286$), contre 1.4% à déclarer ne pas avoir suivi de formation à l'audition du mineur témoin ($n = 4$). Pour près de 60% des professionnels ($n = 169$), cette formation s'était déroulée au moins cinq ans avant la conduite de la présente enquête. De plus, il s'agissait de professionnels particulièrement expérimentés puisque près de 81% d'entre eux ($n = 234$) pratiquaient des auditions de mineurs depuis au moins 5 ans ($M = 6.56$; $ET = 3.37$). Enfin, au cours des douze mois ayant précédé l'enquête, ceux-ci déclaraient avoir mené en moyenne 32 auditions avec des mineurs témoins, ce qui revient à 2.66 auditions par mois en moyenne.

2.2.2. *Matériel*

La structure du questionnaire était basée sur celle décrite par Clarke et Milne (2001) dans leur travail mené, au Royaume Uni, pour le Ministère de la Justice. Le contenu du questionnaire présenté ici a été établi par : (1) l'analyse d'une dizaine d'entretiens de pré-enquête conduits en 2012, auprès de policiers et gendarmes de diverses brigades de mineurs françaises (Aix-en-Provence, Carcassonne, Clermont-Ferrand, et Toulouse) ; (2) par l'examen de guides de bonne pratique internationaux (e.g., *Achieving Best Evidence*, Home Office, 2011) ; et, enfin, (3) par des discussions étroites avec des spécialistes du recueil de la parole de l'enfant—chercheurs en psychologie (R. Milne et C. Clarke) et professionnels (Délégation d'Aide aux Victimes du Ministère de l'Intérieur, DGGN, et DGPN). Avant diffusion, la durée moyenne de complétion a été mesurée puis, le questionnaire a été validé par la DGGN et la DGPN.

Le questionnaire final se décomposait en 3 parties : (i) Votre dernière audition avec un mineur témoin ; (ii) A propos de vous ; (iii) Votre avis nous intéresse.

(a) *Votre dernière audition avec un mineur témoin.* Ici, une série de questions concernait la dernière audition que les policiers et les gendarmes avaient effectuée avec un mineur. L'objectif était de favoriser un recueil de données sur les pratiques les plus récentes des enquêteurs. Après avoir demandé plusieurs informations sur le contexte général de l'audition (ex., quand et où a eu lieu la dernière audition, sa durée, l'âge du mineur, les faits pour lesquels il témoignait, etc.), les enquêteurs étaient invités à répondre à des questions sur chaque phase de l'audition préconisée dans les guides internationaux et décrite précédemment, à savoir : (a) la prise de contact, avec une présentation de l'objectif de l'entretien, une discussion de mise en confiance, et la présentation des règles de communication, droit pour l'enfant de dire « je ne sais pas » ou « je ne comprends pas » (e.g., « Au cours de votre dernière audition, avez vous expliqué au mineur l'objectif de l'audition et la façon dont celle-ci se déroulerait ») ; (b) la déclaration spontanée des faits

- (rappel libre) (e.g., « Au cours de votre dernière audition, le ou la mineure a-t-il eu la possibilité de raconter les faits spontanément ? », avec modalités de réponse « oui » et « non »); (c) la phase de questionnement ; et enfin (d) la clôture de l'audition. Pour chaque phase, des précisions concernant leur manière de procéder leur étaient demandées (e.g., « Si oui, quelles informations avez-vous très précisément donné au mineur ? » ou « De quelle façon avez-vous initié (ou introduit) ce récit spontané du mineur ? »), ainsi que les raisons du non-respect de la phase, s'ils déclaraient ne pas avoir effectué cette partie de l'audition (e.g., « Merci de préciser la (ou les) raison(s) de cette absence d'explication » ou « Si le mineur n'a pas effectué de déclaration spontanée, merci d'en préciser la (ou les) raison(s) »).
- (b) *A propos de vous*. Dans cette partie, quelques informations concernant leur formation (s'ils ont été formés ou non ; et si oui, quand) et d'ordre sociodémographique leur étaient demandées (ex., leur âge, leur expérience en termes d'auditions de mineurs, etc.).
- (c) *Votre avis nous intéresse*. Cette dernière partie concernait leurs perceptions des difficultés pouvant être rencontrées dans leur pratique (i.e., juridiques, matérielles, liées aux capacités de l'enfant, délai entre la commission et la déclaration des faits, etc.). Des questions relatives à l'utilité et à la faisabilité des différentes parties de l'entretien cognitif terminaient cette troisième partie du questionnaire.

2.2.3. Codage

Afin de coder les réponses données par les professionnels aux questions les invitant à décrire la façon dont ils ont conduit les différentes phases de l'audition et de réaliser une analyse de leur contenu, nous avons d'abord catégorisé les réponses des participants en différents thèmes (e.g., j'ai posé une question ouverte, j'ai laissé parler l'enfant, puis j'ai posé des questions plus spécifiques), que nous avons ensuite rassemblés dans des groupes plus larges identifiés dans la littérature (e.g., initiation au rappel libre, rappel libre, questionnement spécifique). Douze questions posées dans le questionnaire furent ainsi codées : six pour expliquer comment ils ont conduit les phases ; trois pour expliquer pourquoi ils n'ont pas conduit une ou plusieurs phase(s) ; et trois pour expliquer les possibles difficultés généralement rencontrées avec chaque catégorie d'âge.

Ensuite, concernant les réponses des enquêtés aux questions ouvertes les invitant à décrire leur démarche ou les difficultés qu'ils pouvaient rencontrer, à chaque fois qu'un participant mentionnait une catégorie identifiée préalablement par notre équipe (i.e., sur la base des études scientifiques et de la littérature, voir Tableaux 7, 8 et 9, pages 82–83), un point lui était attribué. À l'inverse, lorsqu'il ne mentionnait pas une catégorie, zéro point ne lui était attribué. Des catégories de difficultés ont ensuite été créées sur la base des réponses des participants, lorsqu'elles ne

faisaient référence à aucune des difficultés citées dans les études scientifiques similaires conduites à l'étranger.

Sur cette base, des scores étaient calculés en additionnant la somme des différentes catégories (chacune renvoyant à une démarche précise) mentionnées par les enquêteurs pour chaque phase de l'audition (i.e., préparation de l'audition, présentation de la situation d'audition, explication du déroulement de l'audition, rappel libre, et clôture de l'audition). Dans le cas de la démarche du rappel libre, deux types de catégories étaient créées : conduite appropriée (contenant les catégories renvoyant à une pratique appropriée de conduite d'un rappel libre, voir Tableau 7, page 82) et conduite inappropriée (contenant les catégories renvoyant à une pratique inappropriée de conduite d'un rappel libre, voir Tableau 7). Par exemple, pour calculer le score de *rappel libre conduit de façon appropriée*, chaque comportement approprié exprimé par l'enquêté (e.g., « j'ai d'abord posé une question ouverte ») valait 1 point. Les scores pour cette phase de l'audition (rappel libre) s'étendaient donc possiblement de 0 à 2 (avec 1 point pour *initiation du rappel libre à l'aide d'une question ouverte* et 1 point pour *soutenir le rappel libre à l'aide de relances ou de paraphrases*).

Pour la phase *questionnement*, les enquêtés étaient invités à indiquer à quelle fréquence ils posaient les différentes questions généralement rencontrées lors d'auditions de témoins *via* une échelle de Likert en six points, allant de 1 « jamais utilisée », à 6 « toujours utilisée ».

Afin d'assurer l'objectivité du codage, deux assistants de recherche ont codé indépendamment 25% des réponses. Le ratio inter-codeur a montré un accord général massif (Kappa de Cohen = .99, $p < .001$).

CHAPITRE 2 : UN ETAT DES LIEUX DES PRATIQUES

Tableau 7. Catégories de réponses des enquêteurs concernant la démarche utilisée dans chacune des phases de l'audition

Démarche de l'audition	Catégories
Démarche utilisée pour effectuer la préparation de l'audition	<ul style="list-style-type: none"> Préparation du dossier Préparation des questions Préparation de la rencontre avec le mineur
Démarche utilisée pour effectuer la présentation de la situation d'audition au mineur (préliminaires)	<ul style="list-style-type: none"> Préparation du contexte social du mineur Présenter le rôle des individus présents Présenter les lieux Présenter les individus présents Présenter le matériel Présenter les buts de l'audition
Démarche utilisée pour expliquer au mineur le déroulement de l'audition	<ul style="list-style-type: none"> Présenter les règles sociales Établir un lien de confiance Rassurer le mineur Poser des questions sur la vie de l'enfant Présenter les différentes phases Présenter les buts de chaque phase Discuter autour d'un thème neutre Présenter la distinction entre le vrai et le faux
Démarche utilisée pour proposer le rappel libre des faits	<ul style="list-style-type: none"> Commencer par une invitation ouverte Laisser le mineur parler spontanément des faits Poser une question spécifique Poser une question fermée Laisser le choix entre rappel libre et des questions
Démarche utilisée pour soutenir le rappel libre	<ul style="list-style-type: none"> Proposer un soutien non-verbal Proposer un soutien valorisant le travail du mineur Proposer des règles sociales Soutenir le mineur par une relance ou paraphrase
Démarche utilisée pour clore l'audition	<ul style="list-style-type: none"> Faire un résumé des propos du mineur Répéter les propos du mineur et s'assurer que l'enquêteur a bien compris Relire le procès-verbal de l'audition Demander au mineur s'il souhaite ajouter quelque chose

CHAPITRE 2 : UN ÉTAT DES LIEUX DES PRATIQUES

Tableau 8. Catégories de réponses des enquêteurs concernant les raisons les ayant poussés à ne pas conduire les phases de l'audition

Difficultés ayant conduit à ne pas conduire les phases de l'audition	Catégories
Prise de contact	Jeunesse du témoin
	Prise de contact déjà réalisée au préalable
	Clairvoyance du mineur/déclaration spontanée du mineur
	Mineur déjà à l'aise
	Manque de matériel
	Mutisme du témoin
Rappel libre	Crainte du mineur à aborder les faits
	Le mineur ne comprend pas ce qui est attendu de lui
	Récit incomplet
	Le mineur ne saisit pas la différence entre le vrai et le faux
	Le mineur ne saisit pas les repères espace/temps
	Délai entre faits et audition
	Manque de spontanéité du mineur
	Autre (e.g., pleurs, fatigue, agitation, etc.)
Clôture de l'audition	Risque d'interprétation
	Faits suffisamment clairs
	Audition filmée
	Mutisme
	Comportement du mineur

Note : Tous les enquêteurs ayant effectué la phase de questionnement, cette phase n'a pas été sujette à l'investigation des raisons ayant conduit les enquêteurs à ne pas l'effectuer.

Tableau 9. Catégories de réponses de enquêteurs concernant les difficultés généralement rencontrées lors d'auditions de mineurs, en fonction de son âge

Tranche d'âge des mineurs	Catégories
Moins de 6 ans	L'émotion ressentie par le mineur
	Difficultés de compréhension du schéma conversationnel
	Mutisme (ne sait pas répondre)
	Attention du mineur
	Développement cognitif
	Différence entre le vrai et le faux
	Présence d'un tiers lors de l'audition
	Difficultés liées à la procédure
Entre 7 et 10 ans	Savoir faire du professionnel
	Développement cognitif
	Mutisme (ne sait pas répondre)
	Différence entre le vrai et le faux
Plus de 10 ans	Habilités cognitives
	Mensonge délibéré
	Mutisme (lié à la pudeur)
	Comportement agité
	Autre (e.g., procédure, etc.)

2.3. Résultats

2.3.1. Le détail des auditions

Les mineurs entendus lors des auditions décrites par les enquêteurs étaient âgés d'un peu plus de 10 ans en moyenne ($M = 10.6$ ans). Parmi eux, 21.37% étaient âgés de moins de 6 ans, 21.72% avaient entre 7 et 10 ans, et 56.98% étaient préadolescents ou adolescents (11-14 ans = 36.36% et 15-18 ans = 20.62%) ; 70.3% étaient des filles ($n = 204$) et 29.7% étaient des garçons ($n = 86$). Comme synthétisés dans les figures 7 à 15, les mineurs étaient principalement victimes des faits pour lesquels ils témoignaient (89.66%).

Ceux-ci étaient généralement commis par un adulte majeur (66.9%), proche du cercle familial du mineur (42.4%) et étaient répétés dans le temps (57.9%). Les questionnements faits par un tiers (enseignant, parents, etc.) ont permis de révéler pour la première fois les faits dans 47.7% des cas. Enfin, l'audition du mineur s'est déroulée relativement rapidement après sa première révélation. En effet, 66.5% des auditions se sont tenues au maximum un mois après que les mineurs ont révélé les faits pour la première fois. Parmi ces auditions précoces, 35% s'étaient même déroulées moins d'une semaine après la première révélation des faits par le mineur.

La durée moyenne des auditions était, selon les enquêteurs, de 43.4 minutes. Durant ce laps de temps, près de 33% d'enquêteurs ont déclaré avoir surtout posé des questions aux enfants, quand 31% ont surtout estimé avoir écouté l'enfant relater les faits librement (sans leur poser de questions). C'est également au cours de la phase de questionnement que deux tiers des enquêteurs (62.07%) estiment avoir recueilli le plus d'informations.

Ces informations sont résumées dans les figures 7 à 15, pages 85–86.

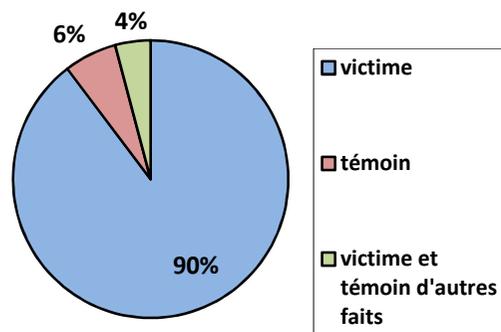


Figure 7. Statut des mineurs entendus en audition

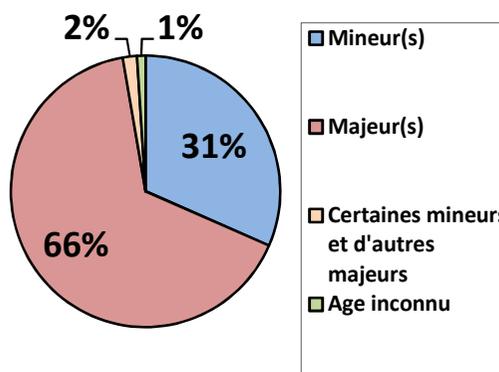


Figure 8. Age des agresseurs présumés

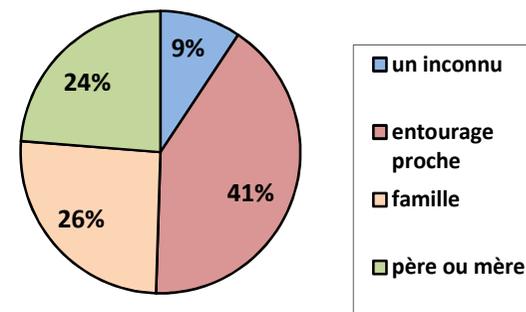


Figure 9. Lien entre les mineurs et leur agresseur présumé

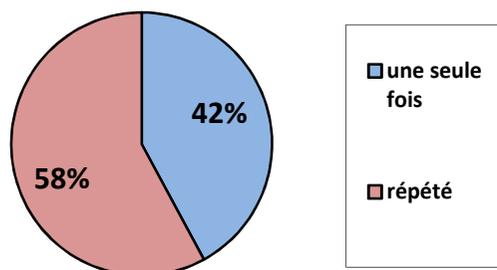


Figure 10. Répétition ou non des faits pour lesquels témoignaient les mineurs

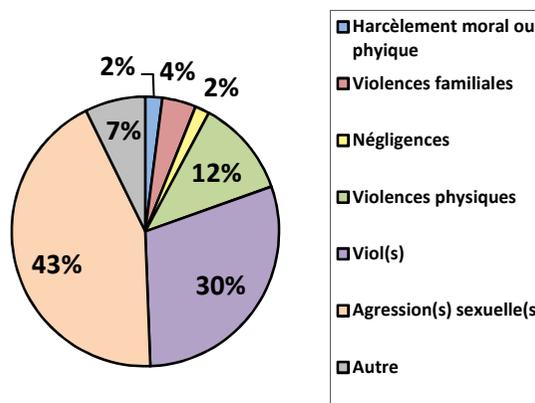


Figure 11. Nature des faits pour lesquels témoignaient les mineurs

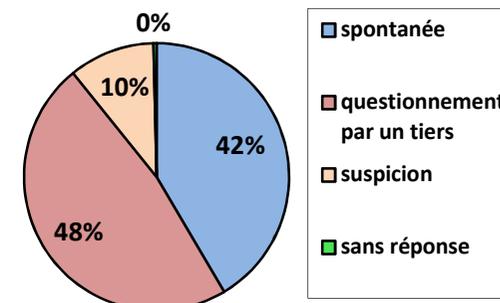


Figure 12. Nature du dévoilement des faits par les mineurs

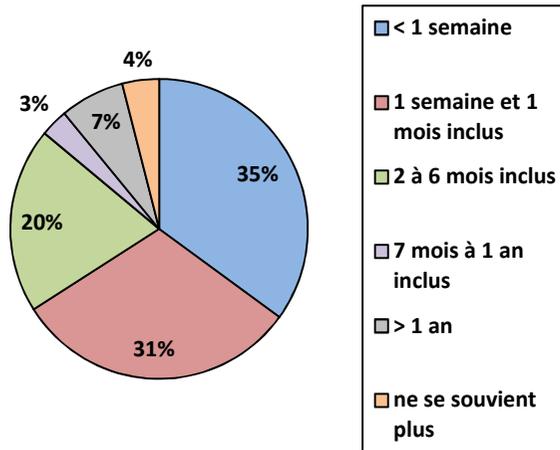


Figure 13. Délai entre la première révélation des faits et l'audition

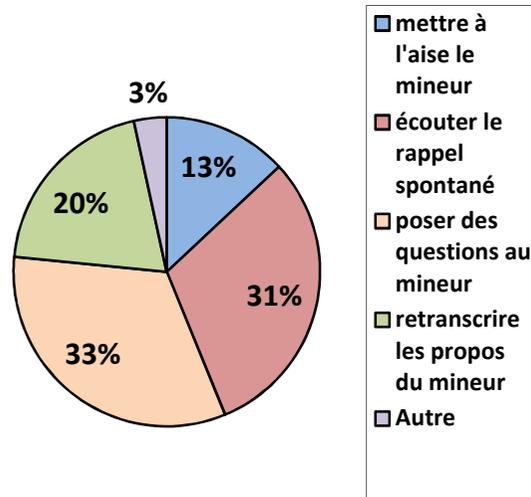


Figure 14. Phase de l'audition sur laquelle les enquêteurs estiment avoir passé le plus de temps

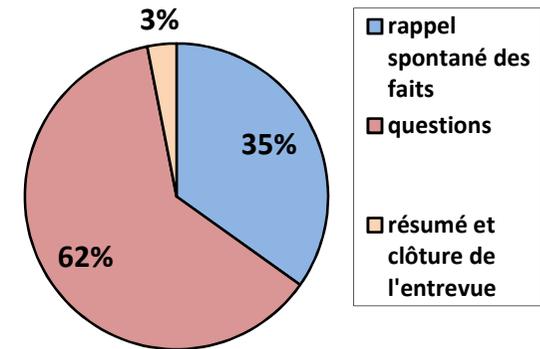


Figure 15. Phase durant laquelle les enquêteurs estiment avoir recueilli le plus d'informations

2.3.2. *L'utilisation déclarée des phases de l'audition*

Afin d'analyser l'utilisation des phases par les enquêteurs selon l'âge des mineurs tout en veillant à l'équilibre des groupes, nous avons constitué 4 catégories d'âge : (1) moins de 6 ans, (2), entre 7 et 10 ans, (3), entre 11 et 14 ans, et (4), de 15 à 18 ans. Le découpage en quatre catégories d'âges des mineurs était motivé par deux points : (i) l'échantillon étant élevé ($n = 290$)—contrairement à l'Étude 1—il nous était possible de distinguer les pré-adolescents (11-14 ans), des adolescents (15-18 ans) ; (ii) aux termes des articles 222-24 et 222-29-1 du Code Pénal, relatifs respectivement au viol et aux agressions sexuelles, le fait de commettre un viol ou une agression sexuelle sur un mineur de 15 ans constitue une circonstance aggravante²¹. Dans cette partie, puisque tous les répondants ont déclaré avoir effectué la phase de questionnement, celle-ci a été traitée statistiquement à part des autres phases de l'audition. De plus, la phase de prise de contact a ici été découpée en trois sous-phases, sur la base des préconisations faites dans l'ABE : (a) préliminaires, présentation des lieux, des personnes présentes et du matériel, (b) présentation des objectifs de l'audition et des règles de communication, et (c) discussion autour d'un sujet neutre. Enfin, la phase de clôture a été abordée dans le questionnaire par une question visant à savoir si les enquêteurs avaient proposé au ou à la mineur(e) un résumé de ses propos. L'objectif était ici de permettre la comparaison de nos résultats avec les études conduites à l'international, tout en nous permettant de repérer de façon précise de potentiels besoins en termes de formation.

Dans cette partie, nous allons nous attacher à répondre à deux principales questions, à savoir : (1) La structure de l'entretien en différentes phases était-elle respectée au cours des auditions de mineurs ? ; (2) L'utilisation des phases préconisées différaient-elles selon l'âge des mineurs entendus ?

La structure en phases de l'entretien était-elle respectée ? La figure 16 (page 88) rend compte de l'utilisation, en pourcentage, des différentes phases de l'entretien telle que préconisée dans les guides de pratique internationaux et lors des formations à l'audition du mineur victime, hors phase de questionnement. L'analyse des réponses fournies par les policiers et les gendarmes montre que, dans leur très grande majorité, ceux-ci ont déclaré

²¹ L'article 222-23 du Code Pénal dispose que le viol est puni de 15 ans de réclusion criminelle ; cependant, l'article 222-24 précise que le viol est puni de 20 ans de réclusion criminelle s'il est commis sur un mineur de 15 ans ou moins. L'article 222-27 dispose que les agressions sexuelles autres que le viol sont punies de cinq ans d'emprisonnement et de 75 000 euros d'amende ; cependant, l'article 222-29-1 précise qu'elles sont punies de dix ans d'emprisonnement et 150 000 euros d'amende lorsqu'elles sont imposées à un mineur de quinze ans ou moins.

utiliser chacune des phases. Le test de Friedman nous permet d'observer que les enquêteurs déclarent presque unanimement utiliser toutes les étapes de la prise de contact (plus de 9 fois sur 10). Une analyse plus fine de leur façon de procéder montre néanmoins que la présentation des règles sociales de communication et l'explication de l'importance de dire la vérité étaient significativement moins présentées (avec une utilisation déclarée par, respectivement, 23.1% et 7.7% des enquêteurs) que les autres étapes de cette première phase (e.g., rassurer le mineur, expliquer les buts de l'audition, aborder un thème neutre, etc.), $\chi^2(7, N = 251) = 271.014, p < .001$. L'emploi du rappel libre semble être un peu moins systématique (un peu plus de 8 fois sur 10). Notons toutefois que c'est le résumé des propos du mineur qui semble avoir été le moins utilisé par les enquêteurs interrogés (un peu plus de 7 fois sur 10). Par conséquent, les différentes phases n'ont pas été toutes utilisées avec la même fréquence par les enquêteurs ($\chi^2(4, N = 290) = 75.263, p < .001$). Plus précisément, si l'on soustrait de l'analyse la phase de questionnement, il semblerait que plus l'audition progresse, moins les enquêteurs utilisent les phases préconisées dans les formations et les guides de bonne pratique. Ce constat doit toutefois être considéré avec prudence compte tenu de la très forte propension d'utilisation déclarée des différentes phases.

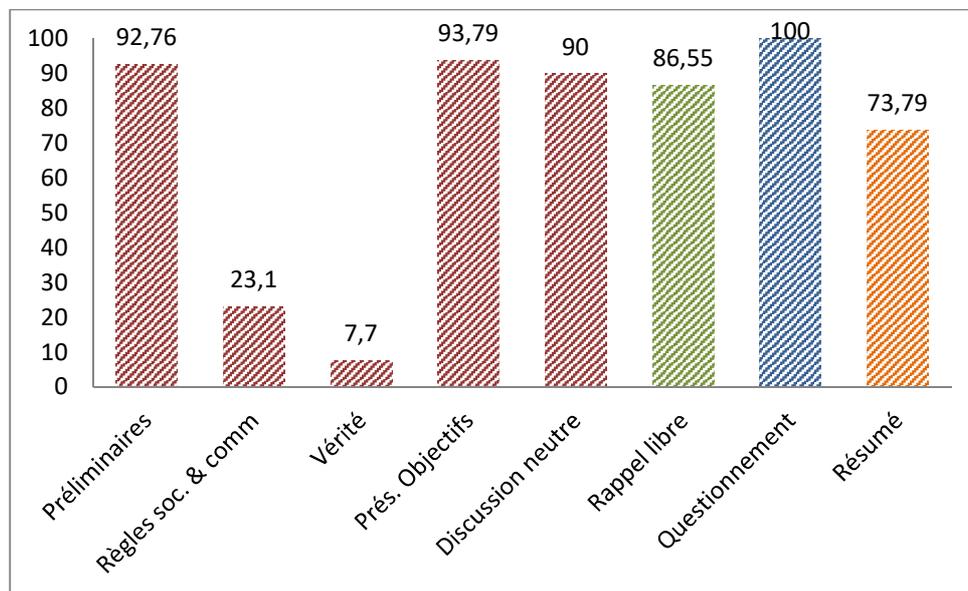


Figure 16. Utilisation déclarée des phases de l'entretien structuré (en %)

Le respect des phases de l'audition différerait-il selon l'âge des mineurs entendus ? Les tests du χ^2 effectués ont permis de montrer une différence significative dans l'utilisation des sous-phases de la prise de contact en fonction de l'âge (cf. Tableau 10, page 89). Ainsi, la sous-phase de la prise de contact « préliminaires » (i.e., présentation des individus et du matériel) a davantage été proposée aux plus jeunes (i.e., moins de 10 ans), $\chi^2(3, N = 290) =$

11.118, $p = .011$, $\Phi = .20$; lesquels se voyaient cependant moins expliqués les objectifs de l'audition, $\chi^2 (3, N = 290) = 13.697$, $p = .002$, $\Phi = .23$; la sous-phase de la prise de contact « discussion autour d'un sujet neutre », étaient moins proposée aux adolescents (i.e., 15-18 ans), $\chi^2 (3, N = 290) = 15.327$, $p = .002$, $\Phi = .23$. En revanche, la possibilité d'effectuer un rappel libre des faits semble avoir été proposée aussi fréquemment aux plus jeunes témoins qu'aux plus âgés d'entre eux ($ps \geq .082$). Enfin, l'âge des témoins ne semble pas avoir de lien avec l'utilisation ou non de la dernière phase de l'entrevue, c'est-à-dire le résumé des propos du mineur témoin ($ps \geq .11$).

Tableau 10. Utilisation des phases (hors phase de questionnement) en fonction de l'âge des mineurs (en %)

	Prise de contact			Rappel libre	Résumé
	Préliminaires	Objectifs	Sujet neutre		
Moins de 6 ans $n = 62$	96.8	83.9	91.9	80.6	71.0
7 à 10 ans $n = 63$	100.0	96.8	95.3	85.7	71.4
11 à 14 ans $n = 80$	87.5	97.5	92.5	90.0	73.8
15 à 18 ans $n = 85$	89.4	95.3	82.4	88.2	77.6

L'âge des mineurs entendus, l'expérience professionnelle des enquêteurs, et la fréquence des faits ont-ils influencé la qualité de la conduite des phases ? Afin de déterminer si l'âge des mineurs, l'expérience des enquêteurs, et la fréquence des faits pour lesquels les mineurs témoignaient ont impacté la conduite de chaque phase, nous avons créé des catégories de comparaison. Pour l'âge, comme dit précédemment, quatre groupes furent constitués (i.e., moins de 6 ans ; 7-10 ans ; 11-14 ans ; 15-18 ans) ; pour l'expérience des enquêteurs, deux groupes basés sur la loi du 5 mars 2007 (« 6 ans ou plus » pour une expérience antérieure à 2007 ; « moins de 6 ans » pour une expérience postérieure à 2007²²) ; enfin, pour la fréquence des faits, deux groupes étaient constitués (fait unique ; faits répétés dans le temps). Des ANOVAs sur les phases de prise de contact, de rappel libre, et de clôture ont été conduites, avec un alpha à .05. Pour les analyses locales, des post hoc de Tukey ont été conduits, avec un alpha corrigé à .003. La phase de questionnement était traitée de façon isolée des autres phases de l'audition et détaillée dans une section suivante.

Les comparaisons opérées entre les groupes selon l'âge des témoins, l'expérience des enquêteurs et la fréquence des faits n'indiquent aucun effet significatif sur la conduite de la prise de contact. Ainsi, les répondants ont indiqué avoir respecté les différentes sous-phases

²² L'enquête nationale a été conduite au premier trimestre de l'année 2013.

de la prise de contact (i.e., préliminaires, règles sociales, importance de dire la vérité, explication des buts de l'audition, et discussion autour d'un sujet neutre), et ce, quel que soit l'âge du mineur entendu, leur ancienneté dans la police ou la gendarmerie, ou encore la nature répétée ou non des actes dont était victime l'enfant ($F_s \leq 1.52, p_s \geq .089$). De la même façon, l'âge des mineurs, l'ancienneté de l'enquêteur et la fréquence des faits n'ont pas eu d'effet significatif sur la conduite appropriée de la phase du rappel libre ($F_s \leq 1, p_s \geq .12$). Toutefois, nous avons observé une interaction significative entre l'âge des mineurs et la fréquence des faits sur la conduite inappropriée du rappel libre ($F(3, 240) = 5.211, p = .002, \eta^2_p = .065$). Cependant, les tests post hoc n'ont pas fait émerger de différence entre les différents groupes d'âge, et de types de faits, $p_s \geq .07$.

Quelles interventions étaient privilégiées par les enquêteurs lors de la phase de questionnement ? Afin de répondre à cette interrogation, les enquêteurs étaient invités à donner la fréquence d'utilisation de différents types de questions. Comme le montre le Tableau 11 ci-dessous, près de 45% des enquêteurs ont déclaré avoir très souvent utilisé des questions ouvertes lors de leur dernière audition. Ils sont également près de 28% à déclarer avoir souvent utilisé des questions courtes posées les unes à la suite des autres (questions multiples) au cours de cette même audition. Il est intéressant de relever que toutes les autres formes de questions inappropriées ont été, selon les déclarations fournies, soit peu souvent utilisées (questions fermées), soit très peu souvent utilisées (questions contenant une négation dans le libellé), soit jamais utilisées (questions à choix forcés et questions suggestives). Sur ce dernier point, relevons tout de même qu'un enquêteur sur deux nous a indiqué avoir posé une (ou plusieurs) question(s) suggestive(s) durant sa dernière audition.

Tableau 11. Utilisation des différents types de questions au cours de la phase de questionnement (en %)

	Ouvertes	Fermées	Multiples	A choix forcés	Suggestives	Négatives
Jamais	01.38	02.76	21.38	<u>27.24</u>	<u>51.03</u>	25.17
Très peu de fois	01.38	15.17	19.31	26.21	26.21	<u>33.79</u>
Peu de fois	07.93	<u>37.93</u>	21.72	26.90	15.52	29.66
Souvent	34.48	31.72	<u>27.93</u>	14.14	06.21	09.66
Très souvent	<u>44.48</u>	11.72	08.97	04.83	01.03	01.72
Toujours	10.34	00.69	00.69	00.69	00.00	0.00

Note : les valeurs soulignées correspondent aux modalités de réponse les plus fréquemment choisies.

Le choix ou l'usage de ces interventions était-il fonction de l'âge des témoins ? Afin de mieux appréhender cette utilisation des questions, voyons à présent ce qu'il en est en tenant compte de l'âge qu'avaient les témoins lors des auditions considérées. Pour cela, des ANOVAs, avec un alpha à .05 et des tests post hoc de Tukey, avec l'alpha corrigé à .0125, ont été conduits. Un effet principal significatif de l'âge a été observé sur l'utilisation déclarée des questions ouvertes durant la phase de questionnement ($F(3, 286) = 3,847, p = .004, \eta^2_p = .047$). Cependant, les analyses post hoc n'ont pas mis en avant de différence en fonction de l'âge, $ps \geq .045$. Aucune différence n'a été observée concernant les autres types de question ($F_s < 1, ps \geq .17, \eta^2_{ps} \leq .008$).

2.3.3. *Quel bilan les enquêteurs dressent-ils de leur dernière audition ? Analyse des informations transmises par les mineurs témoins*

Dans cette partie, les témoignages des mineurs ont été questionnés en termes de qualité, de précision et d'exactitude des informations restituées. Nous avons donc invité les policiers et les gendarmes à nous dire si les informations rappelées par les mineurs étaient complètes, détaillées, avérées et pertinentes pour l'enquête, cela en se positionnant sur une échelle allant de « non pas du tout » à « oui, tout à fait ». L'objectif était d'appréhender les éventuelles difficultés rencontrées par les policiers et les gendarmes français au sujet du contenu même des témoignages des mineurs. A noter que nous avons tenu à distinguer les informations rappelées (i) sur l'ensemble de l'audition (phases de rappel libre et de questionnement combinées) et (ii) au cours de la phase de rappel libre isolément, de sorte à cerner les perceptions des enquêteurs selon l'étape précise de l'audition. Ensuite, puisque ces critères peuvent être fortement dépendants de l'âge des mineurs, en particulier chez les jeunes enfants, il nous semblait à nouveau pertinent de conduire des tests du χ^2 en tenant compte de l'âge du témoin avec lequel a été conduite la dernière audition décrite par les participants.

Les déclarations des mineurs répondaient-elles aux exigences d'une enquête judiciaire ? D'une façon générale, les policiers et les gendarmes ayant participé à l'enquête font un bilan assez positif des informations rapportées par les mineurs reçus en audition (cf. Tableau 12, page 92). En effet, ils étaient 53.1% à estimer que les informations dont ont fait part les jeunes témoins étaient complètes (modalités de réponse 4 et 5) et 79.5% à les juger pertinentes pour l'enquête judiciaire (modalités de réponse 4 et 5), voire 70.6% à estimer que ces informations étaient exactes ou avérées (modalités de réponse 4 et 5). Une légère limite peut toutefois être relevée quant à l'estimation de la précision des détails rapportés par les

témoins. Sur ce point, les enquêteurs considérant que les informations rappelées par les mineurs étaient détaillées (modalités de réponse 4 et 5) sont presque aussi nombreux que ceux les ayant considérées comme moyennement détaillées (avec respectivement 42.7% et 42.4%).

Notons également que près de 15% des enquêteurs ont déclaré que les informations rappelées par les mineurs n'étaient pas, voire pas du tout, détaillées. Ce chiffre est à rapprocher de celui concernant la complétude des déclarations, puisque 13.8% des enquêteurs ont également mentionné que les informations rappelées n'étaient pas, voire pas du tout, complètes.

Tableau 12. Bilan (en %) des informations fournies par les mineurs sur l'ensemble de l'audition (phases de rappel libre et de questionnement)

	Complètes	Détaillées	Avérées	Pertinentes pour l'enquête
Non, pas du tout	05.5 (16)	04.5 (13)	03.8 (11)	01.7 (5)
Non	08.3 (24)	10.3 (30)	04.8 (14)	02.8 (8)
Moyennement	33.1 (96)	<u>42.4 (123)</u>	20.7 (60)	16.6 (48)
Oui	<u>42.1 (122)</u>	31.7 (92)	<u>53.4 (155)</u>	<u>47.6 (138)</u>
Oui, tout à fait	11.0 (32)	11.0 (32)	17.2 (50)	31.9 (91)

Note : les effectifs bruts moyens sont entre parenthèses

La qualité et la précision des informations rappelées variaient-elles selon l'âge des témoins ? Les tests du χ^2 ont montré que si l'exactitude et la pertinence des éléments rappelés par les mineurs témoins ne semblent pas différer en fonction de l'âge de ces derniers ($p \geq .093$), il n'en est rien au sujet de la complétude ($\chi^2 (12, N = 290) = 24.592, p = .02, \Phi = .24$) et de la précision de leur témoignage ($\chi^2 (12, N = 290) = 32.914, p < .001, \Phi = .27$). Concernant la complétude, 41.9% des enquêteurs ont jugé que les informations rappelées par les témoins de moins de 6 ans étaient moyennement complètes (modalité de réponse 3). En revanche, on observe que pour les mineurs entre 7 et 10 ans, elles étaient jugées complètes dans 68,3% des cas (modalités de réponse 4 et 5), dans 51.4% (modalités de réponse 4 et 5) pour les mineurs de 11 à 14 ans, et enfin, dans 60% des auditions (modalités de réponse 4 et 5) pour les mineurs de 15 à 18 ans. Concernant la précision des informations rappelées tout au long de l'entretien, les enquêteurs ont estimé que ce critère n'était que moyennement rempli dans 46.8% des auditions conduites avec des mineurs de moins de 6 ans et dans 43.8% de celles conduites avec des enfants de 11 à 14 ans. En revanche, lors des auditions conduites avec des mineurs de 7 à 10 ans, les informations rapportées étaient perçues comme précises (modalités de réponse 4 et 5) dans 42.4% des cas et dans 53.3% des auditions des mineurs de 15 à 18 ans. Notons, de plus, que les informations transmises par les enfants de moins de six ans furent jugées pas, voire pas du tout complètes par 24.2% des enquêteurs (modalités de

réponse 1 et 2) et pas, voire pas du tout précises par 30.6% des enquêteurs interrogés (modalités de réponse 1 et 2).

Les informations rappelées librement par les mineurs répondaient-elles aux exigences d'une enquête judiciaire ? Les résultats sont reportés, ci-dessous, dans le Tableau 13. Contrairement au bilan des informations restituées par les mineurs sur l'ensemble de l'audition, ils furent ici plus nombreux à estimer que les rappels libres des mineurs n'étaient que moyennement complets (44.6%) et détaillés (51.8%). Ils étaient ensuite 27.1% à déclarer que les informations librement rappelées par les mineurs étaient incomplètes (modalités de réponse 1 et 2) et 27.9% à les considérer comme assez peu, voire pas du tout, détaillées (modalités de réponse 1 et 2). En revanche, ils étaient 65.3% à estimer que les détails mentionnés librement par les mineurs étaient exacts (modalités de réponse 4 et 5).

Tableau 13. Bilan (en %) des informations fournies par les mineurs lors de la phase de rappel libre

	Complètes	Détaillées	Exactes/avérées
Non, pas du tout	10.8 (27)	09.2 (23)	03.2 (8)
Non	16.3 (41)	18.7 (47)	04.0 (10)
Moyennement	<u>44.6 (112)</u>	<u>51.8 (130)</u>	24.3 (61)
Oui	23.1 (58)	15.1 (38)	<u>50.6 (127)</u>
Oui, tout à fait	03.6 (9)	04.0 (10)	14.7 (37)
Sans réponse	01.6 (4)	01.2 (3)	03.2 (8)

Note : les effectifs bruts moyens sont entre parenthèses

La qualité et la précision des informations librement rappelées variaient-elles selon l'âge des témoins ? Le test du χ^2 a mis en avant un lien significatif entre l'âge du mineur et l'exactitude des informations fournies lors du rappel libre ($\chi^2 (12, N = 290) = 22.1085, p < .04, \Phi = .25$). En effet, lorsque l'audition était menée avec des mineurs de moins de 6 ans, 51.1% des enquêteurs ont estimé que les éléments rapportés étaient exacts. Ce pourcentage est de 58.5% lorsque l'audition était conduite avec des mineurs de 7 à 10 ans et de 54.5% avec des mineurs de 11 à 14 ans. Finalement, c'est auprès des 15-18 ans que les enquêtés ont déclaré le plus faible pourcentage d'exactitude des informations rappelées (42.6%). Aucune différence en fonction de l'âge des mineurs n'a été observée au niveau de la complétude et de la précision des informations librement rappelées ($ps \geq .16$).

2.3.4. Les principales difficultés rencontrées par les enquêteurs lors des auditions des mineurs

Dans cette partie, nous avons analysé les principales difficultés rencontrées par les policiers et les gendarmes, soit au cours de leur dernière audition, soit dans leur pratique de façon générale. Les variables susceptibles d'influencer la capacité d'un mineur à décrire les

faits dont il a été témoin et/ou victime peuvent survenir avant l'audition, comme pendant celle-ci. Nous avons ainsi distingué dans cette partie deux types de difficultés, à savoir : celles liées à des variables intervenant avant l'audition (e.g., caractéristiques de l'évènement, contexte du dévoilement initial des faits par l'enfant) et celles liées à des variables liées au contexte même de l'audition.

Les difficultés liées à des variables intervenant avant l'audition. Les réponses présentées ici quant à la répétition des faits et au contexte du dévoilement initial des faits par l'enfant ne concernent qu'une partie des participants à l'enquête. En effet, seuls les policiers et les gendarmes ayant conduits leur dernière audition avec des mineurs ayant été témoins et/ou victimes de faits répétés dans le temps ($n = 168$) et ayant révélé pour la première fois les faits suite aux questions posés par un parent ou un professeur par exemple ($n = 123$), ont été invités à donner leur avis quant à l'influence de ces variables sur le déroulement subséquent de l'audition.

Comme détaillé dans le Tableau 14 ci-dessous, les enquêteurs étaient plus de 40% à estimer que la répétition des faits vécus par les mineurs et leur nature (e.g., viols ou autres agressions sexuelles) avaient eu une influence sur le déroulement subséquent de l'audition et sur les déclarations des jeunes témoins. De la même façon, ils étaient près de 50% à estimer que le questionnement effectué par un tiers pour initier la révélation initiale des faits avait influencé les déclarations du mineur lors de l'audition. Ces résultats sont d'autant plus importants qu'une partie substantielle des participants de l'enquête n'a pas souhaité donner son avis sur ces questions. Il est alors tout à fait légitime de penser que les réponses obtenues ici ne concernent que les participants ayant un avis marqué, ou certain, sur cette question des influences antérieures à l'audition.

Tableau 14. Influence des caractéristiques de l'évènement et du questionnement d'un tiers lors du dévoilement des faits sur l'audition ultérieure du mineur

	Influence	Pas d'influence	Sans réponse
Répétition des faits	<u>41.7 (70)</u>	33.3 (56)	25.0 (42)
Nature des faits	<u>46.2 (134)</u>	32.1 (93)	21.7 (63)
Questionnement effectué par un tiers préalablement à l'audition	<u>49.6 (61)</u>	35.0 (43)	15.4 (19)

Note : les effectifs bruts moyens sont entre parenthèses

Les difficultés rencontrées lors des différentes phases de l'entretien. Pour faire état des difficultés rencontrées lors des différentes phases de l'entretien, nous avons analysé deux types de réponses : celles fournies par les répondants pour expliquer pourquoi ils n'avaient

pas respecté certaines phases de l'entretien lors de leur dernière audition, et les réponses fournies par les participants à des questions plus générales portant sur les difficultés généralement rencontrées lors des auditions conduites avec des mineurs.

De manière générale, comme nous pouvons le voir dans la figure 17 ci-dessous, 64.9% des difficultés énoncées par les enquêteurs, et les ayant emmenés à ne pas conduire une (ou plusieurs) phase(s) étaient liées aux caractéristiques des mineurs témoins. Les caractéristiques liées au contexte de l'audition et aux faits pour lesquels les mineurs témoignaient semblaient finalement poser peu, voire aucun problème puisqu'elles ne furent respectivement mentionnées que par 9.8% et 0% des enquêteurs pour expliquer le non-respect de certaines phases de l'audition. Enfin, 25.31% des explications fournies au non-respect des phases pouvaient être qualifiées de "justifications", c'est-à-dire des problèmes qui ne peuvent être identifiées dans la littérature comme influençant la qualité du rappel, et qu'aucun protocole d'audition ne peut résoudre. Par exemple, une justification de non-conduite pouvait être « la phase de prise de contact n'a pas été conduite, car elle avait déjà été effectuée avant l'audition réelle ».

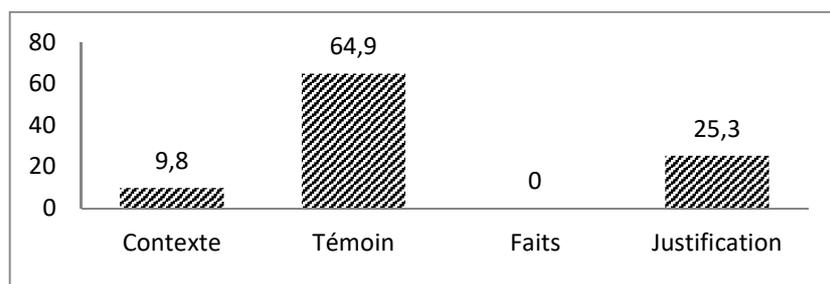


Figure 17. Pourcentage des difficultés perçues relatives au contexte de l'audition, aux témoins, aux faits, et de justification

Ensuite, au regard de la totalité des difficultés mentionnées par les enquêteurs, 12.02% concernaient la phase de prise de contact, 64.48% concernaient la phase de rappel libre, et 23.50% étaient relatives à la phase de clôture (voir figure 18 ci-après).

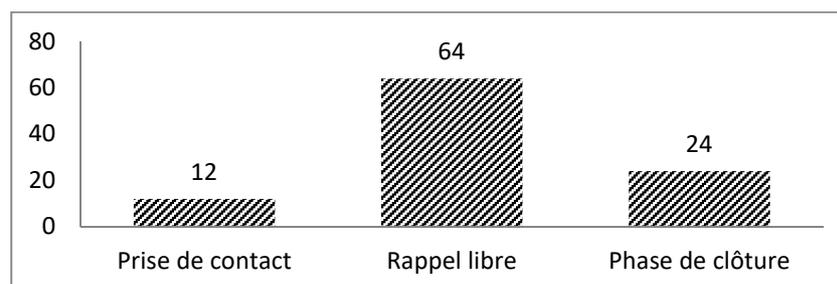


Figure 18. Pourcentage de difficultés perçues relatives à chaque phase de l'audition (hors questionnement, conduite dans 100% des cas)

Durant la prise de contact, 100% des difficultés mentionnées relatives au contexte de l'audition concernaient des problèmes d'ordre matériel (jouets manquants, caméra vidéo ne fonctionnant pas, etc.). L'âge du mineur et son mutisme expliquaient respectivement 88.89% et 11.11% des difficultés relatives aux mineurs. Au cours de la phase de rappel libre, le délai entre la commission des faits et l'audition représentait 100% des difficultés liées au contexte de l'audition. Quant aux difficultés rencontrées au cours de cette phase (rappel libre) et liées aux caractéristiques des mineurs entendus, 66.9% des enquêtés ont mentionné le mutisme de l'enfant et 14.78% des enquêtés ont souligné des limites liées au développement cognitif et social du mineur. Des difficultés dans la compréhension des avantages et objectifs de la phase de clôture représentaient 64.71% des difficultés ayant provoqué la non-conduite de celle-ci, et 35.62% étaient dues à un manque de temps. Enfin, durant cette dernière phase, 65.38% des difficultés liées aux mineurs étaient relative à leur développement cognitif et social toujours en cours, 26.92% étaient liées à l'âge des mineurs, et 7.69% étaient liées à son mutisme.

Difficultés générales perçues chez les différents groupes d'âge. Un test de Friedman a mis en avant que les difficultés perçues rencontrées généralement avec les mineurs âgés de moins de 6 ans variaient de façon significative ($\chi^2(7, N=198) = 242.144, p < .001$). En effet, 50% des enquêteurs rencontraient des difficultés liées au développement cognitif se produisant dans l'enfance. Ils étaient 41.41% à déclarer qu'ils ont en général eu du mal à capter l'attention des jeunes témoins et/ou victimes. Pour 21.21% d'entre eux, le mutisme est un obstacle à surmonter, quand 12.63% des professionnels déclaraient que les procédures judiciaires à respecter lorsque des mineurs de moins de 6 ans sont impliqués représentent une difficulté nuisant au bon déroulement des auditions (e.g., présence d'un administrateur ad hoc, obligation d'enregistrer l'audition en vidéo, etc.). La différence entre le vrai et le faux est une difficulté réelle avec les plus jeunes mineurs pour 7.58% des enquêteurs. Enfin, l'émotion ressentie durant les faits et le manque de connaissance dans les schémas conversationnels sont perçus comme des difficultés pour, respectivement, 6.58% et 5.05% des enquêteurs.

De la même façon, les difficultés perçues avec les mineurs âgés de 7 à 10 ans variaient de façon significative ($\chi^2(3, N=53) = 11,718, p = .008$). Plus précisément, 49.06% des enquêteurs considéraient que le mutisme est généralement une difficulté avec ce groupe d'âge. De plus, les habiletés cognitives et la distinction entre le vrai et le faux sont une difficulté généralement rencontrée dans les deux cas pour 28.30% des professionnels questionnés. Les savoirs spécifiques et savoir-faire en termes d'auditions de mineurs de cet âge sont problématiques pour 15.09% des enquêteurs.

Enfin, un test de Friedman a mis en avant des variations significatives dans les difficultés généralement rencontrées lors d'auditions avec des mineurs âgés de plus de 10 ans

($\chi^2(3, N=76) = 59.771, p < .001$). Le mutisme lié à de la pudeur représente une difficulté pour 55.26% des enquêteurs, quand le mensonge délibéré est un problème pour 38.16% d'entre eux. Les capacités cognitives sont un obstacle pour 6.58% des enquêteurs, alors que le comportement des préadolescents/adolescents en est un pour 5.26 d'entre eux (voir figure 19 ci-après).

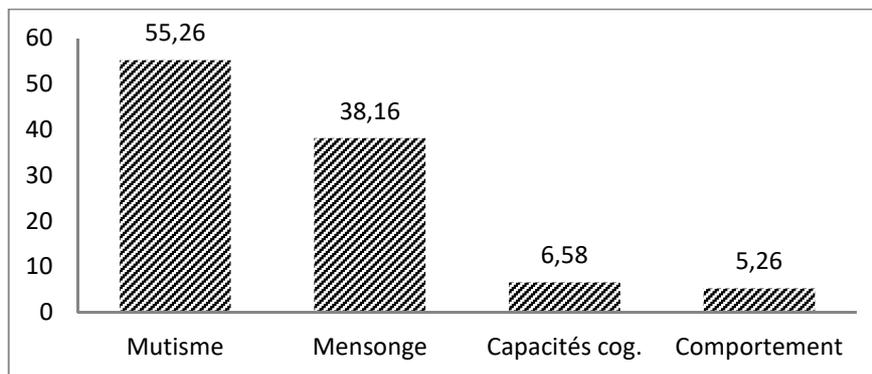


Figure 19. Difficultés généralement rencontrées lors d'auditions de témoins adolescents (en % d'enquêteurs ayant déclaré rencontrer chaque difficulté)

2.3.5. Faisabilité et utilité des différentes composantes de l'entretien cognitif modifié

Faisabilité des différentes composantes de l'ECM. Si, d'une façon générale, les professionnels jugent les consignes de l'ECM applicables pour un enfant, le test de Friedman utilisé montre toutefois une variation significative entre les composantes de l'ECM ($\chi^2(10, N = 290) = 715.715, p < .001$). Ainsi, comme l'indique le Tableau 15 (page 98), les avis des professionnels sont plus mesurés en ce qui concerne l'application de deux rappels libres, et de la consigne du changement d'ordre chronologique (respectivement, ces deux phases sont jugées moyennement faisables pour 36.9% et 48.3% des enquêteurs). Le SEIR semble pratique, puisque 69.7 % des professionnels estimaient applicable cette consigne au cours d'une audition conduite avec un enfant.

CHAPITRE 2 : UN ÉTAT DES LIEUX DES PRATIQUES

Tableau 15. Faisabilité des différentes composantes de l'entretien cognitif modifié (en %)

	Pas faisable	Moyennement faisable	Faisable
Droit de répondre "je ne sais pas"	06.2 (18)	15.9 (46)	<u>77.9 (226)</u>
Droit de dire "je ne comprends pas"	01.0 (03)	02.4 (07)	<u>96.6 (280)</u>
Transfert de contrôle	16.2 (47)	25.5 (74)	<u>58.3 (169)</u>
Distinction vérité vs. mensonge	02.1 (06)	17.6 (51)	<u>80.3 (233)</u>
Plusieurs rappels libres	28.6 (83)	<u>36.9 (107)</u>	34.5 (100)
Recontextualisation émotionnelle	01.0 (03)	19.0 (55)	<u>80.0 (232)</u>
Recontextualisation physique	00.7 (02)	10.3 (30)	<u>89.0 (258)</u>
Hypermnésie	02.8 (08)	29.0 (84)	<u>68.2 (198)</u>
Changement d'ordre de narration	19.0 (55)	<u>48.3 (140)</u>	32.7 (95)
Rappel indicé (SEIR)	07.2 (21)	23.1 (67)	<u>69.7 (202)</u>

Note : les effectifs bruts moyens sont entre parenthèses

Utilité des différentes composantes de l'ECM. Le test de Friedman a révélé que l'utilité perçue des différentes consignes pour le témoignage de l'enfant variait de façon significative, $\chi^2(10, N = 290) = 951.410, p < .001$. Comme présenté dans le Tableau 16 ci-dessous, et au même titre que pour la faisabilité, les enquêteurs ont eu un avis globalement favorable à l'endroit des consignes de l'ECM en termes d'utilité, bien que ces jugements soient plus mesurés pour l'utilisation de deux rappels libres (inutile pour 43.1% des enquêteurs) et du changement d'ordre chronologique (moyennement utile pour 45.5% des enquêteurs). Concernant le SEIR, 59.3% des policiers et gendarmes ont estimé cette consigne utile pour le témoignage de l'enfant.

Tableau 16. Utilité des différentes composantes de l'entretien cognitif modifié (en %)

	Pas utile	Moyennement utile	Utile
Droit de répondre "je ne sais pas"	16.5 (48)	24.5 (71)	<u>59.0 (171)</u>
Droit de dire "je ne comprends pas"	01.4 (03)	02.1 (06)	<u>96.5 (280)</u>
Transfert de contrôle	30.0 (87)	33.4 (97)	<u>36.5 (106)</u>
Distinction vérité vs. mensonge	04.5 (13)	17.2 (50)	<u>78.3 (227)</u>
Plusieurs rappels libres	<u>43.1 (125)</u>	34.5 (100)	22.4 (65)
Recontextualisation émotionnelle	03.4 (10)	16.9 (49)	<u>79.7 (231)</u>
Recontextualisation physique	00.0 (0)	05.5 (16)	<u>94.5 (274)</u>
Hypermnésie	06.9 (20)	32.1 (93)	<u>61.0 (177)</u>
Changement d'ordre de narration	31.7 (92)	<u>45.5 (132)</u>	22.8 (66)
Rappel indicé (SEIR)	09.7 (28)	31.0 (90)	<u>59.3 (172)</u>

Note : les effectifs bruts moyens sont entre parenthèses

2.4. Discussion de l'Étude 2

Cette Étude 2 permet de mettre en évidence cinq aspects des pratiques des policiers et gendarmes conduisant des auditions de mineurs témoins : (i) la sur-représentativité des

adolescents dans les affaires, et les caractéristiques des faits (i.e., répétition dans le temps), (ii) un respect mitigé des différentes préconisations, (iii) les rappels libres des pré-adolescents perçus comme les moins complets par les enquêteurs (comparativement aux autres tranches d'âge), (iv) des difficultés davantage liées aux mineurs qu'aux faits ou au contexte de l'audition, et des difficultés généralement rencontrées spécifiques aux adolescents, et enfin, (v), le protocole de l'ECM perçu comme utile et faisable par les enquêteurs.

2.4.1. La présence des adolescents en tant que témoins et/ou victimes dans les affaires françaises, et les caractéristiques des faits pour lesquels témoignent les mineurs

Les résultats de cette enquête s'ajoutent aux rares données (e.g., Snyder, 2000) à disposition permettant d'apprécier la présence des adolescents témoins dans les affaires criminelles. En effet, les (pré) adolescents représentaient 57% des mineurs dont l'audition était décrite par les policiers et gendarmes ayant répondu au questionnaire. Cette sur-représentativité souligne la nécessité de poursuivre l'effort de recherche avec cette population, largement représentée et présentant toutefois des problématiques spécifiques et distinctes.

Plus généralement, concernant les mineurs, il s'agissait en grande majorité de jeunes filles (dans 70 % des cas), victimes de faits répétés dans le temps commis par un adulte appartenant à leur cercle familial. Il est également intéressant de noter que seulement 9 % des affaires ont concerné des agresseurs inconnus de l'enfant. Ce résultat entre en opposition avec une croyance pourtant répandue selon laquelle les enfants courent plus de dangers à l'extérieur de la maison (DeMarni Cromer & Goldsmith, 2010).

La majorité des faits pour lesquels les mineurs témoignaient était des faits s'étant produits de manière répétée dans le temps. Les études ont largement pu démontrer l'impact que peut avoir la répétition d'un événement sur le contenu des témoignages. Si les enfants témoins de faits répétés sont capables de récits plus riches que les enfants ayant vécu un événement unique, ils éprouvent plus de difficultés à décrire un événement précis (e.g., Pearse, Powell, & Thomson, 2003 ; Price & Connolly, 2007). De plus, les enfants exposés à plusieurs reprises à un même événement se montrent plus vulnérables aux suggestions, notamment lorsque celles-ci portent sur des éléments variables (i.e., détail ne survenant que dans un, ou au mieux, quelques événements) (e.g., Connolly & Lindsay, 2001 ; Price & Connolly, 2004). Enfin, les enfants devant rappeler un événement répété dans le temps ont plus de mal à rapporter des détails ayant varié d'un épisode à l'autre (notamment produisaient plus d'erreurs au sujet de ces détails) par rapport aux enfants ayant vécu les faits une seule fois (Verkampt, Ginet, & Colomb, 2010). Considérant alors le taux élevé de faits répétés

parmi les affaires dont étaient issues les auditions, il est nécessaire de poursuivre les travaux sur cette problématique (voir Étude 5, page 159).

Enfin, les délais entre la commission et l'audition allaient de moins d'une semaine jusqu'à un an. Il est donc important de pouvoir proposer aux professionnels un protocole d'audition permettant d'aider à la récupération en mémoire des informations relatives à des événements s'étant déroulés des semaines, voire des mois auparavant. Comme nous l'avons souligné dans la Section 2 du premier chapitre, l'entretien cognitif répond à cet objectif.

2.4.2. *Un respect mitigé des recommandations*

Les enquêteurs ayant participé à cette étude ont, pour la majorité, déclaré respecter les recommandations, tant dans l'utilisation des phases que dans les types de questions utilisés. Cependant, très peu d'enquêteurs ont proposé aux mineurs les règles sociales et de communication (23.1%) et l'importance de dire la vérité (7.7%). Les études ont pourtant montré l'importance de ces consignes pour la qualité et la quantité des rappels subséquents (e.g., Verkampt, Ginet, & Colomb, 2014). Ensuite, la phase de clôture semble avoir été moins utilisée que les autres phases (73% des enquêteurs ont déclaré l'avoir conduite). Il est possible que les enquêteurs trouvent cette étape potentiellement suggestive si le résumé des informations recueillies n'est pas accompagné d'une invitation au témoin à corriger l'interrogateur (e.g., « si je n'ai pas compris quelque chose de tout ce que tu viens de me dire, n'hésite pas à me corriger ; je ne serai pas vexé, donc dis-moi simplement 'non, ce n'est pas ce que j'ai dit', et je corrigerai, d'accord ? »). Cependant, ces informations étaient données (ou non), en réponse à une question ouverte.

En prenant l'âge du mineur en considération, nous avons observé que la sous-phase des préliminaires (i.e., préparation de l'audition, des questions, des informations relatives à la vie du mineur et de l'enquête) était davantage proposée aux mineurs âgés de moins de 10 ans, comparativement aux (pré) adolescents. De ce point de vue-là, les pratiques des enquêteurs sont cohérentes avec les préconisations. Si cette sous-phase est recommandée pour toutes les tranches d'âge de mineurs, il semble qu'elle soit particulièrement indispensable avec les plus jeunes, notamment en ce qui concerne les enfants d'âge préscolaire, qui ont un niveau de compréhension moindre de la situation par rapport aux plus âgés. Cependant, cette sous-phase est recommandée, et ce quel que soit l'âge du mineur (Home Office, 2011). Comme souligné dans le premier chapitre, l'audition peut être un événement stressant à vivre—d'autant plus si le mineur est victime de faits potentiellement traumatisants. Cette étape est primordiale pour instaurer un climat de confiance, de compréhension mutuelle et de transparence au témoin. Considérant la complaisance dont les adolescents peuvent faire preuve face aux

professionnels de la justice (Grisso et al., 2003), la conduite de cette étape de l'audition est particulièrement importante avec eux. Enfin, la discussion autour d'un sujet neutre était moins proposée aux adolescents (i.e., 15-18 ans). Bien que cette phase soit recommandée pour évaluer les capacités cognitive et conversationnelles du mineur, pour son influence positive sur le stress (Home Office, 2011) et sur un (des) futur(s) rappel(s) d'informations (Brubacher, Roberts, et Powell, 2011 ; Price, Roberts, & Collins, 2012 ; Roberts, Lamb, & Sternberg, 2004 ; Sternberg et al., 1997), il est indiqué dans l'ABE qu'en cas de fatigue extrême ou de stress aigu ressentis par le mineur, l'enquêteur peut omettre cette phase. Les adolescents étant peut-être plus à même de comprendre la gravité des faits qu'ils ont vus ou vécus, les enquêteurs ont pu penser préférable de se passer de cette phase afin de réduire la durée totale de l'audition.

2.4.3. La satisfaction des enquêteurs à l'égard des récits d'adolescents

Les enquêteurs estimaient que les récits des plus jeunes enfants (i.e., moins de 6 ans) étaient moins complets que ceux effectués par les autres tranches d'âge de mineurs. Toutefois, ces difficultés sont cohérentes avec leurs capacités encore rudimentaires à récupérer puis restituer des informations stockées en mémoire (e.g., Saywitz, 2002). Cependant, pour la phase de rappel libre en particulier, un certain scepticisme au sujet de l'exactitude a été observée avec les adolescents (15–18 ans). Une explication à cela pourrait résider dans les attentes qu'auraient les enquêteurs au sujet des descriptions libres des adolescents, supposées être plus riches et exactes que celles des jeunes enfants. Pourtant, même si les adolescents ont des capacités de restitution plus développées que les plus jeunes, celles-ci sont encore en plein développement à ces âges (Giedd et al., 1999 ; Paus, 2005 ; Wheeler, Stuss, & Tulving, 1995, 1997). Ainsi, l'opinion des enquêteurs sur cet indicateur peut révéler une difficulté réelle liée aux capacités, encore limitées chez les adolescents, à fournir un contenu riche et complexe.

2.4.4. Les difficultés rencontrées par les professionnels

La majorité des enquêteurs a déclaré que les difficultés rencontrées lors de leur dernière audition, et les ayant conduits à ne pas suivre les différentes phases, étaient principalement liées au mineur témoin (environ 65% des enquêteurs) et survenaient majoritairement lors de la phase de rappel libre (64% des difficultés énoncées). En clair, la phase de rappel libre révélerait aux enquêteurs des difficultés inhérentes aux mineurs, plus qu'aux faits ou à leur pratique *per se*. Or, lorsqu'il était demandé aux enquêteurs de décrire les difficultés

généralement rencontrées avec les différentes tranches d'âge (i.e., moins de six ans, entre sept et dix ans, et plus de dix ans), celles perçues lors d'audition de mineurs de moins de dix ans étaient en accord avec la littérature scientifique : difficultés liées au développement cognitif, à la distinction du vrai et du faux, au mutisme (sans en préciser la cause particulièrement), etc. Cependant, les difficultés perçues lors d'auditions d'adolescents différaient de celles perçues lors d'auditions d'enfants plus jeunes. Si les habiletés cognitives ont été pointées du doigt, de nouvelles difficultés, qui semblent spécifiques aux adolescents, se sont révélées : mutisme lié à une certaine pudeur, mensonge délibéré, comportement du mineur²³. Au regard de ces données, les adolescents semblent donc, pour les enquêteurs, appartenir à une population spécifique de témoins.

La pudeur des adolescents peut être une réelle difficulté à dévoiler des faits criminels. Comme dit précédemment, la honte ressentie par les victimes d'abus sexuels est un facteur déterminant de la révélation—ou non—de faits (McElvaney, Greene, & Hogan, 2014). Ainsi, il est probable que, régulièrement, les enquêteurs aient du mal à amener les adolescents à verbaliser des faits pour lesquels ils ressentent de la honte. Des résultats cohérents avec le notre ont d'ailleurs été mis en avant dans la littérature. En effet, si la probabilité de révéler des faits lors d'une audition augmente jusqu'à l'âge de 11 ans, il semble qu'à partir de cet âge, elle décline jusqu'à l'âge de 16 ans (Leach, Powell, Sharman, & Anglim, 2017). Cette difficulté à aborder les faits chez les adolescents peut avoir trois origines : (i) de la honte à aborder des faits de nature sexuelle (London, Bruck, Ceci, & Shuman, 2007) ; (ii) une crainte de représailles à leur encontre ou leur famille de la part de l'agresseur présumé (Goodman-Brown, Edelstein, Goodman, Jones, & Gordon, 2003) ; (iii) les adolescents ne pourraient ne pas se sentir victime lorsque l'atteinte était réalisée dans le cadre d'une relation amoureuse (Bunting, 2008). Ensuite, si les enquêteurs ayant participé à notre étude déclarent que le mensonge délibéré est une problématique saillante lors des auditions d'adolescents, il est important de noter qu'aucune donnée empirique ne permet d'affirmer qu'il s'agit d'une caractéristique propre aux adolescents. À l'instar de faux jurés (donc une population tout venant), il est possible que les enquêteurs aient une représentation erronée des adolescents. En effet, ces derniers sont généralement perçus comme des témoins moins crédibles que des enfants plus jeunes (e.g., Klettke, Hallford, & Mellor, 2016). Notons que le mensonge délibéré peut être une difficulté réellement rencontrée par les enquêteurs ; c'est leur généralisation à l'ensemble des témoins adolescents qui peut s'avérer problématique. En effet, à ce jour, les données scientifiques ne permettent pas de confirmer une présence plus prégnante de ces caractéristiques chez les adolescents. De ce fait, il ne peut être exclu que

²³ Aucune précision n'a été apportée sur cette difficulté.

celles-ci soient issues de représentations erronées liées aux attentes que les enquêteurs pourraient avoir à l'endroit des adolescents. L'explication pourrait venir du contenu même des formations actuelles où les mises en situation. Ces dernières, utilisées comme entraînement pour les enquêteurs stagiaires, peuvent parfois mêler des scénarii dans lesquels soit l'adolescent témoin dit la vérité soit ment quant aux faits. Cela peut ainsi focaliser l'attention des stagiaires sur la détection d'un éventuel mensonge et ce, dès leur formation au recueil de la parole du mineur. Ou bien, il est possible que ces difficultés perçues (ou ces attentes des enquêteurs) trouvent leur origine dans l'absence de référence au développement psychologique des adolescents, au profit de celui des plus jeunes enfants (e.g., Brainerd, Reyna, Howe, & Kingma, 1990 ; Fivush & Shukat, 1995 ; Larsson & Lamb, 2009 ; Saywitz, 2002). En contexte d'audition, les enquêteurs pourraient donc, en l'absence de ces connaissances, avoir du mal à mettre des étiquettes sur ces obstacles nouveaux et différents de ceux rencontrés avec les plus jeunes. En effet, avec ces derniers, les difficultés semblent plus identifiables en situations réelles, les professionnels y ayant probablement été plus sensibilisés lors des formations. Enfin, il est possible que les enquêteurs rencontrent dans leurs pratiques des mis en cause adolescents, plus souvent que des très jeunes suspects. Aussi, ils pourraient, dans le cadre de ces auditions, être plus facilement confrontés à du mensonge et la tromperie. La conséquence serait que les professionnels inférait les caractéristiques des adolescents à la fois témoins (i.e., pudeur) et mis en cause (i.e., mensonge) à l'ensemble des adolescents, et ce quel que soit leur statut dans une enquête judiciaire.

2.4.5. La perception de l'ECM par les professionnels

Afin de répondre à la demande formulée par Brunel & Py (2013) concernant la nécessité de s'intéresser à l'acceptabilité sociale du protocole de l'entretien cognitif (modifié pour les mineurs, ou non), nous avons interrogé les enquêteurs sur la faisabilité et l'utilité des différentes consignes du protocole.

Les règles sociales de l'ECM (i.e., droit au « je ne sais pas » et au « je ne comprends pas ») paraissaient bien perçues, tant au niveau de son application que de son utilité. Ceci suggère que les enquêteurs semblent avoir conscience que leur comportement avec le mineur est importante, voire déterminante. Cependant, si la question du transfert de contrôle (présentée lors de la phase de prise de contact) semblait majoritairement faisable aux enquêteurs, on constate que cette étape de l'ECM faisait l'objet d'un jugement plus modéré sur son utilité. Cette donnée est préoccupante. En effet, c'est ici la logique même de l'ECM, et de tout entretien établi sur la base des préconisations internationales qui est concernée. Le transfert de contrôle a pour but de donner au témoin le contrôle de l'audition : il donne les

réponses qu'il souhaite donner ; il parle sans être interrompu ; et les questionnements subséquents aux rappels libres se basent sur les propos du témoin, tant dans l'organisation des questions (i.e., chronologie du récit et respect des images mentales du témoin) que dans leur formulation (i.e., paraphrase et adaptation du discours au témoin). Il a aussi pour but de favoriser un lien de confiance pour que le témoin puisse se sentir suffisamment à l'aise pour dévoiler des faits qui, souvent, lui auront donné le sentiment que sa vie lui échappe, tout en augmentant sa résistance aux suggestions. Les chercheurs à l'origine de l'élaboration de l'entretien cognitif, Fisher et Geiselman (2010), expliquaient même que ce transfert de contrôle pouvait avoir un effet thérapeutique pour la victime, puisqu'il lui permettrait de pouvoir à nouveau contrôler l'évènement en question, et plus généralement, sa vie. Aussi, il paraît essentiel pour les enquêteurs de comprendre la nécessité de cette étape, qui n'a pas pour but de remettre en cause leur statut, mais de mettre les témoins dans des dispositions idéales afin de favoriser la qualité du rappel (i.e., la richesse et l'exactitude des propos), ainsi que leur bien-être.

Les enquêteurs semblaient davantage mesurés en ce qui concerne la proposition de deux rappels libres et de la consigne du récit raconté en sens chronologique inversé (changement d'ordre chronologique). Concernant l'application de deux rappels libres et de leur utilité, il est probable que les enquêteurs craignent une certaine lourdeur du protocole, surtout avec des témoins pouvant être très jeunes. Ainsi, une consigne jugée difficilement applicable pour des raisons de faisabilité pour des mineurs est, de façon cohérente, jugée comme peu utile. Cette donnée corrobore des observations effectuées sur le terrain. Dans une étude effectuée auprès de la gendarmerie française en ce qui concerne des auditions d'adultes, il a été observé qu'un second rappel libre n'était utilisé que dans 30% des affaires analysées, alors que son emploi avait été préconisé lors de la formation préalable des enquêteurs (Colomb, Ginet, Wright, Demarchi, & Sadler, 2013). Une solution pourrait être de substituer le second rappel libre par la technique de questionnement élaborée par Fisher & Geiselman (1992), le questionnement compatible avec le témoin (voir page, 41 et Étude 5, page 159).

En ce qui concerne la consigne du changement d'ordre chronologique, on peut supposer que les policiers et gendarmes jugent cette consigne lourde cognitivement pour les mineurs. Ainsi, elle serait difficilement applicable car difficilement compréhensible pour des enfants et adolescents, et donc jugée moins utile que d'autres consignes. Cette limite, qui a déjà été soulignée dans la littérature scientifique, a amené les chercheurs à en déconseiller l'usage auprès des enfants trop jeunes, en particulier ceux de six ans et moins. Le résultat concernant la consigne de changement d'ordre contraste avec les jugements positifs concernant la consigne du SEIR (développée spécifiquement pour les auditions de jeunes et très jeunes enfants, à savoir de 4 à 9 ans) (Verkampt & Ginet, 2010). Rappelons que cette consigne

favorise un rappel chronologique et propose une stratégie de récupération indicée, sans risque de suggestion. Toutefois, la consigne du changement d'ordre chronologique convient essentiellement pour les événements faisant l'objet de scripts (e.g., événements répétés dans le temps) ou bien pour tenter de confondre un mineur sur lequel repose des soupçons de tromperie. Cette consigne doit donc être utilisée ponctuellement, et non de façon systématique, auprès d'enfants ou adolescents ayant atteint la capacité de se représenter chronologiquement les faits.

3. Conclusion de la Section 1

Les Études 1 & 2 ont mis en avant un écart réel entre les pratiques effectives des enquêteurs (i.e., rappel libre négligé dans un tiers des cas, très faible proportion de questions ouvertes, utilisation excessive de questions suggestives, etc.), et les perceptions des enquêteurs quant à leur façon de conduire les auditions (rappel libre quasi-systématiquement proposé, utilisation majoritaire de questions ouvertes, et très faible recours aux suggestions, etc.). Ils semblent conscients de la nécessité de proposer aux mineurs une structure d'audition, et de favoriser un questionnement ouvert et approprié. Plusieurs explications sont possibles pour un tel écart. (i) Il est possible que les enquêteurs ayant conduit les auditions de la première étude n'aient pas suivi de formation, ou bien que les connaissances ont du mal à être transférées sur le terrain, en condition réelle d'audition. (ii) Nous pouvons aussi questionner la compréhension qu'ont les policiers et gendarmes de la méthode structurée dispensée en formation. En effet, par l'analyse des démarches (Étude 2), nous avons observé qu'une partie des enquêteurs initiait la phase de rappel libre soit par un questionnement fermé (e.g., « sais-tu pourquoi tu es ici ? »), soit par un questionnement à choix multiple (e.g., « préfères-tu me raconter ce que tu as vécu ou bien que je te pose des questions ? »). Les enquêteurs ont-ils, alors, une bonne compréhension de ce qu'est la phase de rappel libre et de la façon dont elle doit être introduite au mineur ? De plus, 7% des enquêteurs ont déclaré utiliser régulièrement des questions suggestives (Étude 2), alors que dans les faits, nous retrouvions environ 20% de questions suggestives parmi toutes les interventions des professionnels (Étude 1). Nous pouvons alors, ici, nous demander si les enquêteurs ont, au même titre que la phase de rappel libre, une bonne compréhension de ce qu'est une question suggestive. Certaines de leurs suggestions seraient-elles perçues par eux comme des questions spécifiques (i.e., questions fermées oui-non, ou questions débutant par « qu- ») ? Enfin, (iii) si l'une des limites de la première était l'ignorance du niveau de formation des enquêteurs. Dans la seconde, nous avons approximativement l'inverse : tous les enquêteurs ayant pris part à l'étude, excepté quatre, avaient suivi une formation au recueil de la parole des mineurs. Cette caractéristique

commune à tous les participants peut alors avoir augmenté le biais de désirabilité sociale²⁴ (e.g., Johnson & Fendrich, 2005). En effet, les enquêteurs, ayant été formés, connaissaient les quatre phases recommandées et autres préconisations (e.g., favoriser un questionnement ouvert, éviter les suggestions). D'ailleurs, si les réponses à des questions de connaissance de type choix multiple a mis en avant un respect majoritaire des recommandations (i.e., conduite des quatre phases), les questions ouvertes leur permettant d'expliquer la démarche utilisée dans les quatre phase a laissé entrevoir un respect des recommandations particulièrement mitigé. Ce contraste plaide en faveur d'un possible biais de réponse des enquêteurs.

La deuxième étude de cette section permet d'appréhender l'utilisation des questions suggestives avec les adolescents, tel qu'observée dans la première étude. En effet, nous avons mis en avant, avec cette population, une hausse des questions suggestives après une réponse développée (i.e., haut potentiel informatif) à une question ouverte, alors que cette hausse s'observait après une réponse non-informative à une question ouverte, avec les plus jeunes (Étude 1). Les données de l'enquête (Étude 2) sont tout cohérentes avec nos hypothèses concernant l'utilisation des questions suggestives avec les adolescents. En effet, les enquêteurs ont estimé que les deux principales difficultés étaient la pudeur et le mensonge. Ainsi, les questions suggestives viendraient aider le mineur adolescent soit à verbaliser une information récupérée, mais dont ils auraient honte, par exemple, soit à venir tester la fiabilité de leur propos. En outre, les enquêteurs estimaient dans l'Étude 2 que les adolescents (15-18 ans) étaient moins exacts que les autres tranches d'âge dans leurs rappels libres.

En clair, la motivation principale des enquêteurs à recourir aux suggestions avec les mineurs les plus jeunes serait de les aider à récupérer les informations, à les rappeler, et donc plus généralement, à produire un témoignage, pour, ensuite, faire avancer l'enquête. Si la démarche était similaire avec des adolescents pudiques, (i.e., aider à verbaliser les informations), elle serait toute autre s'il s'agissait de venir tester leur parole. Le cas échéant, la raison principale menant à suggérer des informations serait plutôt, par exemple, de détecter le mensonge (car l'adolescent est généralement perçu comme menteur, voir Étude 2) ou bien évaluer la cohérence des propos avec les éléments déjà recueillis. Par conséquent, l'objectif d'un tel questionnement serait de servir principalement les intérêts de l'enquête en cours, sans centrer l'audition sur le témoin et ses spécificités. L'objectif de la deuxième section de ce second chapitre est d'explorer cette problématique. Existe-t-il une spécificité adolescente dans les raisons conduisant des enquêteurs à recourir aux questions suggestives ? La réponse à

²⁴ Le biais de désirabilité sociale correspond à la tendance, parfois implicite, des individus à fournir des réponses perçues comme socialement désirables. Dans le cas présent, les enquêteurs pourraient avoir répondu ce qui est recommandé de faire dans les programmes de formation, non parce qu'ils auraient réellement conduit l'audition comme décrite, mais parce une conduite recommandée serait plus favorablement perçue.

CHAPITRE 2 : UN ETAT DES LIEUX DES PRATIQUES

cette question est indispensable dans une démarche de compréhension de la façon dont les auditions des adolescents sont conduites, et pour pouvoir *in fine* proposer une méthode adaptée à cette population.

Section 2. De quoi l'utilisation des questions suggestives avec les adolescents est-elle la stratégie ?

1. Étude 3—L'utilisation des questions suggestives lors d'auditions d'adolescents : Quelles sont les raisons invoquées par les enquêteurs ?

Depuis près de 40 ans, les chercheurs en psychologie judiciaire consacrent une partie de leurs travaux à l'étude de l'impact des questions suggestives sur les souvenirs que les individus ont des faits pour lesquels ils témoignent (voir Loftus, 2005, pour une revue de littérature au sujet de l'*effet de désinformation*). La formulation d'une question peut ainsi mener les individus à rappeler des éléments ne s'étant jamais produit en réalité. Dans une étude où des participants visionnaient une vidéo représentant un accident de voiture (Loftus & Zanni, 1975), la moitié se voyaient demander s'ils avaient vu « *un* phare cassé », et l'autre moitié, s'ils avaient vu « *le* phare cassé ». Ils étaient, respectivement, 7% et 15% à répondre par l'affirmative. Bien que, dans les deux cas, la question suggérait à tort la présence d'un phare cassé sans que les participants ne l'aient préalablement mentionné, la formulation « *le* » laissait entendre qu'un phare avait assurément été cassé dans l'accident qu'ils avaient visionné, quand l'autre ne considérait ce phare cassé que comme une simple hypothèse. Si cette étude était conduite auprès d'adultes, d'autres ont répliqué cet effet de désinformation auprès d'enfants et pré-adolescents (e.g., Gee, Gregory, & Pipe, 1999). Comme nous l'avons précisé dans le premier chapitre de la thèse, une volonté de répondre à tout prix expliquerait cette tendance chez les individus à s'accorder aux suggestions. Plutôt que de répondre qu'ils ne savent pas, les individus préfèrent alors deviner la réponse. Ce biais est particulièrement présent chez les mineurs, en particulier les jeunes enfants qui ne répondent que très rarement qu'ils ne savent pas, lorsqu'effectivement, ils ne savent pas (Peterson, Dowden, & Tobin, 1999). En plus de ce biais, les enfants (Ceci & Bruck, 1995), comme les adolescents (Grisso et al., 2003), peuvent se montrer très complaisants face à des enquêteurs de police ou de gendarmerie. Enfin, une explication à l'effet de désinformation peut être que l'information suggérée dans la question vient combler un vide dans le souvenir, lui conférant ainsi une logique et une cohérence ; le risque est alors de créer un faux souvenir. Dans ce dernier cas, les adolescents semblent y être plus sensibles que des plus jeunes enfants

(Brainerd, 2013). En effet, les adolescents ayant de meilleures connaissances sur le monde qui les entoure (i.e., schémas), ils sont davantage capables de percevoir, puis de faire le(s) lien(s) sémantique(s) entre l'événement et l'information suggérée par l'interrogateur et ainsi d'intégrer un élément venant conférer un sens global à un événement (Brainerd, 2013).

Compte tenu de l'influence négative que peut avoir ce type de questions, les guides de recommandations proposent aux enquêteurs de n'y recourir que si la situation s'impose à eux (i.e., témoin mutique, nécessité d'aborder une partie des faits que le témoin ne mentionne jamais, etc.), et une fois uniquement que toutes les questions ouvertes et, ensuite, d'approfondissement ont été proposées (Home Office, 2011). Malgré ces préconisations, les Études 1 & 2 de cette thèse ont montré, au même titre qu'à l'international (e.g., Aldridge & Cameron, 1999 ; Kask, 2012 ; Korkman et al., 2006 ; Korkman et al., 2008 ; Sternberg et al., 2001), que les enquêteurs n'adoptaient pas particulièrement une démarche appropriée de conduite d'audition, et surtout, qu'ils avaient recours assez régulièrement aux questions suggestives.

1.1. Qu'est-ce qui amène les enquêteurs à poser des questions suggestives ?

La littérature a mis en avant divers facteurs ayant un impact sur l'utilisation, ou non, des questions suggestives. Premièrement, il semble que l'âge des mineurs influence le recours aux suggestions, puisqu'il en était posées davantage aux mineurs les plus jeunes, comparé à des mineurs d'âge scolaires, et à des adolescents (Kask, 2012). Deuxièmement, la formation des enquêteurs était avancée comme facteur. Les raisons invoquées par Kask (2012) étaient doubles : (a) la pression ressentie à obtenir des informations et (ii) l'ignorance des enquêteurs concernant les effets négatifs de telles question. Pourtant, le fait d'être formé ne semble pas diminuer le recours à ces pratiques inappropriées (e.g., Freeman & Morris, 1999 ; Warren et al., 1999). Des auteurs ont alors exploré les raisons d'un tel maintien de pratiques non recommandées par les enquêteurs (Wright & Powell, 2006). Comme précisé précédemment dans cette thèse, le premier facteur est, comme Kask (2012) l'expliquait, le besoin de recueillir des informations sur des points précis. Le second semble être l'absence de familiarité des enquêteurs avec ce qu'est une question ouverte. Plus particulièrement, ils éprouveraient des difficultés à distinguer une question ouverte d'une question spécifique. Les Études 1 et 2 permettent d'entrevoir une autre explication à cette utilisation. Dans l'Étude 1, les enquêteurs utilisaient autant de suggestions avec les trois groupes d'âge, mais ces suggestions intervenaient à des moments différents, en fonction de l'âge. L'Étude 2 nous permettait d'y voir plus clair sur les difficultés rencontrées avec les différentes tranches d'âge : alors que les plus jeunes étaient perçus comme ayant des difficulté d'ordre développemental (capacité à récupérer puis restituer des informations, capacité dans les notions de temps et d'espace, habiletés conversationnelles, etc.), les adolescents étaient eux

principalement perçus comme pudiques et menteurs. En mettant en lien les deux études, nous proposons alors qu'une explication à de telles pratiques inappropriées est la mobilisation, lors des auditions, de croyances différentes rattachées aux tranches d'âge.

1.2. Les croyances concernant les jeunes enfants et les adolescents

Plusieurs recherches ont mis en avant les croyances des professionnels de la justice, concernant les très jeunes témoins, cohérentes avec les données scientifiques. En effet, ces derniers sont généralement vus comme pouvant fournir des témoignages fiables (Dodier & Payoux, sous presses ; Granhag, Strömwall, & Hartwig, 2005 ; Melinder, Goodman, Eilertsen, & Magnussen, 2004 ; Quas, Thomson, & Clarke-Stewart, 2005), mais comme étant suggestibles et ayant des difficultés à distinguer ce qui relève de la réalité et de l'imaginaire (Granhag et al., 2005 ; Quas et al., 2005), et comme pouvant facilement effectuer des récits incomplets (Granhag et al., 2005) contenant des contradictions (Melinder et al., 2004). Ces données vont, en fait, dans le même sens que les difficultés mentionnées par les gendarmes et policiers français lors de la seconde étude de cette thèse.

Les recherches sur les croyances à l'endroit des adolescents sont plus rares. Cependant, plusieurs études ont mis en avant que, pour des faits similaires d'atteintes sexuelles, les adolescents sont généralement perçus comme moins crédibles par de potentiels jurés (e.g., Bottoms & Goodman, 1994 ; Davies & Rogers, 2009 ; Isquith, Levine, & Scheiner, 1993 ; Klettke, Hallford, & Mellor, 2016 ; Rogers & Davies, 2007), parce qu'ils leur attribueraient une plus grande responsabilité dans les atteintes dont ils seraient victimes (e.g., Back & Lips, 1998 ; Davies & Rogers, 2004), et parce que les plus jeunes mineurs n'auraient pas les compétences cognitives nécessaires pour élaborer une dénonciation mensongère (Bottoms & Goodman, 1994). Si, en effet, les adolescents sont davantage capables, cognitivement et socialement parlant, de mentir (MacKinnon, 2014), la croyance selon laquelle ils sont effectivement moins crédibles, voire menteur (cf. Étude 2) ne fait, à notre connaissance, l'objet d'aucun soutien empirique.

1.3. Présente étude

Avec les plus jeunes mineurs (i.e., moins de 10 ans), le recours aux suggestions semble cohérent avec les difficultés rencontrées par les enquêteurs, puisque ces derniers ont invoqué des capacités cognitives rudimentaires (Étude 2). Aussi, les suggestions pourraient permettre aux enquêteurs de proposer des indices de récupération, afin d'aider les enfants d'âge scolaire et préscolaire à se souvenir des faits. Au regard des difficultés généralement rencontrées lors d'auditions d'adolescents (i.e., pudeur et mensonge), il nous paraissait intéressant d'approfondir

l'analyse de la conduite de leurs auditions en nous intéressant aux raisons déterminant les questions suggestives. Il semble que les enquêteurs réagissent aux réponses développées et informatives avec des questions suggestives pour aider soit à verbaliser une information récupérée en mémoire (si l'adolescent est perçu comme pudique), soit à venir tester la fiabilité de leur propos en tentant de le confondre *via* la suggestion d'une nouvelle information (s'il est perçu comme menteur). Avec les plus jeunes mineurs, le recours aux suggestions semble cohérent avec les difficultés rencontrées par les enquêteurs, puisque ces derniers ont invoqué des capacités cognitives rudimentaires. Afin de nous inscrire dans une optique de compréhension de la situation d'audition avec des adolescents, nous pouvons aller plus loin et considérer alors que les croyances envers les mineurs joueraient un rôle dans les raisons menant des professionnels à suggérer des informations : il s'agirait d'aider le mineur lorsqu'il est jeune, voire très jeune (i.e., difficultés : capacités mnésiques), et plutôt de faire avancer l'enquête, lorsqu'il est adolescent (i.e., difficultés : crédibilité, mensonge).

Dans cette étude, nous nous sommes donc intéressés à la façon dont les croyances à propos des différentes tranches d'âge (six ans *versus* quinze ans) de mineurs pouvait influencer l'utilisation de questions suggestives. Le choix de l'âge des mineurs était motivé par : (i) Les données scientifiques concernant les habiletés cognitives des enfants âgés de sept à dix ans, et les résultats des deux précédentes études nous incitent à considérer cette tranche d'âge comme une tranche d'âge « charnière » entre la petite enfance et l'adolescence ; (ii) En dessous de 6 ans, les enfants possèdent des habiletés mémorielles rudimentaires tant au niveau de l'encodage, du stockage, que de la récupération (e.g., Brainerd, Reyna, Howe, & Kingma, 1990 ; Fivush, 1993 ; Reed, 1999 ; Saywitz, 2002) ; (iii) La loi française dispose que l'âge de 15 ans est un âge charnière dans la gravité des faits commis à leur encontre. Bien que psychologiquement adolescent—avec toutes ses spécificités développementales—, un mineur de 15 ans victime d'atteinte sexuelle sera donc considéré comme un adulte.

Sur la base d'une audition factice d'une jeune enfant ou d'une adolescente, les enquêteurs (formés aux méthodes de recueil de la parole du mineur vs. non formés) étaient invités à se positionner sur les raisons qui pourraient avoir amené un enquêteur à poser des questions suggestives. Au regard des points développés dans l'introduction de cette Section 2, nous avons émis l'hypothèse que les enquêteurs estimeraient que les raisons poussant l'enquêteur à utiliser des questions suggestives seraient davantage de faire avancer l'enquête lorsque la mineure était adolescente que lorsqu'elle était âgée de six ans. Dans ce cas, ils estimeraient que les raisons sont davantage d'aider la très jeune mineure de 6 ans à produire son témoignage. Les enquêteurs devraient aussi davantage considérer les questions suggestives comme une stratégie d'aide au dépassement de la pudeur lors que la mineure était adolescente, que lorsqu'elle était âgée de six ans. En outre, nous nous attendions à ce que ces différences soient plus grandes chez les

enquêteurs non formés aux techniques de recueil de la parole des mineurs, que chez les enquêteurs ayant suivi une formation, ces derniers étant sensibilisés à la nécessité d'aider en priorité le ou la mineur(e) témoin à récupérer puis verbaliser les informations. Enfin, nous nous attendions aussi à ce que les questions suggestives posées à l'adolescente soient davantage utilisées pour déceler le mensonge que les questions ouvertes.

1.4. Méthode

1.4.1. Plan de l'expérience

Le plan de l'expérience était un plan quasi-expérimental factoriel intersujet, 2 (âge de la mineure : six ans ; quinze ans) \times 2 (formation de l'enquêteur : formé ; non-formé). Les gendarmes formés et non-formés (variable invoquée) étaient placés aléatoirement dans deux conditions : audition d'une mineure de six ans ($n = 87$), et audition d'une mineure de 15 ans ($n = 87$).

1.4.2. Participants

Les participants à cette étude étaient 174 gendarmes âgés en moyenne de 40.7 ans ($ET = 6.9$ ans). Parmi eux, 93 étaient des hommes, et 81 étaient des femmes. Leur expérience professionnelle était de 18.6 ans en moyenne ($ET = 7.0$). Cent gendarmes ont déclaré avoir suivi une formation aux techniques du recueil de la parole des mineurs témoins et/ou victimes, s'étant déroulée en moyenne il y a 4.8 ans ($ET = 4.8$), et 74 ont déclaré n'avoir jamais suivi de formation. Durant les douze mois précédant la passation de l'expérience, les enquêteurs ont déclaré avoir effectué en moyenne 10.1 auditions de mineurs ($ET = 13.7$). Enfin, 12.1% ont déclaré effectuer des auditions de mineurs depuis moins d'un an, 6.9% depuis 1 an, 1.7% depuis 2 ans, 4% depuis 3 ans, 3.5% depuis 4 ans, 6.3% depuis 5 ans, 31.6% depuis entre 6 et 10 ans, et 33.9% depuis plus de 10 ans.

1.4.3. Matériel

L'audition. Une audition factice d'une mineure de six ou quinze ans a été élaborée sur la base des 24 auditions réelles utilisée pour l'Étude 1. Les formulations des questions des enquêteurs et les réponses de la mineure ont été extraites de ces auditions, puis adaptées afin d'être cohérentes avec les faits—factices eux aussi—qui étaient décidés en fonction des statistiques descriptives résultant de l'Étude 2. Pour cela, l'audition de la mineure de six ans a

d'abord été créée, puis les interventions ont été adaptées pour créer l'audition de la mineure de quinze ans (voir Annexe 1, page 230, pour un exemple). Ainsi, l'affaire concernait une mineure de 6 ou 15 ans, entendue pour des faits de viol qu'elle aurait subi de la part de son beau-père, au domicile de la mère, alors que celle-ci était absente. L'audition était conduite par un agent de police et se déroulait dans le cadre d'une affaire juridiquement close, au Québec²⁵. Il s'agissait de la première audition de la mineure. Il était précisé que les faits avaient d'abord été révélés soit à la surveillante de l'établissement scolaire (dans la version « quinze ans ») soit à l'institutrice de la mineure (dans la version « six ans »), qui avait questionné la mineure.

L'audition était constituée de 85 paires de question-réponse. Elle était structurée en quatre phases : prise de contact (28% de l'audition), rappel libre (2% de l'audition), questionnement (66% de l'audition) et clôture (4% de l'audition). Ces pourcentages étaient basés sur les auditions ayant servi à constituer les auditions factices, où la phase la plus longue était systématiquement la phase de questionnement, suivi de la phase de prise de contact, de la phase de clôture, et enfin la phase de rappel libre. Hormis la catégorie de question « ouverte inappropriée », tous les types de questionnement décrits dans la Griffiths Question Map étaient utilisés dans l'audition. De même, tous les types de réponse décrits dans la grille de Keselman, Cederborg, Lamb, et Dahlström (2010) étaient retrouvés.

L'audition était construite et vérifiée (i.e., sur le réalisme, la cohérence de la conduite de l'audition, la cohérence entre les questions et les faits) par un formateur du Centre National de Formation de la Police Judiciaire, le lieutenant Romain Job. Ces informations étaient recueillies au moyen d'un pré-test conduit auprès de 12 gendarmes ($n = 6$ pour la version 6 ans, $n = 6$ pour la version 15 ans) du CNFPJ de Rosny-sous-Bois. Celui-ci consistait en une passation similaire à celle des participants de l'étude, à la différence d'une obligation de fournir un feedback sur à la fois l'expérience en elle-même, mais aussi sur le matériel. Aucun commentaire ne laissait supposer à une évidence quant à la facticité des deux auditions.

Les douze questions cibles sur lesquelles portaient les items du questionnaire sont reportées dans le Tableau 17. Il s'agissait de quatre questions ouvertes, de quatre questions spécifiques, et de quatre questions suggestives. Dans chaque sous-catégorie, elles suivaient toutes une des quatre réponses suivantes : une réponse développée, une réponse adéquate, une absence de réponse et une réponse évasive. Ce choix était fait afin d'être cohérent avec les résultats de l'Étude 1 qui montraient une hausse des questions suggestives suivant différents types de réponses, en fonction de l'âge. Les questions ouvertes et spécifiques avaient pour but de garantir l'ignorance des

²⁵ Il était précisé que l'affaire était juridiquement close afin de ne pas laisser la possibilité aux enquêteurs d'envisager la remise en cause de l'issue judiciaire de la fausse affaire. Il était ensuite précisé que celle-ci se déroulait au Québec, et que l'audition était conduite par un agent de police, afin de limiter au maximum tout biais lié à un possible corporatisme.

participants quant aux hypothèses. Ainsi, aucune analyse statistique visant à évaluer l'influence de l'âge et du niveau de formation n'a été conduite sur les réponses données à ces huit questions (i.e., quatre questions ouvertes et quatre questions spécifiques).

Le questionnaire. Le questionnaire était divisé en trois étapes : (i) une série de 36 items concernant les 12 questions cibles (i.e., trois items par question cible) ; (ii) deux items visant à recueillir la perception de crédibilité des enquêteurs à l'égard de la mineure ; et (iii) neuf items d'ordre sociodémographique.

Les 12 questions cibles extraites de l'audition : Pour chaque question cible sur lesquelles portaient les items du questionnaire, les enquêteurs se voyaient poser 3 questions. (i) Ils devaient reconnaître le type de question qui leur était présenté , avec quatre modalités de réponse possibles : suggestive, ouverte, fermée, spécifique, ou autre. (ii) Ils devaient identifier la raison de l'utilisation de la question. Pour cela, ils disposaient de sept modalités de réponse : vérifier si la mineure ment, s'assurer que les informations recueillies sont cohérentes avec les éléments déjà recueillis durant l'enquête, recueillir des informations supplémentaires à celles déjà recueillies, aider la mineure à se souvenir de l'événement, aider la mineure à structurer, organiser son récit, aider la mineure à en dire davantage sur l'événement, à développer, et aider la mineure à parler de choses difficiles pour elle, dépasser sa pudeur, parler de choses intimes, etc.). Ils disposaient pour répondre d'une échelle de Likert en neuf points (allant de 1 = pas du tout d'accord, à 9 = tout à fait d'accord). Notons que les trois premières pouvaient se regrouper sous un but général de faire avancer l'enquête, et que les quatre autres pouvaient se regrouper sous un but général d'aider la mineure à effectuer son témoignage. Les trois items relatifs à l'avancement de l'enquête correspondaient à des objectifs basés sur les faits. Les quatre items relatifs au rappel de la mineure correspondaient à la fois au soutien à la récupération en mémoire qu'au soutien à verbalisation des informations récupérées. (iii) Enfin, les participants étaient invités à identifier la raison principale d'utiliser la question cible, avec les trois modalités suivantes : (a) faire avancer prioritairement l'enquête relative à l'audition, (b) aider prioritairement la mineure à fournir des informations, ou (c) faire avancer l'enquête et aider la mineure à fournir des informations. Ce dernier choix était proposé car les deux premières modalités étaient interdépendantes : les informations recueillies lors d'une audition sont tant d'éléments qui serviront, plus tard, à qualifier une infraction ou à décider du renvoi ou non d'une affaire devant une juridiction de jugement.

La crédibilité du témoignage de la mineure : cette mesure était basée sur l'étude de Ask, Greifeneder, et Reinhard (2012). Les participants devaient évaluer la crédibilité du témoignage de la mineure en indiquant leur accord avec deux items : « en tant qu'enquêteur auditionnant cette mineure, j'aurais entièrement confiance en son témoignage » et « en tant qu'enquêteur auditionnant cette mineure, je douterais de son témoignage ». Les évaluations étaient faites avec une échelle de Likert en 9 points allant de 1 = pas du tout d'accord, à 9 = tout à fait d'accord. Les scores du premier item étaient inversés, et une moyenne des deux items était calculée avec de créer une variable d'indice de crédibilité (α de Cronbach = .79, $p < .001$).

Les items d'ordre sociodémographique : Dans cette partie, quelques informations concernant leur formation (s'ils ont été formés ou non ; et si oui, quand et quel type de formation) et d'ordre sociodémographique leur étaient demandées (ex., leur âge, leur expérience en termes d'auditions de mineurs, etc.).

Manipulation des variables « question suggestive visant à déceler le mensonge » et « question ouverte visant à déceler le mensonge ». Afin d'effectuer des comparaisons concernant les méthodes de détection du mensonge en fonction du type de question posée par l'enquêteur et en fonction de l'âge du mineur, nous avons créé deux variables : « question suggestive visant à déceler le mensonge », constituée de la moyenne des scores obtenus aux quatre items « vérifier si la mineure ment » (i.e., échelles de Likert) relatifs aux quatre questions suggestives cibles, (α de Cronbach = .75, $p < .001$) et « question ouverte visant à déceler le mensonge », constituée de la moyenne des scores obtenus aux quatre items « vérifier si la mineure ment » relatifs aux quatre questions ouvertes cibles (α de Cronbach = .63, $p < .01$). Cette comparaison est fondée (i) sur les hypothèses formulées quant à l'utilisation des questions suggestives avec les adolescents, et (ii) sur la littérature scientifique qui met en avant une meilleure efficacité du questionnement ouvert pour parer la tromperie et le mensonge, relativement à d'autres stratégies basées notamment sur les questions spécifiques et/ou la suggestion.

1.4.4. Procédure

Un site Internet fut créé pour l'étude avec l'aide d'un développeur web. Ce site contenait l'introduction de participation à l'étude, le formulaire de consentement, l'audition factice et le lien Internet renvoyant vers le questionnaire. Celui-ci était distribué à des gendarmes formés et non-formés dans un courrier électronique les invitant à participer à une étude portant sur l'amélioration des techniques de recueil de la parole des mineurs témoins et/ou victimes. Le site

Internet était accessible d'avril à mai 2016. Les professionnels procédaient à la passation sur leur temps libre et ne recevaient aucune compensation financière pour leur participation. En premier lieu, ils lisaient la présentation et les objectifs de l'étude, avant de remplir en ligne un formulaire de consentement à participer. Ensuite, ils étaient invités à rentrer un mot de passe qui leur était fourni, et qui renvoyait soit vers l'audition d'une mineure de 6 ans ($n = 87$, 60% de formés, 40% de non-formés), soit d'une mineure de 15 ans ($n = 87$, 59% de formés, 41% de non-formés). Après avoir confirmé avoir lu l'audition, un lien renvoyant vers le questionnaire Qualtrics®, lui hébergé sur les serveurs sécurisés de l'université Toulouse Jean Jaurès, leur était proposé. Le lien s'ouvrant dans une nouvelle fenêtre de leur navigateur internet, ils avaient toujours accès à la totalité de l'audition durant la complétion du questionnaire. Notons enfin que les enquêteurs de gendarmerie complétaient le questionnaire de façon anonyme. La DGGN ne pouvait donc pas avoir accès aux réponses formulées par les participants.

CHAPITRE 2 : QUELLE STRATEGIE DERRIERE L'UTILISATION DES SUGGESTIONS ?

Tableau 17. Questions sur lesquelles les participants devaient émettre un jugement quant à la motivation de l'interrogateur à recourir aux trois catégories de questions

Type de question	Questions cibles
1. Question spécifique suivant une absence de réponse	Q : donc il l'a fait plusieurs fois ? R : (pas de réponse) <i>Q : combien de fois il l'a fait ?</i> R : je sais plus trop, plusieurs fois je crois
2. Question ouverte suivant une réponse courte	Q : d'accord. Si tu veux bien, on va parler de ce que tu lui as dit, pourquoi tu es là. Comme tu l'as fait avec ta surveillante. D'accord ? R : oui <i>Q : Donc tu sais pourquoi tu es là, par rapport à ce qu'il y a eu mardi soir. Comme tu l'as dit à la surveillante. Donc mardi soir qu'est-ce qui s'est passé ?</i> R : c'est B. il a fait des choses quand ma mère elle est partie et il m'a fait mal ...
3. Question ouverte suivante une réponse développée	Q : Donc tu sais pourquoi tu es là, hein ? Par rapport à ce qu'il y a eu mardi soir. Comme tu l'as dit à la surveillante. Donc mardi soir qu'est-ce qui s'est passé ? R : c'est B. il a fait des choses quand ma mère elle est partie et il m'a fait mal ... <i>Q. Je vois. Qu'est-ce qui s'est passé quand il t'a fait mal ?</i> R. Ben il a mis ses doigts, ça m'a fait mal. J'avais pas envie.
4. Question spécifique suivant une réponse courte	Q : c'était la première fois qu'il le faisait ? R : non <i>Q : il l'a fait quand ?</i> R : des fois, après le collège
5. Question suggestive suivante une réponse courte	Q : D'accord. Bon et mardi, tu m'as dit qu'il avait fait quelque chose avec ses doigts... j'aimerais que tu me racontes comment ça s'est passé... R : ben il m'a mis ses doigts <i>Q : il a mis où ses doigts, B. ? Dans tes fesses ?</i> R : ouais
6. Question spécifique suivant une réponse développée	Q : D'accord. Ça s'est passé où ça ? R : dans ma chambre, j'étais sur l'ordi au début, ensuite il est arrivé dans la chambre quand ma mère elle est partie. <i>Q : elle était partie depuis combien de temps ?</i> R : (pas de réponse)
7. Question suggestive suivante une réponse développée	Q : pourquoi il a des taches ? R : ben il est garagiste donc il se salit, du coup il a des taches sur le pantalon et sur son pull aussi <i>Q : il l'a enlevé son pantalon ?</i> R : non, enfin, oui
8. Question ouverte suivante une réponse évasive	Q : il l'a enlevé son pantalon ? R : non, enfin, oui <i>Q : qu'est-ce qui s'est passé à ce moment là ?</i> R : Bah il a baissé son pantalon
9. Question suggestive suivant une absence de réponse	Q : oui c'est bientôt fini, j'ai encore quelques petites questions et puis tu retrouveras ta mère R : (pas de réponse) <i>Q : alors... ta mère, elle te laisse souvent seule avec B. ?</i> R : Juste des fois parce qu'après elle rentre du boulot
10. Question ouverte suivante une absence de réponse	Q : tu te souviens pas ? R : (pas de réponse) <i>Q : bon, et B. il est comment d'habitude avec toi ?</i> R : il est sympa
11. Question spécifique suivante une réponse évasive	Q : il te tape avec quoi ? R : ça dépend <i>Q : et il te frappe où ?</i> R : Ben genre sur la main
12. Question suggestive suivante une réponse évasive	Q : et ça ta mère elle le sait ? R : j'sais pas, peut-être <i>Q : tu lui en as jamais parlé ?</i> R : si si

Note : les questions cibles sont les questions en italique, et ne suivent pas nécessairement l'ordre chronologique de l'audition. Il s'agit de la version « 15 ans » de l'audition. La version « 6 ans », est identique dans le fond. Seul le vocabulaire utilisé à la fois par l'enquêteur et la mineure est adapté à l'âge (e.g., « mère » est remplacé par « maman »).

1.5. Résultats

1.5.1. Analyses statistiques

Afin de mesurer l'effet de l'âge de la mineure et de la formation de l'enquêteur sur les raisons invoquées par les participants à l'utilisation des questions suggestives, une série de MANOVAs a été conduite (alpha à .05). Ensuite, uniquement avec les enquêteurs ayant lu l'audition version « 15 ans », des tests de Friedman et de Wilcoxon ont été conduits afin de hiérarchiser les raisons ayant conduit l'officier de police à poser les 12 questions cibles à l'adolescente. De même, des tests de Wilcoxon ont été conduits afin d'établir si les enquêteurs préféreraient déceler le mensonge *via* un questionnement suggestif (tel qu'émis en hypothèse en discussion des Études 1 & 2) ou un questionnement ouvert (tel que préconisé dans la littérature). Enfin, une ANOVA a été conduite afin d'établir le lien entre l'âge du mineur, la formation des enquêteurs et la crédibilité perçue du témoignage qui leur était présenté. Pour des raisons de clarté et de concision, les résultats obtenus aux questions portant sur l'identification de la question cible, et portant sur la raison principale de suggérer une information ne sont pas présentés dans cette thèse.

1.5.2. Les raisons menant à utiliser les questions suggestives, en fonction du niveau de formation des participants et de l'âge du mineur

Par souci de concision, les données présentées dans cette partie ne concernent que les différences significatives observées. Sont d'abord présentées les différences observées selon que l'enquêteur a suivi une formation, ou non, puis selon que la mineure de la fausse audition était âgée de 6 ans ou de 15 ans. Aucun effet d'interaction formation \times âge n'a été observée sur les motivations à poser les questions cibles, $F_s < 1$, $p_s \geq .072$, $\eta^2_{ps} \leq .031$.

La formation des enquêteurs

Les enquêteurs non-formés déclaraient davantage que la raison menant à utiliser une question suggestive suivant une réponse courte était d'obtenir des informations supplémentaires à celles déjà recueillies que les enquêteurs formés, $F(1, 173) = 6.45$, $p = .012$, $\eta^2_p = .037$, et d'aider la mineure à dépasser sa pudeur, $F(1, 173) = 5.19$, $p = .024$, $\eta^2_p = .030$.

Les enquêteurs non-formés estimaient plus que les enquêteurs formés que la raison poussant à recourir à une question suggestive après une réponse développée était de vérifier la cohérence entre la réponse précédente et les éléments déjà recueillis durant l'enquête, $F(1, 173) = 5.52$, $p = .020$, $\eta^2_p = .031$, d'obtenir des informations supplémentaires à celles déjà recueillies

durant l'enquête, $F(1, 173) = 4.09, p = .045, \eta^2_p = .024$, d'aider la mineure à mieux se souvenir des faits, $F(1, 173) = 6.05, p = .015, \eta^2_p = .034$, d'aider la mineure à développer sa réponse, $F(1, 173) = 8.39, p = .004, \eta^2_p = .047$, et enfin, d'aider la mineure à organiser les informations rappelées, $F(1, 173) = 6.32, p = .013, \eta^2_p = .036$.

Les enquêteurs non formés déclaraient davantage que la raison motivant l'utilisation d'une suggestion suivant une absence de réponse était de recueillir des informations supplémentaires à celles déjà recueillies durant l'enquête que les enquêteurs formés, $F(1, 173) = 5.42, p = .021, \eta^2_p = .031$.

Les enquêteurs non formés estimaient davantage que la raison amenant à suggérer des informations après une réponse évasive était d'obtenir des informations supplémentaires à celles déjà recueillies durant l'enquête que les enquêteurs formés, $F(1, 173) = 4.34, p = .039, \eta^2_p = .025$, et d'aider la mineure à développer sa réponse précédente, $F(1, 173) = 8.31, p = .004, \eta^2_p = .047$.

Aucune autre différence n'a été observée sur les raisons les menant à utiliser des questions suggestives en fonction de la formation de l'enquêteur, $F_s < 1, p_s \geq .43, \eta^2_{ps} \leq .004$.

L'âge de la mineure

Comparativement aux enquêteurs ayant lu l'audition d'une mineure de six ans, ceux ayant lu l'audition d'une mineure de 15 ans considéraient davantage que la raison menant à poser une question suggestive suivant une absence de réponse était de détecter le mensonge, $F(1, 173) = 5.14, p = .025, \eta^2_p = .029$ (voir figure 20, page 121) et de l'aider à dépasser sa pudeur, $F(1, 173) = 4.26, p = .040, \eta^2_p = .024$ (voir figure 21, page 121). Aucune autre différence n'a été observée sur la motivation à utiliser des questions suggestives en fonction de l'âge de la mineure, $F_s < 1, p_s \geq .37, \eta^2_{ps} \leq .002$.

1.5.3. Les raisons menant à poser les questions suggestives à la mineure adolescente

En accord avec le thème majeur de ce travail de thèse et sa dimension appliquée, nous n'avons ici conservé que les participants ayant lu l'audition d'une mineure de 15 ans ($n = 87$). L'objectif était de faire émerger la vision qu'ont les enquêteurs des pratiques en termes d'auditions d'adolescents, afin de pouvoir proposer des préconisations adaptées à la fois à cette population de mineurs, mais aussi aux objectifs des enquêteurs.

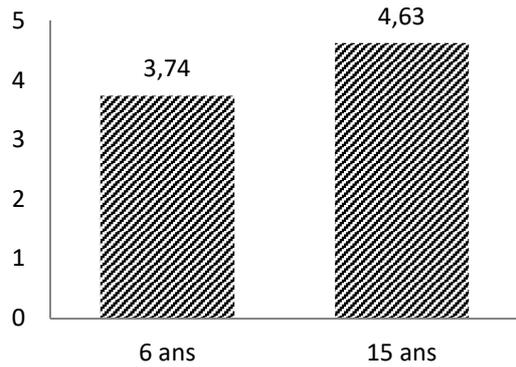


Figure 20. Moyennes des scores obtenus à l'item « détecter le mensonge » comme justification donnée pour poser une question suggestive après une absence de réponse, en fonction de l'âge de la mineure

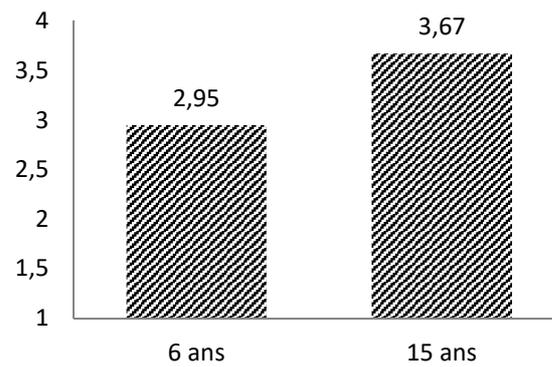


Figure 21. Moyennes des scores obtenus à l'item « aider à dépasser sa pudeur » comme justification donnée pour poser une question suggestive après une absence de réponse, en fonction de l'âge de la mineure

Le test de Friedman a révélé une variation significative dans la perception des différentes raisons poussant à poser une question suggestive après une réponse courte, $\chi^2(6, N = 87) = 68.581, p < .001$. En effet, les enquêteurs considéraient que chercher à vérifier la cohérence entre la réponse de la mineure et les faits déjà recueillis durant l'enquête amenait davantage à poser à l'adolescente une question suggestive faisant suite à une réponse courte que détecter le mensonge ($Z = -5.006, p < .001, r = .54$), que chercher à obtenir des informations supplémentaires à celles déjà recueillies durant l'enquête ($Z = -2.748, p = .006, r = .29$), que l'aider à se souvenir des faits ($Z = -2.781, p = .005, r = .30$), que l'aider à développer son récit ($Z = -2.031, p = .042, r = .22$), que l'aider à organiser son récit ($Z = -5.735, p < .001, r = .61$), et que l'aider à dépasser sa pudeur ($Z = -2.197, p < .028, r = .24$). Aider la mineure à dépasser sa pudeur étaient davantage considéré comme une raison menant à suggérer une information après une réponse courte que chercher à détecter le mensonge ($Z = -3.501, p < .001, r = .38$) et que l'aider à organiser son récit ($Z = -4.721, p < .001, r = .51$). De même, l'aider à développer son récit était davantage perçu comme une raison poussant à poser une question suggestive après une réponse courte que détecter le mensonge ($Z = -3.350, p < .001, r = .36$) et que l'aider à organiser son récit ($Z = -5.148, p < .001, r = .55$). Les mêmes différences étaient observées entre aider la mineure à se souvenir des faits, détecter le mensonge ($Z = -3.494, p < .001, r = .37$) et l'aider à organiser son témoignage ($Z = -5.156, p < .001, r = .55$). Les enquêteurs considéraient que chercher à obtenir des informations supplémentaires à celles déjà recueillies durant l'enquête menait davantage à poser à l'adolescente une question suggestive faisant suite à une réponse courte que détecter le mensonge ($Z = -2.962, p = .003, r = .32$) et que l'aider à organiser son récit ($Z = -4.443, p < .001, r = .48$). Les scores moyens de chaque item évalué en tant que raison de suggérer une information après une réponse courte sont présentés dans le Tableau 18, page 122.

En résumé, lorsqu'une question suggestive faisait suite à une réponse courte, les participants estimaient, plus que n'importe quelle autre raison, que l'objectif de l'interrogateur

était d'évaluer la cohérence entre le récit et les faits recueillis durant l'enquête. À l'inverse, les raisons les moins invoquées étaient la volonté de déceler le mensonge et d'aider la mineure à organiser son récit.

Tableau 18. Score moyen et écart-type obtenu à chaque item représentant les sept raisons données pour poser une question suggestive après une réponse courte donnée par la mineure de 15 ans.

Motivation	<i>M</i>	<i>ET</i>
Évaluer la cohérence	5.72	2.49
Aider à dépasser sa pudeur	5.00	3.00
Aider à développer son récit	4.99	2.88
Aider à se souvenir	4.85	2.67
Obtenir des informations supplémentaires	4.69	2.84
Déceler le mensonge	3.57	2.64
Aider à organiser son récit	3.25	2.41

Le test de Friedman a révélé une variation significative dans la perception des différentes raisons amenant à poser une question suggestive après une réponse développée, $\chi^2(6, N = 87) = 89.372, p < .001$. En effet, les enquêteurs considéraient que chercher à obtenir des informations supplémentaires à celles déjà recueillies durant l'enquête menait davantage à poser à l'adolescente une question spécifique faisant suite à une réponse développée que déceler le mensonge ($Z = -4.431, p < .001, r = .48$), que l'aider à organiser son récit ($Z = -5.426, p < .001, r = .58$), et que l'aider à dépasser sa pudeur ($Z = -2.551, p = .011, r = .27$). Aider la mineure de 15 ans à développer son récit était davantage perçu comme une raison poussant à poser une question suggestive après une réponse développée que déceler le mensonge ($Z = -3.803, p < .001, r = .41$), que l'aider à organiser son récit ($Z = -4.844, p < .001, r = .52$), et que l'aider à dépasser sa pudeur ($Z = -3.504, p < .001, r = .38$). Les enquêteurs considéraient que chercher à vérifier la cohérence entre la réponse de la mineure et les faits déjà recueillis durant l'enquête amenait davantage à poser à l'adolescente une question suggestive faisant suite à une réponse développée que déceler le mensonge ($Z = -4.791, p < .001, r = .51$), et que l'aider à organiser son récit ($Z = -4.516, p < .001, r = .48$). Aider l'adolescente à se souvenir des faits était davantage considéré comme une raison amenant à suggérer une information après une réponse développée que chercher à déceler du mensonge ($Z = -3.498, p < .001, r = .38$), et que l'aider à organiser son récit ($Z = -5.137, p < .001, r = .55$). Les enquêteurs estimaient qu'aider l'adolescente à dépasser sa pudeur guidait davantage à l'utilisation d'une question suggestive faisant suite à une réponse développée que déceler le mensonge ($Z = -2.635, p = .008, r = .28$), et que l'aider à organiser son récit ($Z = -4.421, p < .001, r = .47$). Les scores moyens de chaque item évalué en tant que raison de suggérer une information après une réponse développée sont présentés dans le Tableau 19, page 123.

En résumé, lorsqu'une question suggestive faisait suite à une réponse développée, les participants estimaient, plus que n'importe quelle autre raison, que l'objectif de l'interrogateur était soit de recueillir des informations supplémentaires à celles déjà recueillies durant l'enquête, soit d'aider la mineur à développer son récit. À l'inverse, les raisons les moins invoquées étaient, à nouveau la volonté de déceler le mensonge et d'aider la mineure à organiser son récit.

Tableau 19. Score moyen et écart-type obtenu à chaque item représentant les sept raisons données pour poser une question suggestive après une réponse développée par la mineure de 15 ans.

Motivation	<i>M</i>	<i>ET</i>
Obtenir des informations supplémentaires	5.75	2.68
Aider à développer son récit	5.57	2.87
Évaluer la cohérence	5.54	2.64
Aider à se souvenir	5.40	2.79
Aider à dépasser sa pudeur	4.97	2.83
Déceler le mensonge	3.99	2.70
Aider à organiser son récit	3.60	2.66

Le test de Friedman a révélé une variation significative dans la perception des différentes raisons menant à poser une question suggestive après une réponse évasive, $\chi^2(6, N = 87) = 98.924, p < .001$. En effet, les enquêteurs considéraient que chercher à obtenir des informations supplémentaires à celles déjà recueillies durant l'enquête amenait davantage à poser à l'adolescente une question suggestive faisant suite à une réponse évasive que déceler le mensonge ($Z = -2.468, p = .014, r = .26$), qu'à l'aider à se souvenir des faits ($Z = -6.142, p < .001, r = .66$), qu'à l'aider à développer son récit ($Z = -3.908, p < .001, r = .42$), qu'à l'aider à organiser son récit ($Z = -6.174, p < .001, r = .66$), et qu'à l'aider à dépasser sa pudeur ($Z = -5.027, p < .001, r = .54$). Les enquêteurs considéraient que chercher à vérifier la cohérence entre la réponse de la mineure et les faits déjà recueillis durant l'enquête poussait davantage à poser à l'adolescente une question suggestive faisant suite à une réponse évasive que l'aider à se souvenir des faits ($Z = -4.791, p < .001, r = .51$), à l'aider à développer son récit ($Z = -2.853, p = .004, r = .31$), à organiser son récit ($Z = -5.861, p < .001, r = .63$), et à dépasser sa pudeur ($Z = -4.069, p < .001, r = .44$). Chercher à déceler du mensonge dans les propos de l'adolescente était davantage perçu comme une raison menant à poser une question suggestive faisant suite à une réponse évasive que l'aider à se souvenir des faits ($Z = -3.865, p < .001, r = .41$), à organiser son récit ($Z = -4.371, p < .001, r = .47$), et à dépasser sa pudeur ($Z = -2.311, p = .021, r = .25$). Aider la mineure à développer son récit était davantage perçu comme une justification d'une suggestion d'une information émise après une réponse évasive que l'aider se souvenir des faits ($Z = -4.115, p < .001, r = .44$), à organiser son récit ($Z = -6.174, p < .001, r = .66$), et à l'aider à dépasser sa pudeur ($Z = -2.165, p = .030, r = .23$). Aider l'adolescente à dépasser sa pudeur était davantage

considéré comme une raison menant à utiliser une question suggestive après une réponse évasive que l'aider à se souvenir des faits ($Z = -2.740, p = .006, r = .29$), et à organiser son récit ($Z = -2.780, p = .005, r = .30$). Les scores moyens de chaque item évalué en tant que raison de suggérer une information après une réponse évasive sont présentés dans le Tableau 20 ci-après.

En résumé, lorsqu'une question suggestive suivait une réponse évasive, les participants estimaient que les principaux objectifs de l'interrogateur étaient soit de recueillir des informations supplémentaires à celles déjà recueillies durant l'enquête, soit d'évaluer la cohérence entre le récit de la mineur et les éléments déjà recueillies durant l'enquête, soit de déceler du mensonge dans les propos de l'adolescente. Les raisons les moins invoquées étaient la volonté d'aider la mineure à se souvenir des faits, et de l'aider à l'organiser son récit.

Tableau 20. Score moyen et écart-type obtenu à chaque item représentant les sept raisons données pour poser une question suggestive après une réponse évasive donnée par la mineure de 15 ans.

Motivation	<i>M</i>	<i>ET</i>
Obtenir des informations supplémentaires	5.59	2.77
Évaluer la cohérence	5.11	2.50
Déceler le mensonge	4.75	2.73
Aider à développer son récit	4.26	2.69
Aider à dépasser sa pudeur	3.78	2.64
Aider à se souvenir	3.17	2.39
Aider à organiser son récit	3.01	2.29

Le test de Friedman a révélé une variation significative dans la perception des différentes raisons poussant à poser une question suggestive après une absence de réponse, $\chi^2(6, N = 87) = 103.746, p < .001$. En effet, les enquêteurs considéraient que chercher à obtenir des informations supplémentaires à celles déjà recueillies durant l'enquête menait davantage à poser à l'adolescente une question spécifique faisant suite à une absence de réponse que déceler le mensonge ($Z = -4.166, p < .001, r = .45$), qu'à l'aider à développer son récit ($Z = -3.334, p = .001, r = .36$), qu'à l'aider à se souvenir des faits ($Z = -4.120, p < .001, r = .44$), qu'à organiser son récit ($Z = -6.002, p < .001, r = .64$), et à dépasser sa pudeur ($Z = -5.944, p < .001, r = .64$). Les enquêteurs considéraient que chercher à vérifier la cohérence entre la réponse de la mineure et les faits déjà recueillis durant l'enquête amenait davantage à poser à l'adolescente une question suggestive faisant suite à une absence de réponse que déceler le mensonge ($Z = -4.020, p < .001, r = .43$), que l'aider à se souvenir des faits ($Z = -5.664, p < .001, r = .61$), à développer son récit ($Z = -2.630, p = .009, r = .28$), à organiser son récit ($Z = -5.284, p < .001, r = .57$), et à dépasser sa pudeur ($Z = -5.664, p < .001, r = .61$). Aider la mineure de 15 ans à développer son récit était davantage perçu comme une raison poussant à lui suggérer une information après une absence de réponse que l'aider à se souvenir des faits ($Z = -4.023, p < .001, r = .43$), à organiser son récit (Z

CHAPITRE 2 : QUELLE STRATEGIE DERRIERE L'UTILISATION DES SUGGESTIONS ?

= -3.690, $p < .001$, $r = .40$), et à dépasser sa pudeur ($Z = -4.165$, $p < .001$, $r = .45$). Chercher à déceler le mensonge était plus considéré comme une justification à poser à l'adolescente une question suggestive après une absence de réponse que l'aider à se souvenir des faits ($Z = -3.024$, $p = .002$, $r = .32$), à organiser son récit ($Z = -2.187$, $p < .029$, $r = .23$), et à dépasser sa pudeur ($Z = -2.784$, $p < .005$, $r = .30$). Les scores moyens de chaque item évalué en tant que raison de suggérer après une absence de réponse sont présentés dans le Tableau 21 ci-après.

En résumé, lorsqu'une question suggestive faisait suite à une absence de réponse, les participants estimaient principalement que l'objectif de l'enquêteur était soit de recueillir des informations supplémentaires à celles déjà recueillies durant l'enquête, soit d'évaluer la cohérence entre le récit de la mineur et les éléments déjà recueillies durant l'enquête, soit de déceler du mensonge dans les propos de l'adolescente. Les raisons les moins plébiscitées étaient la volonté d'aider la mineure à se souvenir des faits, à organiser son récit, et à dépasser sa pudeur.

Tableau 21. Score moyen et écart-type obtenu à chaque item représentant les sept raisons données pour poser une question suggestive après une absence de réponse donnée par la mineure de 15 ans.

Motivation	<i>M</i>	<i>ET</i>
Obtenir des informations supplémentaires	6.05	2.47
Évaluer la cohérence	5.85	2.41
Aider à développer son récit	4.85	2.81
Déceler le mensonge	4.63	2.45
Aider à organiser son récit	3.84	2.61
Aider à dépasser sa pudeur	3.67	2.60
Aider à se souvenir	3.61	2.64

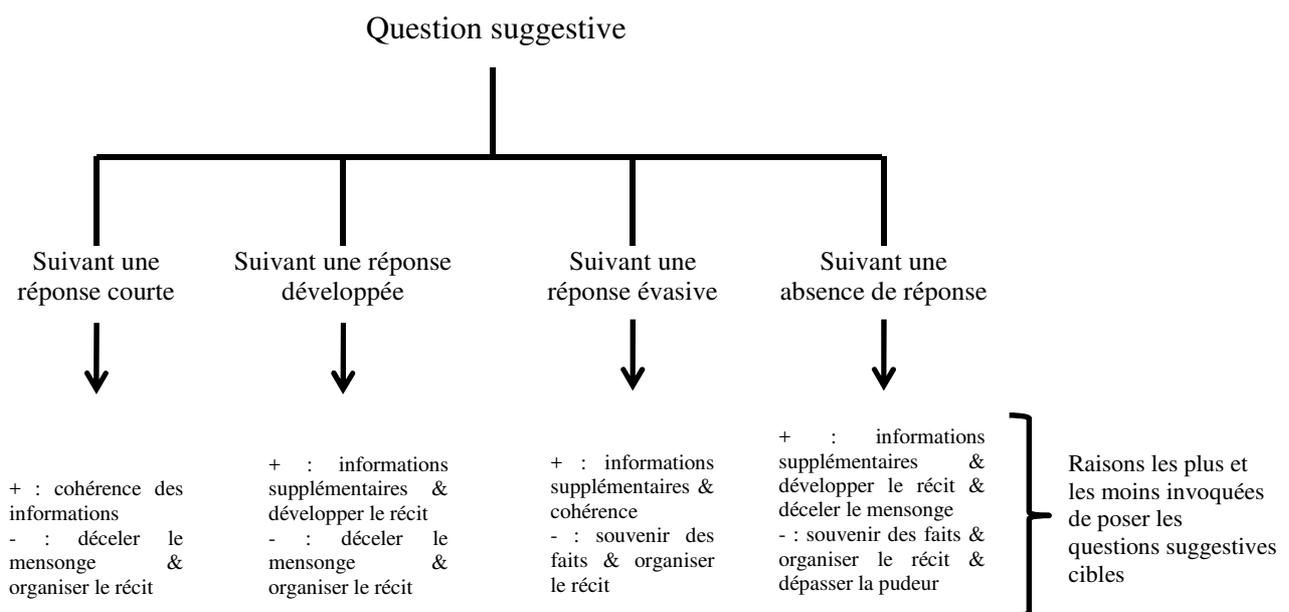


Figure 22. Raisons les plus et les moins invoquées de poser les questions suggestives cibles, en fonction du type de réponse qui précédait la question.

1.5.4. *Déceler le mensonge des adolescents : Suggérer ou proposer un questionnement ouvert ?*

Afin de comprendre au mieux les stratégies d'audition des enquêteurs, nous avons souhaité évaluer la façon dont ils préféreraient déceler le mensonge dans le témoignage d'un(e) mineur(e) adolescente(e). Pour ce faire, nous avons conduit des analyses statistiques sur les réponses des enquêteurs ayant lu l'audition de la mineure de 15 ans ($n = 87$) et avons comparé les scores des variables « *question suggestive visant à déceler le mensonge* » et « *question ouverte visant à déceler le mensonge* » (voir la manipulation effectuée afin de créer ces deux variables page 116).

Le test de Wilcoxon a mis en avant une différence significative entre les questions ouvertes et les questions suggestives, quant à leur objectif de déceler le mensonge dans le récit de la mineure adolescente. En effet, les enquêteurs estimaient que l'utilisation des questions suggestives était davantage justifiée par une volonté de déceler le mensonge ($M = 4.24$; $ET = 1.96$) que ne l'était l'utilisation des questions ouvertes ($M = 3.34$; $ET = 1.89$), $Z = -4.509$, $p < .001$, $r = .48$ (voir figure 23).

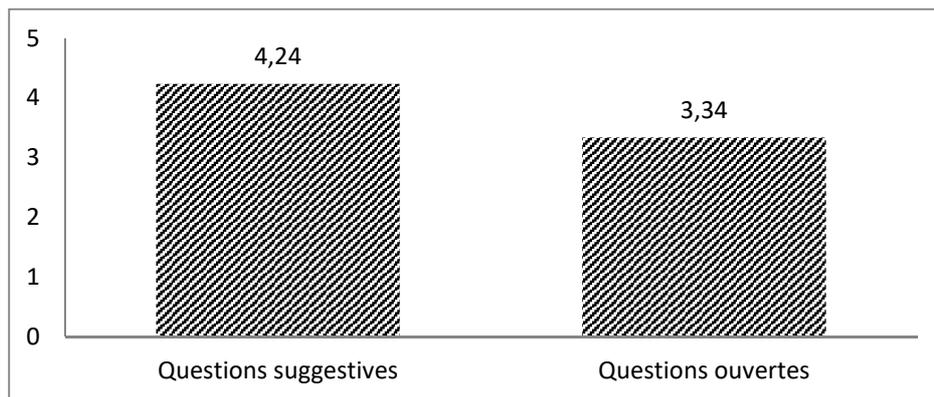


Figure 23. Moyenne du score à l'item « Déceler le mensonge » comme justification donnée pour utiliser les questions suggestives ou les questions ouvertes, avec la mineure de 15 ans

1.5.5. *La crédibilité perçue du témoignage de la mineure*

Aucun effet de l'âge et/ou de la formation de l'enquêteur n'a été observé sur la crédibilité perçue du témoignage de la mineure, $F_s < 1$, $p_s \geq .86$, $\eta^2_{ps} = .00$.

1.6. Discussion

Cette troisième étude a permis d'approfondir l'analyse des pratiques des enquêteurs en termes d'auditions d'adolescents témoins. En effet, ces résultats, ajoutés à nos précédents résultats, nous permettent de comprendre plus en détail la façon dont les enquêteurs appréhendent les échanges qu'ils ont avec les adolescents dans le cadre d'enquêtes judiciaires, et surtout, la

façon dont ils usent des questions suggestives avec eux. Cette discussion s'articule autour de deux axes : (i) le rôle de la formation dans les raisons poussant les enquêteurs à utiliser des questions suggestives (ii) l'aspect stratégique des questions suggestives avec les adolescents. Notons toutefois, et avant tout, que les résultats peuvent s'expliquer tant par des principes théoriques et pratiques, que par le contenu de l'audition (i.e., le fond des propos échangés), ou par la formulation systématiquement positive de nos questions aux participants (i.e., « selon vous, l'objectif de l'enquêteur en posant cette question était de (...) », et non « (...), l'objectif de l'enquêteur en posant cette question n'était pas de (...) »). Un contrebalancement aurait ainsi pu permettre d'écarter tout doute d'influence de la formulation des items. De plus, il était demandé aux enquêteurs de porter des jugements sur la base d'une description rapide des faits pour lesquels la mineure témoignait (basés sur les caractéristiques observées lors de l'Étude 2), et d'une seule retranscription d'audition. Dans une perspective écologique, nous pouvons considérer que l'évaluation des comportements non-verbaux de la mineure pourrait avoir une influence sur les raisons perçue pour poser des questions. Par exemple, la littérature révèle que les enquêteurs s'attardent sur des indices non-verbaux pour essayer de détecter du mensonge (e.g., Colwell, Miller, Miller, & Lyons, 2006 ; Masip & Herrero, 2015 ; Strömwall & Granhag, 2003 ; Vrij, 2004). De plus, sur le terrain, les auditions sont réalisées au regard de dossiers complets, non au regard d'une description des faits et d'une seule autre audition retranscrite. Généralement, des auditions de l'entourage et du potentiel mis en cause entourent l'audition du (de la) mineur(e) supposé(e) témoin. Cependant, dans l'élaboration du protocole, il ne nous a pas été possible de proposer un dossier complet aux enquêteurs, pour des raisons à la fois d'organisation (i.e., les enquêteurs, ayant participé à l'étude sur leur temps de travail, ne disposaient que peu de temps pour étudier le matériel et répondre au questionnaire) et de faisabilité (i.e., en raison d'incompatibilité avec le navigateur de la Gendarmerie Nationale, le questionnaire n'a pu être créé avec un service permettant aux participants de faire une pause dans la complétion). Une nouvelle étude, comprenant une audition factice filmée et la lecture d'un dossier complet, permettrait de renforcer la validité écologique de troisième cette étude. Cela permettrait en outre de pouvoir mesurer de façon implicite les stéréotypes, voire les attitudes, des enquêteurs à l'endroit des adolescents, comme dans différentes études s'intéressant à la crédibilité perçue des témoignages (e.g., Ask & Granhag, 2005 ; Ask & Granhag, 2007 ; Ask, Greifeneder, et Reinhard, 2012). Dans celles-ci, des dossiers d'enquête complets sont fournis aux participants, et ils doivent évaluer au moyen d'échelles de Likert la crédibilité d'un témoignage (e.g., de mineur) cible. La seule information qui varie est l'âge. Nous pourrions alors envisager un paradigme similaire afin de mesurer les attitudes (i.e., préjugés) des enquêteurs envers les adolescents, en les comparant à d'autres tranches d'âge.

Enfin, deux autres obstacles peuvent avoir biaisé les différents résultats. Premièrement, comme dans la seconde étude, un biais de désirabilité sociale pourrait avoir conduit les enquêteurs à davantage considérer que la raison de suggérer des informations était d'aider la mineure, et sous-estimer au contraire, les justifications allant dans le sens d'un avancement de l'enquête, et ce d'autant plus que les enquêteurs avaient suivi une formation. Deuxièmement, considérant que l'étude visait à faire estimer les raisons d'un *autre* enquêteur pour poser des questions, nous ne pouvons pas affirmer qu'ils invoqueraient les mêmes justifications s'il s'agissait d'une de leurs propres auditions. Malgré ces limites, les résultats offrent un éclaircissement sur la façon dont les enquêteurs auditionnent les adolescents.

1.6.1. Le rôle de la formation dans les raisons menant à suggérer des informations

Cette étude a mis en avant plusieurs différences en fonction du niveau de formation des enquêteurs, spécifiquement au niveau des questions suggestives. En effet, les enquêteurs non formés estimaient davantage, et de façon très générale, que la raison poussant à utiliser une question suggestive était de servir les intérêts de l'enquête, et ce pour chaque type de question suggestive utilisé dans l'étude (i.e., suivant une réponse courte, une réponse développée, une absence de réponse et une réponse évasive). C'est ainsi que les enquêteurs non formés percevaient davantage dans ces interventions une volonté de recueillir des informations supplémentaires (i.e., pour les quatre catégories), ainsi qu'une façon d'évaluer la cohérence entre les propos de la mineure et les éléments déjà recueillis (i.e., lorsque la question suggestive suivait une réponse développée), relativement aux enquêteurs formés. Autrement dit, les enquêteurs n'ayant pas reçu de formation aux techniques de recueil de la parole du mineur verraient en la suggestion d'informations une réelle stratégie d'enquête, visant à étoffer un dossier de nouveaux éléments. Une telle pratique irait donc à l'encontre à la fois des données concernant l'influence négative des questions suggestives sur les témoignages (e.g., Brainerd, 2013 ; Ceci & Bruck, 1995 ; Gee, Gregory, & Pipe, 1999 ; Grisso et al., 2003 ; Peterson, Dowden, & Tobin, 1999) et des recommandations faites aux enquêteurs (Berthet & Monnot, 2006 ; Home Office, 2011, 2014 ; Verkampt, 2013). Cependant, nous avons aussi constaté que les enquêteurs non formés estimaient davantage que la raison poussant à user de suggestion était aussi d'aider la mineure à faire sa déposition. En effet, ils estimaient davantage que les formés qu'elle avait pour but d'aider la mineure à dépasser sa pudeur (i.e., après une réponse courte), à mieux se souvenir des faits (i.e., après une réponse développée), à développer son récit (i.e., après une réponse développée et après une réponse évasive), et à organiser son récit (i.e., après une réponse développée). Aussi, en plus d'être une stratégie d'enquête, la question suggestive serait vue par les enquêteurs non formés comme une stratégie d'aide à la récupération et au rappel d'information. Si la démarche

se rapproche de celle préconisée dans les guides, il semble que les enquêteurs ignorent ici le risque d'une telle perception.

1.6.2. Les questions suggestives : Une stratégie d'enquête plus que d'audition ?

L'usage d'une question suggestive suite à une absence de réponse était davantage motivé par une volonté d'aider la mineure à dépasser sa pudeur lorsqu'elle avait 15 ans que lorsqu'elle avait 6 ans. Ce résultat est cohérent avec la croyance qu'ont les enquêteurs concernant la pudeur des adolescents (cf. Étude 2). Cependant, comme nous l'avons précisé pages 20 et 109, le recours à la suggestion comme aide à la verbalisation du souvenir récupéré n'est pas une stratégie recommandée. Il est préférable de se centrer sur le blocage apparent, et non sur le contenu du souvenir en demandant au mineur comment lui venir en aide (Home Office, 2011).

Les enquêteurs estimaient davantage qu'une question suggestive suivant une absence de réponse avait pour objectif de confondre la mineure lorsque celle-ci avait 15 ans, que lorsqu'elle avait six ans. Nous avons présumé que l'objectif des enquêteurs à poser des questions suggestives était de déceler le mensonge, puisqu'une hausse des suggestions avait été observée suite à des réponses développées par des adolescents (cf. Étude 1), et que l'une des croyances qu'avaient les enquêteurs envers les adolescents étaient qu'ils sont généralement plus menteurs (cf. Étude 2), et moins crédibles que de plus jeunes mineurs (Bottoms & Goodman, 1994 ; Davies & Rogers, 2009 ; Isquith, Levine, & Scheiner, 1993 ; Klettke, Hallford, & Mellor, 2016 ; Rogers & Davies, 2007). Dans le cas présent, la question suggestive en tant que stratégie d'enquête et de détection du mensonge était plus spécifique à la mineure de quinze qu'à la fillette de six ans. Il est possible, à la lecture de l'audition, que les participants aient estimé qu'ayant de plus grandes capacités de récupération et de rappel (e.g., Chapman & Perry, 1995 ; Jack, Leov, & Zajac, 2014), l'adolescente pouvait répondre autrement que par une absence de réponse. Cependant, ladite absence de réponse venait à la suite d'une remarque de l'enquêteur (i.e., « oui c'est bientôt fini, j'ai encore quelques petites questions et puis tu retrouveras ta mère »). Aussi, dans le contexte, cette remarque n'appelait pas spécifiquement de rappel d'information. Cette volonté de déceler le mensonge ne serait alors pas forcément influencée, d'après les participants, par l'absence de réponse, mais plutôt par une volonté, à ce moment-là, de l'agent de police à déceler un potentiel mensonge de la mineure. Ainsi, nous pouvons questionner l'existence d'un stéréotype de l'adolescent menteur, bien que l'étude n'ait pas inclus dans sa méthodologie d'outil appropriée pour sa mesure. En effet, considérant l'absence de donnée empirique révélant un phénomène global du mensonge par les adolescents, il est plus probable qu'il s'agisse de phénomènes isolés alors étendus à l'ensemble d'une population, donc un stéréotype. Soulignons toutefois que malgré les recommandations suggérant de conduire une audition centrée sur le

mineur et ses caractéristiques spécifiques, si l'enquêteur émet un doute quant à réaction de la mineure (i.e., réponse ou absence de réponse), la meilleure stratégie à adopter est le questionnement ouvert. En effet, plusieurs études ont montré qu'amener un individu à augmenter sa charge cognitive, par exemple, en développant son propos, le menait à éprouver plus de difficultés à mentir (Geiselman, 2012 ; Granhag & Hertwig, 2008 ; Logue, Book, Frosina, Huizinga, & Amos, 2015 ; Vrij & Granhag, 2012 ; Vrij, Fisher, & Blank, 2015 ; Vrij, Fisher, Mann, & Leal, 2006 ; Vrij, Granhag, Mann, & Leal, 2011). De plus, il apparaît que le mensonge entraîne une activation cérébrale localisée dans le cortex préfrontal (Spence et al., 2004), qui est toujours en développement à l'adolescence. Ainsi, si ces derniers sont plus habiles dans le mensonge que des plus jeunes mineurs, ils pourraient ressentir plus de difficulté dans cette réalisation que des adultes. Pourtant, les participants ayant lu l'audition d'une adolescente de 15 ans justifiaient davantage l'utilisation de questions suggestives par une volonté de déceler le mensonge qu'ils ne le faisaient pour l'utilisation des questions ouvertes. Cette donnée pourrait être une conséquence de la croyance selon laquelle, avec un(e) adolescent(e) menteur, suggérer une information serait une stratégie efficace de détection de mensonge, et plus généralement, pour faire avancer l'enquête. Considérant la propension des adolescents à devenir particulièrement suggestibles (e.g., Gudjonsson & Singh, 1984 ; Richardson, Gudjonsson, & Kelly, 1995) et en proie à des faux souvenirs (Brainerd, 2013) en cas de suggestions, les risques de les voir produire des erreurs de témoignage ou des affabulations ne sont pas à écarter.

De manière plus générale, les analyses conduites sur les participants ayant lu l'audition de la mineure âgée de 15 ans ont mis en avant que, en accord avec notre hypothèse, les questions suggestives sont plus souvent justifiées par une volonté de faire avancer l'enquête. En effet, les items « obtenir des informations supplémentaires » et « évaluer la cohérence » recueillaient les scores les plus élevés dans trois questions cibles sur quatre. Pour une des questions cibles, les trois items renvoyant à l'avancement de l'enquête (i.e., cohérence, informations supplémentaires et mensonge) avaient tous des scores significativement plus élevés que les quatre items renvoyant à l'aide du mineur (i.e., se souvenir des faits, développer, organiser le récit, et aider à dépasser sa pudeur). Bien que cette démarche aille à l'encontre des recommandations, l'utilisation de la suggestion d'informations est reconnue comme étant une stratégie d'interrogatoire centrée sur les faits. En effet, ce type de questionnement est largement utilisé dans les méthodes d'interrogatoire coercitifs (Gudjonsson, 2003 ; Kelly, Miller, Redlich, & Kleinman, 2013), et ce, que l'individu soit majeur ou mineur (Cleary & Warner, 2016 ; Meyer & Reppucci, 2007). L'objectif de cette méthode n'est pas d'aider le mineur à récupérer et verbaliser les informations, mais avant tout de servir les intérêts de l'enquête. Outre les risques de suggestion liés directement aux questions posées, un tel comportement pourrait avoir des effets néfastes sur la qualité de l'audition. En effet, l'adolescent pourrait ressentir une certaine pression à fournir de façon efficace des

informations, et ainsi penser que le contrôle de l'audition lui échappe totalement. En conséquence, celui-ci pourrait considérablement diminuer son critère de réponse, menant à une baisse significative de l'exactitude des propos rappelés (voir Koriat & Goldsmith, 1996).

Ces données sont en lien avec les précédentes études ayant mis en avant un crédit moins élevé accordé aux témoignages d'adolescents, comparés à ceux de mineurs plus jeunes, bien qu'aucune différence liée à l'âge ou à la formation n'ait été observée sur la crédibilité perçue du témoignage de la mineure²⁶.

2. Conclusion de la Section 2

Cette Étude 3 a mis en lumière deux points : (i) Les enquêteurs non-formés semblent justifier le recours à la suggestion tant pour faire avancer l'enquête que pour aider le mineur, ce qui souligne l'importance des formations à des méthodes permettant à la fois d'aider le mineur à fournir plus d'informations exactes afin de faire avancer, ensuite, l'enquête ; (ii) Les questions suggestives avec les adolescents semblent perçues comme une stratégie d'enquête et ce indépendamment du niveau de formation de l'enquêteur.

Malgré les recommandations (e.g., Home Office, 2011), il semble que les enquêteurs concentrent davantage leur efforts sur les faits plutôt que sur les adolescents. Par exemple, la volonté de recueillir des informations supplémentaires à celles déjà récoltées était pour chaque question cible une des principales motivations à poser la question (i.e., ouverte, spécifique, ou suggestive) ; de même pour la volonté d'évaluer la cohérence entre les propos de la mineure et les éléments déjà recueillis durant l'enquête. De plus, il est apparu dans cette étude que, selon les enquêteurs, les questions suggestives servaient davantage à déceler le mensonge que les questions ouvertes ; cette donnée allant en contradiction avec les observations empiriques, puisque c'est l'inverse qui est préconisé (voir Vrij & Fisher, 2016). Donc, l'objectif de la suite de la thèse n'est plus simplement de proposer une méthode avancée de recueil de la parole des adolescents, mais de proposer un protocole respectant à la fois les préconisations faites à l'international (i.e., une méthode centrée sur le mineur, basée sur un questionnement ouvert), mais aussi respectant les objectifs des enquêteurs. En effet, si ces derniers souhaitent un outil garantissant un recueil

²⁶ Cette absence de résultat peut s'expliquer de plusieurs façons : (a), l'échelle de mesure utilisée, tirée de l'étude de Ask, Greifeneder, et Reinhard (2012) est moins complète que la plupart des études s'étant centrées sur l'évaluation de la crédibilité perçue du témoignage ; (b) la plupart des études s'étant intéressées à la crédibilité perçue proposaient d'évaluer le témoignage au regard d'autres pièces du dossier dont dépendait ladite audition. Dans la présente étude, dont l'objectif principal n'était pas d'évaluer la crédibilité perçue du témoignage de la mineure, il était demandé aux enquêteurs de se prononcer sur la seule base des faits (résumés en quelques lignes), et du témoignage de la mineure de 6 ou 15 ans ; (c) enfin, il convient de noter que dans l'espace de commentaire libre laissé à disposition des enquêteurs participants, en fin de questionnaire, certains d'entre eux ont fait part de leur difficulté à répondre à ces deux questions sur la crédibilité du témoignage. Ces limites méthodologiques peuvent expliquer une telle absence de résultats.

d'informations fiables, mais aussi suffisamment riches en vue de les mettre en perspective avec tous les éléments recueillis durant l'enquête, il convient de proposer une technique permettant d'y répondre.

Afin de répondre à ces problématiques, la troisième et dernière section de ce travail de thèse sera dédiée au test en laboratoire de deux versions modifiées de l'entretien cognitif. Ce protocole d'audition judiciaire semble, en effet, être un protocole permettant à la fois de répondre aux objectifs des enquêteurs (i.e., faire avancer l'enquête), en respectant les recommandations (i.e., centrer l'audition sur le témoin adolescent).

Section 3. Vers l'utilisation d'un protocole adapté aux témoignages d'adolescents : L'entretien cognitif modifié

Sur le plan psychologique (social, affectif, développemental) et physiologique, les adolescents sont une population suffisamment vulnérable pour que leur âge soit une circonstance aggravante des crimes ou délits commis à leur encontre, et pour que les procédures mises en œuvre pour le recueil de leur parole soient spécifiques à leur âge. Pourtant, la procédure d'audition Mélanie, mise en place suite à l'affaire dite d'Outreau, se veut être une procédure adaptée aux mineurs, donc jusqu'à 18 ans. Cependant, en raison de la configuration des lieux²⁷ notamment, il peut parfois arriver que l'audition d'un adolescent se déroule finalement dans le bureau de l'enquêteur, et non plus dans une salle aménagée à cet effet. De plus, lors des formations préparant à la conduite de ce genre d'auditions, les apports théoriques fournis aux enquêteurs se concentrent presque uniquement sur les enfants. De telles dispositions ne permettent pas une prise en compte totale des spécificités développementales des adolescents.

Sur le terrain, nous avons observé lors des trois premières études que les enquêteurs semblent avoir des croyances envers les adolescents (i.e., mensonge et pudeur) qui pourraient justifier l'utilisation excessive de suggestions au détriment d'un questionnement ouvert et de l'utilisation de rappels libres. De telles pratiques sont à l'opposé de ce qui est dispensé lors des formations, même si, justement, l'explication peut venir du contenu de ces formations. En effet, celles-ci sont quasi-exclusivement centrées sur les jeunes et très jeunes enfants. Pourtant, nous l'avons vu, l'adolescence est, elle aussi, marquée par des spécificités sur le plan cognitif (e.g., développement du cortex préfrontal en jeu dans le fonctionnement de la mémoire épisodique, facilités à développer des faux souvenirs).

L'objectif de cette section est de proposer un matériel de recueil de la parole des adolescents témoins (i) adapté aux contraintes de terrain, aux besoins des enquêteurs et aux capacités cognitives et communicationnelles des adolescents, et (ii) plus fiable, car maximisant

²⁷ Les salles d'audition de la procédure Mélanie sont souvent aménagées avec des jeux pour jeunes, voire très jeunes enfants, avec du mobilier très enfantin. Un tel environnement pourrait donc ne pas être adapté à des adolescents.

l'utilisation des rappels libres et du questionnement ouvert, afin de réduire le recours aux suggestions, et répondant ainsi aux recommandations internationales (e.g., l'ABE).

Pour cela, nous avons conduit deux études visant à tester différentes versions du protocole de l'entretien cognitif. Celles-ci intégraient les principales caractéristiques des faits pour lesquels ils témoignent (i.e., émotion et répétition des faits), mais prenaient aussi en compte certains résultats de l'Étude 2 (e.g., scepticisme des enquêteurs quant à un second rappel libre et quant à la consigne d'un changement d'ordre). Cette thèse s'inscrivant dans une démarche d'appréhension de l'efficacité des consignes cognitives spécifiques à l'EC, les deux études intègrent dans leur élaboration un entretien contrôle possédant la même structure que l'EC (i.e., 4 phases : prise de contact, rappel libre, questionnement, clôture), ainsi que les mêmes consignes sociales et communicationnelles (e.g., le droit de répondre « je ne sais pas », l'importance de dire la vérité). Ainsi, en comparant les différentes versions de l'EC avec cet entretien (contrôle) structuré (ES), notre ambition était d'isoler le ou les effet(s) des consignes cognitives de l'EC comparé à un ES, tel que décrit dans l'ABE. Puisque la majorité des faits pour lesquels les adolescents témoignent sont des faits chargés en émotion, et généralement répétés dans le temps, nous nous attentions à ce que l'EC, comparativement à l'ES, vienne pallier les effets délétères de ces deux facteurs sur le rappel d'informations.

1. La Théorie des Traces Floues

Cette théorie s'adapte parfaitement à la problématique de l'influence de la répétition des faits et de l'émotion sur la qualité des souvenirs, même s'il ne s'agit pas spécifiquement d'une théorie explicative du fonctionnement de la mémoire. Il s'agit plutôt d'une théorie de la cognition, touchant à la fois à la perception, au jugement, et donc à la mémoire.

Cette théorie propose un modèle duel de la mémoire, puisque d'après elle, nous stockons en mémoire chaque information sous la forme de deux traces mnésiques parallèles de celle-ci : une trace-gist et une trace-verbatim (Brainerd & Reyna, 1990, 2001, 2002, 2004, 2005 ; Brainerd, Reyna, & Howe, 2009). La trace-gist renvoie au sens de l'information, ou bien à la structure générale d'un événement. En ce sens, elle sera liée aux détails fixes (i.e. détails survenant de façon systématique dans chaque événement d'une série d'événements similaires), lorsque, de par leurs caractères répétitif et systématique, ils participent activement à la compréhension de l'événement. La trace-gist d'un détail est très persistante dans le temps, est renforcée par la répétition d'un événement (voir Brubacher, Glisic, Roberts, & Powell, 2011), et est facile à récupérer. Les indices de récupération favorisant un traitement sémantique de l'information favoriseront donc la récupération de ces traces thématiques. Par exemple, une question ouverte générale, du type : « qu'est-ce qui se passe quand (...) ? » favoriserait la récupération de la trace-

gist, cette question se focalisant sur un rappel général d'une succession d'actions caractérisant l'événement répété (Brainerd et al., 2009). La trace-verbatim renvoie davantage aux spécificités de l'information, à sa forme littérale. Elle peut être liée aux détails variables (i.e., détails variant dans leurs apparitions dans les différentes occurrences d'une série d'événements similaires), puisque la source temporelle d'un détail fait partie de sa trace-verbatim (voir Brubacher et al., 2011). Cependant, sa persistance en mémoire est faible et la répétition d'événements similaires aura davantage tendance à avoir sur elle un effet négatif (voir page 161). Ainsi, des indices de récupération favorisant un traitement spécifique et littéral de l'information favoriseront la récupération de la trace-verbatim d'une information.

De manière plus générale, et toujours dans cette vision duelle de la mémoire, il existe deux chemins d'accès à la trace mnésique d'une information, chacune privilégiant sa représentation gist ou verbatim. Le premier chemin d'accès est l'accès direct, qui est une méthode de récupération des aspects épisodiques d'une information (Brainerd et al., 2009). L'accès est considéré comme direct puisque la récupération permettrait d'accéder à une réplique exacte et contextuelle d'une information qui se serait maintenue en mémoire suffisamment longtemps pour être récupérée à long terme. Aussi, l'accès direct privilégierait l'accès à la trace-verbatim. Toutefois, puisque cette trace est particulièrement sensible aux interférences lors d'une tâche de récupération, elle devient rapidement plus difficile d'accès (Reyna & Mills, 2007). Deuxièmement, lorsque sont récupérées des éléments de sens (i.e., trace-gist) relatifs à une information préalablement encodée—on parle alors d'informations partielles (Brainerd et al., 2009)—les individus vont reconstruire leur souvenir au regard de ces informations sémantiques, et axer alors leur récupération sur la trace-gist. L'avantage de cette méthode est qu'elle est peu sensible aux interférences lors de la récupération (Reyna & Mills, 2007), et que la trace-gist d'une information, permettant la reconstruction, est particulièrement résistante dans le temps (e.g., Reyna & Kiernan, 1994). En revanche, si cette reconstruction est erronée, elle peut aboutir à la création d'un faux souvenir. En résumé, soit nous accédons très rapidement à la trace-verbatim d'un élément grâce à un accès direct, soit nous reconstruisons l'information ou l'événement, au risque d'y inclure des distorsions sur la base d'informations partielles (i.e., la trace-gist).

Si, lors du rappel d'un événement, la trace-gist d'une information en mémoire permet de comprendre l'événement, alors elle sera préférée à la trace-verbatim, bien plus coûteuse à récupérer. En conséquence, si un élément s'est produit lors d'un événement A, mais qu'un témoin la rappelle comme étant survenue dans un événement B ou C, alors le témoin aura produit une confusion. Dans ce cas précis, c'est la trace-verbatim qui aurait pu permettre à l'individu d'identifier la source temporelle (événement A) de la survenue de l'élément. D'après les auteurs de la théorie, la trace-verbatim trouverait sa localisation directement dans l'événement cible,

quand la trace-gist serait plutôt, comme nous l'avons vu, une reconstruction de l'événement (Brainerd & Reyna, 2004).

L'*inversion développementale* observée dans la création de faux souvenirs (mentionnée pages 20–21) s'explique notamment par une relation qu'entretien l'âge avec les capacités à extraire le sens des informations, et faire des liens sémantiques entre les différentes informations (Brainerd, Reyna, & Ceci, 2008). L'émotion favoriserait aussi la récupération de la trace-gist et accentuerait les différences développementales dans la création de faux souvenirs (Brainerd, Stein, Silveira, Rohenkohl, & Reyna, 2008). De même, les détails centraux pouvant être relatifs à « ce qui se passe », ces derniers seraient alors relatifs à la trace-gist, quand les détails périphériques renverraient plutôt à la spécificité d'un événement, donc à la trace-verbatim.

La question est alors de savoir quels sont les liens possibles entre l'EC et la théories des traces floues. L'EC devrait réduire ces effets de focalisation sur la trace-gist grâce à ses mnémotechniques, et devrait permettre l'accès à la trace-verbatim. Lors d'une tâche de rappel libre, les premières informations à être récupérées seraient issues d'un accès direct, et donc relatives à la trace-verbatim (Barnhardt, Choi, Gerkens, & Smith, 2006), laissant ensuite la place à une reconstruction sur la base de trace(s)-gist (Brainerd et al., 2009). Ainsi, un premier rappel libre dans un EC pourrait amener un témoin à récupérer la trace-gist de l'événement, mais aussi la trace-verbatim grâce aux indices de récupération générés avec les consignes de remise en contexte mentale et d'exhaustivité. Lors d'une tâche de rappel indicé, si la réponse de l'individu est rapidement donnée, il est fortement probable que celui-ci ait emprunté l'accès direct pour parvenir à récupérer l'information (Brainerd et al., 2009). Lors d'un SEIR, d'un Séquençage, ou d'un QCT, les indices de récupération générés par le témoin et utilisés par l'interrogateur pourraient favoriser la récupération de la trace-verbatim de l'information. En somme, si les questions du type « que se passe-t-il quand (...) » amènent davantage la récupération de traces-gist, des consignes telles que la remise en contexte mental ou la consigne d'hypermnésie, ou d'autres basées sur la génération d'indices de récupération (e.g., SEIR, Séquençage ou QCT), devraient aider les individus à focaliser aussi leur rappel sur des traces-verbatim (Reyna & Titcomb, 1997).

2. L'ECM et les adolescents

Si quelques recherches prenant en compte les adolescents ont été conduites, il semble qu'à ce jour, cette population n'a jamais fait l'objet d'études sur l'ECM. En effet, dans l'étude de Chapman et Perry (1995), les participants se voyaient proposer un protocole original de l'EC (voir Geiselman et al., 1984), alors que dans l'étude de Jack et al. (2014), les participants se voyaient proposés une version allégée de l'EC. En effet, les participants utilisaient la remise en

contexte mentale, la consigne d'exhaustivité, mais se voyaient proposer uniquement deux rappels libres consécutifs, sans qu'une autre mnémotechnique ne soit utilisée.

La technique du SEIR, décrite pages 44–45, a été testée avec les adolescents dans le cadre du mémoire de master 1 de l'auteur de la présente thèse. Dans cette étude, 35 adolescents âgés de 12 à 15 ans ont visionné une scène d'agression verbale entre deux jeunes adultes se déroulant dans une rue, sur fond de tentative de vol de téléphone portable. Une semaine après, ils ont été entendus soit au moyen d'un ECM incluant le SEIR, soit au moyen d'un ES, incluant deux rappels libres successifs, introduits par des consignes neutres de rappel.

Les résultats ont montré que les adolescents entendus au moyen d'un ECM rapportaient significativement plus d'informations correctes ($M = 26.11$, $ET = 7.19$) que ceux entendus au moyen d'un ES ($M = 19.05$, $ET = 7.88$), le tout sans hausse conjointe des erreurs, des affabulations, et sans chute de l'exactitude. La consigne du SEIR est particulièrement simple d'application avec des adolescents. Ces derniers ayant de meilleures capacités de récupération et de rappel que les enfants, il n'est donc pas surprenant que leurs performances de rappels aient été très bonnes avec cette consigne. Toutefois, cette stratégie a été conçue pour soutenir les rappels de (très) jeunes mineurs, et non spécifiquement pour pallier les effets négatifs de la répétition ou de l'émotion. En effet, SEIR ne contient pas de consigne permettant aux témoins de se focaliser spécifiquement sur les informations périphériques. C'est pourquoi il pourrait être intéressant de proposer aux adolescents une méthode adaptée à leurs capacités cognitives et leur permettant l'accès à des détails particulièrement spécifiques.

L'objectif était donc de proposer une méthode adaptée aux adolescents permettant de garantir la qualité de leur rappel. L'élaboration et l'application, par de jeunes témoins, de stratégies de récupération, impliquant un lourd travail cognitif, peut entraîner en parallèle une diminution des ressources attentionnelles (Miller, 1990). Alors, les mineurs ne disposent pas des habiletés attentionnelles nécessaires à un rappel d'informations de qualité, puisqu'une partie de ces ressources serait dédiée à la mise en place et l'utilisation des stratégies de récupération. On peut ainsi voir apparaître chez les mineurs le risque qu'ils souhaitent mettre un terme à l'audition, ou bien une hausse des informations erronées et de la suggestibilité lors de la phase de questionnement (Dewhurst & Robinson, 2004). Une autre difficulté est la possibilité de récupérer les éléments les plus difficiles d'accès en mémoire. La fiabilité d'une information alors trop ardemment cherchée peut être questionnée, puisque pour ce faire, c'est principalement la trace-gist de l'événement, et donc une reconstruction, qui sera favorisée (Brainerd et al., 2009). Ainsi, l'intérêt est d'utiliser une consigne permettant de recueillir des informations spécifiques et difficiles d'accès (i.e., trace-verbatim) sans nuire à la fiabilité, et donc la qualité du récit.

3. Étude 4—L'entretien cognitif modifié (ECM) incluant la consigne du Séquençage²⁸

3.1. L'effet du stress sur la mémoire

La façon dont le stress ressenti lors d'un événement, par exemple criminel, influence le souvenir de celui-ci suscite depuis plusieurs décennies des débats au sein de la communauté scientifique. La loi de Yerkes-Dodson (Yerkes & Dodson, 1908), sans se centrer spécifiquement sur la mémoire, a établi le lien entre le niveau d'excitation et la performance cognitive—plus le niveau d'excitation est extrême (haut ou bas), moins la performance serait bonne, alors qu'un niveau modéré mènerait à de bonnes performances. Néanmoins, celle-ci est aujourd'hui controversée. D'après Christianson (1992), le stress émotionnel (i.e., réaction psychophysiological à un événement chargé en émotion négative) favoriserait la récupération des informations centrales, au détriment des informations périphériques. Si plusieurs études vont dans le sens de cette hypothèse (e.g., Christianson & Loftus, 1987, 1991), d'autres ont mis en avant des résultats plus nuancés, puisqu'il n'était pas particulièrement observé de supériorité du rappel d'informations centrales, au détriment d'informations périphériques (e.g., Lanciano & Curci, 2011 ; Wessel, van der Kooy, & Merckelbach, 2000). Une telle divergence de résultats pourrait avoir deux origines. La première concerne une absence de consensus quant à la définition à donner à la centralité des informations : S'agit-il de centralité spatiale ou de centralité narrative (Krix et al., 2016) ? C'est pour cette raison que Houston, Clifford, Phillips, et Memon (2013) se sont intéressés en particulier à l'influence du stress sur les souvenirs d'un agresseur, alors considéré central tant d'un point de vue spatial que narratif. Dans leur étude, les participants en condition de stress émotionnel étaient capables de fournir une description plus riche de l'agresseur que d'autres en condition neutre. Ils étaient cependant également moins complets dans leur description des actions de l'agresseur (considéré par les auteurs comme centrales), mais aussi moins performants lors d'une tâche d'identification du suspect. De telles observations suggèrent que les résultats contradictoires pourraient s'expliquer par le fait que les liens entre stress et mémoire sont bien plus complexes qu'une simple absence de consensus sur les définitions de « central » et « périphérique. ». La seconde explication à ces différences de résultats pourrait être que la loi de Yerkes-Dodson, longtemps considérée comme loi « pilier » de l'étude des liens entre stress et performance mnésique, considère l'arousal comme unidimensionnelle, alors que l'excitation émotionnelle pourrait prendre plusieurs directions. En effet, le modèle défendu par Deffenbacher (1994) propose que le fait de vivre un événement entraînerait soit un *arousal mode* du contrôle attentionnel (i.e., diminution du rythme cardiaque,

²⁸ Une partie des résultats de cette étude a fait l'objet d'une publication dans *The Journal of Forensic Practice* (van Can, Dodier, Otgaar, & Verkamp, 2016).

de la pression sanguine et de la tonicité musculaire), si cet événement n'est pas stressant pour l'individu ; soit, dans le cas d'un événement particulièrement stressant, un *activation mode* du contrôle attentionnel (i.e., augmentation des réponses physiologiques décrites juste au-dessus) (Deffenbacher, Bornstein, Penrod, & McGorty, 2004). Les études ayant fait l'objet de la revue de question de Christianson (1992) utilisaient principalement des méthodologies induisant un *arousal mode* (i.e., événements non personnellement menaçants pour l'intégrité physique ou l'estime de soi des individus), menant les participants à porter leur attention vers les détails les plus informatifs de l'événement, à savoir ceux qui sont essentiels à la compréhension du déroulement de l'événement (Deffenbacher et al., 2004). D'autres études pas ou peu prises en compte dans la revue de Christianson (1992) utilisaient, elles, des méthodologies induisant plutôt un *activation mode* (i.e., événements personnellement menaçants pour l'intégrité physique ou l'estime de soi des individus) conduisant les participants à focaliser leur attention davantage sur des aspects sémantiques et motivationnels de l'événement (Deffenbacher, 1994). Ces derniers permettraient de (i) précisément comprendre les éléments de l'événement directement liés à la menace, et (ii) d'identifier les informations pertinentes à la mise en place de stratégies de gestion de l'événement (e.g., fuir). Le modèle de Deffenbacher (1994) stipule que de cet *activation mode* résulte une augmentation des niveaux d'anxiétés cognitive (i.e., inquiétude) et somatique (i.e., perception explicite des réactions physiologiques liées au stress). Ces augmentations des niveaux d'anxiétés cognitive et somatique entraîneraient alors une augmentation graduelle et modérée des performances mnésiques, jusqu'à ce qu'à un certain niveau de stress atteint, les performances mnésiques chutent. Les études ayant proposé des méthodologies induisant plutôt un *arousal mode*, au moyen d'événements chargés en émotion négative, ne semblaient pas particulièrement avoir mis en avant d'élévation de ces niveaux d'anxiété (Deffenbacher et al., 2004). Toutefois, la teneur émotionnelle était suffisamment forte pour permettre aux participants d'orienter davantage leur attention sur les informations centrales, et moins sur les informations périphériques (Deffenbacher et al., 2004).

Une méta-analyse concernant les effets du stress sur la mémoire des témoins a mis en avant un effet négatif du stress aigu sur l'exactitude à la fois de rappels d'événements que sur l'identification de suspects (Deffenbacher et al., 2004). Plus précisément, cette méta-analyse a montré des résultats en faveur de la distinction *arousal mode/activation mode* puisque l'influence du stress sur la mémoire des témoins était d'autant plus forte quand l'événement cible était réellement vécu par les participants que lorsque l'événement émotionnel était vécu de façon indirecte (e.g., vidéos ou diaporamas).

La Théorie des Traces-Floues (Brainerd & Reyna, 1990) suggère que l'arousal est surtout préjudiciable à la trace verbatim (Brainerd, Holliday, Reyna, Yang, & Togliola, 2010 ; Rivers, Reyna, & Mills, 2008). Plus précisément, un niveau moyen ou modéré de l'arousal permettrait

d'augmenter l'attention sur les détails d'un événement, améliorant alors leur encodage sous la forme d'une trace-verbatim. Toutefois, un niveau élevé de stress entraînerait une surcharge cognitive nuisant au focus attentionnel, diminuant ainsi la force de la trace-verbatim. De plus, l'arousal jouerait un rôle dans la création de faux souvenirs. La baisse de l'attention résulterait en un renforcement de la trace-gist, elle-même largement favorisée lorsque les individus ressentent des émotions à valence négative, le tout au détriment de la trace-verbatim (Bookbinder & Brainerd, 2016 ; Brainerd, Stein, Silveira, Rohenkohl, & Reyna, 2008).

En résumé, il semble qu'un stress élevé induit par un événement négativement chargé en émotion contribue à la fois à une baisse de l'exactitude des témoignages (Deffenbacher et al., 2004), tout en augmentant la probabilité de voir apparaître des faux souvenirs relatifs à la trace-gist de l'événement (e.g., Brainerd et al., 2010).

3.2. L'EC et la récupération d'informations spécifiques

Les représentations qu'un témoin a d'un même événement peuvent varier : alors que certaines peuvent être extrêmement riches et spécifiques, d'autres peuvent être plus abstraites et générales (Fisher, McCauley, & Geiselman, 1994). Ainsi, l'objectif de l'EC serait de favoriser l'accès à ces deux types de représentations, la première étant relative à la trace-verbatim, la seconde à la trace-gist. Si, par ses questions ouvertes générales (e.g., « que s'est-il passé ? »), il met l'accent sur la trace-gist, ses consignes cognitives (i.e., recontextualisation mentale, consigne d'hypermnésie) mettent l'accent sur la trace-verbatim. L'accès aux deux traces devrait alors s'observer dans les rappels soutenus par un EC (Reyna & Titcomb, 1997). Permettre l'accès à la trace-verbatim devrait alors réduire les effets négatifs de l'émotion sur la récupération, puisqu'aider un témoin à se focaliser sur les détails périphériques reviendrait à l'aider à accéder à la trace-verbatim.

3.2.1. L'EC en tant qu'aide au rappel d'événement chargé en émotion

À notre connaissance, une seule étude mesurant les liens entre l'EC et l'émotion et leur influence sur le rappel a été publiée. En 2007, Ginet et Verkampt ont manipulé l'arousal par le biais de décharges électriques. L'induction émotionnelle se déroulait comme suit : dans un premier temps, tous les participants recevaient un choc électrique ; dans un second temps, la moitié d'entre eux était prévenue qu'à tout moment, de façon aléatoire, ils pourraient, durant le

visionnage d'une vidéo d'accident de la route, recevoir une décharge électrique²⁹. Pour l'autre moitié, il leur était précisé que la première décharge était la seule qu'ils recevraient. Une semaine plus tard, les participants étaient entendus soit au moyen d'un EC, soit au moyen d'un ES. Si aucune interaction n'était observée entre le type de protocole utilisé et le niveau d'éveil émotionnel induit, les récits étaient plus exactes lorsque l'arousal était élevé lors de l'événement. En outre, les participants entendus avec un EC rappelaient plus d'informations centrales et périphériques que ceux entendus avec un ES. En d'autres termes, il semblerait que cette recherche pourrait soutenir l'hypothèse de Reyna et Titcomb (1997) : L'EC ayant permis aux participants d'accéder à la fois aux informations centrales (trace-gist) et aux informations périphériques (trace-verbatim).

Notons toutefois que cette étude était conduite avec des adultes, ayant alors des capacités mnésiques plus développées que des adolescents, leur permettant de meilleures performances de rappel (e.g., Jack et al., 2014). Ainsi, il est pertinent de mettre en relation l'émotion et l'EC avec une population adolescente. Ensuite, dans leur étude, le protocole de l'EC contenait deux rappels libres successifs. Le second rappel libre était supporté par une seconde consigne s'approchant de la focalisation périphérique (voir aussi Brunel, Py, & Launay, 2012 ; Py, Ginet, Demarchi, & Ansanay-Alex, 2001). Il serait donc pertinent de tester une méthode permettant d'accéder aux informations se situant entre les grandes phases de l'événement, en garantissant la génération par le témoin d'indices de récupération, et en conservant la consigne de focalisation périphérique.

3.2.2. *Le Séquençage*

La consigne du Séquençage a été introduite en tant que consigne de l'EC modifiée en 2012, dans une étude de Colomb et Ginet. L'objectif initial était de proposer une alternative efficace aux consignes de changement d'ordre chronologique et de changement de perspective. Cette méthode s'inscrit dans une vision de l'ECM en tant que boîte à outils, tel que préconisé par Fisher, Milne, et Bull en 2011.

Comme énoncé dans le paragraphe précédent, cette technique permet l'accès aux informations situées entre les grandes étapes d'un événement, ainsi qu'aux informations davantage périphériques. Le Séquençage s'appuie sur une autre technique développée en vue d'une modification de l'EC : la focalisation périphérique (Py, Ginet, Demarchi, & Ansanay-Alex, 2001). Celle-ci permet de proposer aux témoins de focaliser leur récupération non pas sur les informations centrales, mais sur les informations périphériques. Le Séquençage reprend cette

²⁹ Afin de garantir l'appréhension nécessaire à un niveau d'éveil émotionnel élevé, une décharge leur était réellement envoyée en préambule de la passation. Toutefois, aucun choc électrique supplémentaire n'était provoqué durant la passation.

idée de focalisation sur les informations périphériques, mais d'une autre façon. En effet, celui-ci ne se fait plus de manière globale, au sein d'un seul et même rappel libre, mais il se fait sur plusieurs séquences, découpées par le témoin.

En outre, le Séquençage respecte les recommandations de Fisher et Geiselman (1992) qui insistent sur l'importance de respecter les images mentales des témoins. En utilisant le Séquençage, l'interrogateur demande au témoin de découper l'événement en plusieurs séquences, de les nommer, puis lui propose un rappel libre pour chacune des séquences. Ainsi, le témoin se forme une image mentale de ces séquences, avant de s'appuyer dessus pour effectuer ses rappels libres (Colomb & Ginet, 2012). Cette façon de faire présente aussi l'avantage de conserver l'esprit du SEIR en permettant au témoin de générer ses propres indices de récupération. Ensuite, l'interrogateur invite, pour chaque rappel, le témoin à fermer les yeux, ce qui permettrait aux individus de réduire les interférences provenant de sources externes et ainsi d'augmenter les performances (e.g., Doherty-Sneddon, Bruce, Bonner, Longbotham & Doyle, 2002 ; Markson & Paterson, 2009). Cette technique a fait l'objet de plusieurs études et a montré son efficacité chez les adultes (Vredeveldt, Tredoux, Kempen, & Nortje, 2015) que chez les enfants (Mastroberardino & Vredeveldt, 2014), pour le rappel de détails visuels (Vredeveldt, Hitch, & Baddeley, 2011) et auditifs (Vredeveldt & Penrod, 2013).

Dans l'étude fondatrice, l'EC incluant le Séquençage a montré son bénéfice : le Séquençage a permis d'obtenir plus d'informations correctes qu'un entretien structuré, ou que les consignes du protocole original (changement d'ordre narratif et le changement de perspective). En outre, cette technique a pour avantage d'avoir été testée sur le terrain par des enquêteurs, lors d'auditions de témoins de faits criminels réels (Colomb, Ginet, Wright, Demarchi & Sadler, 2013) et d'avoir mis en avant son efficacité lorsqu'utilisé par des enquêteurs interrogeant de vrais témoins. Une telle méthode permettrait de lutter contre la tendance à résumer les faits (van Dijk, 1976). Enfin, en segmentant le rappel libre, et donc en découpant le travail de récupération, la charge cognitive associée à une telle tâche se réduit, ce qui a alors un effet bénéfique sur la performance (Samuels & Laberge, 1983). Dans le cadre d'une audition effectuée au moyen d'un EC incluant le Séquençage, les habiletés attentionnelles seraient alors conservées et contribueraient à maintenir la qualité du rappel.

3.3. Présente étude

Si cette méthode a fait preuve de son efficacité avec les adultes en situation de laboratoire (Colomb & Ginet, 2012) et sur le terrain (Colomb et al., 2013), son efficacité avec une population adolescente reste inconnue. De plus, nous ignorons si une telle méthode resterait efficace avec des témoins de faits chargés en émotion. Aussi, nous avons souhaité utiliser une méthode qui, à la

fois, respecterait les capacités cognitives des adolescents, tout en garantissant un indice de récupération (i.e., les différences séquences et la focalisation périphérique) aux adolescents, et en permettant l'accès à des informations spécifiques, généralement moins bien rappelée. En conséquence, en nous basant sur les précédentes études, nous avons fait l'hypothèse que l'ECM incluant la consigne du Séquençage (vs. un entretien structuré ; ES) devrait permettre de recueillir plus d'informations correctes, sans observer toutefois de hausse conjointe des erreurs et des affabulations. En conséquence, nous devrions observer un taux d'exactitude plus élevé lorsque les adolescents sont entendus au moyen d'un ECM incluant la consigne du Séquençage, que lorsqu'ils sont entendus au moyen d'un ES. Ces bénéfices liés à l'ECM devraient s'observer quelque soit le type d'information (i.e., personnes, actions, lieux et objets). Ensuite, considérant l'utilisation de la technique du séquençage, dont une des spécificités est de proposer au participant d'axer son travail de récupération sur les informations périphériques, nous nous attendons à observer un meilleur rappel d'informations correctes centrales et périphériques, ainsi que moins d'erreurs et affabulations centrales et périphériques avec l'ECM qu'avec l'ES.

3.4. Méthode

3.4.1. Plan de l'expérience

Le plan était un plan 2 (ECM, ES) × émotion, avec le type de protocole en facteur intersujet, et l'émotion en variable continue. Il y avait deux séries de variables dépendantes. La première correspondait aux variables traditionnellement mesurées dans les études sur l'entretien cognitif, à savoir, la quantité d'informations correctes, d'erreurs, d'affabulations et le taux d'exactitude³⁰, et ce pour le total d'informations recueillies, puis pour les actions, les objets, les personnes et les lieux. La deuxième série concernait la centralité (vs. périphéricité) des informations. Toutes ces variables dépendantes faisaient l'objet d'analyses sur l'ensemble de l'entretien, ainsi que sur chaque rappel libre (i.e., rappel libre 1—préparé par la remise en contexte mentale et par la consigne d'exhaustivité en condition ECM ; Rappel libre 2—préparé par la consigne de Séquençage en condition ECM).

³⁰ Le taux d'exactitude correspond au taux d'informations correctes sur l'ensemble des informations rappelées.

3.4.2. *Participants*

Au total, 37 adolescents (15 garçons, 22 filles, $\text{rang}_{\text{âge}} = 12$ à 15 ans, $M = 14.09$, $ET = 1.27$) ont participé à l'étude. Dans la condition ECM et après analyses statistiques, deux participants ayant eu des scores extrêmes ont été retirés des analyses. L'échantillon final était donc composé de 35 participants (14 garçons, 21 filles, $\text{rang}_{\text{âge}} = 12$ -15 ans, $M = 13.37$, $ET = 1.02$). Les adolescents étaient placés aléatoirement dans une des deux conditions suivantes : ECM ($n = 16$, cinq garçons et onze filles), et ES ($n = 19$, neuf garçons et dix filles). Leur participation était soumise aux accords de la Direction Académique du Puy-de-Dôme (63), du collège, des parents des adolescents, et enfin des adolescents eux-mêmes. Il était précisé aux enseignants, surveillants, et personnels de direction de ne pas discuter de l'étude avec les participants. Toutes les données recueillies étaient anonymes. Aucune compensation (e.g., financière) n'était proposée.

3.4.3. *Matériel*

Événement cible

Il s'agissait d'une vidéo de 4 minutes et 15 secondes présentant un extrait du film d'horreur *The Shining*, de Stanley Kubrick. Dans cet extrait, en langue française, le personnage joué par Jack Nicholson poursuivait sa femme et son fils avec une hache dans trois pièces de l'hôtel (couloir, chambre et salle de bain) dans lequel se déroule l'action. Cette vidéo était choisie pour l'émotion qu'elle devait induire chez les participants. Cette vidéo disponible dans une base de donnée constituée d'extraits de films dont la charge émotionnelle a été testée et validée (Schaefer, Nils, Sancher, & Philippot, 2010). Son choix a été fait sur plusieurs critères : (i) sa valence négative, puisque celle-ci était classé 9^{ème} avec un score moyen d'affect négatif de 2.35 sur 5 (le 1^{er} ayant obtenu un score moyen de 2.73 sur 5) ; (ii) Afin de pouvoir être montré à des adolescents, l'extrait devait être au plus interdit aux moins de 12 ans.

Échelle d'émotion

L'échelle choisie pour mesurer l'émotion ressentie était constituée de 11 items auxquelles les adolescents étaient invités à répondre au moyen d'échelles de Likert en 7 points (1 = pas du tout, 7 = tout à fait). Ainsi, les participants devaient dire à quel point ils avaient ressenti du stress (Q1), du déplaisir (Q2), de la surprise (Q3), de la tension (Q4), des changements physiologiques (Q5), de la déception (Q6), de l'enthousiasme (Q7), de la colère (Q8), de l'anxiété (Q9), de la peur (Q10) et de la menace (Q11) durant le visionnage. Cette échelle auto-rapportée, basée sur celle utilisée par Ginet et Verkampt (2007), fut choisie car ces items permettaient d'avoir des indications à la fois sur la valence de différentes émotions primaires (e.g., items Q2, Q3, Q10),

mais aussi sur l'arousal (e.g., Q1, Q4, Q5). afin de vérifier l'induction émotionnelle expérimentale, les participants répondaient deux fois au questionnaire : une fois avant et une fois après le visionnage de la vidéo.

3.4.4. Procédure

L'étude était constituée de deux phases séparées par un délai de sept jours³¹ : (i) Une phase d'encodage et de mesure émotionnelle durant laquelle les participants visionnaient l'extrait vidéo. Pour des raisons de contraintes liées au fonctionnement de l'établissement scolaire dans lequel l'étude s'est déroulée, les participants visionnaient par groupe de 10³². Il leur était proposé de remplir individuellement le questionnaire d'émotion auto-rapporté, sur lequel ils ajoutaient leur nom, prénom et date de naissance, afin d'effectuer le suivi des données (ces informations n'étaient, par la suite, pas conservées). Il était précisé aux adolescents d'être attentifs à la vidéo qu'ils allaient voir, et les dispositions étaient prises pour que chacun d'entre eux puisse bien voir l'écran. Une fois prêts, l'extrait vidéo leur était montré. Aux termes du visionnage, il leur était demandé de préciser s'ils avaient déjà vu le film duquel était extrait la vidéo, question à laquelle tous les participants ont répondu par la négative. Le questionnaire d'émotion auto-rapporté leur était à nouveau proposé, avant qu'une consigne de discrétion ne leur soit donnée. (ii) Les participants se voyaient proposer une phase de récupération durant laquelle ils étaient interrogés individuellement soit avec un ECM incluant la consigne du Séquençage, soit avec un entretien (contrôle) structuré (ES).

Entretiens. Les deux entretiens étaient constitués de quatre phases. D'abord, (i) une phase introductive de prise de contact, durant laquelle l'interrogatrice se présentait, établissait un rapport de confiance avec le participant, expliquait les buts de l'entretien, discutait avec l'adolescent d'un événement neutre, et présentait les règles sociales et de communication (e.g., le droit de répondre « je ne sais pas », et l'incitation du participant à adopter un rôle actif durant l'entretien), et enfin, expliquait l'importance de dire la vérité. Ensuite, (ii) l'interrogatrice invitait le participant à effectuer deux rappels libres successifs, sans jamais l'interrompre. (iii) Une phase de questionnement était proposée à l'adolescent (i.e., questions préétablies pouvant être de deux natures : questions neutres et questions suggestives vraies ou fausses). (iv) Enfin, une phase de

³¹ Ce délai était notamment motivé par (i) les enseignements de la seconde étude, montrant que la majorité (i.e., 35%) des auditions conduites avec des mineurs survenaient sept jours après la révélation des faits. (ii) La seconde méta-analyse a montré que la majorité des études concernant l'EC utilisaient un délai de 48 heures, mais avec la multiplication des études concernant l'ECM, les délais de rétention utilisées tendaient à se rallonger (17% des études prises en compte dans la méta-analyse utilisaient un délai de sept jours ; Memon et al., 2010). Nous avons alors souhaité s'accorder avec cette tendance.

³² Pour des raisons d'organisation au sein des établissements scolaires, des passations individuelles pour le visionnage de l'extrait vidéo étaient impossibles.

clôture était conduite, durant laquelle l'interrogatrice reformulait (sans interpréter) les propos de l'adolescent, avant de le ou la remercier pour sa participation. Un débriefing était enfin proposé à chaque participant. La suggestibilité n'ayant pas été étudiée dans cette recherche, la phase de questionnement n'a pas été exploitée dans le cadre de ce travail de thèse.

L'ECM et l'ES différaient dans la conduite de la phase du rappel libre (voir les protocoles en Annexes 2 et 3, pages 231–239). En effet, dans le protocole de l'ECM, le premier rappel libre était précédé des consignes de remise en contexte mental et d'exhaustivité.

Pour la remise en contexte mentale, il était dit à chaque participant : *« Donc maintenant, je vais te demander, de la même manière, de me raconter tout ce dont tu te souviens, mais avant ça, je vais te demander d'effectuer un travail dans ta tête qui va t'aider à mieux te souvenir de ce que tu as vu. Pour t'aider, je vais te demander de fermer les yeux [si l'adolescent ne ferme pas les yeux, alors l'inviter à regarder un objet fixe au mur]. Et maintenant tu vas essayer de te revoir dans la pièce où tu as vu le film comme si tu y étais là tout de suite (Pause). Tu y arrives ?...Bien. Sans rien me dire et toujours en gardant les yeux fermés, tu vas repenser, au lieu dans lequel tu étais (marquer une pause de quelques instants afin de laisser à l'adolescent le temps de repenser correctement à ce lieu). Essaies de te rappeler de ce qu'il y avait, par exemple les meubles, ce qu'il y avait sur les murs et tout ça. (Pause). Est-ce que tu te souviens d'une odeur ou d'un parfum particulier. (Pause). S'il y avait beaucoup de lumière ou pas trop. (Pause). Essaies également de te rappeler des bruits, de ce que tu entendais avant que le film commence. (Pause). Ou après le film. (Pause). Maintenant, je vais te demander de te rappeler de la place que tu occupais dans ce lieu ? (Pause). Quelles étaient les personnes éventuellement présentes avec toi ? (Pause). Ces personnes étaient situées où par rapport à toi (devant toi, derrière toi, à côté). Repenses à toutes les personnes présentes et essaies de te rappeler la façon dont elles étaient habillées. Repense également à ton humeur au moment du film. Étais-tu triste ? (pause) Gai ? (pause) Enervé ? (pause) ou au contraire Calme ? (pause). Essaies également de repenser à ton état physique. Est-ce que tu étais en pleine forme ? (pause) ou peut-être fatigué ? (pause). Avais-tu faim ? (pause) ou trop mangé ? (pause). Ou peut-être avais-tu soif ? (pause) Froid ? Chaud ? (pause) Avais-tu mal quelque part ? (pause) Étais-tu stressé peut-être ? (pause). Pour terminer, je vais te demander te repenser à tes émotions. As-tu été ému, choqué, stressé à un moment donné durant le film ? (pause) Si oui, à quel moment dans le film ? (pause) Penses à tes réactions durant le film (pause) »*. La consigne d'exhaustivité était exprimée de la façon suivante : *« Bien, je vais maintenant t'écouter me raconter tout ce dont tu te souviens de la vidéo. Surtout, raconte-moi les choses dans les détails, même si ça ne te paraît pas important, qu'ils sont incomplets, ou bien qu'ils ne sont pas dans l'ordre. Essaie, en fait, de me dire tout ce qui te vient à l'esprit, d'être le plus complet possible, de parler aussi bien des personnes que des actions, des dialogues*

s'il y en avait, ou encore même des objets, et des lieux. Décris-moi tout ce dont tu te souviens en commençant par le début de la vidéo, tout m'intéresse, n'importe quel détail, quel qu'il soit ! ».

Pour le second rappel libre, la consigne du Séquençage était utilisée dans la condition ECM. L'adolescent était invité à diviser ses souvenirs du film vu en plusieurs séquences d'actions et de les indiquer sur une frise sur un papier format A4. Cette façon de procéder différait de la version originale du Séquençage (Colomb & Ginet, 2012) et s'inspirait de la timeline technique, développée, par Hope, Mullis, et Gabbert (2013)³³. En effet, initialement, le participant—adulte—était invité à découper mentalement l'événement en plusieurs séquences, puis à les indiquer à l'expérimentateur qui les notait alors. Considérant les moindres capacités de maintien en mémoire de travail des adolescents (voir Sander, Lindenberger, & Werkle-Bergner, 2012), il était choisi de laisser l'opportunité aux adolescents d'inscrire par eux-mêmes, directement, les différentes séquences. Ensuite, chaque participant dans la condition ECM était invité à décrire en détail chaque séquence, mais aussi ce qui se passait entre les séquences. Pour ce faire, l'accent était mis sur la récupération des informations périphériques, et comme susmentionné, l'adolescent était invité à fermer les yeux durant la récupération en mémoire des informations : *« Maintenant, tu vas me détailler chacune de ces étapes que tu as listées à l'aide d'une méthode que je vais t'aider à utiliser. Je vais répéter chaque étape que tu as dit une à une, et pour chacune d'elle, j'aimerais que tu fermes les yeux, que tu formes une image la plus claire et plus détaillée possible de cette étape, et que tu concentres ton rappel sur les actions, mais aussi surtout sur les petits détails que tu pourrais ne pas trouver important, comme par exemple les actions qui se déroulent en arrière plan, la description des personnes, des lieux, des objets, des sons, etc. Tu es prêt ? Alors, la première étape que tu as mentionné c'est [L'interrogatrice reprend les propos du témoin]. Prends tout le temps qu'il te faut pour essayer d'utiliser la petite méthode que je viens de te décrire, et dès que tu es prêt, tu peux commencer à décrire cette séquence en insistant, en plus du rappel des actions, sur le rappel des petits détails, comme la description des personnes, des lieux, des objets, des sons... ».* Pour la seconde séquence et les suivantes, l'interrogatrice initiait les rappels de la façon suivante : *« Alors, la deuxième séquence que tu m'as mentionnée, c'est [L'interrogatrice reprend les propos du témoin]. Comme tout à l'heure, prends tout le temps qu'il vous faut pour utiliser la petite méthode, et dès que tu es prêt, tu peux me décrire cette étape en n'oubliant pas de me parler des actions, de tous les petits détails, comme la description des personnes, des lieux, des objets, des sons, etc. ».*

Dans le cas de l'ES, le premier rappel libre était initié par une invitation ouverte et neutre, permettant de contrôler un possible effet de motivation des consignes de l'ECM : *« Alors*

³³ Cette méthode consiste à demander aux témoins de placer sur une frise temporelle des informations relatives aux protagonistes et aux actions commises par ceux-ci, au moyen de cartes amovibles sur lesquelles ils inscrivent des informations. L'objectif est de clarifier « qui a fait quoi, et quand » (Hope et al., 2013, p. 22).

maintenant, je vais t'écouter me raconter tout ce dont tu te souviens de la vidéo, en commençant par le début. Le plus de choses possibles. Dès que tu es prêt à me raconter, tu commences, ok ? ». Suite à cela, l'adolescent effectuait son premier rapport libre. Celui-ci se terminait après 30 secondes de silence de la part du participant, si celui-ci répondait qu'il n'avait rien de plus à rappeler.

Le second rappel libre dans la condition ES était initié de la façon suivante : « *On va essayer ensemble que tu te rappelles de plus de choses. Pour cela, tu vas me raconter encore une fois tout ce dont tu te rappelles de la vidéo. Ce n'est pas grave si tu as l'impression de te répéter. En fait, cela peut même peut-être t'aider à te souvenir de nouvelles choses. Dès que tu es prêt tu commences, d'accord, je t'écoute* ». Toutes les auditions étaient audio-enregistrées et retranscrites verbatim.

3.4.5. Interrogatrices et formation

Trois assistantes de recherche, inconnues des adolescents participant à l'étude et étudiantes en quatrième année de psychologie, ont conduit l'intégralité des auditions (ECM et ES). Leur formation se déroulait en deux sessions : une session théorique constituée de lectures des fondements théoriques et empiriques, des études sur l'EC et sa comparaison avec d'autres méthodes de recueil de parole (i.e., entretien standard de police et ES) ; une session de pratique (jeux de rôles) avec des feedbacks individuels et immédiats (voir Powell, Fisher, & Hugues-Scholes, 2008).

3.4.6. Cotation

Les cotations étaient effectuées par l'auteur de la présente thèse. Par ailleurs, pour contrôler tout biais de confirmation d'hypothèses et le caractère subjectif de la cotation, un échantillon d'entretien a été coté par une quatrième assistante de recherche aveugle des hypothèses (cf. calcul de l'indice interjuge). Seules les informations recueillies lors des rappels libres étaient cotées. La cotation suivait plusieurs règles : (i) Si au sein d'un témoignage, un adolescent répétait plusieurs fois la même information, celle-ci n'était cotée qu'une seule fois ; (ii) Si au sein d'un même rappel libre, l'adolescent corrigeait lui-même une même information, nous cotions la correction et non l'information initiale ; (iii) Si, entre deux rappels libres, l'adolescent rappelait deux informations contradictoires, les deux étaient cotées. Les informations étaient cotées comme correctes, incorrectes, affabulées ou non cotées (i.e., voir Geiselman & Padilla, 1988, pour les informations relatives à des opinions). Une information était cotée comme correcte si elles correspondaient exactement à ce qui était présent dans la vidéo ; comme incorrecte si

l'information présente dans la vidéo était présente dans le rappel, mais modifiée (e.g., une écriture sur la porte en noir, au lieu de rouge) ; comme affabulée si l'information rappelée n'était pas du tout présente dans la vidéo (e.g., « la femme a fermé la fenêtre », alors qu'en fait, elle ne le faisait pas). Les informations étaient ensuite cotées en tant qu'actions, lieux, personnes, et objets. Par exemple, si un adolescent disait, dans son premier rappel libre, « l'enfant tenait une arme dans sa main », alors cette information était cotée comme suit : « un enfant » (1-personne-correct-RL1), tenait dans sa main (1-action-correct-RL1), une arme (1-objet-incorrect-RL1). Si l'adolescent, au cours du même premier rappel libre, répétait « l'enfant tenait une arme dans sa main », aucun point n'était attribué à ces informations répétées. Lors de son second rappel libre, si l'adolescent rappelait « l'enfant tenait un pistolet noir dans sa main », alors des points n'étaient attribués qu'aux nouvelles informations. Cette proposition était donc cotée comme suit : « un enfant » (0-personne-correct-RL2), tenait dans sa main (0-action-correct-RL2), un pistolet (2-objet-incorrect-RL2), « noir » (1-objet-incorrect-RL2). Dans ce cas de figure, « pistolet » recueillait deux points dans la mesure où il s'agit d'une information plus précise spécifique qu'une « arme ». Cette pondération des détails les uns par rapport aux autres était appliquée à l'ensemble des informations rappelées. Six entretiens (16.22% du matériel total) choisis au hasard étaient cotés par une assistante de recherche aveugle des hypothèses. L'indice de fiabilité interjuge était alors calculé pour les informations totales correctes, incorrectes et affabulée en utilisant le coefficient de corrélation de Pearson, avec respectivement : $r = .97, p < .001$, $r = .99, p < .001$, et $r = 1.00, p < .001$.

Afin de sélectionner les informations centrales et périphériques, une analyse de discrimination a été conduite sur le totalité des informations rappelées par les participants. Cette méthode nous permettait de sélectionner les items pouvant discriminer les protocoles d'audition. Pour cela, nous calculions les 27% de meilleurs participants (en termes d'exactitude) et les 27% de moins bons participants (voir Wiersma & Jurs, 1990). Ensuite, pour chacun de ces deux groupes, nous déterminions le pourcentage de participants ayant rappelé chacune des informations. Sur cette base, nous calculions pour chaque item l'indice de discrimination³⁴ que nous divisons par la discrimination maximum³⁵, ce qui nous indiquait l'efficacité de discrimination de chacun des items. Les items discriminants étaient ceux dont l'efficacité valait 1. De cette analyse, 226 informations sont ressorties. Pour évaluer la centralité des détails, la liste de toutes les informations cibles a été fournie à trois juges ($M_{\text{âge}} = 24.2$; 2 femmes et 1 homme), lesquels devaient déterminer leur centralité ou la périphéricité. Pour cela, chaque juge était invité à évaluer in situ, seul, chacun des 226 items. Face à un écran sur lequel était diffusé l'extrait, ils

³⁴ *indice de discrimination* = proportion de meilleurs – proportion de moins bons

³⁵ *discrimination maximum* = proportion de meilleurs + proportion de moins bons

devaient indiquer pour chaque information si celle-ci renvoyait à un détail central ou périphérique (voir Annexe 5, page 240). Pour les aider, les définitions d'informations centrale et périphérique mentionnées par Lanciano et Curci (2011) et élaborées par Burke, Heuer, et Reisberg (1992) leur étaient proposées³⁶. Le caractère central ou périphérique d'un item était décidé à la majorité des décisions. Le taux d'accord interjuge était évalué à 79%.

3.5. Résultats

3.5.1. Analyses préliminaires et analyses statistiques

Une ANOVA n'a pas mis en avant d'effet de l'âge (quatre modalités : 12, 13, 14 et 15 ans) sur le rappel des informations correctes, incorrectes et affabulées ($F_s < 1$, $p_s \geq .92$). Un test t pour échantillons indépendants n'a révélé aucune influence du genre sur les informations correctes, $t(33) = 0.44$, $p = .66$, sur les erreurs, $t(33) = 0.67$, $p = .51$, et sur les affabulations, $t(33) = 0.04$, $p = .97$. Une ANOVA n'a pas mis en avant d'effet de l'expérimentateur ($F_s < 3.85$, $p_s > .05$). Aussi, l'âge, le genre et l'expérimentateur n'étaient pas considérés en tant que variables contrôles dans cette étude.

Nous nous sommes assurés auprès des 37 participants initiaux que la vidéo avait bien provoqué une réaction émotionnelle négative au moyen d'un test t pour échantillons appariés. La fiabilité de l'échelle était considérée satisfaisante, avant comme après le visionnage de l'extrait du film (respectivement, α de Cronbach = .90, $p < .001$ et α de Cronbach = .78, $p < .001$). L'événement cible a provoqué une hausse significative du score à l'échelle d'émotion utilisée, $t(36) = -2,095$, $p = .043$. En effet, l'émotion négative ressentie avant la vidéo ($M = 22.19$, $ET = 7.90$) était inférieure à celle ressentie après le visionnage ($M = 26.11$; $ET = 11.96$). Toutefois, au regard de la valeur de l'alpha proche du seuil de significativité ne garantissant pas la réplification d'une telle différence, et surtout de la faiblesse de l'émotion ressentie après la vidéo (i.e., score moyen de 26.77 sur un score total possible de 77), aucune analyse de l'influence de l'émotion sur le rappel n'a été conduite, et les hypothèses sur les informations centrales et périphériques n'ont donc pas été testées. Par conséquent, les analyses se concentreront sur l'effet de l'entretien sur la richesse et l'exactitude des informations. Pour un souci de clarté, concernant les analyses sur les types de détails (lieux, personnes, objets et actions), seuls les résultats significatifs seront présentés.

³⁶ Les définitions intègrent les dimensions narratives et spatiales de la centralité des informations. Ainsi, les détails centraux contiennent (a) les détails relatifs à l'intrigue de l'événement émotionnel et (b), les éléments visuellement au centre de l'événement. Les détails périphériques peuvent être (c) liés aux éléments centraux mais ne sont pas nécessaires à l'intrigue, et (d) se situent généralement en arrière plan dans l'événement et dans le contexte de celui-ci.

Au vu de la taille de notre échantillon et, conséquemment, de la taille des groupes expérimentaux, une série d'analyses d'homogénéité des variances et de normalité des populations a été conduite sur les différentes VDs, grâce au test de Levene et de Kolmogorov-Smirnov. Les conditions d'applications des tests paramétriques étaient dans tous les cas remplies.

Pour l'influence du type d'entretien sur la qualité des rappels, des MANOVAs ont été conduites sur les différentes VDs, avec un alpha à .05 pour l'ensemble des tests statistiques. Les moyennes écarts types des rappels des informations correctes, incorrectes, affabulations et des taux d'exactitude en fonction du type d'entretien utilisé sont présentés en Tableau 22 (page 153).

3.5.2. *L'influence du type d'entretien sur le rappel total des informations*

Les adolescents entendus au moyen de l'ECM ont rappelé significativement plus d'informations correctes ($M = 88.17$; $ET = 31.87$) que ceux entendus au moyen d'un ES ($M = 66.39$; $ET = 21.98$), $F(1, 33) = 5.60$, $p = .024$, $d = .80$. Une différence similaire était retrouvée sur le rappel des informations incorrectes, $F(1, 33) = 5.10$, $p = .031$, $d = .076$, puisque ceux entendus avec un ECM commettaient plus d'erreurs ($M = 7.29$; $ET = 6.45$) que ceux entendus au moyen d'un ES ($M = 3.50$; $ET = 2.96$). Une différence marginale était observée dans le rappel d'affabulations, $F(1, 33) = 3.89$, $p = .057$, puisque les adolescents entendus avec l'ECM ($M = 5.06$; $ET = 4.68$) affabulaient davantage que ceux entendus avec l'ES ($M = 2.56$; $ET = 2.59$). Enfin, le taux d'exactitude des adolescents entendus avec un ECM ($M = 0.88$; $ET = 0.06$) ne différait significativement pas de celui de ceux entendus au moyen d'un ES ($M = 0.92$; $ET = 0.06$), $F(1, 33) = 2.14$, $p = .153$.

3.5.3. *L'influence du type d'entretien sur le rappel des informations relatives aux personnes, aux actions, aux lieux et aux objets.*

Pour des raisons de concision, seuls les résultats significatifs sont présentés dans cette partie.

Personnes. Les adolescents entendus au moyen d'un ECM ont rappelé significativement plus d'informations correctes relatives aux personnes ($M = 3.78$; $ET = 2.07$) que ceux entendus au moyen d'un ES ($M = 2.63$; $ET = 0.68$), $F(1, 33) = 5.21$, $p = .029$, $d = .75$. Une différence similaire était observée concernant le rappel des informations incorrectes, $F(1, 33) = 4.58$, $p = .039$, $d = .69$, puisque ceux entendus au moyen d'un ECM commettaient plus d'erreurs à ce sujet ($M = 0.61$; $ET = 0.98$) que ceux entendus au moyen d'un ES ($M = 0.11$; $ET = 0.32$). Enfin, les adolescents entendus au moyen d'un ECM étaient moins exacts ($M = 0.90$; $ET = 0.13$) que ceux entendus à l'aide d'un ES ($M = 0.98$; $ET = 0.07$), $F(1, 33) = 4.64$, $p = .038$, $d = .77$.

Actions. Les adolescents entendus au moyen d'un ECM ont rappelé significativement plus d'informations correctes en lien avec les actions ($M = 53.28$; $ET = 17.88$) que ceux entendus au moyen d'un ES ($M = 40.00$; $ET = 15.20$), $F(1, 33) = 5.95$, $p = .020$, $d = .80$. Une différence marginale était observée dans le rappel des affabulations, $F(1, 33) = 4.07$, $p = .051$, $d = .82$, puisque les adolescents entendus au moyen d'un ECM tendaient à davantage affabuler ($M = 3.72$; $ET = 3.12$) que ceux entendus au moyen d'un ES ($M = 1.89$; $ET = 2.36$).

Lieux. Les adolescents entendus avec l'aide d'un ECM rapportaient plus d'informations correctes relatives aux lieux ($M = 11.06$; $ET = 7.21$) que ceux entendus avec l'aide d'un ES ($M = 5.32$; $ET = 2.89$), $F(1, 33) = 10.32$, $p = .003$, $d = 1.04$. De même, ceux entendus au moyen d'un ECM faisaient davantage d'affabulation à ce sujet ($M = 0.78$; $ET = 1.44$) que ceux entendus au moyen d'un ES ($M = 0.00$; $ET = 0.00$), $F(1, 33) = 5.57$, $p = .024$, $d = .77$.

Aucune autre différence significative ou marginale n'était observée.

3.5.4. L'influence du type d'entretien sur le rappel des informations dans chaque rappel libre

Le premier rappel libre. Aucune différence liée au protocole d'audition utilisé n'a été mise en évidence dans le rappel des informations correctes ($F(1, 33) = 1.63$, $p = .21$), des informations incorrectes ($F(1, 33) = 2.32$, $p = .14$), et des affabulations ($F(1, 33) = 1.69$, $p = .20$), et dans le taux d'exactitude ($F(1, 33) = 0.66$, $p = .42$). Pour cette raison, les analyses sur les informations relatives aux lieux, aux personnes, aux objets et aux actions n'ont pas été conduites en ce qui concerne le premier rappel libre.

Le second rappel libre. Les adolescents entendus au moyen d'un ECM ont rappelé significativement plus d'informations correctes ($M = 48.71$; $ET = 20.14$) que ceux entendus au moyen d'un ES ($M = 32.50$; $ET = 12.13$), $F(1, 33) = 8.43$, $p = .007$, $d = .98$. Cependant, ils ont aussi rappelé davantage d'informations erronées avec l'ECM ($M = 4.12$, $ET = 4.06$) qu'avec l'ES ($M = 1.61$; $ET = 1.50$), $F(1, 33) = 6.00$, $p = .020$, $d = .82$. Les analyses ont mis en avant une différence marginale dans le rappel des informations affabulées, $F(1, 33) = 3.69$, $p = .064$ (ECM : $M = 3.24$; $ET = 3.73$; ES : $M = 1.33$; $ET = 1.88$). Enfin, aucune différence significative n'était observée en ce qui concerne le taux d'exactitude, $F(1, 33) = 2.81$, $p = .10$.

Tableau 22. Moyennes et écarts types des performances de rappel en fonction du type d'entretien

	Type d'entretien		F	p	d
	ECM	ES			
Entretien complet					
Correct	88.17 (31.87)	66.39 (21.98)	5.60	.02*	.80
Incorrect	7.29 (6.45)	3.50 (2.96)	5.10	.03*	.76
Affabulation	5.06 (4.68)	2.56 (2.59)	3.89	.06	.66
Exactitude	88%	92%	2.14	.15	-.66
Premier rappel libre					
Correct	39.47 (14.83)	33.89 (10.84)	1.63	.21	.43
Incorrect	3.18 (2.94)	1.89 (2.00)	2.32	.14	.51
Affabulation	1.82 (1.47)	1.22 (1.26)	1.69	.20	.44
Exactitude	90%	92%	0.66	.42	-.31
Second rappel libre					
Correct	48.71 (20.14)	32.50 (12.13)	8.43	.007**	.98
Incorrect	4.12 (4.06)	1.61 (1.50)	6.00	.02*	.82
Affabulation	3.24 (3.73)	1.33 (1.88)	3.69	.06	.65
Exactitude	87%	92%	2.81	.10	-.67

Note : ECM, entretien cognitif modifié ; ES, entretien structuré. *p < .05 ; **p < .01

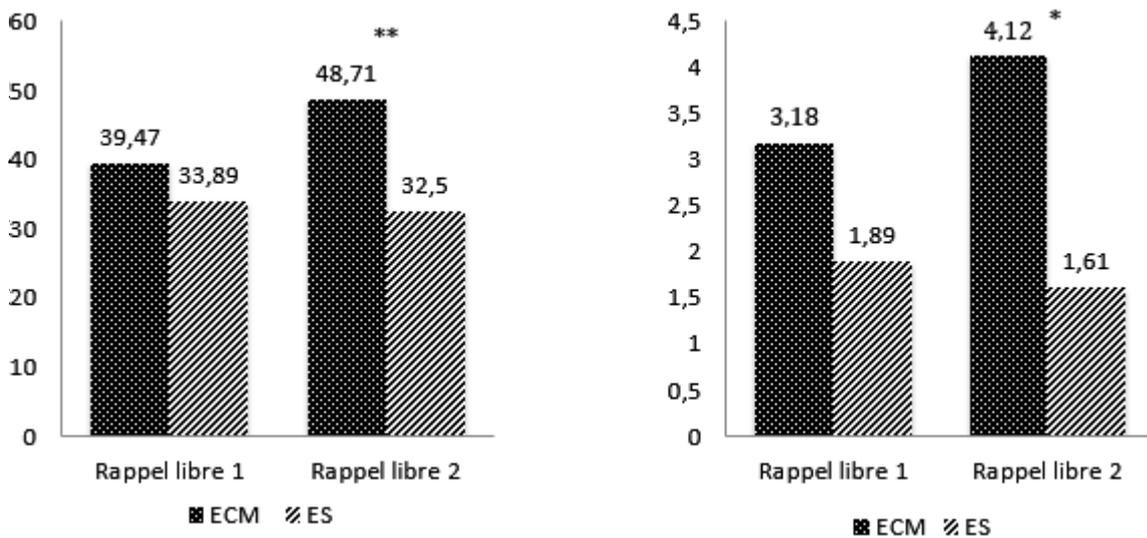


Figure 24. Moyennes des informations correctes (à gauche) et incorrectes (à droite) lors des rappels libres 1 et 2, en fonction du type d'entretien.

3.5.5. L'influence du type d'entretien sur le rappel des informations relatives aux lieux, aux personnes, aux objets et aux actions, dans le second rappel libre

Pour des raisons de concision, seuls les résultats significatifs sont présentés dans cette partie *Personnes*. Les adolescents entendus au moyen d'un ECM ont rappelé significativement plus d'informations correctes relatives aux personnes ($M = 1.39$; $ET = 1.88$) que ceux entendus au moyen d'un ES ($M = 0.16$; $ET = 0.38$), $F(1, 33) = 7.81$, $p = .008$, $d = .91$. Une différence marginale était observée concernant le rappel des informations incorrectes, $F(1, 33) = 3.71$, $p =$

.062, $d = .63$, puisque ceux entendus au moyen d'un ECM tendaient à commettre plus d'erreurs ($M = 0.50$; $ET = 0.99$) que ceux entendus au moyen d'un ES ($M = 0.05$; $ET = 0.23$).

Actions. Les adolescents entendus au moyen d'un ECM ont rappelé significativement plus d'informations correctes en lien avec les actions ($M = 23.06$; $ET = 10.91$) que ceux entendus au moyen d'un ES ($M = 13.79$; $ET = 8.05$), $F(1, 33) = 8.71$, $p = .006$, $d = .97$. Cependant, ils commettaient aussi plus d'erreurs ($M = 1.89$; $ET = 1.57$; ES : $M = 0.84$; $ET = 1.30$), $F(1, 33) = 4.91$, $p = .033$, $d = .73$. Une différence marginale était observée dans le rappel des affabulations, $F(1, 33) = 3.55$, $p = .068$, $d = .62$, puisque les adolescents entendus au moyen d'un ECM tendaient à davantage affabuler ($M = 2.06$; $ET = 2.31$) que ceux entendus au moyen d'un ES ($M = 0.79$; $ET = 1.75$). Enfin, les adolescents entendus au moyen d'un ECM étaient moins exacts ($M = 0.83$; $ET = 0.12$) que ceux entendus à l'aide d'un ES ($M = 0.91$; $ET = 0.11$), $F(1, 33) = 4.19$, $p = .048$, $d = .69$.

Lieux. Les adolescents entendus avec l'aide d'un ECM rapportaient plus d'informations correctes relatives aux lieux ($M = 4.94$; $ET = 4.01$) que ceux entendus avec l'aide d'un ES ($M = 1.05$; $ET = 1.18$), $F(1, 33) = 16.45$, $p < .001$, $d = 1.31$. Ils aussi tendaient à davantage commettre des erreurs à ce sujet ($M = 0.44$; $ET = 0.86$) que ceux entendus au moyen d'un ES ($M = 0.05$; $ET = 0.23$), $F(1, 33) = 3.71$, $p = .062$, $d = .62$.

3.6. Discussion

Les objectifs de cette quatrième étude étaient multiples. Premièrement, il s'agissait de tester un protocole modifié de l'EC pour le rappel d'un événement chargé en émotion négative. Toutefois, les mesures utilisées n'ont pas permis de mettre en évidence, chez les adolescents, un effet de l'émotion de l'événement choisit parmi une liste d'extraits de films dont la teneur et l'induction émotionnelle était prétestée (Schaefer et al., 2010). En effet, malgré une très légère augmentation du score (de $M = 22.19$ à $M = 26.11$), celle-ci atteignait un niveau trop faible pour considérer que la vidéo avait bien induit une émotion négative élevée. Aussi, aucune analyse de l'influence de l'émotion et du protocole d'entretien (EC vs. ES) sur le rappel des informations centrales et périphériques n'a été conduite et nous avons concentré les explorations sur l'influence du type d'entretien sur la qualité et la richesse des récits adolescents. Cela soulève néanmoins un réel problème méthodologique, à savoir l'induction émotionnelle chez une population de mineurs. Pour des raisons éthiques, proposer des vidéos de crimes ou délits à des adolescents est impossible. Pour des raisons d'organisation (i.e., les passations se déroulant dans des établissements scolaires sur les heures de cours des mineurs), il n'est pas non plus possible de proposer aux adolescents de vivre un événement en conditions réelles, même si cela nous permettrait de nous approcher d'une validité écologique souhaitée dans de telles expériences de

psychologie appliquée. Des pistes de recherche seront abordées plus en détail en discussion générale de la thèse.

Deuxièmement, nous souhaitons tester l'ECM incluant le Séquençage avec les adolescents, afin de leur proposer une stratégie de rappel qui garantit le maintien de leurs habiletés attentionnelles, et en conséquence, la qualité et la richesse du rappel. Nous avons mis en avant l'efficacité de cette consigne sur le rappel des informations. En effet, comme nous en avons fait l'hypothèse, ce protocole, comparé à un ES, a permis aux adolescents de rappeler plus d'informations correctes. Cette étude s'inscrit donc dans une continuité des études conduites avec des adolescents et l'EC, puisque ce protocole avait déjà montré son efficacité avec cette population, en comparaison d'un protocole contrôle d'audition (i.e., un entretien standard de police) (Chapman & Perry, 1995). Cette étude est néanmoins la première à montrer l'efficacité d'un protocole modifié de l'EC avec les adolescents, dans sa comparaison avec un ES (Home Office, 2011). Notons enfin que ce bénéfice était uniquement observé lors du second rappel libre, à savoir au moyen de la technique du Séquençage.

Toutefois, nous avons observé—comme souligné par Memon et ses collègues dans leur méta-analyse de 2010, au sujet des protocoles modifiés de l'EC—une plus grande quantité de rappel d'informations incorrectes de la part des adolescents entendus avec un ECM ; un tel résultat n'avait d'ailleurs pas été observé avec des adolescents entendus au moyen d'un ECM incluant le SEIR, comparativement un ES. Notons aussi la hausse marginale d'affabulations observées chez les adolescents entendus avec un ECM incluant le Séquençage (vs. ES). Plus précisément, une hausse significative était observée dans le rappel des détails relatifs aux lieux, qui, n'étant pas dans leur majorité des informations déterminantes pour le déroulement de l'action, pourraient renvoyer davantage à la trace-verbatim de l'événement. Pourtant, une hausse marginale ($p = .051$) des affabulations était aussi observée en ce qui concerne le rappel des actions, qui, elles, renverraient davantage à la trace-gist. Si la hausse marginale des affabulations d'éléments d'actions s'observait lors du second rappel libre, ce n'était pas le cas pour la hausse significative des affabulations relatives aux lieux. Dans ce dernier cas, c'est donc la combinaison des deux rappels libres et un possible abaissement du critère de réponse (voir *infra*) qui entraînerait cette hausse. Cette version de l'ECM pourrait alors favoriser la récupération de la trace-gist, considérant que ce protocole permettait en parallèle de rappeler plus d'informations correctes et d'affabulations relatives aux actions (i.e., ce qui se passe) que ne le ferait l'ES. Si la différence se veut statistiquement marginale, elle est néanmoins à prendre en compte d'un point de vue appliqué. Le fait pour un adolescent de rapporter des éléments affabulés concernant le déroulement des faits, donc ne s'étant jamais produits, pourrait résonner pour un enquêteur comme un mensonge, en fonction desdits éléments (cf. l'Étude 2, les enquêteurs estiment qu'une des principales difficultés avec les adolescents témoins est le mensonge délibéré). Ce qui serait

perçu comme inhérent au développement cognitif chez des jeunes enfants, pourrait être perçu comme un acte délibéré chez un adolescent.

3.6.1. Plus d'informations correctement rappelées avec l'ECM : Un bénéfice lié au Séquençage ?

Lors du second rappel libre, la technique du Séquençage a permis un effet bénéfique général de l'ECM comparativement à un ES, pour les adolescents. L'importance de ce second rappel libre a d'ailleurs déjà été mise en avant dans plusieurs recherches concernant l'EC utilisé chez l'adulte comme chez les mineurs (Davis, McMahon, & Greenwood, 2005 ; Ginet & Verkampt, 2007 ; Jack, Leov & Zajac, 2014), puisqu'il permet le rappel d'une plus grande quantité d'informations supplémentaires à celles obtenues dans le premier rappel libre. À l'instar du SEIR, le Séquençage a pu, comme c'en était l'objectif, permettre aux adolescents de générer eux-mêmes des indices de récupération, afin de faciliter l'accessibilité des informations en mémoire (cf. les travaux de Tulving). En effet, amener les adolescents à se focaliser et se concentrer sur chacune des séquences et sur les informations périphériques a pu permettre la récupération de nouvelles informations.

Toutefois, il est difficile, au regard des résultats obtenus, d'imputer la qualité du second rappel libre uniquement au Séquençage. Deux autres mécanismes, indépendants de cette stratégie ont pu être mis à l'œuvre durant ce second rappel libre. Le premier concerne un possible effet retardé de l'efficacité de la recontextualisation mentale. Cette stratégie offre aux témoins la possibilité de délimiter une zone de recherche des informations en mémoire relative à l'événement cible (Dalton, 1993). Au sein de cette zone se trouveraient des informations relatives à l'événement, qui seraient rendues accessibles à la récupération lors d'un approfondissement du rappel au moyen d'indices de récupération (Anderson, 1983 ; Dietze, Powell, & Thomson, 2010). Les informations récupérées et rappelées par les adolescents lors du premier rappel libre auraient alors pu servir d'indices de récupération pour le second rappel libre. Le second mécanisme ayant pu se produire est l'effet reconnu de la consigne de « fermer les yeux », tel que développé dans l'introduction de cette étude. Indépendamment du séquençage, cette méthode a déjà fait l'objet de plusieurs études ayant éprouvé son efficacité (Mastroberardino & Vredeveldt, 2014 ; Vredeveldt et al., 2012 ; Vredeveldt & Penrod, 2013 ; Vredeveldt et al., 2015). Si les résultats de cette étude sont encourageants en ce qui concerne l'utilisation du Séquençage avec une population adolescente, il convient d'isoler les différents mécanismes ayant pu contribuer à ce bénéfice sur les informations correctes afin de savoir s'il s'agit d'un effet absolu du Séquençage ou bien d'un effet relatif.

3.6.2. *La hausse des erreurs avec l'ECM : Une diminution du critère de réponse ?*

En raison des consignes plus précises et détaillées de l'ECM incluant le Séquençage, il est possible que les adolescents aient alors baissé leur critère de réponse, et aient cherché à être les plus complets possibles, au détriment de l'exactitude des informations. Memon et al. (2010) avaient émis l'hypothèse que l'élaboration et l'utilisation de protocoles modifiés de l'EC pouvait entraîner une diminution de l'influence des règles sociales. Par exemple, des enfants, à qui l'enquêteur ne précisait pas qu'il ne connaissait pas l'événement pour lequel ils témoignaient, rappelaient moins d'informations que ceux à qui cette information était précisée (Verkamp et al., 2014). Ainsi, il devrait alors être spécifié aux adolescents le but d'un second rappel libre tel que le Séquençage : favoriser le rappel de nouvelles informations et non pallier les lacunes d'un premier rappel libre.

Cette explication donnée à la hausse des erreurs pourrait en outre être amplifiée par les différences développementales dans les performances de mémoire. En effet, bien que les adolescents aient des capacités plus proches de celles des adultes que celles de jeunes enfants, ils semblent qu'ils soient toutefois moins performants que les adultes (Jack, Leov, & Zajac, 2014) lorsqu'ils sont entendus au moyen d'un EC. Cette vision développementale est importante, étant donné que, dans la première étude sur le Séquençage, une telle différence de rappel des informations incorrectes n'avait pas été observée entre l'ECM et l'ES (Colomb & Ginet, 2012).

Cette hausse des erreurs n'a pas eu d'effet négatif sur le taux d'exactitude de l'ECM, puisqu'il était constamment à un niveau équivalent de celui obtenu avec un ES. Or, comme largement argumenté par Mantwill, Köhnken et Aschermann (1995), l'efficacité de l'EC ne s'évalue pas uniquement sur le total d'informations correctes ou incorrectes rappelées, mais sur l'influence qu'ont ces deux types d'informations sur le taux d'exactitude.

3.6.3. *L'ECM modifié incluant le Séquençage, un outil adapté au recueil de la parole des adolescents ?*

Au vu des résultats, il semble que ce protocole puisse répondre aux besoins des enquêteurs, et être adapté aux spécificités des adolescents. En effet, malgré le scepticisme des professionnels sur l'utilité et la faisabilité d'un second rappel libre, nous avons souligné l'importance d'un nouveau rappel libre pour la qualité générale du témoignage. La différence entre l'ECM et l'ES du rappel des informations correctes sur l'ensemble de l'entretien était très majoritairement dû à ce second rappel libre.

Cependant, si d'un point de vue expérimental la hausse des erreurs ne permet pas de conclure à l'inefficacité du protocole—le taux d'exactitude n'étant pas abaissé—, d'un point de

vue appliqué, la hausse des erreurs pourrait être problématique, puisque celles-ci concernaient les descriptions des individus (i.e., ensemble de l'entretien et hausse marginale en rappel libre 2), les actions (i.e., rappel libre 2) et les lieux (i.e., hausse marginale en rappel libre 2). Une erreur dans la couleur d'un vêtement pourrait être déterminante dans l'identification d'un suspect, tout comme une erreur dans la description des actions ou des lieux pourrait considérablement nuire à la compréhension des faits.

L'ECM incluant le SEIR n'avait pas permis d'observer une hausse des erreurs associée à la hausse des informations correctement rappelées (vs. un ES). Cette observation souligne l'intérêt de tester une autre technique qui (i) permettrait de profiter des effets différés et bénéfiques de la recontextualisation mentale, qui, en outre, (ii) ferait office de second rappel libre, et qui (iii) répondrait malgré cela aux besoins des enquêteurs (i.e., doute sur l'utilité et faisabilité d'un second rappel libre).

3.6.4. *Limites*

Une limite, ayant pu jouer un rôle dans le niveau d'émotion mesuré, est le fait que tous les participants ont visionné l'extrait vidéo en groupe de 10 élèves environ. Ce genre de situation de groupe a pu par exemple entraîner un certain délai avant que les adolescents ne perçoivent le caractère émotionnel de l'extrait (e.g., Latané & Darney, 1968, où des participants en groupe mettaient plus de temps à percevoir un incident que lorsqu'ils étaient seuls). La situation de groupe est reconnue comme vectrice d'une contagion des émotions notamment pour nous aider à comprendre les situations et apporter les réponses comportementales adaptées (e.g., Hatfield, Cacioppo, & Rapson, 1993). Ainsi, il est probable que le fait de ne percevoir que peu (ou pas du tout) d'expression d'émotion négative chez leurs camarades ait pu renforcer la neutralité de l'émotion ressentie par les adolescents. Cette étude souffre de deux autres importantes limites, en plus de l'absence d'émotion induite par l'événement : (i) le nombre de participants ($n = 35$) était peu élevé ; ce qui pourrait porter atteinte à la puissance des résultats et leur généralisation ; (ii) cette étude ne prenait pas en compte une des caractéristiques principales des faits subis par les mineurs adolescents, à savoir la répétition des faits. L'Étude 5 de cette thèse tend, entre autres, à pallier ces deux limites.

4. Étude 5—Les adolescents témoins de faits répétés entendus au moyen de l'ECM incluant le questionnement compatible avec le témoin (QCT)

Jusqu'ici, les travaux réalisés dans cette thèse ont permis de mettre en avant plusieurs considérations permettant d'appréhender plus clairement la problématique des adolescents en situation de témoignage. En effet, nous savons, jusqu'ici, qu'ils sont majoritairement représentés dans les affaires criminelles ou délictueuses concernant des mineurs témoins et/ou victimes, qu'ils sont principalement victimes de faits répétés dans le temps, et qu'ils sont perçus par les enquêteurs comme étant pudiques et menteurs (Étude 2). Aussi, nous savons qu'actuellement, les enquêteurs ont des pratiques plutôt non recommandées avec cette population, où la suggestion d'information et le désir de faire avancer l'enquête semblent primer sur un questionnement ouvert, et une audition centrée sur le mineur (Études 1–3). Enfin, afin de proposer une méthode visant à ouvrir son questionnement, à se centrer au maximum sur le mineur, et permettre d'obtenir des récits plus riches et plus fiables, nous avons testé l'efficacité d'un protocole modifié de l'EC (vs. un ES), protocole s'étant montré particulièrement bénéfique dans le rappel des informations correctes, mais a aussi entraîné une hausse nette des erreurs, et une hausse marginale des affabulations. Cependant, bien que cette quatrième étude ait confirmé l'importance d'un second rappel libre, les enquêteurs ont, dans l'Étude 2, exprimé leur scepticisme quant à ce second rappel libre. Aussi, l'objectif de cette dernière étude était de proposer une méthode de questionnement alternative à un second rappel libre, tout en conservant l'objectif principal de l'EC, à savoir une méthode basée sur du questionnement ouvert, centré sur le témoin, évitant toute forme de suggestion, et proposant des stratégies de récupération de l'information visant à améliorer la qualité du témoignage. C'est pourquoi, le QCT (Fisher & Geiselman, 1992) a été testé. De plus, la majorité des faits vécus par les adolescents étant répétés dans le temps (Étude 2), il convenait de prendre en compte cette variable dans l'évaluation du protocole de l'EC. Enfin, cette cinquième étude permettait aussi d'évaluer ce protocole avec un échantillon plus large de participants adolescents.

4.1. L'influence de la répétition des événements sur les témoignages

4.1.1. Les scripts

Comme l'Étude 2 de cette thèse l'a montré, la majorité des infractions de nature sexuelle et/ou physiques sont commises à l'égard des mineurs de façon répétée dans le temps. La conséquence sur la mémoire des faits est que les mineurs vont alors créer un script de

l'événement³⁷, et encoder deux types de détails : (i) les détails *fixes*, à savoir des détails se produisant de façon (quasi) systématique d'un événement à un autre, (ii) les détails *variables*, à savoir des détails changeant d'un événement à l'autre, et étant en général spécifiques à un événement précis. Les détails variables peuvent quant à eux être de deux natures différentes (voir Brubacher, Roberts, & Powell, 2011, pour une telle distinction). Les détails peuvent ainsi varier de façon récurrente au travers des différentes occurrences, ou bien ne varier qu'une seule fois parmi toutes les occurrences. Dans de telles affaires, les juges d'instructions peuvent s'appuyer sur les détails *variables* en vue d'établir la chronologie des faits, puisque ce type de détail permet justement de spécifier un épisode précis.

Plusieurs théories ont expliqué l'influence des scripts sur les processus mnésiques. Ces théories ont permis d'identifier deux caractéristiques des détails : la pertinence et la consistance (e.g., Tuckey & Brewer, 2003). La pertinence renvoie au caractère nécessaire d'une information pour le déroulement d'un événement. Un détail nécessaire pour le déroulement de l'événement sera considéré comme pertinent pour le script de cet événement. À l'inverse, un détail non nécessaire sera considéré comme non pertinent pour le script. Un détail consistant est un détail typique du script (i.e., il se produit alors de façon routinière dans une série d'événement similaires). À l'inverse, un détail qui survient de façon occasionnelle ou unique, et venant contredire les attentes liées au script lors d'une série d'événement sera inconsistant, et donc atypique.

Parmi les différentes théories, celle du *schema-pointer-plus-tag* (Graesser, 1981 ; Smith & Graesser, 1981) a notamment été utilisées pour expliquer l'effet des scripts sur les témoignages (Mantwill et al., 1995). Elle suggère que pour un événement inscrit en mémoire et faisant l'objet d'un script, sa trace mnésique se décompose en trois formes : (i) un schéma générique comprenant les informations typiques (fixes) et les relations entre eux, (ii) les informations modérément typiques, qui restent liées au script mais dont l'occurrence se ferait moins systématiquement (que l'on peut considérer comme des informations variables), et (iii), les informations atypiques, stockées en marge du script dans la trace mnésique (que l'on peut considérer comme des informations variables uniques, c'est à dire spécifiques à un seul événement dans une même série d'événements similaires). Si les informations typiques (fixes) et modérément typiques (variables) s'inscrivent dans le script de l'événement, l'individu aura des difficultés à situer une variation précise parmi les occurrences (Hudson, 1990).

Une autre théorie, appelée mémoire en termes de réseaux associatifs (Hastie, 1980 ; Hastie & Kumar, 1979) considère la trace mnésique d'un événement comme un réseau de nœuds

³⁷ Un script est une représentation stéréotypique en mémoire d'un type d'événement, constitué d'une succession chronologique d'informations dites « typiques » de l'événement (e.g., Mandler, 1984).

épisodiques liés les uns aux autres. Ces nœuds peuvent alors être consistants, inconsistants ou non pertinents. Comme avec la théorie du *schema-pointer-plus-tag*, les détails consistants devraient être mieux rappelés que les détails non pertinents pour le script d'un événement. En effet, les nœuds épisodiques consistants feraient l'objet d'un traitement de l'information plus profond que les nœuds épisodiques non pertinents, et seraient alors, lors de la récupération, mieux associés à la trace mnésique de l'événement, facilitant ainsi leur rappel. Les informations inconsistantes, elles, feraient de même l'objet d'une bonne récupération dans la mesure où leur caractère inhabituel entraînerait un traitement de l'information profond, générant des liens associatifs puissants avec d'autres nœuds épisodiques (consistants ou inconsistants).

La théorie des traces floues permet, elle aussi, de comprendre la façon dont le script d'un événement influence les processus mémoriels. Ainsi, la trace-*gist* d'un événement contiendrait les détails consistants et inconsistants, permettant alors une bonne compréhension de celui-ci tant à l'encodage qu'à la récupération, alors que la trace-*verbatim* contiendrait plutôt les informations non pertinentes pour le déroulé de l'événement, mais nécessaire à l'identification d'un événement précis dans une série d'événements similaires (e.g., la date). Pour ces raisons, les détails consistants et inconsistants sont généralement mieux rappelés, puisque des informations partielles peuvent permettre leur récupération, alors que les détails non pertinents ont besoin d'indices de récupération précis et entiers (e.g., Brainerd, Reyna, & Brandse, 1995). De plus, si les détails consistants et inconsistants (trace-*gist*) résisteraient particulièrement au passage du temps, ce ne serait pas le cas des détails non pertinents pour le script (trace-*verbatim*), entraînant une plus grande facilité de récupération pour les deux premiers, et plus de difficultés pour les troisièmes. D'un point de vue appliqué, le risque est de récupérer une information consistante ne s'étant pourtant pas produite lors de l'événement cible. Cette théorie nous paraît la plus intéressante au regard des problématiques de cette thèse, et plus spécifiquement de cette étude, puisqu'elle a l'avantage d'avoir été appliquée de façon directe aux contextes judiciaires, et plus précisément à celui du témoignage oculaire (Tuckey & Brewer, 2003).

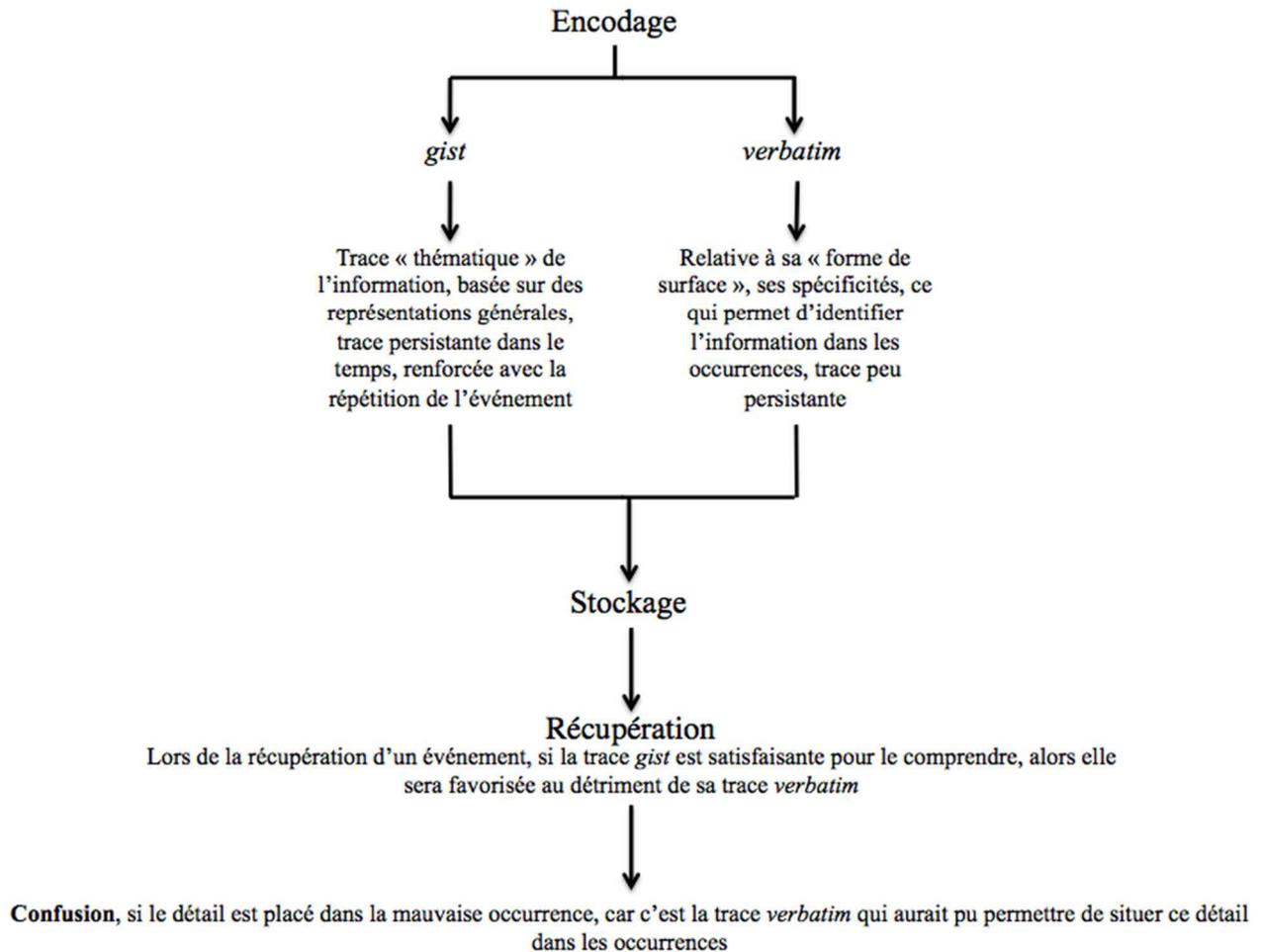


Figure 25. Le processus mémoriel et la création de confusions d'après la Théorie des Traces-Floues (Brainerd, Reyna, & Howe, 2009).

Plusieurs études ont mis en avant l'effet de la répétition des événements sur les souvenirs qu'ont des enfants de faits. Généralement, les enfants ayant vécu plusieurs événements produisent des récits globalement plus riches que ceux n'ayant vu qu'un événement, mais éprouvent plus de difficultés à détailler de façon précise l'événement cible de l'entretien (Pearse, Powell, & Thomson, 2003 ; Price & Connolly, 2007). La qualité de ces rappels s'explique notamment par une focalisation sur les éléments fixes, au moment du rappel (Hudson, 1990 ; Verkampt, Ginet, & Colomb, 2010 ; et voir Roberts & Powell, 2001). De manière spontanée, les rappels des enfants sont marqués par des confusions (i.e., rappel d'une information s'étant produite dans un événement autre que l'événement cible du rappel), notamment en raison d'une difficulté à identifier la source des informations (Powell, Roberts, Ceci, & Hembrooke, 1999 ; Price & Connolly, 2004). De telles erreurs peuvent trouver leur explication dans la théorie des traces floues (Brainerd, & Reyna, 1990 ; Brainerd, Reyna, & Howe, 2009).

4.1.2. *L'ECM incluant le questionnement compatible avec le témoin : Une méthode efficace pour lutter contre l'effet délétère des scripts sur le rappel ?*

Le questionnement compatible avec le témoin (QCT) (Fisher & Geiselman, 1992) est une méthode de questionnement ouvert visant à approfondir les informations recueillies lors de la phase de rappel libre d'un EC. En respectant les différentes images mentales qu'un témoin a de l'événement et en ne posant que des questions ouvertes, cette méthode permettrait de garantir la qualité et la richesse d'un rappel épisodique. Dans le cas d'événements répétés, cette stratégie pourrait permettre de pallier l'influence des scripts, notamment sur les informations *variables*. Reyna et Titcomb (1997) précisait que les questions du type « que s'est-il passé ? » mettaient l'accent sur le rappel des actions principales d'un événement, et donc sur sa trace-gist. En prenant pour base les informations rappelées lors du rappel libre, le QCT permettrait alors d'approfondir chaque information (e.g., « tu as mentionné une voiture, j'aimerais que tu me la décrives, s'il-te-plait, comment était-elle ? », « en décrivant la voiture, tu m'as parlé d'un volant, de la même manière, pourrais-tu le décrire ? ») et d'amener le témoin à accéder à la trace-*verbatim* de celle-ci. En accédant à la trace-verbatim des informations, nous pourrions alors observer un bénéfice de cette consigne sur le rappel des détails variables et variables uniques.

4.2. Présente étude

Au regard des considérations théoriques sur la répétition des faits, et des risques sur la qualité des souvenirs, il convient alors de tester, pour proposer aux professionnels, un protocole d'audition permettant de limiter au maximum une focalisation trop systématique sur les détails fixes, au détriment des détails variables. La nécessité de proposer un protocole limitant l'influence négative sur la mémoire des faits répétés est d'autant plus importante que, comme l'ont révélé l'Étude 1 de cette thèse et les différentes analyses des pratiques publiées au plan international, les enquêteurs ont très fréquemment recours aux questions suggestives. Or, celles-ci sont identifiées dans la littérature comme source de rappel d'informations variables et fixes erronées, lorsque l'information suggérée est consistante avec la trace-gist. Le QCT pourrait donc être une méthode permettant à la fois de lutter contre l'influence des scripts, mais aussi contre le recours systématique des enquêteurs aux questions spécifiques et/ou suggestives. En effet, cette stratégie de questionnement vise à approfondir les informations initialement rappelées librement. À l'instar du SEIR et du Séquençage, les indices de récupération sont issues des propos du témoin, tenus lors du rappel libre, ou lors de la QCT.

En conséquence, nous devrions observer à la fois plus d'informations correctes et incorrectes lors du rappel des adolescents lorsqu'ils sont entendus au moyen de l'ECM,

comparativement à l'ES. Cependant, le taux d'exactitude ne devrait pas s'en trouver diminué. Ensuite, lorsque l'événement est répété, nous devrions observer plus d'informations correctes que lorsque les adolescents n'expérimentent qu'un seul événement. Enfin, dans le cas où les adolescents assistent plusieurs fois au même type d'événement, nous devrions observer plus d'informations fixes et variables rappelées au moyen d'un ECM que d'un ES. En effet, bien que les questions ouvertes générales semblent favoriser une focalisation sur la trace-gist, il semble que l'ECM intègre dans sa méthode la distinction gist-verbatim (Reyna & Titcomb, 1997). Par ses consignes de remise en contexte et d'exhaustivité, l'EC permettrait aux témoins de récupérer à la fois la trace-gist et la trace-verbatim de l'événement et des informations qui le composent. En conséquence, nous devrions aussi observer plus de confusions sur les détails variables lorsque les adolescents en condition d'événements répétés sont entendus aux moyens d'un ES, que lorsqu'ils sont entendus au moyen d'un ECM. De même, nous devrions observer plus d'affabulations et d'erreurs sur les détails scriptés et non-scriptés lorsque les adolescents en condition d'événements répétés sont entendus aux moyens d'un ES, que lorsqu'ils sont entendus au moyen d'un ECM.

4.3. Méthode

4.3.1. Plan de l'expérience

Le plan de l'expérience était un plan expérimental factoriel intersujet 2 (entretien : ECM, ES) x 2 (fréquence de l'événement : une fois, quatre fois). Les participants étaient placés aléatoirement dans une des quatre conditions expérimentales : ECM-événement unique ($n = 23$), ECM-événement répété ($n = 17$), ES-événement unique ($n = 19$), et ES-événement répété ($n = 22$). Les variables dépendantes traditionnelles étaient les mêmes que l'étude précédente, auxquelles nous avons rajouté les confusions (condition événement répété), les détails fixes, les détails variables, les détails scriptés et non-scriptés (condition événement répété).

4.3.2. Participants

Au total, 81 adolescents (33 garçons, 48 filles, $\text{rang}_{\text{âge}} = 12$ à 15 ans, $M = 13.2$ ans ; $ET = 0.98$) ont pris part à cette étude. Plus précisément, les quatre conditions étaient réparties comme suit : ECM-événement unique ($n = 22$, 13 filles, 9 garçons, $M_{\text{âge}} = 13.09$, $ET_{\text{âge}} = 0.92$), ECM-événement répété ($n = 18$, 9 filles, 9 garçons, $M_{\text{âge}} = 13.22$, $ET_{\text{âge}} = 1.17$), ES-événement unique ($n = 19$, 10 filles, 9 garçons, $M_{\text{âge}} = 13.32$, $ET_{\text{âge}} = 0.95$) et ES-événement répété ($n = 22$, 16 filles, 6 garçons, $M_{\text{âge}} = 13.32$, $ET_{\text{âge}} = 1.13$). Leur participation était soumise à l'accord des Directions Académiques de Haute-Garonne (31) et de Gironde (33), des trois collèges dans

lesquels l'étude s'est déroulée, des parents des adolescents, et enfin des adolescents. Il était précisé aux enseignants, surveillants, et personnels de direction de ne pas discuter de l'étude avec les participants. Toutes les données recueillies étaient anonymes et aucune compensation (e.g., financière) n'était proposée.

4.3.3. Matériel

Les événements cibles

Les vidéos représentaient des scènes d'adolescents faisant un don du sang, et étaient extraites de vidéos réelles et mises en ligne sur le site de partage de vidéos YouTube. Cette thématique de vidéo a été choisie en rapport à sa dimension invasive (i.e., insertion d'une aiguille dans le bras), et les rapports au corps que de tels événements (e.g., de type médical) impliquent (voir Mantwill et al., 1995, pour un matériel similaire). Aussi, la dimension écologique de l'étude était au maximum respectée. De plus, la pratique de don du sang étant réservée aux individus majeurs, nous diminuons ainsi la probabilité que les participants aient pu personnellement faire un ou des don(s) du sang. Toutefois, il est possible que les adolescents aient pu accompagner un adulte ou en entendre parler. C'est pourquoi nous avons fait passer aux participants un questionnaire afin d'évaluer la possibilité du développement d'un script relatif à cette situation (voir *infra*). Notre objectif était donc de créer, chez les participants, un script du don du sang. Dans chacune, les étapes principales d'un don du sang étaient montrées (i.e., l'arrivée dans le lieu, l'enregistrement, complétion d'un questionnaire, la préparation au don du sang, le don du sang, la collation). Une première sélection de neuf vidéos fut réalisée au regard des critères suivants : (i) Il devait s'agir d'une scène de don du sang, impliquant un jeune adulte (proche adolescent) ; (ii) La vidéo devait contenir plusieurs grandes étapes telles que susmentionnées. Le second tri fut réalisé sur la base de critères plus précis : (i) Les quatre vidéos choisies devaient contenir un maximum de points communs (e.g., détail fixe : présence d'une balle en mousse pour réduire l'anxiété) tout en présentant des différences visibles (e.g. détail variable : les protagonistes se ravitaillent après le don, sauf dans une vidéo ; détail variable unique : un des protagonistes effectue son don totalement allongé, ce qui n'est le cas dans aucune autre vidéo). Afin d'encourager la création d'un script, un montage vidéo fut réalisé dans le but d'assurer le visionnage des mêmes étapes, et une durée similaire pour les quatre vidéos. Les individus donnant leur sang étaient des adolescents/jeunes adultes (deux filles et deux garçons). Pour des raisons éthiques, le passage montrant l'insertion de l'aiguille dans le bras était supprimé de chaque vidéo. Les vidéos d'origines étant en langue anglaise, et pour éviter tout biais d'interférence due à une tentative de compréhension des échanges vocaux, nous avons supprimé le son des vidéos. En lieu et place de celui-ci, nous avons inséré une bande sonore musicale pré-

testée comme induisant une émotion neutre (i.e., le Prélude à l'après-midi faune, de Claude Debussy ; Västfjäll, 2002)

Échelle d'émotion

Dans l'objectif de tester des hypothèses relatives à nos deux variables indépendantes (i.e., type d'entretien et fréquence de l'événement), nous souhaitons que l'événement cible induise une émotion neutre aux participants. Pour nous en assurer, nous avons fait passer aux participants le même questionnaire que celui utilisé dans l'étude précédente ($M = 13.09$; $ET = 5.16$; sur un total possible de 77).

Questionnaire de scripts

Nous avons fait passer aux participants, après l'entretien, un rapide questionnaire visant à mesurer leurs connaissances concernant les situations de don du sang, ou similaires à des dons de sang (i.e., prise de sang). Ce questionnaire avait pour objectif d'estimer la probabilité d'un script préexistant. Celui-ci était constitué de huit items dépeignant 8 situations liées au don du sang (e.g., faire un vaccin, une prise de sang, subir une perfusion, etc.). Pour chacun des items, les participants devaient choisir s'ils avaient déjà vu ou vécu la situation décrite zéro, une fois ou deux fois ou plus. Si la scène n'avait été que vue, et non vécue, il leur était demandée la source d'une telle expérience (e.g., à la télévision) (voir Annexe 10, page 254).

4.3.4. Procédure

Au même titre que l'Étude 4, celle-ci était constituée de deux phases : (i) une phase d'encodage durant laquelle les participants visionnaient une (condition unique) ou quatre vidéos (condition répétée), et (ii) une phase de récupération, sept jours après le visionnage de l'événement cible. Lors de la première phase, comme dans la première étude, les participants visionnaient par groupe de 10 une ou quatre vidéos d'une durée moyenne de 1 minute et 19 secondes (min : 1mn17s ; max : 1mn21s), à raison d'une vidéo par semaine. Notons que pour contrôler tout biais lié à la nature de la vidéo cible (e.g., complexité), l'ordre de diffusion des quatre vidéos était contrebalancé (cf. Tableau 23, page 167). Les consignes d'attention données aux participants lors du visionnage dans l'étude précédente étaient les mêmes dans cette étude que celle dans la précédente, et les mêmes dispositions étaient prises. Après le visionnage de chaque vidéo, l'échelle d'émotion auto-rapportée comprenant exactement les mêmes consignes que dans l'Étude 4 leur était proposée, et ils y répondaient de façon individuelle. (ii) Lors de la phase de récupération, sept jours plus tard, les participants étaient invités à décrire la vidéo vue une semaine auparavant, soit l'unique vidéo pour les participants de la condition « unique », ou la

quatrième et dernière vidéo pour les participants de la condition « répétée ». Pour ce faire, les participants étaient interrogés soit avec un ECM, soit avec un entretien (contrôle) structuré (ES).

Entretiens. Contrairement à l'Étude 4, l'ES et l'ECM n'étaient pas constitués du même nombre de phases. Les deux comprenaient une phase de prise de contact quasi-similaire à celle utilisée dans l'étude précédente. Nous avons rajouté une phase de préparation au rappel libre, durant la prise de contact, permettant à l'adolescent de comprendre le niveau de précision attendu dans les réponses, ainsi que la logique du QCT. Les adolescents étaient invités à rappeler leur récréation de la veille ou du matin même, au moyen d'un rappel libre, et d'un approfondissement ouvert. Cette préparation était aussi proposée lors de la phase de prise de contact de l'ES. En condition ECM, le premier rappel libre était soutenu par les consignes de remise en contexte mental et d'exhaustivité. En condition ES, le premier rappel libre était initié de la même manière que dans l'Étude 4. L'ECM était constitué cette fois-ci d'une phase de questionnement (QCT), en lieu et place d'un second rappel libre supporté par une consigne cognitive : « *Maintenant, je vais te poser quelques questions à propos de certains points de la vidéo que tu as vu. Je vais peut-être te parler d'éléments que tu as déjà mentionné, d'accord ? Ça ne veut évidemment pas dire que ta première description était fausse ou incomplète, c'est juste pour être certain que j'ai bien tout compris ! Comme avant, si tu ne comprends pas une question, dis-le moi et je la reformulerai. De la même manière, si tu ne te souviens pas, ou si tu ne connais pas la réponse, n'hésite pas à me le dire. D'accord ? Tu m'as dit que, dans cette vidéo, tu as [élément mentionné par le mineur], peux-tu m'en dire plus à ce sujet ? Tu as aussi dit que [élément mentionné par le mineur], tu pourrais me décrire cela un peu plus ? Tu m'as parlé de [élément mentionné par le mineur], tu pourrais me parler de cela plus en détail ?, etc.* ». En comparaison, l'ES était constitué d'un second rappel libre neutre, similaire à celui de l'Étude 4. Toutes les auditions étaient audio-enregistrées et retranscrites verbatim.

Tableau 23. Organisation des passations de l'Étude 5

Fréq.	Événement	Chronologie des passations				
		Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4	Semaine 5
Bloc 1	Év. Unique	×	×	×	Vidéo 1	Entretien
Bloc 2	Év. Unique	×	×	×	Vidéo 2	
Bloc 3	Év. Unique	×	×	×	Vidéo 3	ECM-QCT
Bloc 4	Év. Unique	×	×	×	Vidéo 4	
Bloc 5	Év. Répété	Vidéo 1	Vidéo 2	Vidéo 3	Vidéo 4	ou
Bloc 6	Év. Répété	Vidéo 2	Vidéo 3	Vidéo 4	Vidéo 1	
Bloc 7	Év. Répété	Vidéo 3	Vidéo 4	Vidéo 1	Vidéo 2	ES
Bloc 8	Év. Répété	Vidéo 4	Vidéo 1	Vidéo 2	Vidéo 3	

4.3.5. Interrogateurs et formation

L'auteur de la présente thèse et une assistante de recherche, étudiante en quatrième année de psychologie, ont conduit l'intégralité des entretiens. La formation se déroulait en deux

sessions : la première (théorie) possédait les mêmes caractéristiques que celles décrites lors de l'étude précédente ; la seconde (pratique) était différente. En effet, l'un des experts de l'entretien cognitif, le Professeur Raymond Bull (Université de Derby, UK) a conduit les jeux de rôle afin de former l'auteur de cette thèse à l'application concrète de l'ECM incluant le QCT—avec feedbacks individuels et immédiats. Une fois formé, l'auteur de la thèse a conduit les jeux de rôle afin de former l'assistante de recherche à l'application concrète de l'ECM incluant le QCT, de la même façon (i.e., feedbacks). Un test t à échantillons indépendants n'a montré aucun d'effet de l'interrogateur ni sur le rappel des informations correctes, incorrectes, affabulées ($t_s \leq 1.406$, $p_s \geq .09$) ni sur le rappel des confusions ($t = 1.713$, $p = .095$).

4.3.6. Cotation

Tous les entretiens étaient cotés par l'auteur de la présente thèse. La cotation suivait les mêmes règles que celles précisées dans l'Étude 4 (voir pages 148–149). Les informations étaient donc cotées comme correctes, incorrectes, affabulées et non cotées. En plus, une information était cotée comme une confusion si l'information rappelée était absente dans la vidéo cible du rappel, mais présente dans une des trois autres vidéos. Une information était considérée comme *fixe* si elle était présente dans les quatre vidéos (e.g., le fil partant de l'aiguille jusqu'à la machine de pompage du sang), et comme *variable* si elle n'était présente que dans une vidéo sur les quatre (e.g., le personnage principal porte une casquette) et comme *variable unique* (ou déviation) si elle apparaissait dans trois vidéos, mais était absente de la dernière (e.g., le personnage principal se ravitaille après avoir effectué son don). Afin de sélectionner les informations fixes et variables, une analyse de discrimination a été conduite sur le totalité des informations rappelées par les participants ($n = 403$ informations). La méthodologie était la même que celle réalisée dans l'Étude 4 (voir Annexe 9, page 253). De cette analyse a été évalué leur statut *fixe* ou *variable unique*, ou *variable* (ou aucun des trois statuts) seulement s'il s'agissait d'une information correcte ou d'une confusion. Une information était considérée comme scriptée, si elle n'apparaissait dans aucune vidéo, mais était considérée comme appartenant au script d'un don du sang. De même, une information était considérée comme non-scriptée, si elle n'apparaissait dans aucune vidéo, mais était considérée comme n'appartenant pas au script d'un don du sang. Afin d'évaluer le potentiel scripté ou non-scripté des informations, la liste de toutes les informations incorrectes et affabulations (138 informations cibles) rappelées par les participants a été fournie à trois juges ($M_{\text{âge}} = 27.7$ ans ; 2 femmes et 1 homme) ayant effectué plusieurs dons du sang ($M_{\text{nombres de don du sang faits par les juges}} = 8.33$) et à qui il était demandé si, selon eux, chaque item présenté était typique ou non typique d'une scène de don du sang. Le caractère scripté ou non-

scripté d'un item était décidé à la majorité des décisions. Le taux d'accord interjuge était évalué à 77.5%.

Quinze entretiens (18.5% du matériel total) choisis au hasard étaient cotés par une assistante de recherche. L'indice de fiabilité interjuge était alors calculé pour les informations totales, correctes, incorrectes, affabulées et confusions, en utilisant le coefficient de corrélation de Pearson, avec respectivement, $r = .92, p < .001$, $r = .98, p < .001$, et $r = .92, p < .001$.

4.4. Résultats

4.4.1. Analyses préliminaires et analyses statistiques

Un test t pour échantillons indépendants n'a révélé aucune influence de l'âge (12-13 ans vs. 14-15 ans), sur les informations correctes, incorrectes, affabulées, $t_s(79) < 1.425, p_s \geq .16$, et confusions, $t(37) = 1.429, p = .60$. Un test t pour échantillons indépendants n'a révélé aucune influence du genre sur les informations correctes, incorrectes, affabulées, $t_s(79) < .832, p_s \geq .54$, et confusions, $t(37) = -.620, p = .42$. L'émotion et le score de risque de script préexistant n'ont pas eu d'effet sur le rappel des informations correctes, incorrectes, affabulées, avec respectivement, $t_s(79) \leq 1.338, p \geq .70$ et $t_s(79) \leq -0.998, p_s \geq .60$, et sur les confusions, avec respectivement, $t(37) = 1.338, p = .190$, et $t(37) = 0.961, p = .344$. Ces deux variables n'étaient alors pas contrôlées dans les analyses statistiques. Une ANOVA n'a pas mis en avant de différence liée à la vidéo rappelée, sur le rappel d'informations correctes, erronées et affabulées ($F_s < 1, p_s \geq .77$).

Au vu de la taille de notre échantillon, des groupes expérimentaux et leur différence d'effectifs, une série d'analyses d'homogénéité des variances et de normalité des populations a été conduite sur les différentes VDs (test de Levene et de Kolmogorov-Smirnov). Les conditions d'applications des tests paramétriques n'étaient pas remplies. De fait, les différences entre les groupes d'entretien (ECM vs. ES) et de répétition de l'événement (répétition vs. unique) ont été analysées grâce au test χ^2 de Kruskal-Wallis, avec un alpha de .05. Les comparaisons par paires ont été analysées sur les VDs grâce au test Z de Mann-Whitney, avec un alpha corrigé à .008. Les moyennes et écarts types des rappels des informations correctes, incorrectes, affabulations, confusions et des taux d'exactitude en fonction du type d'entretien utilisé et de la répétition de l'événement sont présentés en Tableau 24, page 173. Les moyennes et écarts types des informations fixes, variables, variables uniques, scriptées et non scriptées, en fonction du type d'entretien utilisé sont présentés en Tableau 25, page 174.

4.4.2. Liens entre la répétition de l'événement et la qualité du rappel des informations

Sur l'ensemble de l'entretien, les participants en condition d'événement unique ont commis plus d'erreurs ($M = 6.45$; $ET = 5.03$) que ceux en condition d'événements répétés ($M = 3.33$; $ET = 3.07$), $\chi^2 = 8.994$, $p = .003$. Ils étaient pourtant plus exacts ($M = 0.62$; $ET = 0.13$; événement répété : $M = 0.53$; $ET = 0.15$), $\chi^2 = 6.041$, $p = .014$. Cette différence s'explique notamment par les confusions faites par les adolescents en condition d'événements répétés. Aucune autre différence liée à la répétition de l'événement n'a été observée sur le rappel des informations correctes, $\chi^2 = 0.281$, $p = .596$, et affabulées, $\chi^2 = 1.338$, $p = .247$.

Lors du premier rappel libre, les adolescents en condition d'événements répétés ont rappelé moins d'informations incorrectes ($M = 1.08$; $ET = 1.20$) que ceux en condition d'événement unique ($M = 2.07$; $ET = 1.83$), $\chi^2 = 7.293$, $p = .007$. Ils étaient à nouveau aussi plus exacts ($M = 0.70$; $ET = 0.13$; événement répété : $M = 0.60$; $ET = 0.18$), $\chi^2 = 9.307$, $p = .002$. L'explication pour la différence similaire observée sur l'ensemble de l'entretien vaut pour ce résultat également. Aucune autre différence liée à la répétition de l'événement n'a été observée sur le rappel des informations correctes, $\chi^2 = 0.302$, $p = .582$, et sur le rappel des affabulations, $\chi^2 = 0.140$, $p = .708$.

Lors du second rappel libre, à nouveau, les adolescents en condition d'événement unique ont rappelé plus d'informations incorrectes ($M = 4.38$; $ET = 3.90$), que ceux en condition d'événement répété ($M = 2.26$; $ET = 2.36$), $\chi^2 = 6.613$, $p = .010$. Aucune autre différence liée à la répétition de l'événement n'a été observée sur le rappel des informations correctes, $\chi^2 = 0.113$, $p = .737$, affabulées, $\chi^2 = 1.546$, $p = .214$, et sur le taux d'exactitude, $\chi^2 = 0.902$, $p = .342$.

4.4.3. Les liens entre le protocole d'entretien utilisé et la qualité du rappel des informations

Sur l'ensemble de l'entretien, les adolescents entendus au moyen d'un ECM rappelaient significativement plus d'informations correctes ($M = 31.43$; $ET = 13.90$) et plus d'erreurs ($M = 7.38$; $ET = 4.69$) que ceux entendus avec un ES (avec respectivement, $M_{\text{informations correctes}} = 13.22$; $ET_{\text{informations correctes}} = 7.36$, $\chi^2 = 34.982$, $p < .001$; $M_{\text{informations incorrectes}} = 2.59$; $ET_{\text{informations incorrectes}} = 2.60$, $\chi^2 = 26.025$, $p < .001$). De même, ils produisaient plus d'affabulations ($M = 10.80$; $ET = 7.88$), et plus de confusions³⁸ ($M = 14.02$; $ET = 1.52$), que ceux entendus avec un ES (avec respectivement, $M_{\text{affabulations}} = 4.17$; $ET_{\text{affabulations}} = 3.51$, $\chi^2 = 17.463$, $p < .001$; $M_{\text{confusions}} = 6.94$; $ET_{\text{confusions}} = 1.34$, $\chi^2 = 8.622$, $p = .003$). Aucune différence liée au protocole d'entretien utilisé n'a été observé sur le taux d'exactitude, $\chi^2 = 0.275$, $p = .600$.

³⁸ Cette analyse n'était réalisée que sur les rappels des participants en condition d'événements répétés.

Lors du premier rappel libre, les adolescents entendus au moyen d'un ECM ont rappelé significativement plus d'informations correctes ($M = 11.85$; $ET = 5.22$) que ceux entendus au moyen d'un ES ($M = 8.71$, $ET = 5.39$), $\chi^2 = 9.163$, $p = .002$. Aucune différence liée au type d'entretien utilisé dans le rappel des informations incorrectes, $\chi^2 = 3.185$, $p = .074$, des affabulations, $\chi^2 = 0.947$, $p = .330$, des confusions, $\chi^2 = 0.020$, $p = .887$, et du taux d'exactitude, $\chi^2 = 0.551$, $p = .458$, n'a été observée.

Lors du second rappel libre/QCT, les adolescents entendus au moyen d'un ECM ont rappelé significativement plus d'informations correctes ($M = 19.57$; $ET = 10.69$) que ceux entendus au moyen d'un ES ($M = 4.51$; $ET = 3.56$), $\chi^2 = 44.507$, $p < .001$. De même, ils ont commis plus d'erreur ($M = 5.43$; $ET = 3.55$; ES : $M = 1.34$; $ET = 3.56$), $\chi^2 = 33.022$, $p < .001$. Ils ont aussi significativement plus affabulé ($M = 8.23$; $ET = 7.13$; ES : $M = 1.98$; $ET = 2.08$), $\chi^2 = 24.238$, $p < .001$. Enfin, ils ont plus souvent commis des confusions ($M = 10.31$; $ET = 1.14$; ES : $M = 3.26$; $ET = 1.00$), $\chi^2 = 12.746$, $p < .001$. Aucune différence liée au protocole d'entretien n'a été observée sur le taux d'exactitude, $\chi^2 = 0.063$, $p = .802$.

4.4.4. *Liens entre la répétition de l'événement, le protocole d'entretien et la qualité du rappel des informations*

Sur l'ensemble de l'audition, en condition d'événement unique, les adolescents dont le témoignage était recueilli au moyen d'un ECM rappelaient plus d'informations correctes ($M = 31.83$; $ET = 12.74$), commettaient plus d'erreurs ($M = 9.52$; $ET = 4.26$), et plus d'affabulations ($M = 12.83$; $ET = 8.44$) que ceux dont le témoignage était recueilli au moyen d'un ES (respectivement, $M = 12.68$; $ET = 8.30$, $M = 2.74$; $ET = 2.98$, et $M = 3.68$; $ET = 3.07$), avec respectivement, $Z = -4.567$, $p < .001$, $r = .51$ ³⁹, $Z = -4.879$, $p < .001$, $r = .54$, et $Z = -3.953$, $p < .001$, $r = .4$. Enfin, parmi les participants en condition d'événements répétés, ceux entendus *via* un ECM rappelaient plus d'informations correctes ($M = 30.88$; $ET = 15.73$) que ceux entendus *via* un ES ($M = 13.68$; $ET = 6.61$), $Z = -3.660$, $p < .001$, $r = .41$. Aucune autre différence n'était observée entre les différentes paires de comparaison dans l'ensemble de l'audition, $ps \geq .04$.

Lors du premier rappel libre, les participants en condition d'événement unique rappelaient plus d'informations correctes lorsqu'ils étaient entendus au moyen d'un ECM ($M = 12.48$; $ET = 5.25$; ES : $M = 8.89$; $ET = 6.62$), $Z = -4.201$, $p < .001$, $r = .47$. De plus, les participants entendus avec un ECM faisaient plus d'erreurs lorsqu'ils étaient en condition d'événement unique ($M = 2.61$; $ET = 1.80$), que ceux en condition d'événements répétés ($M = 1.42$; $ET = 1.68$), $Z = -$

³⁹ La taille d'effet d'un test de Mann-Whitney se calcule par la formule suivante : $r = \frac{z}{\sqrt{N}}$

2.988, $p = .003$, $r = .33$. Aucune autre différence n'était observée entre les différentes paires de comparaison lors de ce premier rappel libre, $p \geq .01$.

Lors du second rappel libre/QCT, lorsque les participants expérimentaient un événement répété, ils rappelaient davantage d'informations correctes lorsqu'ils étaient entendus au moyen d'un ECM ($M = 19.88$; $ET = 11.95$) que lorsqu'ils étaient entendus au moyen d'un ES ($M = 5.14$; $ET = 4.20$), $Z = -4.258$, $p < .001$, $r = .47$. Les adolescents entendus *via* un ECM commettaient plus d'erreurs lorsqu'ils étaient témoins d'un événement unique ($M = 6.91$; $ET = 3.41$) que lorsqu'ils étaient témoins d'événements répétés ($M = 3.41$; $ET = 2.74$), $Z = -3.191$, $p = .001$, $r = .35$. Enfin, lorsque les participants étaient en condition d'événement unique, ceux entendus au moyen d'un ECM ont commis plus d'erreurs ($M = 6.91$; $ET = 3.41$; ES : $M = 1.31$; $ET = 1.57$), $Z = -5.176$, $p < .001$, $r = .58$, ont produit davantage d'affabulations ($M = 10.00$; $ET = 7.89$; ES : $M = 1.74$; $ET = 1.70$), $Z = -4.201$, $p < .001$, $r = .47$. Aucune autre différence n'était observée entre les différentes paires lors de ce second rappel libre/QCT, $p \geq .03$.

4.4.5. *Liens entre le protocole d'entretien et la qualité du rappel des informations fixes, variables, variables uniques, scriptées et non-scriptées*

Sur l'ensemble de l'audition, les participants entendus au moyen d'un ECM commettaient plus d'erreurs et d'affabulations sur les informations non scriptées (respectivement, $M = 0.56$; $ET = 1.54$, et $M = 0.33$; $ET = 0.77$) que ceux entendus au moyen d'un ES (respectivement, $M = 0.00$; $ET = 0.00$, et $M = 0.00$; $ET = 0.00$), avec respectivement, $\chi^2 = 3.858$, $p = .050$, et $\chi^2 = 5.285$, $p = .022$.

Aucune influence significative du protocole d'entretien utilisé sur le rappel de détails fixes, variables uniques ou détails scriptés n'a été observée dans le rappel libre 1, rappel libre 2/QCT ou dans l'ensemble de l'audition, $\chi^2 \leq 3.317$, $ps \geq .07$.

Lors du rappel libre 2/QCT, les participants entendus au moyen d'un ECM rappelaient plus d'informations variables correctes ($M = 2.50$; $ET = 6.18$) que ceux entendus au moyen d'un ES ($M = 0.18$; $ET = 0.50$), $\chi^2 = 5.296$, $p = .021$; ils commentaient aussi plus d'erreurs sur les informations non-scriptées ($M = 0.56$; $ET = 1.54$; ES : $M = 0.00$; $ET = 0.00$), $\chi^2 = 3.858$, $p = .050$; faisaient plus d'affabulations sur les informations non-scriptées ($M = 0.22$; $ET = 0.55$; ES : $M = 0.00$; $ET = 0.00$), $\chi^2 = 3.860$, $p = .049$. Enfin, les participants entendus au moyen d'un ECM faisaient plus de confusions sur les informations variables ($M = 0.67$; $ET = 1.19$) que ceux entendus au moyen d'un ES ($M = 0.18$; $ET = 0.50$), $\chi^2 = 5.779$, $p = .016$.

Tableau 24. Moyennes et écarts-types des informations rappelées au cours des rappels libres 1 et 2/QCT, et sur l'ensemble de l'audition, en fonction de la répétition de l'événement et du protocole d'entretien utilisé

Protocole d'entretien	Entretien structuré		Entretien cognitif modifié		Total	
	Événement unique	Événement répété	Événement unique	Événement répété	ES	ECM
Ensemble de l'audition						
Corrects	12.68 (08.30)	13.68 (06.61)	31.83 (12.74)	30.88 (15.73)	13.22 (07.36)	31.43 (13.90)
Erreurs	02.74 (02.98)	02.45 (02.28)	09.52 (04.26)	04.47 (03.63)	02.59 (02.60)	07.38 (04.69)
Affabulations	03.68 (03.07)	04.59 (03.88)	12.83 (08.44)	08.06 (06.30)	04.17 (03.51)	10.80 (07.88)
Confusions	---	06.94 (01.34)	---	14.02 (01.52)	06.94 (01.34)	14.02 (01.52)
Taux d'exactitude	66%	53%	59%	54%	59%	57%
Rappel libre 1						
Corrects	08.89 (06.62)	08.55 (04.22)	12.48 (05.25)	11.00 (05.21)	08.71 (05.39)	11.85 (05.22)
Erreurs	01.42 (01.68)	01.09 (01.07)	02.61 (01.80)	01.06 (01.39)	01.24 (01.37)	01.95 (01.80)
Affabulations	01.95 (01.87)	02.41 (02.30)	02.83 (02.27)	02.24 (02.08)	02.20 (02.10)	02.57 (02.18)
Confusions	---	03.68 (00.61)	---	03.71 (00.69)	03.68 (02.97)	03.71 (02.57)
Taux d'exactitude	72%	58%	73%	63%	64%	66%
Rappel libre 2/QCT						
Corrects	03.79 (02.55)	05.14 (04.20)	19.35 (09.94)	19.88 (11.95)	04.51 (03.56)	19.57 (10.69)
Erreurs	01.32 (01.57)	01.36 (01.56)	06.91 (03.38)	03.41 (02.74)	01.34 (01.54)	05.43 (03.55)
Affabulations	01.74 (01.70)	02.18 (02.38)	10.00 (07.89)	05.82 (05.25)	01.98 (02.08)	08.23 (07.13)
Confusions	---	03.26 (01.00)	---	10.31 (01.14)	03.26 (01.00)	10.31 (01.14)
Taux d'exactitude	56%	47%	54%	51%	51%	52%

CHAPITRE 2 : L'ENTRETIEN COGNITIF MODIFIÉ ET LES ADOLESCENTS

Tableau 25. Moyennes et écarts types des informations fixes, variables, scriptées et non-scriptées, lors des rappels libres 1, 2/QCT, et sur l'ensemble de l'audition, en fonction du protocole d'entretien utilisé

	Protocole d'entretien		χ^2	p
	ES	ECM		
Ensemble de l'audition				
<i>Corrects</i>				
Fixes	01.77 (02.74)	03.39 (03.43)	2.602	.107
Variables	00.82 (01.37)	03.73 (07.97)	1.616	.204
Variables uniques	01.95 (01.20)	02.16 (01.54)	0.250	.617
<i>Confusions</i>				
Variables	00.23 (00.43)	01.17 (01.89)	3.047	.081
Variables uniques	00.57 (00.81)	00.89 (00.81)	1.841	.175
<i>Erreurs</i>				
Scriptés	00.18 (00.39)	00.22 (00.43)	0.098	.754
Non-scripté	00.00 (00.00)	00.56 (01.54)	3.858	.050*
<i>Affabulation</i>				
Scriptés	00.41 (00.85)	00.72 (01.71)	0.141	.707
Non-scriptés	00.00 (00.00)	00.33 (00.77)	5.285	.022*
Rappel libre 1				
<i>Corrects</i>				
Fixes	01.18 (02.04)	01.61 (01.88)	0.847	.357
Variables	00.64 (01.09)	01.22 (01.99)	0.595	.440
Variables uniques	00.95 (00.67)	01.05 (00.91)	0.062	.804
<i>Confusions</i>				
Variables	00.18 (00.39)	00.50 (01.15)	0.219	.639
Variables uniques	00.29 (00.46)	00.37 (00.50)	0.303	.582
<i>Erreurs</i>				
Scriptés	00.14 (00.35)	00.06 (00.24)	0.700	.403
Non-scripté	00.00 (00.00)	00.00 (00.00)	0.000	1.000
<i>Affabulation</i>				
Scriptés	00.23 (00.53)	00.33 (00.24)	0.007	.934
Non-scriptés	00.00 (00.00)	00.11 (00.32)	2.509	.113
Rappel libre 2/QCT				
<i>Corrects</i>				
Fixes	00.59 (00.91)	01.78 (02.29)	3.317	.069
Variables	00.18 (00.50)	02.50 (06.18)	5.296	.021*
Variables uniques	01.00 (00.84)	01.11 (00.94)	0.139	.710
<i>Confusions</i>				
Variables	00.05 (00.21)	00.67 (01.19)	5.779	.016*
Variables uniques	00.29 (00.46)	00.53 (00.51)	2.346	.126
<i>Erreurs</i>				
Scriptés	00.05 (00.21)	00.17 (00.38)	1.576	.209
Non-scripté	00.00 (00.00)	00.56 (01.54)	3.858	.050*
<i>Affabulation</i>				
Scriptés	00.18 (00.59)	00.39 (00.85)	1.198	.274
Non-scriptés	00.00 (00.00)	00.22 (00.55)	3.860	.049*

Note : * < .05

4.5. Discussion

A l'instar de l'ECM incluant la consigne du Séquençage, cette version modifiée s'est révélée efficace avec les adolescents, comparé à un ES. En effet, une très nette hausse des informations correctement rappelées (+138%) était observée. Ce résultat s'accompagnait toutefois d'une hausse élevée des erreurs (+185%), et, plus surprenant, des affabulations (+159%). Comme dans la discussion de l'Étude 4, ces hausses des informations erronées n'entraînaient pas de chute du taux d'exactitude ; aussi, l'utilisation de ce protocole reste bénéfique, comparativement à un ES (voir Mantwill et al., 1995, pour une discussion sur le sens de l'efficacité d'un protocole de recueil de la parole des témoins).

La répétition de l'événement a permis d'observer des résultats cohérents avec la littérature. Si moins d'informations incorrectes étaient rappelées lorsque l'événement était vécu de façon répétée que lorsqu'il n'était vécu qu'une seule fois, les rappels étaient aussi moins exacts (e.g., Pearse, Powell, & Thomson, 2003 ; Price & Connolly, 2007, pour des résultats montrant l'effet négatif que peut avoir la répétition d'un même type d'événement chez des enfants). La hausse des erreurs s'observait particulièrement chez les participants entendus au moyen d'un ECM. En effet, si, comme précisé au-dessus, nous avons globalement observé plus d'informations incorrectement rappelées avec l'ECM, cette différence devenait marginale lorsque les participants avaient expérimenté plusieurs événements.

À l'instar de l'étude précédente, une limite de cette étude est la scène-cible qui était observée (i.e., visionnage de vidéo) et non personnellement vécue. Une méthodologie similaire à l'étude de Verkampt, Ginet & Colomb (2010) serait plus appropriée d'un point de vue écologique⁴⁰. Des contraintes liées à l'organisation des enseignements dans les établissements scolaires du second degré sont des freins à la réalisation de tels protocoles expérimentaux. De plus, pour des raisons de faisabilité, il ne nous a pas été possible de recréer des scènes de don du sang, et ainsi de contrôler entièrement les informations présentes. C'est pourquoi il conviendrait de choisir un événement permettant de garantir une teneur émotionnelle, une méconnaissance totale de l'événement pour les participants, et une participation active à l'événement de leur part, dans une visée de réplication.

⁴⁰ Ladite étude était conduite dans des écoles primaires, où chaque classe reste la journée dans la même salle, avec le même enseignant. Dans les collèges, les élèves sont amenés à changer très régulièrement de salle et de professeurs.

4.5.1. La hausse des affabulations avec l'ECM incluant le QCT

Le rôle du QCT dans la hausse des affabulations peut être discuté dans la présente étude. En effet, si l'influence positive de l'ECM sur le rappel des informations correctes semble régulièrement s'accompagner d'un effet similaire sur le rappel d'informations incorrectes (Memon, Meissner, & Fraser, 2010), une telle influence sur les affabulations est, lui, beaucoup plus rare. Or, c'est dans la comparaison du QCT avec un rappel libre que cette différence apparaît et s'explique, sur l'ensemble de l'entretien (+216% d'affabulations avec l'ECM). L'objectif du QCT est d'approfondir, au moyen de questions ouvertes, chaque information rappelée par l'adolescent durant le premier rappel libre, en respectant les capacités du témoin, la chronologie de son rappel, ainsi que les images mentales actives lors de la récupération d'une information (Fisher & Geiselman, 1992). Afin d'adopter une approche écologique, et de transférer le contrôle de l'entretien au témoin, il lui est précisé que l'interrogateur n'a pas vu la vidéo, et ne peut, conséquemment, pas l'aider en lui fournissant des détails qu'il ne pourrait, de toute façon, pas savoir. Tous les éléments rappelés par le témoin lors du premier rappel libre peuvent donc faire l'objet de questions visant à approfondir sa description ; ceci incluant les affabulations.

Une autre explication peut être l'influence d'un script créé antérieurement à l'étude. Malgré le contrôle et l'absence d'influence d'un possible script préexistant, les adolescents ont pu combler les blancs de mémoire ou les scènes manquantes dans l'événement cible (e.g., la l'insertion de l'aiguille) en se basant sur les connaissances d'un événement différent mais proche (par exemple, une scène de prise de sang⁴¹). Il est en effet fortement possible qu'à leur âge, ils aient dû faire des bilans sanguins. Ils pourraient ainsi tout à fait avoir développé un script de ce type d'événement et l'avoir mobilisé lors de l'encodage et de la récupération de l'événement utilisé dans la présente étude. Par exemple, il a été observé que 50% des participants entendus au moyen d'un ECM ont spontanément rappelé (rappel libre 1 et QCT confondus) avoir vu le passage de l'insertion de l'aiguille dans le bras des individus (initialement retiré des vidéos pour des raisons éthiques), alors qu'ils n'étaient que 25% à le rappeler lorsqu'ils étaient entendus avec un ES. Plus intéressant encore, lors du QCT, la plupart étaient capables d'approfondir la description de cette séquence. Si les analyses n'ont pas mis en avant de lien significatif entre le type de protocole utilisé et le rappel d'affabulations consistantes avec le script d'une scène de don du sang, nous ne pouvons exclure l'hypothèse selon laquelle les adolescents auraient mobilisé ici un script de scène de prise de sang. Il est par ailleurs possible que par volonté de faire plaisir à l'interrogateur convaincu de l'utilité de sa méthode (e.g., dans le protocole, il est précisé à

⁴¹ Plusieurs participants ont spontanément rappelé, dès le premier rappel libre, qu'il s'agissait d'un individu allant faire une prise de sang.

l'adolescent que l'interrogateur va l'aider avec des techniques, souligne le bénéfice de sa méthode pour rappeler des informations), les adolescents aient diminué leur critère de réponse et aient ainsi plus facilement verbalisé les informations récupérées, y compris celles dont ils étaient les moins sûrs. Une étude supplémentaire s'intéressant aux liens entre l'ECM incluant le QCT (vs. ES) et les scripts pourrait apporter des éclaircissements sur ce lien entre ECM et hausse des affabulations.

4.5.2. *La hausse des confusions des détails variables : Quels liens entre la Théorie des Traces-Floues et l'ECM incluant le QCT ?*

Bien que sur l'ensemble de l'entretien, le volume de confusions sur les détails *variables uniques* n'ait pas différé entre l'ES et l'ECM, une différence a été observée lors du second rappel libre/QCT, puisque les participants à qui le QCT était proposé en ont produit davantage. Un tel résultat va ainsi à l'encontre de l'hypothèse formulée. En effet, les détails *variables uniques* s'inscrivent dans la trace-verbatim de la représentation de l'événement cible que les adolescents ont en mémoire. Or, nous nous attendions à ce que l'ECM, par sa consigne d'hypermnésie notamment, favorise chez les adolescents à la fois la récupération de la trace-gist, et de la trace-verbatim (Reyna & Titcomb, 1997). L'explication de ce résultat inattendu peut se trouver dans le type d'accès à l'information en mémoire.

Lors de la récupération d'informations en mémoire, deux « chemins » peuvent s'emprunter : l'accès direct (i.e., le processus de récupération utilise un accès immédiat vers la spécificité des informations, est rapide, et favorise la récupération des traces-verbatim) et la reconstruction (i.e., sur la base d'informations partiellement récupérées, ce processus reconstruit les traces épisodiques à partir de la trace-gist et du sens général de l'information et/ou de l'événement) (Brainerd et al., 2009). De par la facilité et la rapidité du processus de récupération, l'accès direct (centré sur la trace-verbatim) opèrerait alors en début d'une tâche de rappel libre, car les informations empruntant cette voie viendraient à l'esprit comme des « flash » (Brainerd et al., 2009) : nul besoin de caractéristique sémantique pour récupérer cette information ; sa forme de surface suffit. Cependant, immédiatement après, et donc très rapidement dans la chronologie d'une tâche de rappel libre, la reconstruction devient la voie de récupération favorisée (Brainerd et al., 2009 ; Brainerd, Wright, Reyna, & Payne, 2002), et ce tout le long du rappel libre. De longs rappels libres tel que le permet l'ECM⁴² entrainerait ainsi rapidement une focalisation sur la trace-gist de l'événement, au détriment de sa trace-verbatim. Ceci expliquerait alors cette hausse des confusions sur les détails variables : les adolescents auraient des difficultés à retrouver la

⁴² Les ECM conduits étaient généralement plus longs que les ES.

source exacte d'une information, et la placeraient alors dans la mauvaise occurrence. Dans ce cas, l'explication avancée pour la hausse des affabulations lorsque les adolescents étaient entendus au moyen d'un ECM (i.e., diminution du critère de réponse et verbalisation des informations dont ils sont peu sûrs) est aussi cohérente dans le cas présent. Toutefois, l'entretien structuré favorisant aussi de longs rappels libres, cette seule explication ne semble pas satisfaisante. Une explication complémentaire peut venir du coût cognitif lié à la récupération des informations. En effet, une charge cognitive élevée entraînerait une diminution des capacités de récupération de la trace-verbatim, sans toutefois produire un impact similaire sur la trace-gist (Brainerd & Reyna, 1993 ; Reyna, 1995, 2012 ; Reyna & Brainerd, 1990). Nous pouvons supposer que le QCT est une méthode alourdissant davantage la charge cognitive qu'un simple rappel libre. En effet, dans le premier cas, il s'agit d'une succession de questions ouvertes tendant à faire décrire au témoin chaque information rappelée lors du premier rappel libre et juste avant (e.g., si le témoin parle d'une voiture en rappel libre 1, il lui sera demandé de la décrire lors du QCT, et suivront des questions basées sur les détails descriptifs issus de la précédente description de la voiture). Bien que des dispositions soient prises pour alléger au maximum la charge cognitive (e.g., respecter l'image mentale active et éviter de passer d'une image mentale à une autre), il n'en reste pas moins que récupérer une succession d'informations épisodiques toutes basées sur ce qui a été rappelé soit lors du premier rappel libre, soit plus tôt dans le QCT est une opération cognitive coûteuse. Malgré leurs capacités cognitives se rapprochant plus de celles des adultes que celles des enfants, le cortex préfrontal des adolescents est toujours en développement, et ils peuvent alors éprouver des difficultés à récupérer des traces épisodiques. En conséquence, ils se retrouveraient dans une position propice à une focalisation sur la trace-gist d'un événement. Les liens entre l'ECM et la Théorie des Traces-Floues méritent des investigations supplémentaires afin de saisir au mieux les processus cognitifs impliqués dans l'utilisation d'un tel protocole. La prise en compte de cette théorie devrait, d'ailleurs, être plus systématique dans l'élaboration de nouvelles consignes.

D'un point de vue expérimental, la hausse des confusions des détails *variables* concernait des quantités relativement faibles ($M_{ECM} = 0.67$; $M_{ES} = 0.05$). D'un point de vue appliqué, l'importance de ces volumes ne minimise pas le risque lié à cette hausse. En effet, une seule confusion sur une information variable pourrait mettre à mal l'établissement de la chronologie d'événements s'étant produits de manière répétée dans le temps. Or, la chronologie des événements est indispensable pour la compréhension de ceux-ci, et pour permettre à un magistrat de motiver sa décision d'ouverture d'information judiciaire ou de renvoi (ou non) devant la juridiction de jugement.

5. Conclusion de la Section 3

Après avoir mis en avant les spécificités des adolescents tant dans les types de faits pour lesquels ils témoignent, dans leurs caractéristiques en tant que témoins, dans les perceptions des enquêteurs à leur égard, que dans les pratiques d'audition qu'adoptent les enquêteurs avec eux, nous avons testé deux versions modifiées du protocole de l'entretien cognitif (Fisher & Geiselman, 1992). Ces évaluations étaient motivées par plusieurs points ayant émergé des premières études de cette thèse: (i) Les enquêteurs estiment ce protocole à la fois utile et faisable (Étude 2) ; (ii) Les enquêteurs utilisent majoritairement des questions fermées et/ou suggestives (Étude 1), cela malgré les recommandations préconisant l'utilisation en premier lieu de questions ouvertes et de relances non suggestives ; (iii) Une volonté des enquêteurs de pouvoir soutenir efficacement le recueil de la parole des adolescents tout en recueillant un maximum d'informations en vue de faire avancer l'enquête (Étude 3) ; (iv) Une absence d'étude du protocole de l'entretien cognitif comparé à un entretien structuré (i.e., le protocole auquel les enquêteurs français sont formés) avec une population adolescente. Pour cela, nous avons testé une version modifiée de l'EC incluant la consigne du Séquençage (Colomb & Ginet, 2012) pour le rappel d'un événement émotionnel, puis une version modifiée comprenant un seul rappel libre, suivi d'un questionnement compatible avec le témoin (Fisher & Geiselman, 1992). Dans le deuxième cas, l'utilisation d'un seul rappel libre était d'abord justifiée par le scepticisme des enquêteurs à l'égard d'un second rappel libre mis en avant dans l'Étude 2. Ensuite puisque la majorité des faits pour lesquels témoignent les adolescents sont répétés dans le temps, nous avons croisé le type de protocole (ECM vs. ES) et fréquence des faits (un événement vs. quatre événements).

La première étude a mis en avant un bénéfice de l'ECM, et plus précisément, de la consigne du Séquençage avec les adolescents, en comparaison avec un ES. En effet, l'influence générale et positive de l'ECM sur le rappel des informations correctes pourrait s'expliquer par cette stratégie de récupération⁴³. Malgré l'attitude mitigée des enquêteurs de police et de gendarmerie à l'endroit d'un second rappel libre, celui-ci semble posséder une plus-value sur le rappel des informations correctes, sans recourir à une quelconque suggestion. Toutefois, ce bénéfice s'accompagnait d'une hausse significative des erreurs, et d'une hausse marginale des affabulations, sans que cela ne vienne nuire à l'exactitude des témoignages. Comme précisé plus haut, cette hausse des erreurs n'est pas réellement une surprise au regard des différentes études évaluant l'ECM (Memon, Meissner, & Fraser, 2010), et des capacités cognitives des adolescents,

⁴³ L'emploi du conditionnel ici fait référence aux possibles effet différé de la recontextualisation mentale et effet isolé de la consigne de « fermer les yeux » (cf. discussion page 156).

toujours en développement à cet âge (e.g., Giedd et al., 1999 ; Paus, 2005). La faible hausse des affabulations est, d'un point de vue appliqué, plus problématique considérant les possibles effets négatifs du rappel d'éléments n'étant pas survenus lors de faits criminels ou délictueux ; et ce d'autant plus que les affabulations concernaient les actions (i.e., relatif au déroulement des faits) et les lieux.

Que les enquêteurs souhaitent principalement aider le mineur à récupérer des informations, ou faire avancer leur enquête, ou bien les deux à la fois, cette version pourrait permettre de satisfaire ces motivations. Combinée à un approfondissement des informations recueillies au moyen d'invitations ouvertes (e.g., « par rapport à [une information préalablement rappelée], j'aimerais que tu m'en dises plus », ou « j'aimerais que tu me décrives [information préalablement rappelée] ») et de questions spécifiques (i.e., questions en qu-), cette version de l'ECM incluant le Séquençage garantirait aux enquêteurs un recueil d'informations riches et particulièrement fiables.

Suite à cette quatrième étude, l'ECM, dans lequel nous avons remplacé la consigne du Séquençage par un QCT, était comparé à un ES, mais cette fois-ci lorsque les adolescents étaient témoins de faits répétés (vs. fait unique). Cette consigne nous laisse davantage sceptiques quant à son utilisation sur le terrain. En effet, si cette méthode de questionnement a permis une hausse largement significative du rappel des informations correctes, et un taux d'exactitude similaire à celui de l'ES, elle a aussi entraîné une hausse des erreurs (résultat relativement habituel lors d'utilisation d'un ECM), mais aussi une hausse des affabulations et des confusions. Dans ce dernier cas, nous avons plus précisément observé que ces confusions concernaient les éléments variables, c'est à dire les éléments n'étant présents que dans une seule des quatre vidéos. En soi, cette hausse des confusion ne nuit pas à l'efficacité globale du protocole. La difficulté est plutôt appliquée : les témoignages pourraient alors entraîner des difficultés pour les enquêteurs à établir la chronologie des faits, ou bien à vérifier l'alibi d'un mis en cause, puisque c'est précisément ces détails variables qui peuvent permettre de distinguer les occurrences les unes des autres, et donc d'établir, à termes, une chronologies des événements. De plus, si cette méthode—dont l'étude nécessite bien évidemment des répliques—favorise la création de faux souvenirs, nous devrions observer des résultats similaires, voire accrus, avec les adultes (voir Brainerd, 2013).

Toutefois, c'est uniquement dans cette dernière étude que nous avons observé un bénéfice de l'ECM (vs. ES) sur le rappel d'informations correctes lors du premier rappel libre (et ce quelle que soit la fréquence de l'événement). Un tel bénéfice n'avait en effet pas été révélé dans la quatrième étude. En plus du second rappel libre, la différence entre les deux protocoles était que dans la cinquième étude, nous avons incorporé un entraînement à la mémoire épisodique dans l'ECM. Plus précisément, au moyen d'une question ouverte nous avons proposé au témoin de rappeler librement un événement épisodique antérieur (i.e., la récréation de l'après-midi de la

veille, ou celle du matin précédent l'entretien), afin de (i) discuter autour d'un sujet neutre et donc favoriser la mise en confiance, (ii) l'entraîner à mobiliser sa mémoire épisodique, méthode dont l'efficacité a été mise en avant dans la littérature (Price, Roberts, & Collins, 2012). Aussi, nous pouvons faire l'hypothèse que, combiné avec la remise en contexte mentale et la consigne d'exhaustivité, un tel entraînement aurait un effet bénéfique sur le rappel des informations correctes durant un premier rappel libre. En effet, proposer un modèle de réponse (i.e., narratif) mènerait les témoins à intégrer les attentes de l'enquêteur quant à leur façon de construire son récit, et ainsi à répéter cette façon de répondre tout au long de l'audition (Price et al., 2012). Les techniques de remise en contexte mentale et d'exhaustivité permettant un meilleur accès à la trace mnésique et la facilitation de sa verbalisation, les effets combinés permettraient un rappel enrichi et de meilleure qualité. Cette technique étant inspirée par le protocole du NICHD (Lamb, Hershkowitz, Orbach, & Esplin, 2008), une combinaison avec les consignes cognitives de l'EC pourrait alors être particulièrement intéressante au regard des motivations des enquêteurs : adopter une approche centrée sur le mineur et ses caractéristiques, tout en favorisant un recueil fiable des informations, en vue de faire avancer l'enquête. Il conviendrait toutefois de s'assurer de l'efficacité de cette combinaison, en faisant varier les conditions expérimentales (e.g., EC *incluant l'entraînement à la mémoire épisodique + remise en contexte mentale + hypermnésie* vs. EC *incluant l'entraînement à la mémoire épisodique + hypermnésie* vs. EC *incluant l'entraînement à la mémoire épisodique + remise en contexte mentale* vs. EC *sans entraînement à la mémoire épisodique* vs. ES–*entretien contrôle*).

Au cours de cette thèse, nous avons étudié la question adolescente dans les situations de témoignage oculaire. L'objectif était de fournir aux professionnels des recommandations pour recueillir la parole d'adolescents en intégrant leurs spécificités, les difficultés que rencontrent les enquêteurs avec eux, ainsi que des stratégies de récupération efficaces et adaptées à leur développement cognitif. Dans cette discussion générale, les principaux résultats des cinq études constituant la partie empirique et expérimentale de cette thèse seront rappelés et discutés au regard de la littérature scientifique, mais aussi au regard des limites méthodologiques et d'applicabilité. Enfin, des recommandations susceptibles de guider à la fois les formateurs et les enquêteurs dans leurs pratiques quotidiennes liées au recueil de la parole des adolescents témoins seront formulées.

1. Les adolescents, une population spécifique de témoins dans les affaires judiciaires

L'enquête nationale conduite auprès de 290 gendarmes et policiers amenés à conduire des auditions de mineurs (Étude 2) a permis de confirmer les rares données concernant la proportion des adolescents témoins dans les affaires impliquant des mineurs (hors mis en cause). En effet, nous avons rendu compte d'une proportion de 57%, ce qui confirme la part importante d'adolescents parmi les mineurs victimes dans les affaires aux États-Unis (Snyder, 2000). Cette donnée permettait de confirmer l'écart entre la représentativité élevée des adolescents dans les affaires, et leur sous-représentativité tant dans les études concernant le témoignage oculaire que dans les recommandations faites aux professionnels de la justice. En outre, les données révélaient que la majorité des faits pour lesquels les adolescents témoignaient était commise par un proche, et ce de manière répétée. Comme montré dans de précédentes études conduites avec les enfants (e.g., Pearse, Powell, & Thomson, 2003 ; Price & Connolly, 2007), un tel contexte de survenue des faits n'est pas sans risque pour la qualité du témoignage fourni par l'adolescent. Nous avons ensuite observé des pratiques déclarées plutôt appropriées. Les enquêteurs ont majoritairement déclaré avoir conduit les quatre phases, avoir proposé un questionnement davantage ouvert que fermé, et avoir posé très peu de questions suggestives. Cependant, dans la description plus

poussée de la démarche, il semble que, contrairement aux recommandations, les enquêteurs aient adopté des conduites inappropriées. Par exemple, indépendamment de l'âge du mineur, très peu d'entre eux ont proposé les règles sociales et de communication, et ce malgré l'influence positive qu'elles peuvent avoir sur la qualité des descriptions par des jeunes témoins (e.g., Mulder & Vrij, 1996 ; Verkampt, Ginet, & Colomb, 2014). De même, pour certains des participants, le rappel libre était initié par une question fermée (e.g., « sais-tu pourquoi tu es ici ? »). Concernant les spécificités liées à l'âge, les jeunes adolescents (11-14 ans) se voyaient moins proposer la sous-phase « préliminaire⁴⁴ » que les plus jeunes mineurs. Cette donnée est problématique dans la mesure où cette sous-phase est essentielle dans l'établissement d'un lien de confiance entre le mineur et l'interrogateur, lien nécessaire pour amener les adolescents à aborder les faits pour lesquels ils sont entendus. Cette étude a ainsi pu montrer qu'au-delà des conduites des phases d'audition a priori appropriées, les démarches pour les mettre en œuvre ne permettaient pas forcément d'être optimiste quant aux pratiques effectives. Cela a été confirmé par l'analyse de 24 auditions réelles conduites avec des mineurs âgés de deux ans et demi à 17 ans (Étude 1). Celle-ci a mis en avant des conduites des auditions inappropriées (i.e., une majorité de questions fermées, spécifiques et suggestives ; très peu de questions ouvertes ; un rappel libre absent dans un tiers des auditions). En conduisant des analyses sur trois tranches d'âge différentes (moins de six ans, entre sept et dix ans, et plus de 10 ans), nous avons révélé des pratiques d'entretien spécifiques à l'âge des enfants. En effet, il était posé aux plus jeunes d'entre eux plus de questions multiples qu'aux adolescents. Pourtant, le jeune âge des mineurs ciblés par cette pratique (moins de 6 ans) ne leur permet pas d'exercer un contrôle cognitif suffisant pour pouvoir répondre efficacement à ce genre de questionnement (e.g., Saywitz, 2002). La conséquence est alors que le jeune mineur ne répond généralement qu'à la dernière question de la série (Mehrani & Peterson, 2017). Une plus faible utilisation des questions multiples avec les adolescents suggère que les enquêteurs parviennent plus facilement à communiquer avec cette population. Une telle aisance pourrait expliquer aussi le plus grand volume de commentaires ou expressions d'opinion qu'il leur était proposé. En effet, leurs capacités à suivre un schéma conversationnel (Bjorklund & Blasi, 2012, p. 371) peuvent avoir amené les enquêteurs à favoriser une approche de discussion plus que d'interrogation. Toutefois, l'expression de commentaires concernant les propos d'un adolescent peut augmenter la pression que ce dernier perçoit, et le rendre davantage suggestible qu'il ne l'est en situation neutre (Gudjonsson & Singh, 1984 ; Richardson, Gudjonsson, & Kelly, 1995). Les conséquences seraient d'autant plus problématiques qu'avec les adolescents, une hausse des questions suggestives a été observée après qu'ils avaient fourni une réponse développée à une

⁴⁴ Cette sous phase correspond à l'étape où l'on présente aux mineur les personnes présentes et leur(s) rôle(s), les lieux, le matériel et les objectifs de l'audition.

question précédente. Cette dynamique semble leur être spécifique, puisque chez les plus jeunes, c'est après des réponses peu, voire pas du tout informatives qu'était observée une hausse des suggestions. Selon l'âge, les questions suggestives serviraient donc des intérêts différents. Enfin, si les difficultés rencontrées avec les moins de 10 ans étaient cohérentes avec la littérature et ce qu'il leur est enseigné lors des stages de formation, (i.e., des difficultés principalement liées à leur développement psycho-cognitif), celles rencontrées avec les pré-adolescents et adolescents semblaient davantage relever du stéréotype. En effet, d'après les enquêteurs, les adolescents témoins seraient pudiques et menteurs. Si la pudeur semble être une difficulté à laquelle peuvent être confrontés les enquêteurs, leur propension élevée à mentir relèverait, comme nous allons le voir, davantage de la croyance.

2. Pourquoi une telle utilisation des questions suggestives avec les adolescents ?

Le mutisme des témoins est une difficulté réelle à laquelle les enquêteurs peuvent être confrontés lors d'auditions de mineurs. Le mutisme des plus jeunes peut s'expliquer par leurs capacités cognitives encore rudimentaires les empêchant parfois de comprendre ce qui leur est demandé, de se souvenir des faits, ou bien simplement de formuler leur réponse. Chez les adolescents, la difficulté à révéler des faits serait due à d'autres facteurs, d'ordres plutôt socio-émotionnels. (i) Ils ressentiraient davantage de honte à aborder les faits (London et al., 2007). (ii) Ils craindraient davantage de possibles représailles de la part de leur agresseur (Goodman-Brown et al., 2003 ; Malloy, Brubacher, & Lamb, 2011). Enfin, (iii) ils ne considéreraient parfois pas un abus comme tel (Bunting, 2008). Ces données peuvent être mises en parallèle avec le fait qu'un adolescents sur cinq est victime d'atteinte(s) sexuelle(s) de la part de son ou sa petit(e) ami(e) (Barter, McCarry, Berridge, & Evans, 2009). Pour ces raisons, il semble que les adolescents seraient les moins enclins à révéler des faits que de plus jeunes mineurs (Leach, Powell, Sharman, & Anglim, 2017 ; London et al., 2007). Pourtant, dans la première étude, nous avons observé une hausse des suggestions après des réponses détaillées par les adolescents. Dans la mesure où cette étude ne se focalisait pas sur le contenu des réponses des mineurs, il est possible que celles-ci furent développées sans pour autant renseigner sur les faits ou être particulièrement informatives (Leander, 2010). Ainsi, nous avons donc émis l'hypothèse d'un recours aux suggestions afin d'aider le jeune témoin à verbaliser des faits particulièrement sensibles.

Une autre hypothèse à ne pas exclure est celle de la crédibilité perçue des témoignages des adolescents et de l'idée selon laquelle ils seraient plus enclins à mentir. En effet, les différentes études menées auprès des jurés potentiels ont mis en avant une crédibilité perçue moindre des adolescents victimes d'abus sexuels comparé à de plus jeunes mineurs (e.g., Bottoms & Goodman, 1994 ; Klettke, Hallford, & Mellor, 2016 ; Rogers & Davies, 2007). Or, à notre

connaissance, aucune donnée dans la littérature scientifique n'atteste que les adolescents font plus régulièrement des fausses allégations que de plus jeunes mineurs (Mikkelsen, Gutheil, & Emens, 1992). En outre, la prévalence de fausses allégations serait dans tous les cas particulièrement faible (i.e., 2 à 8% des cas, d'après une estimation de travailleurs sociaux ; Everson & Boat, 1989). Cette représentation de l'adolescent menteur pourrait résulter d'une confusion entre les adolescents mis en cause et les adolescents témoins (voir pages 187–188). En d'autres termes, il existerait une confusion entre la probabilité qu'un mineur soit *capable* de mentir et la probabilité qu'il le *fasse réellement*. Toutefois, avoir une capacité ne signifie pas la mobiliser de manière fréquente. De plus, le risque de faux souvenirs à la suite de suggestions étant plus élevé avec des adolescents (e.g., Brainerd, 2013), de telles erreurs pourraient être perçues par les enquêteurs comme anormales pour un adolescent⁴⁵, et confondues avec du mensonge. Ici, l'utilisation des questions suggestives avec les adolescents pourrait donc avoir servi de stratégie pour tester la fiabilité de leurs propos. Par l'inclusion dans une question d'une information (peut-être) déjà connue de l'enquêteur, ce dernier pourrait ainsi vouloir vérifier les propos du témoin, ou s'assurer de leur cohérence avec les éléments déjà recueillis durant l'enquête. C'est l'une des hypothèses que nous avons testées dans l'étude réalisée auprès de gendarmes formés et non formés (Étude 3).

Dans celle-ci, nous avons exploré les raisons des enquêteurs de recourir à un tel questionnement avec les adolescents. Pour ce faire, des enquêteurs formés (vs. non formés) devaient évaluer à quel point quatre questions suggestives cibles issues d'une audition factice d'une mineure de 15 ans (vs. 6 ans) avaient pour objectif d'aider la mineure à effectuer son témoignage (récupération et rappel des informations) et/ou de faire avancer l'enquête (vérification et ajout d'informations au regard d'éléments recueillis préalablement à l'audition). Comparativement aux enquêteurs formés, les non-formés percevaient davantage les questions suggestives comme une aide à la récupération et au rappel des informations, mais aussi comme une stratégie d'enquête. D'après les recommandations, l'objectif est d'aider le mineur à fournir un témoignage pour, ensuite, faire avancer l'enquête. Pour atteindre celui-ci, les enquêteurs n'ayant pas suivi de formation verraient donc un réel bénéfice à suggérer des informations à un témoin mineur, et ce quel que soit son âge. En outre, une différence liée à l'âge a été trouvée. Les enquêteurs estimaient davantage que le but d'une des questions cibles suggestives était de déceler le mensonge lorsque la mineure avait 15 ans que lorsqu'elle en avait 6. Une même différence était observée sur le fait de chercher à aider la mineure à dépasser sa pudeur. Ce résultat confirme alors l'hypothèse posée : par le biais des questions suggestives, les enquêteurs chercheraient davantage à faire avancer l'enquête, c'est à dire, accroître le volume d'informations recueillies

⁴⁵ Il existe une croyance selon laquelle les plus jeunes enfants sont systématiquement moins performants que des adolescents pour des tâches cognitives, les rendant de fait plus vulnérables aux suggestions faites par des enquêteurs (voir Brainerd, 2013).

(les adolescents à dépasser leur pudeur) ou bien vérifier les informations (e.g., tester la fiabilité du témoignage). Ce résultat est cohérent avec les enseignements tirés des Études 1 et 2. De manière plus générale, il semble que les questions suggestives posées à l'adolescente avaient davantage pour objectif de faire avancer l'enquête que principalement aider la mineure à témoigner, et ce, indépendamment du niveau de formation de l'enquêteur. Une telle démarche va à l'encontre des recommandations faites lors des formations en France (Berthet & Monnot, 2006 ; Verkampt, 2013), comme à l'étranger (Cyr, 2014 ; Home Office, 2011). Il semble aussi qu'elle soit à l'origine des pratiques inappropriées observées dans la première étude comme à l'international (e.g., Kask, 2012 ; Korkman, Santilla, & Sandnabba, 2006 ; Korkman et al., 2008 ; Sternberg et al., 2001).

Dans la mesure où, pour les enquêteurs, aider les adolescents à témoigner semble aussi, voire moins important que garantir l'avancée de l'enquête, il convenait de pouvoir proposer une méthode visant à remplir ces deux objectifs. L'entretien cognitif favorise justement l'utilisation de questions ouvertes, en proposant des stratégies pour dépasser la dépendance aux questions suggestives et permettant aux témoins de récupérer au mieux des informations fiables et exploitables dans le cadre d'une enquête judiciaire. C'est pourquoi les deux dernières études de la thèse testaient des versions modifiées de ce protocole d'audition. Cette méthode d'entretien permet d'améliorer à la fois la quantité et la qualité (i.e., fiabilité) des informations rappelées, en respectant un cadre d'entretien (i.e., entretien structuré) auquel sont ajoutées plusieurs consignes cognitives favorisant la récupération en mémoire des événements.

3. L'entretien cognitif modifié : Une aide à la récupération efficace pour les adolescents témoins

Lors de l'enquête nationale (Étude 2), les enquêteurs se montraient globalement favorables à l'utilisation de l'entretien cognitif, tant sur son utilité que sa faisabilité. Ils se montraient cependant sceptiques à l'égard de la consigne du *transfert du contrôle* de l'entretien, de l'utilisation d'un second rappel libre, et du rappel en sens chronologique inversé. Comme nous l'avons précisé en discussion de l'Étude 2, le transfert du contrôle est indispensable à la bonne conduite d'un EC. Cependant, concernant le changement d'ordre, ne pas le conduire ne serait pas si problématique. En effet, cette consigne a déjà fait l'objet de remplacement par d'autres consignes moins coûteuses et efficaces (Colomb & Ginet, 2012 ; Dando, Wilcock, & Milne, 2009 ; Paulo, Albuquerque, & Bull, 2016 ; Paulo, Albuquerque, Vitorino, & Bull, 2017 ; Verkampt & Ginet, 2010). Cependant, face au scepticisme des professionnels sur l'utilité et la faisabilité d'un second rappel libre, nous avons modifié les protocoles de l'EC utilisés en Études 4-5.

Ces deux versions ont fait preuve de leur bénéfice global concernant le rappel des informations correctes. En effet, le premier protocole (i.e., incluant le Séquençage ; Étude 4) a permis une hausse de 33% d'informations correctes comparativement à un entretien (contrôle) structuré, quand le second (i.e., incluant un questionnement compatible avec le témoin ; Étude 5) permettait une hausse de 138% de ces informations correctes. Toutefois, dans les deux cas, nous observions une hausse assez importante des erreurs (i.e., +108% dans la version incluant le Séquençage ; +185% dans la version incluant le QCT). Cette hausse concomitantes des erreurs va dans le sens de la dernière méta-analyse sur l'EC (Memon et al., 2010). Le volume d'affabulation produites est sans doute le résultat qui marque le plus la différence entre les deux protocoles de l'ECM testés. En effet, une hausse significative de 159% était observée avec l'ECM incluant le QCT comparativement à l'entretien structuré (une hausse tendancielle de 97% était observée avec le Séquençage). Les observations concernant les informations correctes, les erreurs et affabulations étaient dans les deux cas dues à la mnémotechnique utilisée lors du second rappel libre (i.e., Séquençage ou QCT). Les deux sous-sections à suivre visent à discuter la portée de ces résultats en termes d'application sur le terrain.

3.1. L'ECM et le Séquençage : L'importance d'un second rappel libre avec les adolescents

En testant une version modifiée de l'EC incluant la méthode du Séquençage en guise de second rappel libre et en comparaison à un ES (Étude 4), notre objectif était de pouvoir proposer une méthode efficace visant à recueillir un volume d'informations fiables et exploitables pour poursuivre une investigation, tout en se centrant sur l'adolescent, et en l'aidant à récupérer et restituer les informations issues d'un événement émotionnel. Nous avons échoué à induire une émotion négative forte au moyen d'un extrait de film, pourtant prétesté comme étant vecteur d'une telle teneur émotionnelle (Schaefer et al., 2010). Pour cette raison, aucune analyse n'a été conduite sur la centralité et la périphéricité des informations (en jeu lors d'un événement émotionnel), mais le rappel des différents types de détails (i.e., lieux, actions, objets, personnes) a été mesuré en fonction du type d'entretien. De cette façon, il nous était malgré tout possible de conjecturer sur les liens entre l'ECM et la spécificité des détails rapportés.

Dans l'ensemble, les résultats obtenus étaient consistants avec ceux généralement observés avec l'utilisation d'un ECM (Memon et al., 2010). Notons toutefois qu'une hausse des erreurs avec un ECM incluant le Séquençage n'avait pas été observée avec une population adulte (Colomb & Ginet, 2012) et que nous avons, dans cette étude, observé une hausse marginale des affabulations. Ce résultat était notamment expliqué par la hausse des affabulations concernant les lieux et les actions. C'est un résultat important d'un point de vue appliqué, car ces deux dimensions sont essentielles pour la compréhension des faits puisqu'ils indiquent où ils se sont

déroulés et de quelle manière. La sensibilité de ces types d'information nécessite alors de rester prudent pour le moment quant aux conclusions de bénéfice lié à l'ECM incluant le Séquençage avec des adolescents.

D'un point de vue de l'attitude (Étude 2) et des pratiques effectives (Colomb, Ginet, Wright, Demarchi, & Sadler, 2013), les enquêteurs semblent se montrer sceptiques quant à l'utilisation d'un second rappel libre. Estiment-ils que cette pratique est inutile pour recueillir plus d'informations fiables ? Si tel est le cas, notons que le bénéfice global de l'ECM comparé à un ES, dont nous venons de faire état, s'expliquait par le bénéfice du second rappel libre, à savoir le Séquençage. Un tel résultat plaide en faveur de la conduite d'un second rappel libre, si accompagné de stratégies de récupération efficaces. Face à un tel bénéfice (i.e., un gain de 49% d'informations correctement rappelées en plus qu'avec le second rappel libre de l'entretien structuré), l'utilisation d'un rappel libre supplémentaire enrichi de la consigne du Séquençage semble pertinente pour aider le mineur adolescent à se souvenir des faits. Estiment-ils alors que cette pratique pourrait générer des erreurs de témoignage ? Dans ce cas, cette étude ne leur donne pas nécessairement tort. En effet, les témoins (fictifs) commettaient une erreur ou une affabulation pour environ 7 informations correctement restituées, lorsqu'ils étaient entendus au moyen d'un Séquençage (contre 1 information erronée pour 11 informations correctes lors du second rappel libre de l'ES). En plus d'une attitude modérée à l'endroit de ce second rappel libre, les enquêteurs s'étaient montrés prudents, dans l'Étude 2, quant à l'utilité de transférer le contrôle de l'audition au témoin. Or, le Séquençage transfère intégralement la maîtrise de son rappel au témoin. En effet, il lui est proposé de découper son récit en plusieurs séquences, qu'il place lui-même sur une frise chronologique, avant d'en rappeler librement le contenu. L'enquêteur, ici, propose des consignes sociales et de communication, et relance de manière ouverte le récit du mineur. En d'autres mots, cette consigne permet de renforcer la relation de confiance entre l'enquêteur et le jeune témoin, tout en lui offrant l'aisance nécessaire à un rappel fiable de l'événement vécu. Ainsi, d'après l'hypothèse d'un bénéfice de l'EC pour le bien-être des témoins de Fisher et Geiselman (2010), nous pensons que cette consigne s'inscrit dans cette optique thérapeutique et pourrait renforcer l'influence positive de l'ECM sur le bien-être des témoins. Il est donc primordial d'amener les professionnels à saisir toute l'utilité de cette consigne : un bénéfice à la fois pour le mineur, et par conséquent pour la suite de l'enquête.

3.2. L'ECM et le questionnement compatible avec le témoin : Une application sujette à caution avec des adolescents témoins de faits répétés dans le temps

Le premier objectif de cette cinquième et dernière étude était de répondre à une des problématiques émergeant des faits de terrain : les adolescents sont majoritairement témoins de faits répétés dans le temps (Étude 2). Le second objectif était de tester une méthode de questionnement palliant le retrait d'un second rappel libre dans le protocole de l'ECM, en réponse au scepticisme des enquêteurs à cet endroit (Étude 2). Aussi, le questionnement compatible avec le témoin (QCT) (Fisher & Geiselman, 1992) était testé en comparaison avec un second rappel libre dans le protocole de l'ES. La répétition de l'événement a permis d'observer des résultats cohérents avec les études conduites avec des enfants (e.g., Pearse, Powell, & Thomson, 2003 ; Price & Connolly, 2007). Lorsque les adolescents voyaient plusieurs événements similaires dans le temps, ils commettaient moins d'erreurs que lorsqu'ils n'avaient vu qu'un seul événement. En lien avec les hypothèses formulées, l'utilisation de l'ECM (vs. ES) était associée à plus d'informations correctes et incorrectes rappelées, indépendamment de la fréquence de l'événement. Toutefois, elle était aussi associée à un plus grand volume d'affabulations. Ensuite, les adolescents témoins d'un seul événement et entendus avec un ECM rappelaient plus d'erreurs que ceux entendus avec un ES. Enfin, lorsque l'événement était vécu de manière répétée, un ECM menait aussi à davantage de confusions qu'un ES, et ce plus spécifiquement sur les détails variables (i.e., détails n'apparaissant que dans une vidéo sur les quatre). Malgré l'augmentation des erreurs de témoignage (i.e., erreurs, affabulations, confusions) avec l'ECM, l'exactitude des récits n'était pas négativement influencée. Toutefois, de notre point de vue, cette version de l'ECM est sujette à caution. Nul doute qu'elle permettrait d'augmenter le volume d'informations rappelées. Cependant, elle pourrait venir gêner l'établissement de la chronologie des faits. En effet, les informations permettant de distinguer plusieurs événements entre eux se trouvent généralement parmi les informations variables. Plus précisément, elles pourraient varier dans leur position chronologique au sein des différents événements (e.g., un élément se déroulant d'habitude au début de l'événement, mais qui surviendrait pour une fois à la fin), ou bien, il pourrait s'agir d'une caractéristique propre à chaque événement (e.g., d'habitude il fait jour lorsque les faits se produisent, mais cette fois précise-ci, il faisait nuit). Or, la chronologie des faits est indispensable à fois aux magistrats du parquet afin de faire leurs réquisitoires définitifs, aux juges d'instruction en vue de renvoyer, ou non, un mis en cause devant une juridiction de jugement (Guéry & Chambon, 2015), mais aussi aux magistrats et potentiels jurés ayant à juger un individu pour des faits commis à répétition. En allant plus loin, l'identification d'une confusion ou d'une affabulation pourrait générer chez les enquêteurs, les avocats, magistrats ou jurés une méfiance à l'égard de la crédibilité de

l'adolescent témoin. D'ailleurs, il semble que les individus jugent moins crédibles des récits de faits vécus de manière répétés dans le temps (Weinsheimer, Coburn, Chong, McLean, & Connolly, 2017). Ajoutons à cela qu'il a été montré récemment qu'une seule erreur dans un témoignage—peu importe son importance—pouvait conduire de potentiels jurés à remettre l'ensemble d'un témoignage en question, et à considérer les témoins comme malhonnêtes ou particulièrement enclins à l'oubli (Lavis & Brewer, 2017). De plus, comme largement précisé au cours de cette thèse, les études montrent que, généralement, sans même avoir d'informations sur la fiabilité des informations, les adolescents sont perçus comme moins crédibles que de plus jeunes mineurs (e.g., Bottoms & Goodman, 1994 ; Klettke, Hallford, & Mellor, 2016 ; Rogers & Davies, 2007). L'identification d'une telle erreur de témoignage pourrait alors discréditer l'ensemble d'un témoignage (de fait unique ou répété dans le temps) fait par un adolescent, alors même qu'une majorité des informations recueillies serait exacte. Dans cette dernière étude, les adolescents entendus avec un ECM incluant le QCT commettaient une erreur de témoignage (erreur, confusion, affabulation) pour 1,7 informations correctes. Une méthode de recueil de la parole des mineurs qui favoriserait les erreurs pourrait être contreproductive à la fois pour la qualité du témoignage, pour la conduite de l'enquête, mais aussi pour l'attitude des enquêteurs ou juges envers ledit témoignage. Bien que cette version de l'ECM aille dans le sens des besoins des enquêteurs en permettant à la fois de se centrer sur le mineur (i.e., cadre générale d'entretien, stratégies de récupération et QCT), d'aider à la conduite de l'enquête (i.e., bénéfique du protocole sur le rappel des informations correctes), et éviter à tout prix l'utilisation de suggestions (i.e., rappel libre et phase de questionnement basée sur des questions ouvertes uniquement), il ne faut pas négliger l'importance des biais mémoriels possiblement associés aux stratégies proposées aux adolescents. Cette étude montre que sans influence externe, ils sont capables de produire spontanément des faux souvenirs et des confusions. De tels résultats demandent toutefois réplication avant d'arriver à une conclusion négative quant à l'applicabilité de cette version du protocole sur le terrain. En effet, on ne peut exclure des effets contextuels dans les résultats observés. Comme nous l'avons précisé, il n'est par exemple pas impossible qu'entendus sur une scène du don de sang, les participants aient mobilisé un script d'une scène de prise de sang, ce qui aurait pu ainsi nuire à la qualité des rappels, et jouer un rôle dans les taux élevés d'erreurs de témoignage observés.

4. Perspectives de recherches

4.1. Se rapprocher des faits dont sont victimes les adolescents

Les recherches menées en laboratoire (Études 4 & 5) présentaient une limite similaire, à savoir la teneur émotionnelle des événements cibles. L'extrait vidéo du film *Shining* (Étude 4) avait initialement été choisi en raison de sa teneur émotionnelle négative (Schaefer et al., 2010). Cependant, il semble qu'il n'ait pas induit suffisamment d'émotions négatives chez les adolescents participants. L'extrait de don du sang (Étude 5), bien que choisi pour des raisons écologiques, induisait, lui, une émotion neutre. La question de l'induction émotionnelle est essentielle dans les études sur le témoignage oculaire. Pour pallier cette difficulté il conviendrait d'utiliser un événement personnellement vécu. Lanciano et Curci (2011), par exemple, ont choisi de provoquer cette émotion. Dans leur étude, alors que les participants étaient regroupés dans une salle de classe, un compère entrait soudainement, se mettait à crier et à courir dans tous les sens, créant une panique parmi les participants. La difficulté s'opposant à une telle réalisation avec des adolescents est que les passations se déroulent au sein des collèges, durant les heures d'enseignement. Une autre manière de procéder pourrait être de considérer l'émotion en tant que variable invoquée. Pour cela, les participants adolescents seraient invités à rappeler non pas un événement créé ou organisé par les expérimentateurs, mais un événement chargé en émotion négative et stressant, réellement et personnellement vécu par les mineurs, en comparaison avec des récits d'adolescents concernant des événements réellement vécus mais émotionnellement neutres. L'émotion serait alors ici mesurée sur la base d'une auto-évaluation des participants (voir Engelberg & Christianson, 2000). Toutefois, une telle méthode ne serait pas sans limite puisque les individus tendent à sous-estimer l'importance de l'émotion ressentie lors de faits antérieurs (Engelberg & Christianson, 2000).

La majorité des faits pour lesquels témoignent les adolescents sont répétés dans le temps et constitue des infractions de nature sexuelle, ayant donc probablement une teneur émotionnelle élevée. Ainsi, l'interaction entre la répétition de l'événement et une émotion négative élevée pourrait avoir une influence sur les résultats observés, et sur les capacités de l'ECM à limiter les influences négatives de ces deux facteurs sur la mémoire des faits. Une telle association serait d'autant plus pertinente que l'émotion élevée permettrait de renforcer les liens sémantiques des stimuli. En effet, la valence émotionnelle (i.e., émotion négative, neutre, ou positive) est une propriété permettant aux individus d'organiser et comprendre leurs expériences et appartiendrait pour cela à la trace gist d'un événement (Brainerd, Holliday, Reyna, Yang, & Toglia, 2010). Cela conduirait ainsi les adolescents à davantage axer la récupération des informations sur la trace-gist, et donc à produire davantage de faux souvenirs (Brainerd et al., 2010). Invités à rappeler une

séance de don du sang (de façon répétée, non répétée ; Étude 5), les participants entendus avec l'ECM composé du questionnement compatible avec le témoin ont fait plus de confusions et ont produit plus d'affabulations. Une approche toujours plus écologique est donc nécessaire afin d'évaluer pleinement l'efficacité du protocole, et d'envisager son application par les enquêteurs. Ainsi, dans l'objectif d'utiliser des événements personnellement vécus, répétés dans le temps, et ayant une forte teneur émotionnelle lors d'études conduites auprès d'adolescents, nous pourrions dans le futur nous intéresser aux faits de harcèlement scolaire. Il se caractérise justement par sa répétition dans le temps et le stress qu'il peut provoquer chez les victimes et concernerait environ 23% des collégiens français (Debarbieux, 2011). De telles études permettraient de dépasser les limites liées (i) à la difficulté d'induire de l'émotion en laboratoire (sans toutefois palier la limite de l'auto-évaluation d'une émotion ressentie préalablement), (ii) au caractère non personnellement vécu des événements cibles couramment utilisés, et (iii) aux possibles confusions entre les scripts d'événements différents (cf. Étude 5).

4.2. Les suggestions faites aux adolescents

Cette thèse s'est principalement axée sur les pratiques d'auditions des enquêteurs. Nous avons notamment mis en avant leur recours fréquent aux questions suggestives, et testé deux versions de EC, pour leur proposer une méthode d'audition basée sur un questionnement ouvert et non suggestif. Pour autant, les deux dernières études n'ont pas testé les capacités de résistance aux suggestions qu'ont les adolescents en fonction du type de protocole utilisé. Les recherches conduites chez les enfants ont mis en avant une influence positive de l'EC sur la suggestibilité (e.g., Memon, Holley, Wark, Bull, & Köhnken, 1996 ; Milne & Bull, 2003 ; Milne, Bull, Köhnken, & Memon, 1995 ; Verkamp & Ginet, 2010). Dans ces études, lorsque l'audition était menée au moyen d'un EC, les enfants résistaient davantage aux suggestions erronées subséquentes formulées par les enquêteurs que ceux entendus au préalable au moyen d'un entretien (standard ou structuré) contrôle. Plus récemment, un effet similaire a été observé à long terme (i.e., une semaine après l'entretien) chez une population de jeunes adultes (Memon, Zaragoza, Clifford, & Kidd, 2010). Au regard des résultats obtenus dans la cinquième et dernière étude de la thèse, il serait intéressant d'étudier le rôle de l'ECM incluant le questionnement compatible avec le témoin sur la résistance à des suggestions formulées ensuite. Les hausses des erreurs, des affabulations et des confusions observées chez les participants entendus avec cette version de l'ECM laissent entrevoir des biais mnésiques liés au protocole. De plus, même si ces données n'ont pas fait l'objet d'analyses, certains participants ont été capables d'approfondir leurs descriptions d'éléments affabulés ou erronés. Par exemple, lors des passations, une adolescente de 13 ans en condition d'événements répétés et entendue avec l'ECM a

spontanément rappelé l'insertion de l'aiguille dans le bras (i.e. « *Et, euh... la femme lui a fait une piqûre* »). Lors du questionnement compatible avec le témoin, alors que l'interrogateur lui demandait d'approfondir cette séquence précise, la participante a su développer : « (...) *la femme l'a piquée, y a du sang qui est sorti, mais ils ont mis du coton. Ils ont attendu, mais la personne, l'homme la tenait... tenait le coton* ». Dans l'événement cible, l'insertion de l'aiguille et l'épisode du coton n'étaient pas présents. Nous pouvons ainsi nous demander quelles capacités auraient les adolescents à résister à des suggestions formulées sur la base d'informations erronées initialement rappelées. Observerions-nous une influence positive de cette version de l'ECM sur la résistance aux suggestions faites aux adolescents ou, au contraire, le seraient-ils davantage dès lors que les questions porteraient sur des erreurs de mémoire ?

4.3. L'âge et le statut des adolescents

Pour des raisons liées à la législation, notre attention s'est focalisée (surtout, il est vrai, dans les Études 3–5), sur les adolescents de 15 ans maximum. En effet, c'est jusqu'à cet âge que les faits délictueux ou criminels à l'égard d'individus mineurs sont punis plus sévèrement ; et c'est principalement pour des mineurs de moins de 15 ans que des mesures sont prises pour faciliter le recueil de leur parole. Dans le futur, il conviendrait ainsi de s'intéresser à une tranche d'âge plus âgée, à savoir, les 15-18 ans. Cela serait d'autant plus pertinent qu'une récente étude a mis en avant des résultats intéressants concernant la révélation des faits à l'adolescence. En effet, sur la base de 466 auditions de mineurs âgés de 3 à 16 ans, les chercheurs ont montré que la probabilité de révéler les faits lors d'un entretien judiciaire augmentait avec l'âge jusqu'à 11 ans, après quoi cette probabilité chutait jusqu'à l'âge de 16 ans (Leach, Powell, Sharman, & Anglim, 2017). Cette donnée est cohérente avec la représentation de l'adolescent pudique qu'ont les enquêteurs (voir Étude 2). Toutefois, la recherche citée ci-dessus indique qu'au-delà de 15 ans se situent les plus bas taux de révélation des faits. Or, les travaux de cette thèse aboutissent principalement à des recommandations pour les adolescents âgés de 15 ans au maximum. Il serait pertinent de formuler des recommandations allant au-delà de cet âge. Pour cela, des questions restent en suspens : de quelle manière les enquêteurs conduisent-ils leurs auditions avec cette tranche d'âge ? La baisse du taux de révélation des faits continue-t-elle au-delà de 16 ans ? Des stratégies de récupération et de rappel adaptées à des adolescents de 12 à 15 ans seraient-elles aussi efficaces avec des adolescents plus âgés ? Effectuer des recherches sur les 15–18 ans semble essentiel afin de répondre à ces questions pour ensuite pouvoir leur proposer des stratégies efficaces les soutenant dans le processus de révélation de faits lors des auditions.

En plus de l'âge, ces travaux se sont concentrés sur les adolescents témoins, et non mis en cause. Bien que les procédures de recueil de leur parole soient différentes, des problématiques

similaires apparaissent. En effet, la suggestibilité des adolescents peut avoir des conséquences sur leurs témoignages en tant que témoins mais aussi lorsqu'ils sont mis en cause. En effet, l'objectif n'est plus uniquement d'obtenir des informations sur les faits, mais aussi de recueillir des aveux du crime ou du délit potentiellement commis de la part de l'adolescent. Les différentes études concernant les auditions d'adolescents mis en cause ont mis en avant des pratiques teintées d'une majorité de questions directives et suggestives (e.g., Hershkowitz, Horowitz, Lamb, Orbach, & Sternberg, 2004 ; Lamb, Orbach, Hershkowitz, Horowitz, & Abbott, 2007 ; Malloy, Shulman, & Cauffman, 2013). L'affaire Patrick Dils est un malheureux mais très pertinent exemple des risques liés suggestions émises à un mis en cause adolescent ⁴⁶ (Coste, 2011). Les recommandations internationales (e.g., le programme PEACE) concernant les auditions de suspects sont relativement proches de celle concernant les témoins. En effet, celles-ci suggèrent de soigner la prise de contact, d'établir un lien de confiance avec le suspect, d'utiliser des questions ouvertes plutôt que fermées et/ou suggestives, se baser sur les propos du suspects pour la phase de questionnement, etc. (Clarke, Milne, & Bull, 2011). Certaines recommandations proposées dans cette thèse pourront aussi s'appliquer à l'audition d'adolescents mis en cause.

Les adolescents représentent 96.33% des mineurs mis en cause dans des affaires où le juge des enfants a été saisi, (voir le rapport « Chiffres clés de la Justice », 2015). En d'autres mots, si les adolescents représentent la majorité des mineurs témoins et/ou victimes (voir Étude 2 ; Snyder, 2000), cela est tout aussi vrai en ce qui concerne les mineurs mis en cause. En conséquence, il est fortement probable que les enquêteurs aient régulièrement affaire à des adolescents suspects de crimes ou de délits. Aussi, l'attitude développée à l'égard des adolescents mis en cause pourrait se déporter sur celle développée à l'égard des témoins. Afin d'approfondir l'hypothèse d'une possible confusion entre adolescents mis en cause et adolescents témoins, il serait par exemple intéressant d'effectuer une comparaison des pratiques des enquêteurs selon que l'adolescent est témoin ou suspect, en utilisant une méthodologie similaire à celle utilisée lors de l'Étude 1.

⁴⁶ En 1986, Patrick Dils, alors âgé de 16 ans, est arrêté pour l'homicide de deux enfants. Après 26 heures d'audition, il finit par avouer le meurtre. Plus tard, il se rétracte, mais est condamné par deux fois à la réclusion criminelle à perpétuité. Le 24 avril 2002, il est acquitté au terme de son procès en révision, durant lequel les suggestions et la pression des enquêteurs durant son interrogatoire sont identifiés comme sources de faux aveux (Coste, 2011).

5. Des recommandations aux professionnels de la justice

Cette dernière section a pour but de synthétiser une partie des enseignements de cette thèse. En effet, en ayant adopté une approche d'ingénierie psychosociale⁴⁷, il semble que plusieurs conclusions permettent de proposer aux professionnels de la justice amenés à entendre des adolescents témoins des suggestions à la fois sur ce qu'il conviendrait de faire en formation, mais aussi sur les démarches à adopter lors des auditions. Ainsi, cinq points majeurs sont présentés : (i) axer les formations sur les différentes catégories d'âges de mineurs, (ii) l'importance de former les enquêteurs à l'ES, et envisager la formation à l'ECM, (iii) favoriser les mises en situation, les feedbacks d'améliorations et les piqûres de rappel, (iv) la démarche à adopter face à un adolescent témoin, (v) aborder la problématique des faits répétés.

5.1. Former les enquêteurs : une nécessité préalable à la conduite d'auditions de mineurs

5.1.1. Spécificités développementales des mineurs : Distinguer les adolescents des enfants

En France, afin d'aider les enquêteurs à évaluer les capacités des mineurs à effectuer un témoignage, des points théoriques liés à leur développement psychologique sont présentés en formation. Ces stages de formation ont pour objectif de fournir aux enquêteurs les connaissances et savoir-faire nécessaires à la conduite des auditions de mineurs, sans distinction d'âge. Cependant, conduire un entretien avec un enfant de 4 ans, par exemple, ne peut se bâtir sur les mêmes connaissances et savoir-faire qu'avec, par exemple, un adolescent de 14 ans. C'est pourquoi, il est essentiel de mettre à disposition des stagiaires des acquis théoriques sur les capacités développementales des enfants, mais aussi sur celles des adolescents. Ceci est d'autant plus important que le cadre législatif ne distingue pas les (très) jeunes enfants des adolescents.

Comme exposé dans le premier chapitre de la présente thèse, la littérature scientifique comprend de nombreuses études permettant de décrire de façon précise, mais aussi pratique, les spécificités développementales des adolescents. Comme pour de plus jeunes mineurs, il est nécessaire de se baser sur des acquis issus des différentes études, en ayant une approche pluridisciplinaire (psychologie clinique, psychologie sociale et psychologie cognitive) et scientifique. Ainsi, les enquêteurs seraient capables de mobiliser ces connaissances afin d'appréhender une situation d'audition avec un adolescent en fonction de ses propres caractéristiques. Par exemple, si les risques liés à l'utilisation des questions suggestives peuvent différer entre les jeunes enfants (i.e., complaisance, biais de réponse) et les adolescents (i.e.,

⁴⁷ L'ingénierie psychosociale est une approche de psychologie sociale visant à dégager des problématiques de terrain, pour ensuite en étudier les caractéristiques et enfin proposer des mesures concrètes d'application.

création de faux souvenirs), c'est précisément parce que d'un point de vue développemental, les capacités cognitives des adolescents permettent la création de faux souvenirs. Aborder de façon plus spécifique et précise la question de l'adolescence permettrait, en outre, d'accentuer les différences, par exemple, entre adolescent mis en cause et adolescent témoin ; et par la même occasion, déconstruire cette représentation à ce jour infondée de l'adolescent menteur. L'objectif serait de donner les clés nécessaires à la conduite d'une audition centrée sur l'adolescent, en adaptant son comportement, son questionnement et les interactions à ses capacités.

5.1.2. Une formation à des protocoles éprouvés scientifiquement

Les différentes études analysant les pratiques des enquêteurs révèlent généralement des pratiques inappropriées. En effet, nous observons une majorité de questions fermées voire suggestives, au détriment d'un questionnement ouvert puis spécifique (i.e., questions débutant par « qu- ») (e.g., Aldridge & Cameron, 1999 ; Korkman, Santilla, & Sandnabba, 2006; Korkman, Santilla, Westeraker, & Sandnabba, 2008, ainsi que l'Étude 1 de la présente thèse). L'étude conduite avec les gendarmes formés et non formés (Étude 3) a en outre mis en avant que les questions suggestives sont perçues comme une stratégie à la fois d'aide à l'enquête et d'aide au mineur, ce qui pourrait donc expliquer cette dépendance aux suggestions (e.g., environ 20% de questions suggestives posées par les enquêteurs, Étude 1). Il est donc nécessaire de former les enquêteurs à respecter un cadre général d'audition (l'utilisation de quatre phases telles que préconisées dans les guides de conduite), mais aussi favoriser l'utilisation de questions ouvertes, auxquelles viendront s'ajouter des questions spécifiques visant à approfondir les informations recueillies. Toutefois, des études ont montré un maintien des pratiques inappropriées post-formation (Aldridge & Cameron, 1999 ; Sternberg et al., 2001). C'est pourquoi des méthodes améliorant l'apprentissage pourraient être utilisées dans le cadre des formations (e.g., utiliser les bénéfices de l'effet Testing⁴⁸, proposer du contenu en e-learning, etc.).

La formation à l'ECM pourrait aussi être envisagée. Pour des faits ne s'étant produit qu'une fois dans le temps, la consigne du *Systematic Eyewitness Invitation Recall* (Verkampt & Ginet, 2010), et du Séquençage (Colomb & Ginet, 2012) pourraient être dispensées aux enquêteurs à des fins de recueil de la parole des adolescents. Notons que la consigne du SEIR peut aussi être envisagée pour des faits répétés dans le temps (Verkampt et al., 2010). Les consignes cognitives de l'ECM doivent être perçues par les enquêteurs comme des outils à utiliser en fonction des capacités cognitives et sociales de l'adolescent. Face à un pré-adolescent montrant des difficultés

⁴⁸ L'effet Testing est un bénéfice observé sur l'apprentissage, lorsque les individus alternent, de façon répétée, plusieurs phases d'étude du matériel et de récupération (Karpicke et Roediger, 2008). Le fait de récupérer l'information de façon répétée renforce l'acquisition des nouvelles informations.

à effectuer un premier rappel libre, le SEIR serait davantage utile qu'un Séquençage. A l'inverse, face à un adolescent suffisamment à l'aise montrant de bonnes capacités de descriptions d'un événement épisodique, un Séquençage pourrait garantir un haut taux d'exactitude du témoignage. Il serait bénéfique, avant toute chose, de tester l'efficacité de l'ECM avec des enquêteurs formés (vs. non formés), puis au moyen d'une expérience analysant les différences de pratiques avant et après la formation à ce protocole.

5.1.3. Favoriser les mises en situations, les feedbacks d'amélioration, et les piqûres de rappel

Au-delà des supports théoriques et présentations du (des) protocole(s) d'audition des mineurs témoins, des mises en situation (e.g., jeux de rôle) sont indispensables à l'acquisition des savoir-faire en termes de recueil de la parole des mineurs. Toutefois, il s'agit de proposer aux enquêteurs de s'entraîner aux auditions de jeunes enfants, mais aussi d'adolescents. De plus, il convient de leur fournir des critiques et commentaires constructifs afin de les aider, premièrement à conduire les auditions selon une démarche appropriée, et deuxièmement, à s'adapter aux diverses situations et autres difficultés qu'ils pourraient rencontrer, une fois sur le terrain (e.g., s'adapter aux caractéristiques d'un adolescent en particulier). Des études ont mis en avant le bénéfice de tels retours constructifs sur les pratiques professionnelles (e.g., Adams, Field, & Verhave, 1999), et sur les pratiques de conduite d'auditions, spécifiquement (Lamb et al., 2002). Dans cet objectif, l'utilisation de la Griffiths Question Map (voir Étude 1 ; Griffiths & Milne, 2006) peut être un outil très pertinent. La représentation graphique est un outil visuel simple permettant aux enquêteurs d'évaluer, presque d'un simple coup d'œil, la qualité globale de leur audition, avant de s'intéresser spécifiquement à la conduite de chaque phase. Des professionnels formés à cette méthode d'analyse des auditions pourraient alors procéder à cette évaluation. De même, La Griffiths Question Map pourrait être utile pour des suivis à court, moyen et long terme des savoir-faire des enquêteurs. En s'inspirant de la procédure PEACE⁴⁹ utilisée au Royaume-Uni (Clarke, Milne, & Bull, 2001 ; Griffiths & Milne, 2006), il pourrait être proposé des évaluations régulières entraînant des piqûres de rappel, visant à garantir la stabilité des conduites d'auditions appropriées. De cette manière, et dans la lignée du décret n°2016-214 du 28 février 2016 relatif au droit des victimes, les mesures les plus sûres seraient prises afin de garantir un recueil adapté de la parole des mineurs, et d'éviter les erreurs judiciaires.

⁴⁹ La procédure PEACE, en place au Royaume-Uni, est un système permettant aux enquêteurs d'avoir accès à certaines qualifications en atteignant des paliers (accessibles en fonction de leur carrière et des formations suivies), comme, en l'occurrence, les auditions de mineurs témoins. Régulièrement, les enquêteurs font l'objet d'évaluations de leurs pratiques et doivent suivre des piqûres de rappel de certaines formations, en fonction des conclusions.

5.2. L'importance de la prise de contact, et l'oubli des *a priori*

Si les capacités cognitives des adolescents permettent des rappels riches et développés, elles laissent aussi la place à une suggestibilité variable et à la création de faux souvenirs. Les adolescents peuvent se montrer très complaisants face à des acteurs du monde judiciaire (Grisso et al., 2003). C'est pourquoi il faut éviter à tout prix d'instaurer, lors de la prise de contact, un sentiment de hiérarchie chez l'adolescent. Il est primordial de l'amener à se sentir libre de mobiliser et rappeler ses réels souvenirs, et non rappeler ce qu'il pense que l'enquêteur, par exemple, aimerait entendre. L'adolescent doit se sentir suffisamment en confiance pour dépasser une possible honte vis à vis des faits présumés subis, et surtout, pour ne pas se sentir comme s'il était mis en cause. En effet, au regard des pratiques des professionnels et de leur attitude à l'endroit de la population adolescente, les enquêteurs pourraient ressentir envers eux une méfiance. D'un point de vue très pratique, un adolescent témoin ne devrait jamais être auditionné dans le bureau de l'enquêteur, en position de face à face, le meuble séparant le professionnel et l'adolescent. A l'instar des (très) jeunes enfants, ils devraient bénéficier de l'ensemble des sous-phases de la phase de prise de contact (cf. Étude 2) ainsi que d'aménagements spécifiques, garantissant le confort et les sentiments de sécurité et de liberté de restituer toutes les informations qu'ils souhaitent. Ensuite, il convient de soigner particulièrement la phase de prise de contact en énonçant les règles sociales et de communication, ainsi que l'importance de dire la vérité. La représentation de l'adolescent menteur qu'ont les enquêteurs doit être nuancée au maximum, et ce dès les formations. Les fausses allégations existent (cf. l'affaire Loïc Sécher), mais, à notre connaissance, aucune donnée ne met en avant un systématisme chez la population adolescente ou bien d'une prévalence supérieure à de plus jeunes mineurs. Si, suite à un témoignage d'un adolescent, il s'avère que certains des éléments rapportés sont inexacts, il est plus probable qu'il s'agisse d'un biais mémoriel que d'un mensonge délibéré (cf. l'inversion développementale dans la création des faux souvenirs ; Brainerd, 2013). Les enquêteurs doivent alors s'abstraire de toute évaluation de crédibilité lors de la déposition d'un adolescent, et ne se concentrer que sur le mineur, et les stratégies lui permettant de faire son témoignage. De plus, en cas de fausse allégation, celle-ci sera plus compliquée à réaliser si l'adolescent est entendu au moyen d'un ES ou d'un EC que s'il est entendu au moyen d'un protocole d'audition standard, puisqu'ils sont principalement basés sur un questionnement ouvert (voir Vrij & Fisher, 2016, pour une revue des méthodes efficace et applicables sur le terrain pour prévenir le mensonge). Sa détection pourrait alors s'en trouver facilitée, après mise en lien avec d'autres témoignages et pièces du dossier. C'est pourquoi l'utilisation d'un EC se justifie particulièrement : le transfert de contrôle a pour but de briser la hiérarchie entre l'enquêteur et le témoin, ce dernier se trouvant alors dans la position d'« expert » de (ou des) l'événement(s) ; le cadre général d'audition lui

offre la confiance et l'aisance nécessaire pour rappeler librement les informations ; les stratégies de récupération permettent d'améliorer la qualité et la quantité des informations recueillies ; le mensonge est difficile avec un EC⁵⁰. Dans ce dernier cas, il faut cependant se montrer prudent. L'EC, dans ses versions modifiées prévues pour des auditions de témoin, peut rendre difficile le mensonge. Il ne doit cependant pas être utilisé pour détecter le mensonge, uniquement car l'adolescent est perçu par l'enquêteur comme potentiellement menteur. L'objectif principal d'un EC est et sera toujours de faciliter la récupération des informations en mémoire, en basant les stratégies de récupération et les questions sur les propos antérieurs du témoin, et en adaptant leur formulation à ses capacités mentales.

5.3. Les adolescents témoignant de faits répétés dans le temps

La seconde étude de cette thèse a montré que la majorité des faits pour lesquels témoignent les adolescents sont répétés dans le temps. Comme la littérature scientifique et la dernière étude le mettent en avant, cela entraîne, chez les mineurs, des difficultés à restituer certaines informations. En effet, ils sont constitués de certaines confusions : les adolescents rappellent un événement cible en intégrant des informations présentes dans un autre événement similaire. Un tel phénomène n'est pas sans poser problème en vue de l'établissement de la chronologie des faits. C'est pourquoi il faut amener les enquêteurs à proposer aux mineurs des rappels épisodiques, c'est-à-dire axés sur un seul événement précis à la fois. Ainsi, nous faisons, à l'égard de cette problématique, deux recommandations : (a) une sensibilisation à ce facteur influençant les déclarations adolescentes et une présentation de recommandations simples d'application pour en limiter ses effets sont préconisées lors des formations au recueil de la parole des mineurs pour les policiers et gendarmes français. Par exemple, comme le protocole du NICHD le propose, il est conseillé d'entraîner l'enfant au rappel libre dit « épisodique » avant d'entamer la phase de rappel libre à proprement parlé (e.g., Cyr, 2014)). Il est possible, par exemple, de l'exercer à décrire la dernière fois qu'il a fait telle ou telle activité (e.g., dernière récréation, dernière activité sportive, etc. ; en évitant les loisirs tels que la télévision, les jeux vidéo, etc.) en (i) lui expliquant les consignes sociales, (ii) en l'invitant à fournir un maximum de détails à l'aide d'au moins trois questions ouvertes de type « que s'est-il passé ensuite ? » (en opposition à « que se passe-t-il habituellement ensuite ? »), mais aussi, (iii) au moins trois questions ouvertes comprenant des indices de récupération, avant de lui proposer le même exercice sur un autre événement similaire.

⁵⁰ Notons, d'ailleurs, que dans cette perspective, un EC pour suspect a été élaboré (Geiselman, 2012), avec pour objectif de recueillir plus d'informations sur un crime commis, si le suspect est coupable, et de rendre plus difficile le mensonge.

Ceci permettrait donc au mineur de (i) savoir distinguer deux événements épisodiques similaires, (ii) de savoir ce qu'il est attendu de lui ou d'elle lors rappels concernant les faits. Ce type de questionnement, ciblant un épisode particulier par le temps employé (passé), sera alors privilégié pour le rappel libre des faits spécifiques auxquels s'intéresse l'enquêteur. De manière un peu plus générale, les facteurs liés aux faits vécus par les témoins et/ou à la situation d'audition, pourtant massivement étudiés et détaillés dans les recherches scientifiques en psychologie judiciaire, semblent peu connus ou reconnus par les gendarmes et policiers français (cf. Étude 2). Il conviendrait donc, lors des formations, d'aborder quelques-uns des facteurs les plus significatifs tels, à savoir la répétition des faits sur les souvenirs, l'émotion ressentie durant les faits et au cours de l'audition, le délai entre la commission des faits et l'audition du mineur, et enfin l'âge du mineur. (b) Si plusieurs épisodes demandent à être décrits au regard de leur pertinence pour l'enquête, il est alors conseillé d'identifier avec le mineur le nombre d'épisodes dont il se souvient, puis de libeller chacun d'eux avec un indice spécifique. Par exemple, (i) *la fois où ça s'est passé dans la chambre*, (ii) *la fois où maman venait de partir pour les courses*, etc. Ensuite, l'adolescent peut être invité à décrire (rappel(s) libre(s) puis questionnement spécifique) l'épisode dont il se souvient le mieux. Enfin, l'enquêteur peut l'amener à décrire chacun des autres épisodes, les uns à la suite des autres. Notons que ces descriptions peuvent s'effectuer au sein d'une même audition, où au cours de plusieurs auditions. Si l'enquêteur choisissait d'aborder l'ensemble des épisodes au sein d'une même audition, il doit veiller à tenir compte de la concentration et de l'état émotionnel du mineur. L'aménagement de pauses peut ainsi s'avérer nécessaire.

Conclusion générale

Les affaires dites d'Outreau et Loïc Sécher ont conduit l'opinion publique et les professionnels de la justice à questionner la fiabilité de la parole des mineurs, et donc des adolescents. Par voie de conséquence, une série de mesures législatives ont été prises de sorte à ce que leurs témoignages soient recueillis dans des conditions optimales, et à ce qu'ils soient les plus fiables possibles (i.e., circulaire du 2 mai 2005 et décret n°2016-214 du 28 février 2016). Cependant, la problématique de l'adolescent témoin semble avoir été mise de côté, avec une focalisation à la fois institutionnelle et scientifique sur les jeunes, voire très jeunes mineurs.

Ce travail de thèse s'inscrivait donc dans une logique exploratoire avant d'être expérimentale. L'objectif était en effet de partir du terrain, pour en faire ressortir une (ou plusieurs) problématique(s) à examiner, de tester des mesures concrètes d'application à l'usage des professionnels de la justice, le tout afin de leur faire des recommandations pratiques concernant les auditions d'adolescents témoins. Ainsi, il convenait, en premier lieu, d'étudier la situation actuelle : qui sont les adolescents témoins ? Pour quels faits témoignent-ils ? Dans quelles circonstances ? Comment les professionnels recueillent-ils leur parole ? Ensuite, il convenait d'apporter des éléments de compréhension, d'élaborer des hypothèses issues du terrain pour approfondir les spécificités des adolescents. Enfin, il convenait de proposer des solutions concrètes, visant à répondre aux questions soulevées par les trois premières études : deux versions de l'entretien cognitif modifié ont donc été testées.

Plusieurs points ont émergé de ces travaux. En premier, les adolescents sont une population spécifique et majoritaire (i.e., ils sont les plus représentés dans les affaires impliquant des mineurs témoins) qu'il faut considérer comme telle en laboratoire et sur le terrain. Les enquêteurs n'ont pas les mêmes pratiques avec eux qu'avec des plus jeunes mineurs (e.g., l'utilisation des questions suggestives diffère). Il semblent en outre rencontrer des difficultés inhérentes aux adolescents (e.g., pudeur et mensonge). Enfin, ils ont pour objectif certes de les aider à rappeler les informations liées à l'événement vécu, mais aussi, et surtout, à faire avancer leur enquête. Un tel objectif est à la fois risqué pour la qualité de l'audition et pour la qualité de l'enquête (e.g., Kassin, Dror, & Kukucka, 2013). Mettre la priorité sur la qualité du rappel du mineur, notamment en prenant en considération ses capacités sociales et cognitives, ne saura être que bénéfique pour la suite des investigations : les enquêteurs et les magistrats auront à disposition un matériel riche

CONCLUSION

en informations, fiable, et donc exploitable en vue de le mettre en lien avec les autres témoignages et, si disponibles, les éléments physiques et/ou médico-légaux. C'est précisément pour cette raison que le protocole de l'entretien cognitif modifié a été testé. Si les deux versions modifiées du protocoles testées ont apporté des garanties d'efficacité (i.e., de grands volumes d'informations correctement rappelées), elles n'apportaient toutefois pas pleinement les garanties nécessaires à son utilisation sur le terrain (i.e., hausse des erreurs et des affabulations).

Malgré la richesse des données issues des cinq études constituant cette thèse, il reste toutefois des interrogations. En effet, les trois premières études ne suffisent pas pour comprendre de façon exhaustive les mécaniques et dynamiques en jeu lors des auditions d'adolescents. Par exemple, nous avons fait l'hypothèse d'une confusion entre adolescents témoins et adolescents mis en cause. Il faudrait donc pousser les investigations empiriques plus loin afin d'éprouver—ou non—une telle hypothèse. La réponse à cette question permettrait de préciser davantage les préconisations faites aux enquêteurs. Ensuite, il conviendrait d'affiner le protocole de l'EC afin de garantir sa pertinence pratique lorsque les faits vécus par l'adolescents sont répétés dans le temps et chargés en émotion. En allant plus loin, il serait intéressant d'approfondir les liens entre l'EC et la théorie des traces floues. Une appréciation pratique de cette théorie pourrait permettre à fois de comprendre davantage le fonctionnement de l'EC, mais aussi de proposer une nouvelle stratégie de récupération permettant un accès facilité aux détails spécifiques, tout en limitant au maximum les confusions. D'une façon plus générale, c'est par la multiplication des études en laboratoire et sur le terrain, donc par une coopération étroite entre chercheurs et professionnels de la justice, que nous aurons une compréhension complète des processus en jeu lors d'auditions de témoins adolescents, et qu'ils pourront alors être entendus dans les meilleures conditions possibles.

Références bibliographiques

—A—

- Adams, B. J., Fields, L., & Verhave, T. (1999). Effects of unreinforced conditional selection training, multiple negative comparison training, and feedback on equivalence class formation. *The Psychological Record, 49*, 685-702.
- Aldridge, J., & Cameron, S. (1999). Interviewing child witnesses: Questioning strategies and the effectiveness of training. *Applied Developmental Science, 3*, 136–147.
- Almerigogna, J., Ost, J., Bull, R., & Akehurst, L. (2007). A state of high anxiety: How non-supportive interviewers can increase the suggestibility of child witnesses. *Applied Cognitive Psychology, 21*(7), 963-974.
- Alonzo-Proulx, A., & Cyr, M. (2016). Factors predicting central details in alleged child sexual Abuse victims' disclosure. *Journal of Forensic Psychology Practice, 16*(3), 129-150.
- Ambrosi, S., Kalénine, S., Blaye, A., & Bonthoux, F. (2011). Modality switching cost during property verification by 7 years of age. *International Journal of Behavioral Development, 35*, 78-83.
- Anderson, R. C., & Pichert, J. W. (1978). Recall of previously unrecallable information following a shift in perspective. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 17*, 1-12.
- Anderson, J. R. (1983). A spreading activation theory of memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 22*, 261–295.
- Ansado, J., Chiasson, V. & Beauchamp, M. H. (2014). Croissance cérébrale et Neurodéveloppement à l'adolescence. Dans M. Claes, & L. Lannegrand-Willems (Éds.), *La psychologie de l'adolescence* (pp. 45-71). Les Presses de l'Université de Montréal, Montreal, QC.
- Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist, 54*, 317–326.
- Ask, K., & Granhag, P. A. (2005). Motivational sources of confirmation bias in criminal investigations: The Need for cognitive closure. *Journal of Investigative Psychology and Offender Profiling, 2*(1), 43-63.
- Ask, K., & Granhag, P. A. (2007). Motivational bias in criminal investigators' judgments of witness reliability. *Journal of Applied Social Psychology, 37*(3), 561-591.

BIBLIOGRAPHIE

Ask, K., Greifeneder, & Reinhard, M-A. (2012). On the ease of (dis)believing: The role of accessibility experiences in credibility judgements. *Applied Cognitive Psychology*, 26, 779-784.

—B—

Back, S., & Lips, H. M. (1998). Child sexual abuse: Victim age, victim gender, and observer gender as factors contributing to attributions of responsibility. *Child Abuse and Neglect*, 22, 1239–1252.

Barnhardt, T. M., Choi, H., Gerkens, D. R., & Smith, S. M. (2006). Output position and word relatedness effects in a DRM paradigm: Support for a dual-retrieval process theory of free recall and false memories. *Journal of Memory and Language*, 55, 213–231.

Barrat, E. S. (1993). Integrating cognitive, behavioral, biological, and environmental data. Dans W. G. McCown, J. L. Johnson, & M. B. Shure (Éds.), *The impulsive client: Theory, research, and treatment* (pp. 39-56). Washington, DC, US: American Psychological Association

Barter, C., McCarry, M., Berridge, D., & Evans, K. (2009). *Partner exploitation and violence in teenage intimate relationships*. Rapport remis à la National Society for the Prevention of Cruelty to Children.

Bensussan, P. (2011). Forensic psychiatry in France: The Outreau case and false allegations of child sexual abuse. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 20, 519-532

Bernheim, H. (1911). *De la suggestion*. Paris : Albin Michel.

Berthet, G., & Monnot, C. (2006). L'audition du mineur victime: recueil de la parole de l'enfant par la police. *Enfances et Psy*, 36, 80-92.

Binet, A. (1900). *La suggestibilité*. Paris : Schleicher.

Bjorklund, D. F., & Blasi, C. H. (2012). *Child and adolescent development. An integrated approach*. Belmont, CA: Wadsworth.

Bookbinder, S. H., & Brainerd, C. J. (2016). Emotion and false memory: The context-content paradox. *Psychological Bulletin*, 142(12), 1315-1351.

Boon, J., & Noon, E. (1994). Changing perspectives in cognitive interviewing. *Psychology, Crime & Law*, 1(1), 59–69.

Bottoms, B. L., & Goodman, G. S. (1994). Perception of children's credibility in sexual assault cases. *Journal of Applied Social Psychology*, 24(8), 702-732.

Bower, G. H., Monteiro, K. P., & Gilligan, S. G. (1978). Emotional mood as a context for learning and recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 17, 573-585.

BIBLIOGRAPHIE

- Brainerd, C. J. (2013). Developmental reversals in false memory: A new look at the reliability of children's evidence. *Current Directions in Psychological Science*, 22, 335–341.
- Brainerd, C. J., Holliday, R. E., Reyna, V. F., Yang, Y., & Toglia, M. P. (2010). Developmental reversals in false memory: Effects of emotional valence and arousal. *Journal of Experimental Child Psychology*, 107, 137–154.
- Brainerd, C. J. & Reyna, V. F. (1990). Gist is the grist: Fuzzy-trace theory and the new intuitionism. *Developmental Review*, 10, 3-47.
- Brainerd, C. J., & Reyna, V. F. (1993). Memory independence and memory interference in cognitive development. *Psychological Review*, 100, 42–67.
- Brainerd, C. J., & Reyna, V. F. (2001). Fuzzy-trace theory: Dual processes in memory, reasoning, and cognitive neuroscience. *Advances in Child Development and Behavior*, 28, 49-100.
- Brainerd, C. J., & Reyna, V. F. (2002). Fuzzy-trace theory and false memory. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 164-168.
- Brainerd, C. J., & Reyna, V. F. (2004). Fuzzy-trace theory and memory development. *Developmental Review*, 24, 396-439.
- Brainerd, C. J., & Reyna, V. F. (2005). *The Science of False Memory*. New York : Oxford University Press.
- Brainerd, C. J., Reyna, V. F., & Brandse, E. (1995). Are children's false memories more persistent than their true memories? *Psychological Science*, 6, 359-364.
- Brainerd, C. J., Reyna, V. F., & Ceci, S. J. (2008). Developmental reversals in false memory: A review of data and theory. *Psychological Bulletin*, 134(3), 343- 382.
- Brainerd, C. J., Reyna, V. F., & Howe, M. L. (2009). Trichotomous processes in early memory development, aging, and cognitive impairment: A Unified Theory. *Psychological Review*, 116, 783-832.
- Brainerd, C.J., Reyna, V.F., Howe, M.L., & Kingma, J. (1990). The Development of Forgetting and Reminiscence. With Commentary by Robert E. Gutentag and a Reply by C.J. Brainerd. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 55(3-4, Serial No. 222).
- Brainerd, C. J., Stein, L. M., Silveira, R. A., Rohenkohl, G., & Reyna, V. F (2008). How does negative emotion cause false memories? *Psychological Science*, 19, 919-925.
- Brainerd, C. J., Wright, R., Reyna, V. F., & Payne, D. G. (2002). Dual retrieval processes in free and associative recall. *Journal of Memory and Language*, 46, 120-152.
- Broad, L., & Newstrom, J.W. (1995). *Transfer of training: Action-packed strategies to ensure high payoff from training investments*. Reading Mass : Addison-Wesley Publishing Co.
- Brubacher, S. P., Glisic, U., Roberts, K. P., & Powell, M. (2011). Children's ability to recall unique aspects of one occurrence of a repeated event. *Applied Cognitive Psychology*, 25, 351-358.

BIBLIOGRAPHIE

- Brubacher, S. P., Roberts, K. P., & Powell, M. (2011). Effects of practicing episodic versus scripted recall on children's subsequent narratives of a repeated event. *Psychology, Public Policy, and Law*, 17(2), 286-314.
- Brunel, M., & Py, J. (2013). Questioning the acceptability of the cognitive interview to improve its use. *L'Année Psychologique/Topics in Cognitive Psychology*, 113, 427-458.
- Brunel, M., Py, J., & Launay, C. (2013). Cost and benefit of a new instruction for the cognitive interview: The Open depth instruction. *Psychology, Crime & Law*, 19, 845-863.
- Bull, R. (1992). Obtaining evidence expertly: The reliability of interviews with child witnesses. *Expert Evidence: The International Digest of Human Behaviour, Science and Law*, 1, 3-36.
- Bunting, L. (2008). Sexual offences against children: An exploration of attrition in the Northern Ireland criminal justice system. *Child Abuse & Neglect*, 32, 1109-1118.
- Burke, A., Heuer, F., & Reisberg, D. (1992). Remembering emotional events. *Memory and Cognition*, 20, 277-290.
- Bussey, K. (1992). Lying and Truthfulness: Children's definitions, standards, and evaluative reactions. *Child Development*, 63(1), 129-137.

—C—

- van Can, S., Dodier, O., Otgaar, H., & Verkamp, F. (2016). The benefits of multiple recollection strategies on adolescents' testimonies: Quality versus within-statement consistency? *The Journal of Forensic Practices*, 18, 118-130.
- Carter, C. A., Bottoms, B. L., & Levine, M. (1996). Linguistic and socioemotional influences on the accuracy of children's reports. *Law and Human Behavior*, 20, 335-358.
- Cass. Comm. Révision. (2009). Numéro d'appel : 08REV085.
- Ceci, S. J., & Bruck, M. (1995). *Jeopardy in the courtroom*. Washington, DC : American Psychological Association.
- Chapman, A. J., & Perry, D. J. (1995). Applying the cognitive interview procedure to child and adult eyewitnesses of road accidents. *Applied Psychology: An International Review*, 44, 283-294.
- Christianson, S.-Å. (1992). Emotional stress and eyewitness memory: A critical review. *Psychological Bulletin*, 112(2), 284-309.
- Christianson, S.-Å., & Loftus, E. F. (1987). Memory for traumatic events. *Applied Cognitive Psychology*, 1, 225-239.
- Christianson, S.-Å., & Loftus, E. F. (1991). Remembering emotional events: The fate of detailed information. *Cognition and Emotion*, 5, 81-108.
- Clarke, C., & Milne, R. (2001). *National evaluation of the PEACE investigative interviewing course*. London: Home Office.

BIBLIOGRAPHIE

- Clarke, C., Milne, R., & Bull, R. (2011). Interviewing suspects of crime : The impact of PEACE training, supervision and the presence of a legal advisor. *Journal of Investigative Psychology and Offender Profiling*, 8, 149-162.
- Cleary, H. M., & Warner, T. C. (2016). Police training in interviewing and interrogation methods: A comparison of techniques used with adult and juvenile suspects. *Law and Human Behavior*, 40(3), 270-284.
- Clifford, B. R., Gunter, B., & McAleer, J. L. (1997). Children's memory and comprehension of two science programmes. *Journal of Educational Media*, 23, 25-46.
- Collins, W., & Laursen, B. (2004). Parent-adolescent relationships and influences. Dans R. M. Lerner, & L. Steinberg (Éds.), *Handbook of adolescent psychology, second edition* (pp. 331-361). Hoboken, NJ : John Wiley & Sons.
- Colomb, C., & Ginet, M. (2012). The cognitive interview used with adults: An empirical test of an alternative mnemonic and of a modified protocol. *Applied Cognitive Psychology*, 26(1), 35-47.
- Colomb, C., Ginet, M., Wright, D., Demarchi, S. & Sadler, C. (2013). Back to the real: Efficiency, acceptability and utilization of the Cognitive Interview in the field. *Applied Cognitive Psychology*, 27(5), 574-583
- Colwell, L.H., Miller, H.A., Miller, R.S., & Lyons, P.M. (2006). US police officers' knowledge regarding behaviors indicative of deception: Implications for eradicating erroneous beliefs through training. *Psychology, Crime & Law*, 12(5), 489-503.
- Connolly, D. A., & Lindsay, D. S. (2001). The influence of suggestions on children's reports of a unique experience versus an instance of a repeated experience. *Applied Cognitive Psychology*, 15, 205-223.
- Coste, F-L. (2011). L'affaire Dils. Le réquisitoire du procès de Lyon (Cour d'assises des mineurs du Rhône siégeant en appel, le 23 avril 2002). *Les Cahier de la Justice*, 4, 13-40.
- Criminal Justice Joint Inspections. (2014). *Achieving best evidence in child sexual abuse cases—A joint inspection*. London, UK : Criminal Justice Joint Inspection.
- Cyr, M., & Lamb, M. E. (2009). Assessing the effectiveness of the NICHD investigative interview protocol when interviewing French-speaking alleged victims of child sexual abuse in Quebec. *Child Abuse & Neglect*, 33(5), 257-268.
- Cyr, M. (2014). *Recueillir la parole de l'enfant témoin ou victime. De la théorie à la pratique*. Paris : Dunod.
- D—
- Dalton, P. (1993). The role of stimulus familiarity in context-dependent recognition. *Memory and Cognition*, 21, 223-234.

BIBLIOGRAPHIE

- Dando, C. J., Wilcock, R., & Milne, R. (2009). The cognitive interview: The efficacy of a modified mental reinstatement of context procedure for frontline police investigators. *Applied Cognitive Psychology, 23*(1), 138-147.
- Danet, J. & Coste, F-L. (2012). Le sens de l'erreur judiciaire. *Les Cahiers de la Justice, 2*, 149-159.
- Davies, M., & Rogers, P. (2009). Perceptions of blame and credibility toward victims of childhood sexual abuse: Differences across victim age, victim-perpetrator relationship, and respondent gender in a depicted case. *Journal of Child Sexual Abuse, 18*, 78-92.
- Davies, G. M., Westcott, H. L., & Horan, N. (2000). The impact of questioning style on the content of investigative interviews with suspected child sexual abuse victims. *Psychology, Crime & Law, 6*, 81-97.
- Davis, E. L., Levine, L. J., Lench, H. C., Quas, J. A. (2010). Metacognitive emotion regulation : Children's awareness that changing thoughts and goals can alleviate negative emotions. *Emotion, 10*(4), 498-510.
- Davis, M. R., McMahon, M., & Greenwood, K. M. (2005). The efficacy of mnemonic components of the cognitive interview: Towards a shortened variant for time-critical investigations. *Applied Cognitive Psychology, 19*, 75-93.
- Debarbieux, E. (2011). *Refuser l'oppression quotidienne : La prévention du harcèlement à l'École*. Rapport remis au ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative.
- Deffenbacher, K. A. (1994). Effects of arousal on everyday memory. *Human Performance, 7*(2), 141-161.
- Deffenbacher, K. A., Bornstein, B. H., Penrod, S. D., & McGorty, E. K. (2004). A meta-analytic review of the effects of high stress on eyewitness memory. *Law and Human Behavior, 28*(6), 687-706.
- DeMarni Cromer, L., & Goldsmith, R. E. (2010). Child sexual abuse myths : Attitudes, beliefs, and individual differences. *Journal of Child Sexual Abuse, 19*, 618-647.
- Dewhurst, S. A., & Robinson, C. A. (2004). False memories in children: Evidence for a shift from phonological to semantic associations. *Psychological Science, 15*, 782-786.
- Dietze, P. M., Powell, M. B., & Thomson, D. M. (2010). Mental reinstatement of context with child witnesses: Does it matter whether context is reinstated 'out loud'? *Psychology, Crime, & Law, 16*, 439-48.
- Dodier, O. (2017). Interviewing adolescent witnesses: Developmental specificities and some recommendations. Dans B. Baker, R. Minhas, & L. Wilson (Éds.), *EAPL-S Factbook: Psychology and Law (2nd Ed.)*. European Association of Psychology and Law Publication, UK.

BIBLIOGRAPHIE

- Dodier, O., & Denault, V. (2017). The Griffiths Question Map: A forensic tool for expert witnesses' assessments of witnesses and victims' statements. *Journal of Forensic Sciences*, publication anticipée en ligne, 1-9.
- Dodier, O., & Payoux, M. (sous presses). Connaissances et croyances des psychologues et psychiatres experts judiciaires concernant le fonctionnement de la mémoire. *L'Année Psychologique*.
- Doherty-Sneddon, G., Bruce, V., Bonner, L., Longbotham, S., & Doyle, C. (2002). Development of gaze aversion as disengagement from visual information. *Developmental Psychology*, 38(3), 438-445.

—E—

- Eisen, M. L., Goodman, G. S., Qin, J., Davis, S., & Crayton, J. (2007). Maltreated children's memory: Accuracy, suggestibility, and psychopathology. *Developmental Psychology*, 43(6), 1275-1294.
- Engelberg, E., & Christianson, S.-Å. (2000). Recall of unpleasant emotion using memory-enhancing principles. *Psychology, Crime & Law*, 6, 99-112.
- Everson, M. D., & Boat, B. W. (1989). False allegations of sexual abuse by children and adolescents. *Child & Adolescent Psychiatry*, 28(2), 230-235.

—F—

- Finlay, W. M., & Lyons, E. (2002). Acquiescence in interviews with people who have mental retardation. *Mental Retardation*, 40(1), 14-29.
- Fisher, R.P., & Geiselman, R.E. (1992). *Memory enhancing techniques for investigative interviewing: the cognitive interview*. Springfield, III: Charles Thomas Publishers.
- Fisher, R. P., & Geiselman, R. E. (2010). The cognitive interview method of conducting police interviews: Eliciting extensive information and promoting therapeutic jurisprudence. *International Journal of Law and Psychiatry*, 33(5-6), 321-328.
- Fisher, R. P., Geiselman, R. E., & Amador, M. (1989). Field test of the cognitive interview: Enhancing the recollection of actual victims and witnesses of crime. *Journal of Applied Psychology*, 74, 722-727.
- Fisher, R. P., Geiselman, R. E., & Raymond, D. S. (1987). Critical analysis of police interview techniques. *Journal of Police Science and Administration*, 15, 177-185.
- Fisher, R. P., McCauley, M. R. et Geiselman, R. E. (1994). Improving eyewitness testimony with the cognitive interview. Dans D. F. Ross, J. D. Read et M. T. Toglia (Éds.), *Adult eyewitness testimony : Current trends and developments* (p. 245-273). Cambridge: Cambridge University Press.

BIBLIOGRAPHIE

- Fisher, R. P., Milne, R., & Bull, R. (2011). Interviewing cooperative witnesses. *Current Directions in Psychological Science*, 20(1), 16-19.
- Fivush, R., & Shukat, J. R. (1995). Content, consistency, and coherence of early autobiographical recall. Dans M. S. Zaragoza, J. R. Graham, G. C. N. Hall, R. Hirschman, & Y. S. Ben-Porath (Éds.), *Memory and testimony in the child witness* (pp. 5-23). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fivush, R. (1993). Developmental perspectives on autobiographical recall. Dans G. S. Goodman & B. L. Bottoms (Éds.), *Child Victims, Child Witnesses* (pp. 1-24). New York: The Guilford Press.
- Freeman, K. A., & Morris, T. L. (1999). Investigative interviewing with children: Evaluation of the effectiveness of a training program for child protective service workers. *Child Abuse & Neglect*, 23, 701-713.
- G—
- Galván, A. (2010). Adolescent development of the reward system. *Frontiers in Human Neuroscience*, 4, article 6.
- Galván, A., Hare, T. A., Parra, C. E., Penn, J., Voss, H., Glover, G., & Casey, B. J. (2006). Earlier development of the accumbens relative to orbitofrontal cortex might underlie risk-taking behavior in adolescents. *The Journal of Neuroscience*, 26, 6885-6892.
- Gee, S., Gregory, M., & Pipe M. E. (1999). 'What colour is your pet dinosaur?' The impact of pre-interview training and question type on children's answers. *Legal and Criminological Psychology*, 4(1), 111-128.
- Geiselman, R. E. (2012). The cognitive interview for suspects. *American Journal of Forensic Psychology*, 30(3), 1-16.
- Geiselman, R. E., & Callot, R. (1990). Reverse versus forward recall of script-based texts. *Applied Cognitive Psychology*, 4, 141-144.
- Geiselman, R. E., Fisher, R. P., Firstenberg, I., Hutton, L. A., Sullivan, S., Avetissian, I., & Prosk, A. (1984). Enhancement of eyewitness memory: An empirical evaluation of the cognitive interview. *Journal of Police Science and Administration*, 12, 74-80.
- Geiselman, R. E., Fisher, R. P., MacKinnon, D. P., & Holland, H. L. (1985). Eyewitness memory enhancement in the police interview: Cognitive retrieval mnemonics versus hypnosis. *Journal of Applied Psychology*, 70, 401-412.
- Geiselman, R. E., & Padilla, J. (1988). Cognitive interviewing with child witnesses. *Journal of Police Science and Administration*, 16, 236-242.
- George, R. (1991). A field and experimental evaluation of three methods of interviewing witnesses/victims of crime. *Unpublished Manuscript*. Polytechnic of East London, Londres.

BIBLIOGRAPHIE

- Giedd, J. N., Blumenthal, J., Jeffries, N. O., Castellanos, F. X., Liu, H., Zijdenbos, A., ... Rappoport, J. L. (1999). Brain development during childhood and adolescence: A longitudinal MRI study. *Nature Neuroscience*, 2, 861-863.
- Ginet, M., & Verkamp, F. (2007). The cognitive interview: Is its benefit affected by the level of witness emotion? *Memory*, 15, 450-464.
- Godden, D.R., & Baddeley, A.D. (1975). Context-dependent memory in two natural environments: On land and underwater. *British Journal of Psychology*, 66, 325-331.
- Goldsmith, M., & Koriat, A. (1996). The assessment and control of memory accuracy. *Psychology*, 7(23) Witness Memory (9).
- Goodman-Brown, T. B., Edelstein, R. S., Goodman, G. S., Jones, D. P., & Gordon, D. S. (2003). *Why children tell: A model of children's disclosure of sexual abuse*. *Child Abuse & Neglect*, 27, 525-540.
- Goodwin, K. A. (2013). Reducing false memories via context reinstatement: The roles of encoding and retrieval contexts. *American Journal of Psychology*, 126, 213-225.
- Goodwin, D. W., Powell, B., Bremer, D., Hoine, H., & Stern, J. (1969). Alcohol and recall: State dependent effects in man. *Science*, 163, 13-58.
- Granhag, P. A., & Hartwig, M. (2008). A new theoretical perspective on deception detection: On the psychology of instrumental mind-reading. *Psychology, Crime & Law*, 14(3), 189-200.
- Granhag, P. A., Strömwall, L. A., & Hartwig, M. (2005). Granting asylum or not? Migration Board personnel's beliefs on deception. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 31, 29-50.
- Graesser, A. C. (1981). *Prose comprehension beyond the world*. New York : Springer.
- Griffiths, A., & Milne, R. (2006). Will it all end in tiers? Dans R. Williamson (Éd.) *Investigative interviewing: Research rights and regulation* (pp. 167-189). Cullompton, UK : Willan.
- Griffiths, A. (2008). *An examination into the efficacy of police advanced investigative interview training?* Ph.D. Thesis, University of Portsmouth (UK).
- Grisso, T., Steinberg, L., Woolard, J., Cauffman, E., Scott, E., Graham, S., . . . Schwartz, R. (2003). Juveniles' competence to stand trial: A comparison of adolescents' and adults' capacities as trial defendants. *Law and Human Behavior*, 27, 333-363.
- Guadagno, B. L., Hughes-Scholes, C. H., & Powell, M. B. (2013). What themes trigger investigative interviewers to ask specific questions when interviewing children? *International Journal of Police Science & Management*, 15(1), 51-60.
- Gudjonsson, G. H. (2003). *The Psychology of Interrogations and Confessions*. A handbook. Chichester : Wiley.
- Gudjonsson, G. H., & Clark, N. K (1986). Suggestibility in police interrogation: A social psychological model. *Social Behavior*, 1, 83-104.

BIBLIOGRAPHIE

- Gudjonsson, G. H., & Mackeith, J. (1990) A proven case of false confession: Psychological aspects of the coerced-compliant type. *Medicine Science and the Law*, 30, 329-335.
- Gudjonsson, G. H., & Singh, K. (1984). Interrogative suggestibility and delinquent boys: An empirical validation study. *Personality and Individual Differences*, 5, 425-430.
- Guéry, C., & Chambon, P. (2015). *Droit et pratique de l'instruction préparatoire 2015-2016*. Paris : Dalloz.

—H—

- Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relation to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education (Vols. I & II)*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Hastie, R. (1980). Memory for behavioral information which confirms or contradicts a general impression. Dans R. Hastie, T. M. Ostrom, E. G. Ebbesen, R. S. Wyer, D. L. Hamilton, & D. E. Carlston (Éds.). *Person memory: The cognitive basis of social perception* (pp. 155-177). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hastie, R. & Kumar, P. (1979). Person memory: Personality traits as organizing principles in memory for behaviors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 25-38.
- Hatfield, E., Cacioppo, J. T., & Rapson, R. L. (1994). *Emotional contagion*. New York : Cambridge University Press.
- Havard, C., Memon, A., Clifford, B. & Gabbert, F. (2010). A comparison of video and static photo lineups with child and adolescent witnesses. *Applied Cognitive Psychology*, 24, 1209-1221.
- Hayes, B.K, & Delamothe, K. (1997). Cognitive interviewing procedures and suggestibility in children's recall. *Journal of Applied Psychology*, 82(4), 562-577.
- Hershkowitz I., 2009, Socioemotional factors in child sexual abuse investigations. *Child Maltreatment*, 14(2), 172-181.
- Hershkowitz, I., Horowitz, D., Lamb, M. E., Orbach, Y., & Sternberg, K. J. (2004). Interviewing youthful suspects in alleged sex crimes: A descriptive analysis. *Child Abuse and Neglect*, 28, 423-438.
- Hershkowitz, I., Lamb, M. E., Sternberg, K. J., & Esplin, P. W. (1997) The relationships among interviewer utterance type, CBCA scores, and the richness of children's responses. *Legal and Criminological Psychology*, 2, 169-176.
- Hershkowitz, I., Lanes, O., & Lamb, M. E. (2007). Exploring the disclosure of child sexual abuse with alleged victims and their parents. *Child Abuse & Neglect*, 31, 111-123.

BIBLIOGRAPHIE

- Hershkowitz, I., Orbach, Y., Lamb, M. E., Sternberg, K. J., Horowitz, D. (2001) The effects of mental context reinstatement on children's accounts of sexual abuse. *Applied Cognitive Psychology, 15*, 235-248.
- Hilgard, E. R. (1991). A neodissociation interpretation of hypnosis. Dans S. J. Lynn, & J. W. Rhue (Éds.), *Theories of hypnosis: Current models and perspectives* (pp. 83-104). New York : Guilford Press.
- Holliday, R. (2003). The effect of a prior cognitive interview on children's acceptance of misinformation. *Applied Cognitive Psychology, 17*, 443-457.
- Holliday, R. E., Brainerd, C. J., & Reyna, V. F. (2011). Developmental reversals in false memory: Now you see them, now you don't! *Developmental Psychology, 47*, 442– 449.
- Hope, L., Mullis, R., & Gabbert, F. (2013). Who? What? When? Using a timeline technique to facilitate recall of a complex event. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition, 2*(1), 20-24.
- Houston, K. A., Clifford, B. R., Phillips, L. H., & Memon, A. (2013). The emotional eyewitness : The effects of emotion on specific aspects of eyewitness recall and recognition performance. *Emotion, 13*, 118–128.
- Hudson, J.A. (1990). Constructive processes in children's event memory. *Developmental Psychology, 2*, 180-187.

—I—

- Ibabe, I., & Sporer, S. L. (2004). The influence of question form on the accuracy and confidence of memories for central and peripheral action and descriptive details of an event. *Applied Cognitive Psychology, 18*, 711–726.
- Isquith, P. K., Levine, M., & Scheiner, J. (1993). Blaming the child: Attribution of responsibility to victims of child sexual abuse. Dans G. S. Goodman & B. L. Bottoms (Éds.), *Child victims, child witnesses: Understanding and improving testimony* (pp. 203-228). New York : The Guilford Press.

—J—

- Jack, F., Leov, J., & Zajac, R. (2014). Age-related differences in the free-recall accounts of child, adolescents, and adult witnesses. *Applied Cognitive Psychology, 28*, 30-38.
- Jack, F., Martyn, E., & Zajac, R. (2015). Getting the picture: Effects of sketch plans and photographs on children's, adolescents' and adults' eyewitness recall. *Applied Cognitive Psychology, 29*, 723-734.
- Johnson, T., & Fendrich, M. (2005). Modeling sources of self-report bias in a survey of drug use epidemiology. *Annals of Epidemiology, 15*(5), 381-389.

—K—

- Kaplan, R. L., Van Damme, I., & Levine, L. J. (2012). Motivation matters: Differing effects of pre-goal and post-goal emotions on attention and memory. *Frontiers in Psychology*, 3, article 304.
- Karpicke, J. D., & Roediger, H. L. III. (2008). The critical importance of retrieval for learning. *Science*, 319(5865), 966-968.
- Kask, K. (2012). Dynamics in using different question types in Estonian police interviews of children. *Applied Cognitive Psychology*, 26, 324-329.
- Kassin, S. M., Dror, I. E., & Kukucka, J. (2013). The forensic confirmation bias: problems, perspectives, and proposed solutions. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 2, 42-52.
- Kelly, C. E., Miller, J. C., Redlich, A. D., & Kleinman, S. M. (2013). A taxonomy of interrogation methods. *Psychology, Public Policy, and Law*, 19, 165–178.
- Keselman, O., Cederborg, A-C., Lamb, M. E., & Dahlström, O. (2010). Asylum-seeking minors in interpreter-mediated interviews: What do they say and what happens to their responses? *Child and Family Social work*, 15, 325-334.
- Klettke, B., Hallford, D., & Mellor, D. (2016). Perception of credibility of sexual abuse victims across generations. *International Journal of Law and Psychiatry*, 44, 91-97.
- Köhnken, G., Milne, R., Memon, A., & Bull, R. (1999). The cognitive interview: A meta-analysis. *Psychology, Crime & Law*, 1-2(5), 3-27.
- Korkman J., Santilla P., & Sandnabba, N. K. (2006). Dynamics of verbal interaction between interviewer and child in interviews with alleged victims of child sexual abuse. *Scandinavian Journal Of Psychology*, 47, 109-119.
- Korkman J., Santilla P., Westeraker, M., & Sandnabba, N. K. (2008). Interviewing techniques and follow-up questions in child sexual abuse interview. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(1), 108-128.
- Krix, A. C., Sauerland, M., Raymaekers, L H., Memon, A., Quaedflieg, C. W. E. M., & Smeets, T. (2016). Eyewitness evidence obtained with the Self-Administred Interview© is unaffected by stress. *Applied Cognitive Psychology*, 30, 103-112.

—L—

- Lamb, M. E., & Fauchier, A. (2001). The effects of question type on self-contradictions by children in the course of forensic interviews. *Applied Cognitive Psychology*, 15, 483–491.
- Lamb, M. E, Hershkowitz, I., Sternberg, K. J., Esplin, P. W., Hovav, M., Manor, T., & Yudilevitch, L. (1996). Effects of investigative utterance types on Israeli children's responses. *International Journal of Behavioral Development*, 19, 627–637.

BIBLIOGRAPHIE

- Lamb, M. E., Hershkowitz, I., Orbach, Y., Esplin, P. W. (2008) *Tell me what happened: Structured investigative interviews of child victims and witnesses*. West Sussex, UK: Wiley.
- Lamb, M. E., Orbach, Y., Hershkowitz, I., Horowitz, D., & Abbott, C. B. (2007). Does the type of prompt affect the accuracy of information provided by alleged victims of abuse in forensic interviews? *Applied Cognitive Psychology, 21*, 1117-1130.
- Lamb, M. E., Sternberg, K. J., & Esplin, P. W. (1994). Factors influencing the reliability and validity of statements made by young victims of sexual maltreatment. *Journal of Applied Developmental Psychology, 15*, 255-280.
- Lamb, M. E., Sternberg, K. J., Orbach, Y., Hershkowitz, I., Horowitz, D., & Esplin, P. W. (2002). The effect of intensive training and ongoing supervision on the quality of investigative interviews with alleged sex abuse victims. *Applied Developmental Science, 6*(3), 114-125.
- Lanciano, T., & Curci, A. (2011). Memory for emotional events: The accuracy of central and peripheral details. *Europe's Journal of Psychology, 7*(2), 323-336.
- Langevin, S., Sauzéon, H., Taconnat, L., & N'Kaoua, B. (2009). Les fausses reconnaissances induites par les paradigmes DRM, MI et tâches dérivées. *L'Année Psychologique, 109*, 699-729.
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist, 55*, 170-183.
- Larsson, A.S., & Lamb, M.E. (2009). Making the most information-gathering interviews with children. *Infant and Child Development, 18*, 1-16.
- Latané, B., & Darley, J. (1968). Group inhibition of bystander intervention in emergencies. *Journal of Personality and Social Psychology, 10*, 215-221.
- Lavis, T., & Brewer, N. (2017). Effects of a proven error on evaluations of witness testimony. *Law and Human Behavior, 41*(3), 314-323.
- Leach, C., Powell, M. B., Sharman, S. J., & Anglim, J. (2017). The relationship between children's age and disclosures of sexual abuse during forensic interviews. *Child Maltreatment, 22*(1), 79-88.
- Lebrevelec, J. (2011). Mettre des mots sur des meaux. *Enfance & Psy, 4*(53), 100-112.
- Leclerc, B., Wortley, R., & Smallbone, S. (2010). An exploratory study of victim resistance in child sexual abuse: Offender modus operandi and victim characteristics. *Sexual Abuse, 22*, 25-41.
- Libkuman, T. M., Griffith, J. D., Nichols-Whitehead, P. L., & Thomas, R. P. (1999). Source of arousal and memory for detail. *Memory & Cognition, 27*, 166-190.
- Liu, D. L. J., Graham, S., & Zorawski, M. (2008). Enhancer selective memory consolidation following post-learning pleasant and aversive arousal. *Neurobiology of Learning and Memory, 89*(1), 36-46.

BIBLIOGRAPHIE

- Loftus, E. F., & Zanni, G. (1975). Eyewitness testimony: The influence of the wording of a question. *Bulletin of Psychonomic Society*, 5(1), 86-88.
- Loftus, E. F. (1975). Leading questions and the eyewitness report. *Cognitive Psychology*, 7, 560-572.
- Loftus, E. F. (2005). Searching for the neurobiology of the misinformation effect. *Learning & Memory*, 12, 1-2.
- Logue, M., Book, A. S., Frosina, P., Huizinga, T., & Amos, S. (2015). Using reality monitoring to improve deception detection in the context of cognitive interview for suspects. *Law and Human Behavior*, 39(4), 360-367.
- London, K., Bruck, M., Ceci, S. J., & Shuman, D. W. (2007). Disclosure of child sexual abuse: A review of the contemporary empirical literature. Dans M.-E. Pipe, M. E. Lamb, Y. Orbach, & A.-C. Cederborg (Éds.), *Child sexual abuse: Disclosure, delay and denial* (pp. 11–39). New York, NY: Routledge.
- Lyon, T. D. (2011). Assessing the competency of child witnesses: Best practice informed by psychology and law. Dans M. E. Lamb, D. LaRooy, L. C. Malloy, & C. Katz (Éds.), *Children's testimony: A handbook of psychological research and forensic practice* (pp. 69-85). Oxford, UK : Wiley-Blackwell.
- M—
- MacKinnon, S. L. (2014). Lying in Childhood. Dans T. R. Levine (Éd.), *Encyclopedia of Lying and Deception* (pp. 135-137). New York : Sage.
- Malloy, L. C., Brubacher, A. P., & Lamb, M. (2011). Expected consequences of disclosure revealed in investigative interviews with suspected victims of child sexual abuse. *Applied Developmental Science*, 15, 8–19.
- Malloy, L. C., Shulman, E. P., & Cauffman, E. (2013). Interrogations, confessions, and guilty pleas among serious adolescent offenders. *Law and Human Behavior*, 38(2), 181-193.
- Malpass, R. S., & Devine, P. G. (1981). Guided memory in eyewitness identification. *Journal of Applied Psychology*, 66, 343-350.
- Mandler, G. (1980). Recognizing: The judgment of previous occurrence. *Psychological Review*, 87, 252–271
- Mandler, J. M. (1984). *Stories, scripts, and scenes: Aspects of schema theory*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Mantwill, M., Köhnken, G., & Aschermann, E. (1995). *Effects of the cognitive interview on the recall of familiar and unfamiliar events*. *Journal of Applied Psychology*, 80, 68-78.
- Markson, L., & Paterson, K. B. (2009). Effects of gaze-aversion on visual-spatial imagination. *British Journal of Psychology*, 100(3), 553–563.

BIBLIOGRAPHIE

- Masip, J., & Herrero, C. (2015). Police detection of deception: Beliefs about behavioral cues to deception are strong even though contextual evidence is more useful. *Journal of Communication, 65*(1), 125-145.
- Mastroberardino, S. & Vredeveldt, A. (2014). Eye-closure increases children's memory accuracy for visual material. *Frontiers in Psychology, 5*, article 241.
- McElvaney, R., Greene, S., & Hogan, D. (2014). To tell or not to tell? Factors influencing young people's informal disclosures of child sexual abuse. *Journal of Interpersonal Violence, 29*(5), 928-947.
- McGuire, K., London, K., & Wright, D. B. (2011). Peer influence on event reports among adolescents and young adults. *Memory, 19*, 674-683.
- Melinder, A., Goodman, G. S., Eilertsen, D. E., & Magnussen, S. (2004). Beliefs about child witnesses: A survey of professionals. *Psychology, Crime and Law, 10*, 347-365.
- Memon, A., & Higham, P.A. (1999). A review of the cognitive interview. *Psychology, Crime and Law, 5*, 177-196.
- Memon, A., Holley, A., Wark, L., Bull, R., & Köhnken, G. (1996). Reducing suggestibility in child witness interviews. *Applied Cognitive Psychology, 10*, 503-518.
- Memon, A., Meissner, C.A., & Fraser, J. (2010). The Cognitive Interview: A meta-analytic review and study space analysis of the past 25 years. *Psychology, Public Policy, and Law, 16*, 340-372.
- Memon, A., & Stevenage, S.V. (1996a). A clarification of the importance of comparison groups and accuracy rates with the cognitive interview. *Psychology, 7*(41), Witness-memory (14).
- Memon, A., & Vartoukian, R. (1996). The effect of repeated questioning on young children's eyewitness testimony. *British Journal of Psychology, 87*, 403-415.
- Memon, A., Wark, L., Bull, R., & Koehnken, G. (1997). Isolating the effects of the cognitive interview techniques. *British Journal of Psychology, 88*, 179-197.
- Memon, A., Zaragoza, M., Clifford, B. R., & Kidd, L. (2010). Inoculation or antidote? The effects of cognitive interview timing on false memory for forcibly fabricated events. *Law and Human Behavior, 34*(2), 105-117.
- Meyer, J. R., & Reppucci, N. D. (2007). Police practices and perceptions regarding juvenile interrogation and interrogative suggestibility. *Behavioral Sciences and the Law, 25*, 757-780.
- Mikkelsen, E. J., Gutheil, T. G., & Emens, M. (1992). False sexual-abuse allegations by children and adolescents: Contextual factors and clinical subtypes. *American Journal of Psychotherapy, 46*(4), 556-570.

BIBLIOGRAPHIE

- Miller, G. R., & Burgoon, J. K. (1982). Factors affecting assessments of witness credibility. Dans N. L. Kerr, & R. M. Bray (Éds.), *The psychology of the courtroom* (pp. 169-196). New York, NY : Academic Press.
- Miller, P. H. (1990). The development of strategies of selective attention. In D.F. Bjorklund (Éd.), *Children's strategies: Contemporary views of cognitive development* (pp. 157-184). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Milne, R., & Bull, R. (2003). Does the cognitive interview help children to resist the effects of suggestive questioning? *Legal and Criminological Psychology*, 8, 21-38.
- Mulder, M. R., & Vrij, A. (1996). Explaining conversation rules to children: An intervention study to facilitate children's accurate responses. *Child Abuse & Neglect*, 20, 623-631.

—N—

- Nielson, K. A., & Lorber, W. (2009). Enhanced post-learning memory consolidation is influenced by arousal predisposition and emotion regulation but not by stimulus valence or arousal. *Neurobiology of Learning and Memory*, 92(1), 70-79.

—O—

- Odegard, T. N., Cooper, C. M., Lampinen, J. M., Reyna, V. F., & Brainerd, C. J. (2009). Children's eyewitness memory for multiple real-life events. *Child Development*, 80(6), 1877-1890.
- Oschner, J. E., Zaragoza, M. S., & Mitchell, K. J. (1999). The accuracy and suggestibility of children's memory for neutral and criminal eyewitness events. *Legal and Criminological Psychology*, 4, 79-92.
- Olafson, E. (2007). Children's memory and suggestibility. Dans C. Coulborn Faller (Éd.), *Interviewing children about sexual abuse. Controversies and best practice* (pp. 10-35). Oxford : Oxford University Press.
- Orbach Y., Lamb M. E. (1999). Assessing the accuracy of a child's account of sexual abuse: A case study. *Child Abuse & Neglect*, 23(1), 91-98.
- Orbach, Y., Hershkovitz, I., Lamb, M. E., Sternberg, K. J., Esplin, P. W., & Horowitz, D. (2000). Assessing the value of structured protocols for forensic interviews of alleged child abuse victims. *Child Abuse & Neglect*, 24, 733-752.

—P—

- Paulo, R. M., Albuquerque, P. B., & Bull, R. (2016). The enhanced cognitive interview: Expressions of uncertainty, motivation and its relation with report accuracy. *Psychology, Crime & Law*, 22(4), 366-381.

BIBLIOGRAPHIE

- Paulo, R. M., Albuquerque, P. B., Vitorino, F., & Bull, R. (2017). Enhancing the cognitive interview with an alternative procedure to witness-compatible questioning : Category Clustering Recall. *Psychology, Crime & Law*, publication anticipée en ligne, 1-32.
- Paus, T., (2005). Mapping brain maturation and cognitive development during adolescence. *Trends in Cognitive Science*, 9, 60-68.
- Payne, D. G. (1987). Hypermnnesia and reminiscence in recall: A historical and empirical review. *Psychological Bulletin*, 101, 5-27.
- Pearse, S. L., Powell, M. B., & Thomson, D. M. (2003). The effect of contextual cues on children's ability to remember an occurrence of a repeated event. *Legal and Criminological Psychology*, 8, 39-50.
- Pecher, D., Zeelenberg, R., & Barsalou, L. W. (2003). Verifying different-modality properties for concepts produces switching costs. *Psychological Science*, 14, 119–124.
- Peterson, C., Dowden, C., & Tobin, J. (1999). Interviewing preschoolers: Comparison of yes/no and wh- questions. *Law and Human Behavior*, 23, 539–555.
- Poole, D. A. et White, L. T. (1991). Effects of question repetition on the eyewitness testimony of children and adults. *Developmental Psychology*, 27, 975-986.
- Powell, M. B., Fisher, R. P., & Hugues-Scholes, C. (2008). The effect of intra- versus post-interview feedback during simulated practice interviews about child abuse. *Child Abuse & Neglect*, 32, 213-227.
- Powell, M. B., Roberts, K. P., Ceci, S. J., & Hembrooke, H. (1999). The effects of repeated experience on children's suggestibility. *Developmental Psychology*, 35(6), 1462-1477.
- Powers, A., Andriks, L., & Loftus, F. (1979). Eyewitness accounts of females and males. *Journal of Applied Psychology*, 64(3), 339-347.
- Price, H. L., & Connolly, D. A. (2004). Event frequency and children's suggestibility: A study of cued recall responses. *Applied Cognitive Psychology*, 18, 809-821.
- Price, H. L., & Connolly, D. A. (2007). Anxious and nonanxious children's recall of a repeated or unique event. *Journal of Experimental Child Psychology*, 98, 94-112.
- Price, H. L., Roberts, K. P., & Collins, A. (2013). The quality of children's allegations of abuse in investigative interviews containing practice narratives. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 2, 1–6.
- Py, J., Ginet, M., Demarchi, S., & Ansanay-Alex, C. (Non publié). Une démarche psychosociale d'évaluation des procédures d'instruction.

—Q—

- Quas, J. A., & Lench, H. C. (2007). Arousal at encoding, arousal at retrieval, interviewer support, and children's memory for a mild stressor. *Applied Cognitive Psychology*, 21, 289-305.

BIBLIOGRAPHIE

- Quas, J. A., Papini, S., Wallin, A., Lench, H., & Scullin, M. (2005). Individual differences in children's suggestibility and social context: Predictors of memory performance. *Journal of Experimental Child Psychology, 91*, 315–341.
- Quas, J. A., Thompson, W. C., & Clarke-Stewart, K. A. (2005). Do jurors “know” what isn't so about child witnesses? *Law and Human Behavior, 29*, 425–456.

—R—

- Reed, S. K. (1999). *Cognition : théories et applications*. De Boeck Université.
- Reyna, V. F. (1995). Interference effects in memory and reasoning: A fuzzy-trace theory analysis. Dans F. N. Dempster & C. J. Brainerd (Éds.), *Interference and inhibition in cognition* (pp. 29-59). San Diego, CA : Academic Press.
- Reyna, V. F., & Brainerd, C. J. (1990). Fuzzy processing in transitivity development. *Annals of Operations Research, 23*(1), 37-63.
- Reyna, V. F., & Kiernan, B. (1994). Development of gist versus verbatim memory in sentence recognition: Effects of lexical familiarity, semantic content, encoding instructions, and retention interval. *Developmental Psychology, 30*(2), 178-191.
- Reyna, V. F. (2012). A new intuitionism: Meaning, memory, and development in fuzzy-trace theory. *Judgment and Decision Making, 7*(3), 332-359.
- Reyna, V. F., & Mills, B. A. (2007). Converging evidence supports fuzzy-trace theory's nested sets hypothesis (but not the frequency hypothesis). *Behavioral and Brain Sciences, 30*(3), 278-280.
- Reyna, V. F., & Titcomb, A. L. (1997). Constraints on the suggestibility of eyewitness testimony: A fuzzy-trace theory analysis. Dans D. G. Payne, & F. G. Conrad (Éds.), *A synthesis of basic and applied approaches to human memory* (pp. 157-174). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Richardson, G., Gudjonsson, G. H., & Kelly, T. P. (1995). Interrogative suggestibility in an adolescent forensic population. *Journal of Adolescence, 18*, 211–216.
- Ridley, A. M., Gabbert, F. & La Rooy, D. J. (2013). *Suggestibility in Legal Contexts: Psychological Research and Forensic Implications*. Chichester : Wiley
- Rivers, S. E., Reyna, V. F., & Mills, B. (2008). Risk taking under the influence: A fuzzy-trace theory of emotion in adolescence. *Developmental Review, 28*, 107–144.
- Roberts, K. P., & Powell, M. B. (2001). Describing individual incidents of sexual abuse: a review of research on the effects of multiple sources of information on children's reports. *Child Abuse & Neglect, 25*, 1643-1659.
- Roberts, K. P., Lamb, M. E., & Sternberg, K. J. (2004). The effects of rapport-building style on children's reports of a staged event. *Applied Cognitive Psychology, 18*, 189–202.

BIBLIOGRAPHIE

- Roebbers, C. M., & Schneider, W. (2005). The strategic regulation of children's memory performance and suggestibility. *Journal of Experimental Child Psychology*, 91, 24-44.
- Roediger, H. L., III, & McDermott, K. B. (1995). Creating false memories: Remembering words not presented in lists. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 21, 803-814.
- Rogers, P., & Davies, M. (2007). Perceptions and perpetrators in a depicted child sexual abuse case. *Journal of Interpersonal Violence*, 22, 566-584.
- Rossi, A. F., Pessoa, L., Desimone, R., & Ungerleider, L. G. (2009). The prefrontal cortex and the executive control of attention. *Experimental Brain Research*, 192(3), 489-497.
- Rutter, M., Graham, P., Chadwick, O. F., & Yule, W. (1976). Adolescent turmoil: Fact or fiction? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(1), 35-56.

—S—

- Samuels, S., & LaBerge, D. (1983). A critique of, A theory of automaticity in reading: Looking back: A retrospective analysis of the LaBerge-Samuels reading model. Dans L. Gentile, M. Kamil, & J. Blanchard (Éds.), *Reading Research Revisited* (pp. 39-55). Columbus, OH : Charles E. Merrill.
- Sander, M. C., Lindenberger, U., & Werkle-Bergner, M. (2012). Lifespan age differences in working memory: A two-component framework. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 36, 2007-2033.
- Saywitz, K. J. (2002). Developmental Underpinnings of Children's Testimony. In H. L. Westcott, G. M. Davies, & R. H. C. Bull (Éds.), *Children's Testimony. A Handbook of Psychological Research and Forensic Practice* (pp. 3-19). West Sussex, UK : Wiley.
- Schaefer, A., Nils, F., Sancher, X. & Philippot, P. (2010). Assessing the effectiveness of a large database of emotion-eliciting films: A new tool for emotion researchers. *Cognition & Emotion*, 24(7), 1153-1172.
- Schooler, J. W. (1998). The distinction of false and fuzzy memories. *Journal of Experimental Child Psychology*, 71, 130-143.
- Shaver, K. G. (1985). *The attribution of blame: Causality, responsibility, and blame-worthiness*. New York: Springer-Verlag.
- Shepherd, E., Mortimer, A., Turner, V., & Watson, J. (1999). Spaced cognitive interviewing: Facilitating therapeutic and forensic narration of traumatic memories. *Psychology, Crime & Law*, 5, 117-143.
- Singh, K., & Gudjonsson, G. (1992). The vulnerability of adolescent boys to interrogative pressure: An experimental study. *Journal of Forensic Psychiatry*, 3, 167-170.

BIBLIOGRAPHIE

- Smith, D.A., & Graesser, A.C. (1981). Memory for actions in scripted activities as a function of typicality, retention interval, and retrieval task. *Memory and Cognition*, 9(6), 550-559.
- Smith, E. E., & Jonides, J. (1999). Storage and executive processes in the frontal lobes. *Science*, 283, 1657-1661.
- Smith, S. M. (1979). Remembering in and out of context. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 5, 460-471.
- Smith, SM., Glenberg, A., & Bjork, R.A. (1978). Environmental context and human memory. *Memory and Cognition*, 6, 342-353.
- Snyder, H.N. (2000). *Sexual Assault of Young Children as Reported to Law Enforcement: Victim, Incident, and Offender Characteristics*. U.S. Department of Justice, Bureau of Justice Statistics.
- Spence, S. A., Hunter, M. D., Farrow, T. F. D., Green, R. D., Leung, D. H., Hughes, C. J., & Ganesan, V. (2004). A cognitive neurobiological account of deception: Evidence from functional neuroimaging. *Philosophical Transactions of the Royal Society B, Biological Sciences*, 359(1451), 1755-1762.
- Stepp, L. S. (2000). *Our last best shot: Guiding our children through early adolescence*. New York : Riverside Books.
- Sternberg, K. J., Lamb, M. E., Davies, G. M., & Westcott, H. L. (2001). The Memorandum of Good Practice: Theory versus application. *Child Abuse and Neglect*, 25, 669-681.
- Sternberg, K. J., Lamb, M. E., Hershkowitz, I., Yudilevitch, L., Orbach, Y., Esplin, P. W., & Hovav, M. (1997). Effects of introductory style on children's abilities to describe experiences of sexual abuse. *Child Abuse and Neglect*, 21, 1133-1146.
- Sternberg, K. J., Lamb, M. E., Orbach, Y., Esplin, P. W., & Mitchell, S. (2001). Use of a structured investigative protocol enhances young children's responses to free recall prompts in the course of forensic interviews. *Journal of Applied Psychology*, 86, 997-1005.
- Strömwall, L. A., & Granhag, P. A. (2003). How to detect deception ? Arresting the beliefs of police officers, prosecutors and judges. *Psychology, Crime & Law*, 9, 19-36.

—T—

- Tabak, S. J., & Klettke, B. (2014). Mock jury attitudes towards credibility, age, and guilt in a fictional child sexual assault scenario. *Australian Journal of Psychology*, 66, 47-55.
- Talwar, V., Gordon, H. M., & Lee, K. (2007). Lying in the elementary schools years : Verbal deception and its relation to second-order belief understanding. *Developmental Psychology*, 43(3), 804-810.
- Teoh, Y. S., & Lamb, M. E. (2010). Preparing children for investigative interviews: Rapport-building, instruction, and evaluation. *Applied Developmental Science*, 14, 154-163.

BIBLIOGRAPHIE

- Tuckey, M. R. & Brewer, N. (2003). The influence of schemas, stimulus ambiguity, and interview schedule on eyewitness memory over time. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 9, 101-118.
- Tulving, E., & Pearlstone, Z. (1966). Availability versus accessibility of information in memory for words. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 5(4), 381-391.
- Tulving, E., & Thomson, D. M. (1973). Encoding specificity and retrieval processes in episodic memory. *Psychological Review*, 5, 352-373.
- Tulving, E. (1974). Cue-dependent forgetting. *American Scientist*, 62, 74-82.

—V—

- Vallano, J. P., & Schreiber Compo, N. (2015). Rapport-building with cooperative witnesses and criminal suspects: A theoretical and empirical review. *Psychology, Public Policy, and Law*, 21(1), 85-99.
- Vallini, A. (2006). *Rapport de la Commission d'enquête de l'Assemblée Nationale charge de recherché les causes des dysfonctionnements de la justice dans l'affaire dite d'Outreau et de formuler des propositions pour éviter leur renouvellement*, 628 p.
- Van Dijk, T. A. (1976). Narrative macro-structures: Logical and cognitive foundations. *PTL: A Journal for Descriptive Poetics and Theory of Literature*, 1, 547-568.
- Västfjäll, D. (2002). Emotion induction through music: A review of the musical mood induction procedure. *Musicae Scientiae*, 5(1), 173-211
- Verkampt, F. (2013). Comment entendre un enfant témoin lors d'une audition judiciaire? *Journal du Droit des Jeunes*, 330, 11-22.
- Verkampt, F. & Ginet, M., (2010). Variations of the cognitive interview: Which one is the most effective in enhancing children's testimonies? *Applied Cognitive Psychology*, 24(9), 1279-1296.
- Verkampt, F., Ginet, M., & Colomb, C. (2010). L'entretien cognitif est-il efficace pour aider de très jeunes enfants à témoigner d'un évènement répété dans le temps ? *L'Année Psychologique*, 110, 541-572.
- Verkampt, F., Ginet, M., & Colomb, C. (2014). The influence of social instructions on the effectiveness of a cognitive interview used with very young child witnesses. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 64(6), 323-333.
- Vredeveltdt, A., & Penrod, S. D. (2013). Eye-closure improves memory for a witnessed event under naturalistic conditions. *Psychology, Crime & Law*, 19, 893-905.
- Vredeveltdt, A., Hitch, G. J., & Baddeley, A. D. (2011). Eye-closure helps memory by reducing cognitive load and enhancing visualisation. *Memory & Cognition*, 39, 1253-1263.

BIBLIOGRAPHIE

- Vredeveltdt, A., Tredoux, C. G., Kempen, K., & Nortje, A. (2015). Eye remember what happened: Eye-closure improves recall of events but not face recognition. *Applied Cognitive Psychology, 29*, 169–180.
- Vrij, A. (2004). Why professionals fail to catch liars and how they can improve. *Legal and Criminological Psychology, 9*(2), 159-181.
- Vrij, A. (2008). *Detecting lies and deceit, pitfalls and opportunities*. Chichester : Wiley.
- Vrij, A., & Fisher, R. P. (2016). Which lie detection tools are ready for use in the criminal justice system? *Journal of Applied Research in Memory and Cognition, 5*, 302-307.
- Vrij, A., Fisher, R. P., & Blank, H. (2015). A cognitive approach to lie detection: A meta-analysis. *Legal and Criminological Psychology, 22*(1), 1-21.
- Vrij, A., Fisher, R. P., Mann, S., & Leal, S. (2006). Detecting deception by manipulating cognitive load. *Trends in Cognitive Science, 10*(4), 141-142.
- Vrij, A., & Granhag, P. A. (2012). Eliciting cues to deception and truth: What matters are the questions asked. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition, 1*(2), 110–117.
- Vrij, A., Granhag, P. A., Mann, S., & Leal, S. (2011). Outsmarting the liars: Towards a cognitive lie detection approach. *Current Directions in Psychological Science, 20*, 28–32.

—W—

- Warren, A. R., Woodall, C. E., Thomas, M., Nunno, M., Keeney, J. M., Larson, S. M., & Stadfeld, J. A. (1999). Assessing the effectiveness of a training program for interviewing child witnesses. *Applied Developmental Science, 3*, 128–135.
- Weinsheimer, C. C., Coburn, P. I., Chong, K., MacLean, C. L., & Connolly, D. A. (2017). Perceptions of credibility for a memory report of a single versus repeated event. *Applied Cognitive Psychology, 31*(4), 414, 423.
- Wessel, I., van der Kooy, P., & Merckelbach, H. (2000). Differential recall of central and peripheral details of emotional slides is not a stable phenomenon. *Memory, 8*, 97–111.
- Westcott, H. & Kynan, S. (2007). Interviewer practice in investigative interviews for suspect child sexual abuse. *Psychology, Crime & Law, 12*, 367-382.
- Wheeler, M. A., Stuss, D. T., & Tulving, E. (1995). Frontal lobe damage produces memory impairment. *Journal of the International Neuropsychological Society, 1*, 525-536.
- Wheeler, M. A., Stuss, D. T., & Tulving, E. (1997). Toward a theory of episodic memory: The frontal lobes and autonoetic consciousness. *Psychological Bulletin, 121*(3), 331-354.
- Wiersma, W. & Jurs, S.G. (1990). *Educational measurement and testing* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Wilson, A. E., Smith, M. D., & Ross, H. S. (2003). The nature and effects of young children's lies. *Social Development, 12*(1), 21-45.

BIBLIOGRAPHIE

- Wolfman, M., Brown, D., & Jose, P. (2016). Talking past each other: Interview and child verbal exchanges in forensic interviews. *Law and Human Behavior, 40*(2), 107-117.
- Wright, R., & Powell, M. B. (2006). Investigative interviewers' perceptions of their difficulty in adhering to open-ended questions with child witnesses. *International Journal of Police Science & Management, 8*(4), 316-325.
- Wright, D. B., Gabbert, F., Memon, A., & London, K. (2008). Changing the criterion for memory conformity in free recall and recognition. *Memory, 16*(2), 137-148.

—Y—

- Yuille, J. C., Hunter, R., Joffe, R., & Zaparniuk, J. (1993). Interviewing children in sexual abuse cases. Dans G. S. Goodman & B. L. Bottoms (Éds.), *Child victims, child witnesses: Understanding and improving children's testimony* (pp. 95-115). New York : Guilford Press.

Annexes

Sommaire des annexes

ANNEXE 1—EXTRAITS DES AUDITIONS FACTICES DES MINEURES DE 6 ET 15 ANS	230
ANNEXE 2—PROTOCOLE DE L'ENTRETIEN STRUCTURE UTILISE DANS L'ÉTUDE 4	231
ANNEXE 3—PROTOCOLE DE L'ECM INCLUANT LE SEQUENÇAGE UTILISE DANS L'ÉTUDE 4	234
ANNEXE 4—ÉCHELLE DE MESURE AUTO-RAPPORTEE D'EMOTION RESSENTIE (ÉTUDES 4 & 5).....	238
ANNEXE 5—GRILLE FOURNIE AUX JUGES POUR EVALUER LA CENTRALITE DES INFORMATIONS (EXEMPLES D'ITEMS).....	240
ANNEXE 6—CAPTURES VIDEO DES EVENEMENTS CIBLES DE L'ÉTUDE 5.....	241
ANNEXE 7—PROTOCOLE DE L'ENTRETIEN STRUCTURE UTILISE DANS L'ÉTUDE 5	243
ANNEXE 8—PROTOCOLE DE L'ECM INCLUANT LE QCT UTILISE DANS L'ÉTUDE 5.....	247
ANNEXE 9—GRILLE FOURNIE AUX JUGES POUR EVALUER LA TYPICITE DES ERREURS ET AFFABULATION RAPPELEES PAR LES PARTICIPANTS (EXEMPLES D'ITEMS POUR LES QUATRE VIDEOS).....	253
ANNEXE 10—QUESTIONNAIRE DE MESURE AUTO-RAPPORTEE DE SCRIPT DE DON DU SANG.....	254

Annexe 1—Extraits des auditions factices des mineures de 6 et 15 ans

6 ans	15 ans
Q : ta maitresse elle est gentille ?	Q : Les pions, ils sont sympa ?
R : oui	R : ouais
Q : tu lui parles des fois ?	Q : tu leur parles des fois ?
R : oui	R : oui
Q : moi on m'a dit que tu lui avais dit des choses	Q : moi on m'a dit que tu avais dit des choses à une des surveillantes
R : oui	R : oui
Q : d'accord. Si tu veux bien, on va parler de ce que tu lui as dit, pourquoi tu es là. Comme tu l'as fait avec ta maitresse. D'accord ?	Q : d'accord. Si tu veux bien, on va parler de ce que tu lui as dit, pourquoi tu es là. Comme tu l'as fait avec ta surveillante. D'accord ?
R : oui	R : oui
Q : Donc tu sais pourquoi tu es là, hein ? Par rapport à ce qu'il y a eu mardi soir. Comme tu l'as dit à la maitresse. Donc mardi soir qu'est-ce qui s'est passé ?	Q : Donc tu sais pourquoi tu es là, hein ? Par rapport à ce qu'il y a eu mardi soir. Comme tu l'as dit à la surveillante. Donc mardi soir qu'est-ce qui s'est passé ?
R : c'est B. il a fait des choses quand maman elle est partie. Il m'a fait mal	R : c'est B. il a fait des choses quand ma mère elle est partie et il m'a fait mal ...
Q : Je vois. Qu'est-ce qui s'est passé quand il t'a fait mal ?	Q : Je vois. Qu'est-ce qui s'est passé quand il t'a fait mal ?
R : Ben il a mis ses doigts, ça m'a fait mal. Je voulais pas.	R : Ben il a mis ses doigts, ça m'a fait mal. J'avais pas envie.
Q : il a mis où ses doigts ?	Q : il a mis où ses doigts ?
R : sur mes fesses	R : Il les a mis sur mes fesses
Q : c'était la première fois qu'il le faisait ?	Q : c'était la première fois qu'il le faisait ?
R : non	R : non
Q : il l'a fait quand ?	Q : il l'a fait quand ?
R : des fois, après l'école	R : des fois, après le collègue
Q : donc il l'a fait plusieurs fois ?	Q : donc il l'a fait plusieurs fois ?
R : (pas de réponse)	R : (pas de réponse)
Q : combien de fois il l'a fait ?	Q : combien de fois il l'a fait ?
R : je sais plus trop, plusieurs fois je crois	R : je sais plus trop, plusieurs fois je crois
Q : tu crois ou tu es sûre ?	Q : tu crois ou tu es sûre ?
R : je sais plus	R : j'sais plus
Q : D'accord. Bon et mardi, tu m'as dit qu'il avait fait quelque chose avec ses doigts... j'aimerais que tu me racontes comment ça s'est passé...	Q : D'accord. Bon et mardi, tu m'as dit qu'il avait fait quelque chose avec ses doigts... j'aimerais que tu me racontes comment ça s'est passé...
R : ben il m'a mis les doigts	R : ben il m'a mis ses doigts
Q : il a mis où ses doigts, B. ? Dans tes fesses ?	Q : il a mis où ses doigts, B. ? Dans tes fesses ?
R : oui	R : ouais
Q : Tu m'as dit qu'il avait mis ses doigts sur tes fesses, c'est bien ça ?	Q : Tu m'as dit qu'il avait mis ses doigts sur tes fesses, c'est bien ça ?
R : (pas de réponse)	R : (pas de réponse)
Q : tu sais où il a mis ses doigts, B. ?	Q : tu sais où il a mis ses doigts, B, hein ?
R : je... je sais plus	R : je... je sais plus
Q : Il l'a mis dans tes fesses ?	Q : Il l'a mis dans tes fesses ?
R : oui	R : ouais

Annexe 2—Protocole de l'entretien structuré utilisé dans l'Étude 4

[Au moment où l'on récupère l'élève dans sa salle de classe, avant d'arriver dans la salle d'entretien]

1. Bonjour, je m'appelle _____, et je suis là pour discuter avec toi de la vidéo que tu as vue la semaine dernière. Avant toute chose, il faut bien que tu saches que je ne fais pas du tout partie du collège, et que je ne suis pas là pour t'évaluer ou quoi que ce soit. D'accord ?
2. Comme tu le vois, j'ai un dictaphone dans la main afin que je puisse enregistrer notre conversation, pour que je me rappelle bien de tout ce que tu m'as dit, car il peut m'arriver d'oublier des choses !
3. Est-ce que ça va ?

[Une fois installés dans la salle d'entretien]

4. Comme je te l'ai dit plus tôt, je suis ici car j'ai besoin de recueillir le maximum d'informations sur la vidéo que tu as vu il y a une semaine. Je n'étais pas là et je n'ai pas vu cette vidéo. Je ne sais donc rien de ce que tu as pu y voir. J'ai donc besoin de ton aide pour savoir ce qui s'est passé. L'idée c'est que je puisse ensuite raconter tout le contenu de la vidéo comme si je l'avais personnellement vue. Est-ce que tu comprends ?
C'est important que tu me parles sans crainte d'être évalué(e). Je ne suis pas là pour juger si ce que tu me dis est bien ou pas bien. Je veux juste que l'on discute ensemble, tu veux bien ? (merci c'est gentil).

- voici comment cette conversation va se passer ...

(i) Je ne vais pas commencer par te poser des questions. A la place, je vais plutôt t'écouter raconter tout ce que tu as vu. Ce n'est qu'après que je te demanderai de préciser certains points, si cela est nécessaire.

(ii) Par conséquent, il faudrait que tu te rappelles le plus possible de ce qui s'est passé quand on est venu te chercher dans ta classe et qu'on t'a emmené regarder la vidéo il y a une semaine.

Comme je te l'ai dit, je n'étais pas là et je ne connais rien de cette vidéo.

(iii) J'ai bien conscience que le fait de me décrire tout ce qu'il y a dans la vidéo peut être quelque chose de difficile.

Je vais donc t'aider avec certaines techniques qui vont t'aider à mieux te souvenir de ce que tu as vu.

(iv) Surtout gardes bien à l'esprit que j'ai besoin que tu me racontes ce que tu as réellement vu. Si tu ne te souviens pas de quelque chose, n'essaies pas de combler tes trous de mémoire en inventant des choses.

(v) Dans ce cas, s'il y a un détail ou une scène dont tu ne te souviens pas. Ce n'est pas grave, dis-moi "Je ne sais pas". On ne peut pas se souvenir de tout ! D'accord ?

(vi) Comme je te l'ai dit, il est possible qu'après ton récit, je te pose des questions. Peut-être que l'une de ces questions portera sur quelque chose que tu m'as déjà dit. Cela ne veut pas dire que je remet en doute ta parole, mais peut-être juste que je n'ai pas fait attention ou que je ne me souviens pas de ce détail. Tu comprends ? Par conséquent, réponds à la question en te basant sur tes souvenirs, pas sur ce que tu penses que j'aimerais que tu me répondes.

Est-ce que tu me comprends ?

Par exemple, si tu m'as dit qu'il y avait un arbre sans fruit et que je te demande plus tard de quelle couleur étaient les fruits sur l'arbre, cela ne veut pas dire que je ne te crois pas et que je suis convaincu qu'il y avait des fruits. Ne réponds donc pas rouge pour me faire plaisir. Dans ce cas, dis-moi juste qu'il n'y avait pas de fruit.

(vii) S'il y a quelque chose que tu ne comprends pas, que ce soit dans les techniques que je vais te présenter pour t'aider à te souvenir d'un maximum de choses ou dans les éventuelles questions que je te poserai à la fin, surtout n'hésite pas à me le dire. C'est très important. Dans ce cas, tu m'arrêtes et tu me dis : « Là, [nom de l'interrogateur], je ne comprends pas. Je t'expliquerai tout ça avec d'autres mots.

(viii) Enfin, si tu souhaites faire une petite pause de deux trois minutes. Pas de problème, tu me le dis.

Est-ce que ça va jusqu'à présent ?

Super !

RAPPELS LIBRES

Alors maintenant, je vais t'écouter me raconter tout ce dont tu te souviens **de la vidéo**, en commençant par le début. Le plus de choses possibles.

Dès que tu es prêt à me raconter, tu commences, ok ?

Je t'écoute.

Premier rappel libre

Lorsque l'adolescent effectue son rappel libre, il faut veiller à ne pas l'interrompre. Gardez un contact visuel avec lui, sans pour autant trop le fixer. Evitez les mouvements rapides et brusques pour ne pas le déconcentrer. Essayez de rester le plus calme et le plus silencieux possible. Vous devez néanmoins garder une attitude d'écoute, avec des renforcements non verbaux et verbaux (ex : ok, je vois, hum mais n'utilisez pas de termes évaluateurs comme c'est bien).

Super ! Je te remercie.

Je comprends déjà mieux ce qu'il s'est passé dans le film !

On va essayer ensemble que tu te rappelles de plus de choses.

(i) Pour cela, tu vas me raconter encore une fois tout ce dont tu te rappelles de la vidéo.

(ii) Ce n'est pas grave si tu as l'impression de te répéter. En fait, cela peut même peut-être t'aider à te souvenir de nouvelles choses.

(iv) Dès que tu es prêt tu commences, d'accord, je t'écoute.

Deuxième rappel libre

Lorsque l'adolescent effectue son rappel libre, il faut veiller à ne pas l'interrompre. Gardez un contact visuel avec lui, sans pour autant trop le fixer. Evitez les mouvements rapides et brusques pour ne pas le déconcentrer. Essayez de rester le plus calme et le plus silencieux possible. Vous devez néanmoins garder une attitude d'écoute, avec des renforcements non verbaux et verbaux (ex : ok, je vois, hum mais n'utilisez pas de termes évaluateurs comme c'est bien).

REFORMULATION DE SYNTHÈSE

Je te remercie pour ce nouveau rappel. A présent je vais te dire tout ce que j'ai retenu des descriptions que tu viens de faire.

(i) Si je me trompe, surtout corrige-moi.

(ii) Si tu te souviens de quelque chose d'autre dis-le moi.

(iii) Et si j'ai oublié quelque chose de tes récits, dis le moi aussi. D'accord ?

QUESTIONS

J'aimerais, à présent, te poser quelques questions afin d'éclaircir certains points. Je vais te demander de bien écouter les questions et de prendre ton temps pour répondre.

Et comme je te l'ai dit tout à l'heure :

- S'il y a quelque chose que tu ne sais pas, ce n'est pas grave, dis-moi "Je ne sais pas".
- S'il y a quelque chose que tu ne comprends pas, dis le moi. Je reposerai la question avec d'autres mots.
- Rappelle-toi que je n'ai pas vu la vidéo, je ne connais donc pas les réponses à ces questions et je ne peux donc pas t'aider à y répondre. Je risque même peut-être de me tromper aussi.
- Si c'est le cas, si je me trompe, corrige-moi surtout.

CLOTURE

Je te remercie beaucoup pour ton aide. Est-ce que tu as des questions à me poser sur ce qu'on a fait ensemble ? (...)

Si oui, veuillez répondre aux questions sans pour autant trop dévoiler la recherche. *Il ne faudrait pas que l'adolescent en discute avec ses camarades. Si les questions sont trop précises quant aux objectifs et hypothèses de la recherche, vous pouvez lui préciser que vous viendrez dans la classe pour y répondre devant tout le monde, une fois que vous aurez entendu tous les élèves.*

Je te remercie à nouveau pour ton aide. Je vais te raccompagner dans ta classe. Je te demanderai juste de ne pas discuter avec tes camarades de ce que nous avons discuté ensemble c'est-à-dire ce que je t'ai demandé et ce que tu m'as répondu. C'est extrêmement important pour moi de recueillir les souvenirs de chacun.

Annexe 3—Protocole de l'ECM incluant le Séquençage utilisé dans l'Étude 4**Au moment où l'on récupère l'élève dans sa salle de classe, avant d'arriver dans la salle d'entretien]**

5. Bonjour, je m'appelle _____, et je suis là pour discuter avec toi de la vidéo que tu as vu la semaine dernière. Avant toute chose, il faut bien que tu saches que je ne fais pas du tout partie du collège, et que je ne suis pas là pour t'évaluer ou quoi que ce soit. D'accord ?
6. Comme tu le vois, j'ai un dictaphone dans la main afin que je puisse enregistrer notre conversation, pour que je me rappelle bien de tout ce que tu m'as dit, car il peut m'arriver d'oublier des choses !
7. Est-ce que ça va ?

[Une fois installés dans la salle d'entretien]

8. Comme je te l'ai dit plus tôt, je suis ici car j'ai besoin de recueillir le maximum d'informations sur la vidéo que tu as vu il y a une semaine. Je n'étais pas là et je n'ai pas vu cette vidéo. Je ne sais donc rien de ce que tu as pu y voir. J'ai donc besoin de ton aide pour savoir ce qui s'est passé. L'idée c'est que je puisse ensuite raconter tout le contenu de la vidéo comme si je l'avais personnellement vue. Est-ce que tu comprends ?
C'est important que tu me parles sans crainte d'être évalué(e). Je ne suis pas à pour juger si ce que tu me dis est bien ou pas bien. Je veux juste que l'on discute ensemble, tu veux bien ? (merci c'est gentil).

- voici comment cette conversation va se passer ...

(i) Je ne vais pas commencer par te poser des questions. A la place, je vais plutôt t'écouter raconter tout ce que tu as vu. Ce n'est qu'après que je te demanderai de préciser certains points, si cela est nécessaire.

(ii) Par conséquent, il faudrait que tu te rappelles le plus possible de ce qui s'est passé quand on est venu te chercher dans ta classe et qu'on t'a emmené regarder la vidéo il y a une semaine.

Comme je te l'ai dit, je n'étais pas là et je ne connais rien de cette vidéo.

Je vais donc t'aider avec certaines techniques qui vont t'aider à mieux te souvenir de ce que tu as vu.

(iv) Surtout garde bien à l'esprit que j'ai besoin que tu me racontes ce que tu as réellement vu. Si tu ne te souviens pas de quelque chose, n'essaies pas de combler tes trous de mémoire en inventant des choses.

(v) Dans ce cas, s'il y a un détail ou une scène dont tu ne te souviens pas. Ce n'est pas grave, dis-moi "Je ne sais pas". On ne peut pas se souvenir de tout ! D'accord ?

(vi) Comme je te l'ai dit, il est possible qu'après ton récit, je te pose des questions. Peut-être que l'une de ces questions portera sur quelque chose que tu m'as déjà dit. Cela ne veut pas dire que je remet en doute ta parole, mais peut-être juste que je n'ai pas fait attention ou que je ne me souviens pas de ce détail. Tu comprends ? Par conséquent, réponds à la question en te basant sur tes souvenirs, pas sur ce que tu penses que j'aimerais que tu me répondes.

Est-ce que tu me comprends ?

Par exemple, si tu m'as dit qu'il y avait un arbre sans fruit et que je te demande plus tard de quelle couleur était les fruits sur l'arbre, cela ne veut pas dire que je ne te crois pas et que je suis convaincu qu'il y avait des fruits. Ne réponds donc pas rouge pour me faire plaisir. Dans ce cas, dis-moi juste qu'il n'y avait pas de fruit.

(vii) S'il y a quelque chose que tu ne comprends pas, que ce soit dans les techniques que je vais te présenter pour t'aider à te souvenir d'un maximum de choses ou dans les éventuelles questions que je te poserai à la fin, surtout n'hésite pas à me le dire. C'est très important. Dans ce cas, tu

m'arrêtes et tu me dis : « Là, [nom de l'interrogateur], je ne comprends pas. Je t'expliquerai tout ça avec d'autres mots.

(viii) Enfin, si tu souhaites faire une petite pause de deux trois minutes. Pas de problème, tu me le dis.

Est-ce que ça va jusqu'à présent ?

Super !

Recontextualisation mentale

Donc maintenant, je vais te demander, de la même manière, de me raconter tout ce dont tu te souviens, mais avant ça, je vais te demander d'effectuer un travail dans ta tête qui va t'aider à mieux te souvenir de ce que tu as vu. Pour t'aider, je vais te demander de fermer les yeux [si l'adolescent ne ferme pas les yeux, alors l'inviter à regarder un objet fixe au mur]. Et maintenant tu vas essayer de te revoir dans la pièce où tu as vu le film comme si tu y étais là tout de suite (Pause). Tu y arrives ?...Bien. Sans rien me dire et toujours en gardant les yeux fermés, tu vas repenser, au lieu dans lequel tu étais (marquer une pause de quelques instants afin de laisser à l'adolescent le temps de repenser correctement à ce lieu). Essaie de te rappeler de ce qu'il y avait, par exemple les meubles, ce qu'il y avait sur les murs et tout ça. (Pause). Est-ce que tu te souviens d'une odeur ou d'un parfum particulier. (Pause). S'il y avait beaucoup de lumière ou pas trop. (Pause). Essaie également de te rappeler des bruits, de ce que tu entendais avant que le film commence. (Pause). Ou après le film. (Pause).

Maintenant, je vais te demander de te rappeler de la place que tu occupais dans ce lieu ? (Pause).

Quelles étaient les personnes éventuellement présentes avec toi ? (Pause). Ces personnes étaient situées où par rapport à toi (*devant toi, derrière toi, à côté*). Repense à toutes les personnes présentes et essaie de te rappeler la façon dont elles étaient habillées.

Repense également à ton humeur au moment du film. Étais-tu triste ? (pause) Gai ? (pause) Enervé ? (pause) ou au contraire Calme ? (pause).

Essaie également de repenser à ton état physique. Est-ce que tu étais en pleine forme ? (pause) ou peut-être fatigué ? (pause). Avais-tu faim ? (pause) ou trop mangé ? (pause). Ou peut-être avais-tu soif ? (pause) Froid ? Chaud ? (pause) Avais-tu mal quelque part ? (pause) Étais-tu stressé peut-être ? (pause).

Pour terminer, je vais te demander te repenser à tes émotions. As-tu été ému, choqué, stressé à un moment donné durant le film ? (pause) Si oui, à quel moment dans le film ? (pause) Pense à tes réactions durant le film (pause).

Maintenant prends tout le temps qu'il te faut pour te souvenir de tout ça. Lorsque tu te sentiras prêt à me raconter ce que tu as vu en commençant par le début de la vidéo, tu me le dis, ok ?

Consigne d'exhaustivité

(i) Bien, je vais maintenant t'écouter me raconter tout ce dont tu te souviens de la vidéo. Surtout, raconte-moi les choses dans les détails, même si ça ne te paraît pas important, qu'ils sont incomplets, ou bien qu'ils ne sont pas dans l'ordre.

(ii) Essaie, en fait, de me dire tout ce qui te vient à l'esprit, d'être le plus complet possible, de parler aussi bien des personnes que des actions, des dialogues s'il y en avait, ou encore même des objets, et des lieux. Décris-moi tout ce dont tu te souviens en commençant par le début de la vidéo, tout m'intéresse, n'importe quel détail, quel qu'il soit !

Premier rappel libre

Lorsque l'adolescent effectue son rappel libre, il faut veiller à ne pas l'interrompre. Gardez un contact visuel avec lui, sans pour autant trop le fixer. Evitez les mouvements rapides et brusques pour ne pas le déconcentrer. Essayez de rester le plus calme et le plus silencieux possible. Vous devez néanmoins garder une attitude d'écoute, avec des renforcements non verbaux et verbaux (ex : ok, je vois, hum mais n'utilisez pas de termes évaluateurs comme c'est bien).

Séquençage

Super ! Je te remercie.

Je comprends déjà mieux ce qu'il s'est passé dans le film !

On va essayer ensemble que tu te rappelles d'encore plus de choses.

(i) Pour cela, tu vas me raconter encore une fois tout ce dont tu te rappelles du film, en essayant à nouveau de te concentrer sur tous les petits détails comme l'endroit où cela s'est passé, les personnes présentes, ce qu'elles ont fait, ou dit.

(ii) Ce n'est pas grave si tu as l'impression de te répéter. En fait, cela peut même peut-être t'aider à te souvenir de nouvelles choses.

Pour cela, on va utiliser une deuxième méthode qui va se dérouler en deux parties. D'abord, essaie de revoir le film dans ta tête et de le découper en plusieurs étapes principales, autant que tu veux. Puis, lorsque que tu te sens prêt, tu me feras une liste complète de ces étapes sur cette frise [donner la frise et un stylo à l'adolescent], sans les décrire en détail pour le moment, mais plutôt en les résumant avec une phrase, un peu comme si tu leur donnais un titre, tu vois ? Je te rappelle qu'on est en dehors du collège et que je ne suis pas là pour t'évaluer, donc ne te soucie pas de l'orthographe, ce n'est pas ce qui est important. Aussi, si tu veux rajouter une étape, tu peux le faire à tout moment, d'accord ?

Dès que tu es prêt, tu peux commencer.

Liste des séquences

Maintenant, tu vas me détailler chacune de ces étapes que tu as listées à l'aide d'une méthode que je vais t'aider à utiliser. Je vais répéter chaque étape que tu as dit une à une, et pour chacune d'elle, j'aimerais que tu fermes les yeux, que tu formes une image la plus claire et plus détaillée possible de cette étape, et que tu concentres ton rappel sur les actions, mais aussi surtout sur les petits détails que tu pourrais ne pas trouver important, comme par exemple les actions qui se déroulent en arrière plan, la description des personnes, des lieux, des objets, des sons, etc. Tu es prêt ?

Alors, la première étape que tu as mentionné c'est [L'enquêteur reprend les propos du témoin]

Prends tout le temps qu'il te faut pour essayer d'utiliser la petite méthode que je viens de te décrire, et dès que tu es prêt, tu peux commencer à décrire cette séquence en insistant, en plus du rappel des actions, sur le rappel des petits détails, comme la description des personnes, des lieux, des objets, des sons...

Travail sur la première image

Super ! Alors, la deuxième séquence que vous m'avez mentionnée, c'est [L'enquêteur reprend les propos du témoin]

Comme tout à l'heure, prends tout le temps qu'il vous faut pour utiliser la petite méthode, et dès que tu es prêt, tu peux me décrire cette étape en n'oubliant pas de me parler des actions, de tous les petits détails, comme la description des personnes, des lieux, des objets, des sons, etc.

Travail sur la deuxième image

Etc.

Deuxième rappel libre

Lorsque l'adolescent effectue son rappel libre, il faut veiller à ne pas l'interrompre. Gardez un contact visuel avec lui, sans pour autant trop le fixer. Evitez les mouvements rapides et brusques pour ne pas le déconcentrer. Essayez de rester le plus calme et le plus silencieux possible. Vous devez néanmoins garder une attitude d'écoute, avec des renforcements non verbaux et verbaux (ex : ok, je vois, hum mais n'utilisez pas de termes évaluateurs comme c'est bien).

REFORMULATION DE SYNTHÈSE

Je te remercie pour ce nouveau rappel. A présent je vais te dire tout ce que j'ai retenu des descriptions que tu viens de faire.

- (i) Si je me trompe, surtout corrige-moi.
- (ii) Si tu te souviens de quelque chose d'autre dis-le moi.
- (iii) Et si j'ai oublié quelque chose de tes récits, dis le moi aussi. D'accord ?

QUESTIONS

J'aimerais, à présent, te poser quelques questions afin d'éclaircir certains points. Je vais te demander de bien écouter les questions et de prendre ton temps pour répondre.

Et comme je te l'ai dit tout à l'heure :

- S'il y a quelque chose que tu ne sais pas, ce n'est pas grave, dis-moi "Je ne sais pas".
- S'il y a quelque chose que tu ne comprends pas, dis le moi. Je reposeraï la question avec d'autres mots.
- Rappelle-toi que je n'ai pas vu la vidéo, je ne connais donc pas les réponses à ces questions et je ne peux donc pas t'aider à y répondre. Je risque même peut-être de me tromper aussi.
- Si c'est le cas, si je me trompe, corrige-moi surtout.

CLOTURE

Je te remercie beaucoup pour ton aide. Est-ce que tu as des questions à me poser sur ce qu'on a fait ensemble ? (...)

Si oui, veuillez répondre aux questions sans pour autant trop dévoiler la recherche. *Il ne faudrait pas que l'adolescent en discute avec ses camarades. Si les questions sont trop précises quant aux objectifs et hypothèses de la recherche, vous pouvez lui préciser que vous viendrez dans la classe pour y répondre devant tout le monde, une fois que vous aurez entendu tous les élèves.*

Je te remercie à nouveau pour ton aide. Je vais te raccompagner dans ta classe. Je te demanderai juste de ne pas discuter avec tes camarades de ce que nous avons discuté ensemble c'est-à-dire ce que je t'ai demandé et ce que tu m'as répondu. C'est extrêmement important pour moi de recueillir les souvenirs de chacun.

Annexe 4—Échelle de mesure auto-rapportée d'émotion ressentie (Études 4 & 5)

Date de naissance : ____/____/____

Fille Garçon **Il y a une semaine, tu as regardé une vidéo...**

Nous te proposons de répondre à nouveau à quelques questions afin de savoir comment tu te sens maintenant.

Pour les questions suivantes, **réponds le plus sincèrement possible** en entourant le chiffre qui correspond le plus à ce que tu as ressenti. Pour la première question, par exemple, **si tu n'as ressenti aucun stress ou si tu ne sens pas du tout concerné par cette proposition**, alors entoure le chiffre 1, et entoure le chiffre 7 si tu as ressenti un stress extrême.

Il n'y a **pas de bonnes ou de mauvaises réponses**. C'est ton **avis sincère** qui nous intéresse.

Tes réponses ne seront **pas communiquées à la dame qui va te montrer la vidéo**. Donc tu peux répondre sincèrement, comme tu le penses vraiment.

Prends un petit moment pour réfléchir aux sentiments que tu ressens tout de suite. Est-ce que tu ressens....

1. du stress ?

Pas du tout de stress	1	2	3	4	5	6	7	Stress extrême
------------------------------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	-----------------------

2. du déplaisir?

Pas du tout de déplaisir	1	2	3	4	5	6	7	Déplaisir extrême
---------------------------------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	--------------------------

3. de la surprise ?

Pas du tout de surprise	1	2	3	4	5	6	7	Surprise extrême
--------------------------------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	-------------------------

4. de la tension ?

ANNEXES

Pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Tension extrême
de tension								
5. des changements physiologiques (tels que le coeur qui bat, sueur, etc.) ?								
Pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Changements très importants
de changement								
7. de la déception ?								
Pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Déception extrême
de déception								
8. un manque d'enthousiasme ?								
Pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Manque d'enthousiasme extrême
de manque d'enthousiasme								
9. de la colère ?								
Pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	colère extrême
de colère								
10. de l' anxiété ?								
Pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Anxiété extrême
d'anxiété								
11. de la peur ?								
Pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	peur extrême
de peur								
12. T'es-tu senti(e) personnellement menacé(e) ?								
Pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Menace extrême
de menace								

ANNEXES

Annexe 5—Grille fournie aux juges pour évaluer la centralité des informations (exemples d'items)

Items	Central	Périphérique
Un homme		
Une hache		
Un couteau		
Un rouge à lèvres		
Le couloir		
La femme s'enferme dans la salle de bains		
Murs blancs		
L'enfant dit "redrum"		
Le père frappe la porte avec une hache		

Annexe 6—Captures vidéo des événements cibles de l'Étude 5

Exemple de détail fixe—la balle en mousse, présente dans les quatre vidéos



Exemple de détail variable—Le ravitaillement de fin, les protagonistes mangent ou boivent dans dans trois vidéos sur quatre



ANNEXES

Exemples de détails variables uniques—Éléments présents de façon unique dans chacune des vidéos



Le protagoniste est le seul à être couché tout le temps du don du sang



La protagoniste est la seule à se trouver dans une voiture, à un moment, dans une vidéo



La protagoniste est la seule à avoir un badge au niveau de sa poitrine



Le protagoniste est le seul à porter une casquette (ou plus généralement, un chapeau)

Annexe 7—Protocole de l'entretien structuré utilisé dans l'Étude 5

[Au moment où l'on récupère l'élève dans sa salle de classe, avant d'arriver dans la salle d'entretien]

1. Bonjour, je m'appelle _____, et je suis là pour discuter avec toi de la vidéo que tu as vu la semaine dernière. Avant toute chose, il faut bien que tu saches que je ne fais pas du tout partie du collège, et que je ne suis pas là pour t'évaluer ou quoi que ce soit. D'accord ?
2. Comme tu le vois, j'ai un dictaphone dans la main afin que je puisse enregistrer notre conversation, pour que je me rappelle bien de tout ce que tu m'as dit, car il peut m'arriver d'oublier des choses !
3. Est-ce que ça va ?

Aborder une discussion neutre à ce moment, comme par exemple, le cours duquel vous venez de le sortir pour participer à l'expérience.

[Une fois installés dans la salle d'entretien]

4. Comme je te l'ai dit plus tôt, je suis ici car j'ai besoin de recueillir le maximum d'informations sur la vidéo que tu as vu il y a une semaine. Je n'étais pas là et je n'ai pas vu cette vidéo. J'ai donc besoin de ton aide pour savoir ce qui s'est passé. L'idée c'est que je puisse ensuite raconter tout le contenu de la vidéo comme si je l'avais personnellement vue. Est-ce que tu comprends ?
C'est important que tu me parles sans crainte d'être évalué(e). Je ne suis pas à pour juger si ce que tu me dis est bien ou pas bien. Je veux juste que l'on discute ensemble, tu veux bien ? (merci c'est gentil).

- voici comment cette conversation va se passer ...

(i) Je ne vais pas commencer par te poser des questions. A la place, je vais plutôt t'écouter raconter tout ce que tu as vu. Ce n'est qu'après que je te demanderai de préciser certains points, si cela est nécessaire.

(ii) Par conséquent, il faudrait que tu te rappelles le plus possible de ce qui s'est passé quand on est venu te chercher dans ta classe et qu'on t'a emmené regarder la vidéo il y a une semaine.

Comme je te l'ai dit, je n'étais pas là et je ne connais rien de cette vidéo.

(iii) J'ai bien conscience que le fait de me décrire tout ce qu'il y a dans la vidéo peut être quelque chose de difficile.

Je vais donc t'aider avec certaines techniques qui vont t'aider à mieux te souvenir de ce que tu as vu.

(iv) Surtout garde bien à l'esprit que j'ai besoin que tu me racontes ce que tu as réellement vu. Si tu ne te souviens pas de quelque chose, n'essaie pas de combler tes trous de mémoire en inventant des choses.

(v) Dans ce cas, s'il y a un détail ou une scène dont tu ne te souviens pas. Ce n'est pas grave, dis-moi "Je ne sais pas". On ne peut pas se souvenir de tout ! D'accord ?

(vi) Comme je te l'ai dit, il est possible qu'après ton récit, je te pose des questions. Peut-être que l'une de ces questions portera sur quelque chose que tu m'as déjà dit. Cela ne veut pas dire que je remet en doute ta parole, mais peut-être juste que je n'ai pas fait attention ou que je ne me souviens pas de ce détail. Tu comprends ? Par conséquent, réponds à la question en te basant sur tes souvenirs, pas sur ce que tu penses que j'aimerais que tu me répondes.

Est-ce que tu me comprends ?

Par exemple, si tu m'as dit qu'il y avait un arbre sans fruit et que je te demande plus tard de quelle couleur étaient les fruits sur l'arbre, cela ne veut pas dire que je ne te crois pas et que je suis convaincu qu'il y avait des fruits. Ne réponds donc pas rouge pour me faire plaisir. Dans ce cas, dis-moi juste qu'il n'y avait pas de fruit.

(vii) S'il y a quelque chose que tu ne comprends pas, que ce soit dans les techniques que je vais te présenter pour t'aider à te souvenir d'un maximum de choses ou dans les éventuelles questions que je te poserai à la fin, surtout n'hésite pas à me le dire. C'est très important. Dans ce cas, tu m'arrêtes et tu me dis : « Là, [nom de l'interrogateur], je ne comprends pas. Je t'expliquerai tout ça avec d'autres mots.

(viii) Enfin, si tu souhaites faire une petite pause de deux trois minutes. Pas de problème, tu me le dis.

Est-ce que ça va jusqu'à présent ?

Super !

[Entraînement à la mémoire épisodique]

5. Avant de parler de ce que tu as vu dans la vidéo, j'aimerais te proposer un petit entraînement pour que tu te souviennes plus facilement de ce que tu as vu. Pour ça, j'aimerais que tu me racontes tout ce qui s'est passé à ta récréation de ce matin/hier matin (selon le moment de l'audition), entre le moment où tu es sorti de cours, et le moment où tu y retourné.

Description libre de l'évènement épisodique

Lorsque l'adolescent effectue son rappel libre, il faut veiller à ne pas l'interrompre.

Gardez un contact visuel avec lui, sans pour autant trop le fixer.

Évitez les mouvements rapides et brusques pour ne pas le déconcentrer.

Essayez de rester le plus calme et le plus silencieux possible.

Vous devez néanmoins garder une attitude d'écoute, avec des renforcements non verbaux et verbaux :

ok, je vois, hum mais évitez les termes évaluateurs comme c'est bien).

6. Si tu le veux bien, je vais maintenant te poser quelques questions afin d'en savoir un peu plus. Tu verras ainsi quel genre de questions je pourrais te poser après ta description de la vidéo.

Questionnement compatible avec la description libre du témoin

Voici des exemples de formulations de questions :

Tu m'as dit que, lors de cette récréation, tu as [*élément mentionné par le mineur*], peux-tu m'en dire plus à ce sujet ?

Tu as aussi dit que [*élément mentionné par le mineur*], tu pourrais me décrire cela un peu plus ?

Tu m'as parlé de [*élément mentionné par le mineur*], tu pourrais me parler de cela plus en détail ?

Etc.

Lorsque l'adolescent effectue son rappel libre, il faut veiller à ne pas l'interrompre. Gardez un contact visuel avec lui, sans pour autant trop le fixer.

Evitez les mouvements rapides et brusques pour ne pas le déconcentrer.

Essayez de rester le plus calme et le plus silencieux possible.

Vous devez néanmoins garder une attitude d'écoute, avec des renforcements non verbaux et verbaux :

ok, je vois, hum mais évitez les termes évaluateurs comme c'est bien).

Super ! Je te remercie.

Consigne du premier rappel libre

Alors maintenant, je vais t'écouter me raconter tout ce dont tu te souviens de la vidéo, en commençant par le début. Le plus de choses possibles.

Dès que tu es prêt à me raconter, tu commences, ok ?

Je t'écoute.

Premier rappel libre

Lorsque l'adolescent effectue son rappel libre, il faut veiller à ne pas l'interrompre. Gardez un contact visuel avec lui, sans pour autant trop le fixer. Evitez les mouvements rapides et brusques pour ne pas le déconcentrer. Essayez de rester le plus calme et le plus silencieux possible. Vous devez néanmoins garder une attitude d'écoute, avec des renforcements non verbaux et verbaux (ex : ok, je vois, hum mais n'utilisez pas de termes évaluateurs comme c'est bien).

Super ! Je te remercie.

Je comprends déjà mieux ce qu'il s'est passé dans le film !

On va essayer ensemble que tu te rappelles de plus de choses.

(i) Pour cela, tu vas me raconter encore une fois tout ce dont tu te rappelles de la vidéo.

(ii) Ce n'est pas grave si tu as l'impression de te répéter. En fait, cela peut même peut-être t'aider à te souvenir de nouvelles choses.

(iv) Dès que tu es prêt tu commences, d'accord, je t'écoute.

Deuxième rappel libre

Lorsque l'adolescent effectue son rappel libre, il faut veiller à ne pas l'interrompre. Gardez un contact visuel avec lui, sans pour autant trop le fixer. Evitez les mouvements rapides et brusques pour ne pas le déconcentrer. Essayez de rester le plus calme et le plus silencieux possible. Vous devez néanmoins garder une attitude d'écoute, avec des renforcements non verbaux et verbaux (ex : ok, je vois, hum mais n'utilisez pas de termes évaluateurs comme c'est bien).

CLOTURE

Je te remercie beaucoup pour ton aide. Est-ce que tu as des questions à me poser sur ce qu'on a fait ensemble ? (...)

Si oui, veuillez répondre aux questions sans pour autant trop dévoiler la recherche. *Il ne faudrait pas que l'adolescent en discute avec ses camarades. Si les questions sont trop précises quant aux objectifs et hypothèses de la recherche, vous pouvez lui préciser que vous viendrez dans la classe pour y répondre devant tout le monde, une fois que vous aurez entendu tous les élèves.*

Je te remercie à nouveau pour ton aide. Je vais te raccompagner dans ta classe. Je te demanderai juste de ne pas discuter avec tes camarades de ce que nous avons discuté ensemble c'est-à-dire ce que je t'ai demandé et ce que tu m'as répondu. C'est extrêmement important pour moi de recueillir les souvenirs de chacun.

Annexe 8—Protocole de l'ECM incluant le QCT utilisé dans l'Étude 5

Au moment où l'on récupère l'élève dans sa salle de classe, avant d'arriver dans la salle d'entretien]

1. Bonjour, je m'appelle _____, et je suis là pour discuter avec toi de la vidéo que tu as vu la semaine dernière. Avant toute chose, il faut bien que tu saches que je ne fais pas du tout partie du collège, et que je ne suis pas là pour t'évaluer ou quoi que ce soit. D'accord ?
2. Comme tu le vois, j'ai un dictaphone dans la main afin que je puisse enregistrer notre conversation, pour que je me rappelle bien de tout ce que tu m'as dit, car il peut m'arriver d'oublier des choses !
3. Est-ce que ça va ?

Aborder une discussion neutre à ce moment, comme par exemple, le cours duquel vous venez de le sortir pour participer à l'expérience.

[Une fois installés dans la salle d'entretien]

4. Comme je te l'ai dit plus tôt, je suis ici car j'ai besoin de recueillir le maximum d'informations sur la vidéo que tu as vu il y a une semaine. Je n'étais pas là et je n'ai pas vu cette vidéo. J'ai donc besoin de ton aide pour savoir ce qui s'est passé. L'idée c'est que je puisse ensuite raconter tout le contenu de la vidéo comme si je l'avais personnellement vue. Est-ce que tu comprends ?
C'est important que tu me parles sans crainte d'être évalué(e). Je ne suis pas à pour juger si ce que tu me dis est bien ou pas bien. Je veux juste que l'on discute ensemble, tu veux bien ? (merci c'est gentil).

- voici comment cette conversation va se passer ...

- (i) Je ne vais pas commencer par te poser des questions. A la place, je vais plutôt t'écouter raconter tout ce que tu as vu. Ce n'est qu'après que je te demanderai de préciser certains points, si cela est nécessaire.
- (ii) Par conséquent, il faudrait que tu te rappelles le plus possible de ce qui s'est passé quand tu as vu la vidéo la semaine dernière.

Comme je te l'ai dit, je n'étais pas là et je ne connais rien de cette vidéo.

Je vais donc t'aider avec certaines méthodes qui vont t'aider à mieux te souvenir de ce que tu as vu.

- (iv) Surtout garde bien à l'esprit que j'ai besoin que tu me racontes ce que tu as réellement vu. Si tu ne te souviens pas de quelque chose, n'essaie pas de combler tes trous de mémoire en inventant des choses.
- (v) Dans ce cas, s'il y a un détail ou une scène dont tu ne te souviens pas. Ce n'est pas grave, dis-moi "Je ne sais pas". On ne peut pas se souvenir de tout ! D'accord ?
- (vi) Comme je te l'ai dit, il est possible qu'après ton récit, je te pose des questions. Peut-être que l'une de ces questions portera sur quelque chose que tu m'as déjà dit. Cela ne veut pas dire que je remet en doute ta parole, mais peut-être juste que je n'ai pas fait attention ou que je ne me

souviens pas de ce détail. Tu comprends ? Par conséquent, réponds à la question en te basant sur tes souvenirs, pas sur ce que tu penses que j'aimerais que tu me répondes.

Est-ce que tu me comprends ?

Par exemple, si tu m'as dit qu'il y avait un arbre sans fruit et que je te demande plus tard de quelle couleur étaient les fruits sur l'arbre, cela ne veut pas dire que je ne te crois pas et que je suis convaincu qu'il y avait des fruits. Ne réponds donc pas rouge pour me faire plaisir. Dans ce cas, dis-moi juste qu'il n'y avait pas de fruit.

(vii) S'il y a quelque chose que tu ne comprends pas, que ce soit dans les méthodes que je vais te présenter pour t'aider à te souvenir d'un maximum de choses ou dans les éventuelles questions que je te poserai à la fin, surtout n'hésite pas à me le dire. C'est très important. Dans ce cas, tu m'arrêtes et tu me dis : « Là, [nom de l'interrogateur], je ne comprends pas. Je t'expliquerai tout ça avec d'autres mots.

(viii) Enfin, si tu souhaites faire une petite pause de deux trois minutes. Pas de problème, tu me le dis.

Est-ce que ça va jusqu'à présent ?

Super !

[Entraînement à la mémoire épisodique]

5. Avant de parler de ce que tu as vu dans la vidéo, j'aimerais te proposer un petit entraînement pour que tu te souviennes plus facilement de ce que tu as vu. Pour ça, j'aimerais que tu me racontes tout ce qui s'est passé à ta récréation de ce matin/hier matin (selon le moment de l'audition), entre le moment où tu es sorti de cours, et le moment où tu y retourné.

Description libre de l'évènement épisodique

Lorsque l'adolescent effectue son rappel libre, il faut veiller à ne pas l'interrompre. Gardez un contact visuel avec lui, sans pour autant trop le fixer.

Évitez les mouvements rapides et brusques pour ne pas le déconcentrer.

Essayez de rester le plus calme et le plus silencieux possible.

Vous devez néanmoins garder une attitude d'écoute, avec des renforcements non verbaux et verbaux :

ok, je vois, hum mais évitez les termes évaluateurs comme c'est bien).

6. Bien, si le veux bien, je vais maintenant te poser quelques questions afin d'en savoir un peu plus. Tu verras ainsi quel genre de questions je pourrais te poser après ta description de la vidéo.

Questionnement compatible avec la description libre du témoin

Voici des exemples de formulations de questions :

Tu m'as dit que, lors de cette récréation, tu as [*élément mentionné par le mineur*], peux-tu m'en dire plus à ce sujet ?

Tu as aussi dit que [*élément mentionné par le mineur*], tu pourrais me décrire cela un peu plus ?

Tu m'as parlé de [*élément mentionné par le mineur*], tu pourrais me parler de cela plus en détail ?

Etc.

Lorsque l'adolescent effectue son rappel libre, il faut veiller à ne pas l'interrompre. Gardez un contact visuel avec lui, sans pour autant trop le fixer.

Évitez les mouvements rapides et brusques pour ne pas le déconcentrer.

Essayez de rester le plus calme et le plus silencieux possible.

Vous devez néanmoins garder une attitude d'écoute, avec des renforcements non verbaux et verbaux :

ok, je vois, hum mais évitez les termes évaluateurs comme c'est bien).

Super ! Je te remercie.

Consigne d'exhaustivité

(i) Bien, je vais maintenant t'écouter me raconter tout ce dont tu te souviens de la vidéo. Surtout, raconte-moi les choses dans les détails, même si ça ne te paraît pas important, qu'ils sont incomplets, ou bien qu'ils ne sont pas dans l'ordre.

(ii) Essaie, en fait, de me dire tout ce qui te vient à l'esprit, d'être le plus complet possible, de parler aussi bien des personnes que des actions, des dialogues s'il y en avait, ou encore même des objets, et des lieux. Décris-moi tout ce dont tu te souviens en commençant par le début de la vidéo, tout m'intéresse, n'importe quel détail, quel qu'il soit !

Recontextualisation mentale

Avant ça, je vais te demander d'effectuer un travail dans ta tête qui va t'aider à mieux te souvenir de ce que tu as vu. D'accord ?

Pour t'aider, je vais te demander de fermer les yeux [*si l'adolescent ne ferme pas les yeux, alors l'inviter à regarder un objet fixe au mur*].

Et maintenant tu vas essayer de te revoir dans la pièce où tu as vu le film comme si tu y étais là tout de suite (*Pause*).

Tu y arrives ?...Bien. Sans rien me dire et toujours en gardant les yeux fermés, tu vas repenser, au lieu dans lequel tu étais (*pause*). Essaies de te rappeler de ce qu'il y avait, par exemple les meubles, ce qu'il y avait sur les murs et tout ça. (*Pause*).

Maintenant, je vais te demander de te rappeler de la place que tu occupais dans ce lieu... (*Pause*). Quelles étaient les personnes éventuellement présentes avec toi... (*Pause*). Ces personnes étaient

situées où par rapport à toi (*devant toi, derrière toi, à côté*)... (pause) Repenses à ces personnes et essaies de te rappeler la façon dont elles étaient habillées...

J'aimerais également que tu te concentres sur les bruits que tu pouvais entendre par exemple (pause). Est-ce que tu te souviens de bruits particuliers qui t'auraient marqués (pause) De la même façon, te souviens-tu d'une odeur ou d'un parfum particulier... (Pause). S'il y avait beaucoup de lumière ou pas trop... (Pause).

En gardant tout cela en tête, j'aimerais maintenant que tu repenses à ton humeur au moment du film. Etais-tu triste... (pause) ou au contraire, gai... (pause) Enervé... (pause) ou plutôt calme... (pause).

Essaies également de repenser à ton état physique. Est-ce que tu étais en pleine forme... (pause) ou peut-être fatigué... (pause). Avais-tu faim... (pause) ou trop mangé... (pause). Ou peut-être avais-tu soif... (pause) Froid... ou bien Chaud... (pause) Avais-tu mal quelque part... (pause)

Pour terminer, je vais te demander de te concentrer sur les émotions que tu as pu ressentir pendant la vidéo. As-tu été ému..., choqué..., stressé à un moment donné durant le film... (pause) Si oui, à quel moment dans le film... (pause) Essaies de repenser à tes réactions face à ces émotions (pause).

Maintenant prends tout le temps qu'il te faut pour te souvenir de tout ça. Lorsque tu te sentiras prêt à me raconter ce que tu as vu en commençant par le début de la vidéo, tu me le dis, ok ?

Premier rappel libre

Lorsque l'adolescent effectue son rappel libre, il faut veiller à ne pas l'interrompre. Gardez un contact visuel avec lui, sans pour autant trop le fixer.

Evitez les mouvements rapides et brusques pour ne pas le déconcentrer.

Essayez de rester le plus calme et le plus silencieux possible.

Vous devez néanmoins garder une attitude d'écoute, avec des renforcements non verbaux et verbaux :

ok, je vois, hum mais évitez les termes évaluateurs comme c'est bien).

Questionnement Compatible avec le premier rappel libre du Témoin

Maintenant, je vais te poser quelques questions à propos de certains points de la vidéo que tu as vu. Je vais peut-être te parler d'éléments que tu as déjà mentionné, d'accord ? Ça ne veut évidemment pas dire que ta première description était fausse ou incomplète, c'est juste pour être certain que j'ai bien tout compris !

Comme avant, si tu ne comprends pas une question, dis le moi et je la reformulerai.

De la même manière, si tu ne te souviens pas, ou si tu ne connais pas la réponse, n'hésite pas à me le dire. D'accord ?

Voici des exemples de formulations de questions :

Tu m'as dit que, dans cette vidéo, tu as *[élément mentionné par le mineur]*, peux-tu m'en dire plus à ce sujet ?

Tu as aussi dit que *[élément mentionné par le mineur]*, tu pourrais me décrire cela un peu plus ?

Tu m'as parlé de *[élément mentionné par le mineur]*, tu pourrais me parler de cela plus en détail ?

Etc.

Lorsque l'adolescent effectue son rappel libre, il faut veiller à ne pas l'interrompre. Gardez un contact visuel avec lui, sans pour autant trop le fixer.

Évitez les mouvements rapides et brusques pour ne pas le déconcentrer.

Essayez de rester le plus calme et le plus silencieux possible.

Vous devez néanmoins garder une attitude d'écoute, avec des renforcements non verbaux et verbaux :

ok, je vois, hum mais évitez les termes évaluateurs comme c'est bien).

Deuxième rappel libre

Lorsque l'adolescent effectue son rappel libre, il faut veiller à ne pas l'interrompre. Gardez un contact visuel avec lui, sans pour autant trop le fixer. Évitez les mouvements rapides et brusques pour ne pas le déconcentrer. Essayez de rester le plus calme et le plus silencieux possible. Vous devez néanmoins garder une attitude d'écoute, avec des renforcements non verbaux et verbaux (ex : ok, je vois, hum mais n'utilisez pas de termes évaluateurs comme c'est bien).

CLOTURE

Je te remercie beaucoup pour ton aide. Est-ce que tu as des questions à me poser sur ce qu'on a fait ensemble ? (...)

Si oui, veuillez répondre aux questions sans pour autant trop dévoiler la recherche. Il ne faudrait pas que l'adolescent en discute avec ses camarades.

Si les questions sont trop précises quant aux objectifs et hypothèses de la recherche, vous pouvez lui préciser que vous viendrez dans la classe pour y répondre devant tout le monde, une fois que vous aurez entendu tous les élèves.

ANNEXES

Je te remercie à nouveau pour ton aide. Je vais te raccompagner dans ta classe. Je te demanderai juste de ne pas discuter avec tes camarades de ce que nous avons discuté ensemble c'est-à-dire ce que je t'ai demandé et ce que tu m'as répondu. C'est extrêmement important pour moi de recueillir les souvenirs de chacun.

ANNEXES

Annexe 9—Grille fournie aux juges pour évaluer la typicité des erreurs et affabulation
rappelées par les participants (exemples d'items pour les quatre vidéos)

Items	Typique	Non-typique
<p style="text-align: center;">Vidéo 1</p> <p>bouteille d'eau une perche en fer personnel soignant donne quelque chose à manger aux personnage principal personnage principal commence à manger/mange</p> <p style="text-align: center;">Vidéo 2</p> <p>une table personnage principal s'allonge/s'est allongée Du sang sur le bras</p> <p style="text-align: center;">Vidéo 3</p> <p>personnel soignant retire aiguille du bras personnage principal personnel soignant insère uneseringue Personnel soignantest roux</p> <p style="text-align: center;">Vidéo 4</p> <p>personnage principal corrigeait des feuilles/copies on met une pate/ crème sur intérieur bras de personnage principal</p>		

Annexe 10—Questionnaire de mesure auto-rapportée de script de don du sang

Merci d'indiquer si un tel évènement mentionnés dans le tableau ci-dessous vous est déjà arrivé, à vous ou l'une de vos connaissances (amis, parents, frères ou sœurs, voisins, etc.), au cours des derniers mois.

Consigne pour répondre (à lire attentivement)

- Si un tel évènement est arrivé (à vous ou à l'un de vos proches) alors cochez le nombre de fois dans la deuxième colonne du tableau (une seule fois, ou deux fois et plus). Attention, **ne cochez la réponse 1 et 2+ uniquement si ces évènements sont réellement arrivés**, c'est très important.
- **Si vous avez juste vu ces évènements se produire** à la télévision, sur internet, ou dans des jeux vidéos, alors cochez la réponse 0 dans la deuxième colonne du tableau, et **précisez l'endroit où vous avez vu une telle scène** dans la troisième colonne du tableau (voir exemple dans le tableau).
- Si vous n'avez jamais vécu ou vu ces évènements, alors cochez simplement la réponse 0 dans la deuxième colonne du tableau et n'indiquez rien dans la troisième colonne.

Évènement	Combien de fois ?	Où avez-vous vu cette scène ?
1. EXEMPLE : effectuer un don d'organe	<u>0</u> 1 2+	À la télévision
2. Effectuer un vaccin	0 1 2+	
3. Effectuer un bilan sanguin (prise de sang)	0 1 2+	
4. Accompagner une connaissance lors d'un bilan sanguin (prise de sang)	0 1 2+	
5. Subir une perfusion	0 1 2+	
6. Accompagner une connaissance subissant une perfusion	0 1 2+	
7. Effectuer un don du sang	0 1 2+	
8. Accompagner une connaissance (famille, amis, etc.) donnant son sang	0 1 2+	

Les Adolescents en Situation de Témoignage Oculaire

D'observations de terrain à l'étude d'un protocole d'audition judiciaire en laboratoire

Thèse présentée en vue de l'obtention du titre de Docteur en psychologie par
Olivier Dodier

Résumé

L'objectif de cette thèse était de fournir des recommandations aux professionnels de la justice pour recueillir la parole des adolescents, population de témoin peu étudiée en laboratoire. Pour cela, cinq études ont été conduites. Les deux premières avaient pour objectif de dresser un état des lieux des pratiques des enquêteurs français. Nous avons observé une spécificité des adolescents, notamment en ce qui concerne le recours aux suggestions d'informations. Celles-ci étaient plus fréquemment faites lorsque l'adolescent venait de développer un propos, ce qui n'était pas le cas avec des mineurs plus jeunes. Cela pourrait signifier des objectifs d'audition différents selon l'âge du mineur (Étude 1). Pourtant, les recommandations internationales déconseillent fortement l'usage des suggestions en raison des biais mémoriels qu'elles peuvent entraîner immédiatement comme de manière différée. Ensuite, nous avons montré que les adolescents sont les plus représentés parmi les mineurs témoins et/ou victimes dans les affaires françaises et qu'ils sont généralement perçus comme menteurs et pidiques par les enquêteurs (Étude 2). Une étude conduite avec des gendarmes formés aux techniques de recueil de la parole des mineurs témoins (vs. non formés ; Étude 3) a montré que ces utilisations des questions suggestives seraient dues à une croyance des enquêteurs selon laquelle les suggestions pouvaient aider le mineur à se souvenir et à rappeler des informations, mais aussi (et surtout) permettre à l'enquête d'avancer. Ceci était d'autant plus vrai pour les gendarmes non formés. Pour répondre à ces pratiques inappropriées, mais aussi aux besoins des enquêteurs, nous nous sommes intéressés à deux versions modifiées de l'entretien cognitif (ECM). En effet, ce protocole d'audition est basé sur un questionnement ouvert (plutôt que fermé ou suggestif), et propose des stratégies de récupération efficaces. En favorisant la récupération en mémoire et le rappel des informations, il pourrait alors optimiser leur fiabilité, en vue de les exploiter lors de l'enquête judiciaire. Pour cela, nous avons testé la mnémotechnique du Séquençage (Étude 4), qui a montré ses bénéfices. Nous avons en effet observé une hausse du rappel des informations correctes (vs. entretien structuré ; ES). Toutefois, celle-ci s'accompagnait d'une hausse des erreurs. Un résultat similaire a été observé en testant une version raccourcie de l'ECM pour des événements répétés dans le temps (vs. événement unique ; Étude 5). De plus, cette étude a mis en avant une hausse des affabulations avec l'ECM (comparativement à un ES, et indépendamment de la fréquence de l'événement), mais aussi des confusions entre les différents événements visionnés par une partie des adolescents. Ces augmentations des informations erronées n'entraînaient cependant, dans aucune des deux études, de chute du taux d'exactitude. Ces résultats seront discutés au regard de la littérature scientifique, et des recommandations appliquées seront formulées afin d'aider les enquêteurs à conduire au mieux leurs auditions d'adolescents témoins et/ou victimes.

Abstract

The goal of this thesis was to provide recommendations to any practitioner involved in the justice system to interview adolescent witnesses and/or victims, a population little studied in laboratory analogue contexts. To do so, five studies were conducted. The first two studies were aimed at establishing an inventory of the young French investigators' witness interview practices. We observed that adolescents are a specific population, in particular regarding the use of suggestive questions. This type of questions increased right after the adolescents had just developed a statement, which was not the case with younger children. This result might reveal that, during investigative interviews with children and adolescents, the investigators have different aims depending on the age of the young witness (Study 1). However, international recommendations strongly discourage the use of suggestions because of immediate and delayed memory biases that may occur. Secondly, we have shown that adolescents represent most of the under legal age witnesses and/or victims in French cases, and that investigators generally perceived them as liars and as easily ashamed (Study 2). A study conducted with military police officers who previously had training in the use of structured interview techniques (vs. untrained officers ; Study 3) showed that their use of suggestive questions were related to the belief that suggestive prompts could help the young witness and/or victim retrieve and recall information, but also (and most importantly) allow the investigation to move forward. This was especially observed with untrained military police officers. To deal with these inappropriate practices, we investigated the efficiency of two modified versions of the cognitive interview (MCI). This interview protocol is based on an open (rather than closed or suggestive) questioning style, and proposes effective retrieval strategies. Relying on techniques that promote memory retrieval and recall of information, it could then enhance the adolescents' statements' reliability, for these to be used during the investigation. We therefore tested a mnemonic called 'guided peripheral focus' (Study 4), which showed its benefits. Indeed, we observed an increase in the recall of correct information (vs. structured interview; SI). However, this was accompanied by an increase in errors. A similar pattern was observed with a shortened version of the MCI (vs. SI) used for repeated events (vs. single event; Study 5). In addition, this last study showed an increase in confabulations with the MCI (compared to a SI, and irrespective of the frequency of the event), but also in confusions between the different events experienced by some of the adolescents. However, these increases in erroneous details did not lead to a drop in the accuracy rate in either study. The results of the five studies will be discussed in regards with the scientific literature, and recommendations to help justice practitioners conduct their adolescent witness and/or victim interviews as appropriately as possible will be provided.