

TITRE COURANT : Mémoire de l'enfant et entrevue d'investigation

Quand des guides d'entrevue servent à protéger la mémoire des enfants: l'exemple du
protocole NICHD

Mireille Cyr, Ph.D.

Département de psychologie

Université de Montréal, Québec, Canada

Jacinthe Dion, Ph.D.

Département des sciences de l'éducation et de psychologie

Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Coordonnées :

Mireille Cyr, Ph.D.,

Département de Psychologie

Université de Montréal

C.P. 6128, Succursale Centre-Ville,

Montréal, Québec, Canada,

H3C 3J7

Téléphone: (514) 343-5968

Fax: (514) 343-2285

Courriel: mireille.cyr@umontreal.ca

Quand des guides d'entrevue servent à protéger la mémoire des enfants :
L'exemple du protocole NICHD

Résumé

Le signalement des agressions sexuelles, particulièrement chez les jeunes enfants, pose un défi considérable aux intervenants sociaux et aux policiers qui ont à les interroger pour vérifier si les allégations sont véridiques. Dans un tel contexte, la capacité de l'enfant à se souvenir des événements et à produire un récit crédible repose en grande partie sur ses habiletés mnésiques et sur le type de questions qui seront utilisées par l'interviewer. Cet article présente une brève recension des écrits sur la mémoire de l'enfant et illustre de quelle façon le protocole du *National Institute of Child Health and Human Development (NICHD)* tente d'intégrer ces recommandations à la pratique. Ces connaissances offrent également une pertinence clinique qui dépasse la seule application au contexte d'entrevue d'investigation.

Abstract

Determining the validity of children's allegations of sexual abuse is a substantial challenge for social workers and police officers who interview them. Children's capacities to remember and produce a credible account of these events is primarily based on their memory abilities and on the type of questions asked by the interviewer. This paper presents a brief review of the literature on knowledge about children's memory, and illustrates how the *National Institute of Child Health and Human Development (NICHD)* protocol integrates the main recommendations into practice. The clinical relevance of this knowledge expands beyond its application to the investigative interview.

Mots-clés: Mémoire, Enfant, Agression sexuelle, Entrevue d'investigation

Keywords : Memory, Children, Sexual abuse, Investigative interview

Quand des guides d'entrevue servent à protéger la mémoire des enfants :
L'exemple du protocole NICHD

Le développement de la mémoire des enfants est un domaine vaste et passionnant qui a fait l'objet de nombreux ouvrages (p. ex., Eisen, Quas, & Goodman, 2002; Graf & Ohta, 2002; Kail, 1990; Ornstein, 1978; Pressley & Brainerd, 1985; Pressley & Schneider, 1997). Le transfert de ces connaissances, voire le développement de nouvelles théories sur la mémoire de l'enfant, s'est révélé des plus pertinents quant à son application aux dévoilements des agressions sexuelles subies par les enfants. Dans les années 1970, l'agression sexuelle envers les enfants est devenue un problème sérieux et préoccupant étant donné l'augmentation des signalements, d'autant plus que les victimes sont de plus en plus jeunes (Poole & Lamb, 1998). C'est alors qu'un nombre considérable de recherches ont été entreprises afin de vérifier dans quelle mesure les souvenirs des enfants pouvaient être véridiques. En plus de susciter un questionnement concernant les capacités mnésiques, ces nombreux signalements posaient également plusieurs défis sur les meilleures méthodes d'intervention à utiliser pour accéder à ces souvenirs sans les déformer. Les travaux réalisés au cours des deux dernières décennies (voir Ceci & Bruck, 1993; 1998; Faller, 1996; Lamb, 1994; Lamb, Sternberg, & Esplin, 1994; Myers, Saywitz, & Goodman, 1996) ont permis d'offrir aux intervenants, qui ont à statuer sur la validité du témoignage de l'enfant, des pistes d'intervention précises pour protéger la mémoire de l'enfant. Soulignons que les cliniciens qui travaillent avec les enfants en contexte d'intervention thérapeutique ou autre, doivent composer avec des dilemmes semblables. En effet, une grande partie de leur intervention repose sur les souvenirs d'événements significatifs qu'a accumulés l'enfant au cours de la semaine, des mois et des années précédents l'intervention. Jusqu'à quel point peut-on se fier à ces souvenirs et comment y accéder sans les déformer?

Dans le présent article, nous aborderons brièvement les défis que pose l'investigation des agressions sexuelles auprès des enfants. Ensuite, nous présenterons les connaissances acquises sur certaines caractéristiques de la mémoire des enfants en nous limitant aux aspects mnésiques qui sont pertinents au contexte d'investigation. Nous présenterons également de quelle façon le protocole du *National Institute of Child Health and Human Development (NICHD; Orbach, Hershkowitz, Lamb, Sternberg, Esplin, & Horowitz, 2000)* tient compte de la mémoire de l'enfant dans sa recherche de détails pertinents sur les événements d'agression sexuelle. Finalement, quelques pistes de recherche pouvant améliorer notre compréhension du fonctionnement de la mémoire de l'enfant en contexte d'investigation seront présentées.

Les défis posés par le dévoilement des agressions sexuelles par les enfants

Le dévoilement de l'agression sexuelle constitue un élément déterminant de la preuve pour incriminer l'agresseur. Bien souvent, l'agression sexuelle d'un enfant est un événement à caractère secret, dont seul l'agresseur et la victime peuvent témoigner. Puisque l'agresseur tend à nier les faits, dans 80% des cas lorsqu'il s'agit du père (Cyr, Wright, Toupin, & Oxman-Martinez, 2000), la déclaration de l'enfant pendant l'entrevue d'investigation constitue bien souvent la seule preuve disponible pour confirmer les allégations d'agression sexuelle. Comme le soulignent Lamb, Sternberg et Esplin (1998): « puisque les sources alternatives d'information concernant les événements présumés ou suspectés sont rarement disponibles, seule l'amélioration de la qualité des entrevues d'investigation est susceptible d'augmenter notre

capacité à protéger les enfants » (p. 821, traduction libre). Il est donc indispensable d'obtenir une déclaration complète et exacte pendant l'entrevue d'investigation. En effet, à partir des informations recueillies lors de l'entrevue d'investigation, des décisions importantes seront prises concernant la protection de l'enfant, les charges criminelles et les interventions de soutien et de thérapie (Perona, Bottoms, & Sorenson, 2006). L'interviewer doit s'assurer de pouvoir protéger l'enfant si l'agression sexuelle s'est produite, ou encore, d'empêcher que des personnes innocentes soient accusées si les allégations se révélaient fausses. Évidemment, ces informations sont puisées à même les souvenirs que l'enfant a emmagasinés et dès lors, se pose la question de la fiabilité de la mémoire des enfants.

Comprendre les caractéristiques de la mémoire des enfants pour mieux intervenir

La mémoire est souvent conceptualisée en tenant compte de trois processus, soit l'encodage (l'enregistrement), l'emmagasinage (l'entreposage ou le stockage) et la récupération (le rappel) (Melton, 1963; Ornstein, 1995). L'encodage est l'enregistrement initial de l'information, c'est le moment où les détails d'un événement s'impriment dans la mémoire. L'emmagasinage réfère au maintien de l'information à travers le temps, une fois qu'elle a été encodée. La récupération de cette information consiste en l'utilisation ou au rappel de l'information mémorisée. Celle-ci peut être sous forme de rappel libre (rappel de l'information en réponse à une question générale), de rappel indicé (l'information est sollicitée à l'aide de différents indices) et de reconnaissance (choisir une information parmi un ensemble) (Roediger & Gallo, 2002). Nous détaillerons les connaissances pertinentes concernant les facteurs qui entrent en jeu lors de ces trois étapes.

L'encodage : Tout ne s'inscrit pas dans la mémoire

Dans le cas d'une agression sexuelle, on peut penser que l'encodage se fera de façon accidentelle plutôt que délibérée. En effet, contrairement à une situation où l'enfant fait un effort pour se souvenir de détails précis, par exemple en vue d'un examen à l'école ou d'une récitation d'une petite histoire dans le contexte de sa participation à une fête à l'école, l'enregistrement des détails d'une agression sexuelle se fera de façon involontaire. En effet, l'enfant ne pensera pas qu'il est nécessaire de retenir tout ce qui se passe en vue de rapporter plusieurs détails importants lorsqu'il sera questionné sur cet incident. On peut supposer que l'information qui est encodée de façon délibérée sera plus exhaustive et mieux imprimée dans la mémoire de l'enfant que celle qui est acquise de façon accidentelle.

Un autre aspect important de la mémorisation est que l'enregistrement de l'information se fait de façon sélective. Par exemple, si plusieurs personnes vivent une même situation, ils vont l'encoder et l'interpréter différemment selon leurs propres histoires et leurs prédispositions (Roediger & Gallo, 2002). Ainsi, le souvenir des uns et des autres contiendra un ensemble de détails identiques, mais également des détails précis qui n'auront pas été retenus par les autres personnes présentes. Ainsi, ces deux processus pourraient expliquer en partie pourquoi les enfants ne parviennent pas à se rappeler certains détails concernant l'agression sexuelle qui peuvent apparaître importants aux yeux de l'interviewer.

L'emmagasinage: ce qui est encodé varie en ancrage

L'étape suivante de la mémorisation est l'emmagasinage ou le stockage de l'information enregistrée. Bien que la capacité des enfants à emmagasiner de l'information soit établie très tôt

dans la vie, ces derniers ne disposent pas d'une structure métacognitive leur permettant d'organiser efficacement l'information enregistrée avant l'âge d'environ sept ans (voir Peterson, 2002, pour une recension des écrits). Ainsi, ils ne disposent pas d'un système de classement efficace de leurs souvenirs, ce qui nuit au rappel de ceux-ci. De plus, les connaissances, provenant des expériences passées, ont une influence importante sur l'information qui est encodée et entreposée pendant un événement (Ornstein, 1995; Roediger & Gallo, 2002). En fait, les connaissances permettent à l'enfant d'organiser l'information retenue, de même qu'à lui donner un sens, une signification. Par exemple, les enfants vont se souvenir plus facilement de certains aspects liés à une visite médicale, tels un test de la vision ou le fait de recevoir un vaccin, alors qu'ils se souviendront peu de la vérification des réflexes (Ornstein, 1995), ayant peu de connaissances préalables pour catégoriser ces informations. La capacité des enfants à organiser l'information emmagasinée augmente graduellement avec l'âge (Schneider & Bjorklund, 1998). Chez les jeunes enfants, l'information est organisée, mais dans une plus petite mesure, ce qui rend plus difficile le rappel d'une grande quantité d'informations.

Selon les théoriciens du traitement de l'information (« information-processing »), cette organisation s'effectue sous forme de schémas – des items interconnectés qui tendent à être rappelés en conjonction l'un avec l'autre (Chi & Ceci, 1987). Les expériences passées peuvent ainsi augmenter la rétention de sorte que la nouvelle information vient se rattacher aux schémas (Roediger & Gallo, 2002). Ainsi, dans les cas d'agression sexuelle, les connaissances de l'enfant concernant l'anatomie et les comportements sexuels risquent d'influencer les détails qui seront encodés et emmagasinés par celui-ci (Ornstein, 1995).

De plus, le degré d'exposition à un événement spécifique influencera également la force de la représentation qui sera mémorisée. Ainsi, si un événement dure longtemps ou encore s'il se répète plusieurs fois, la trace qu'il inscrira dans la mémoire de l'enfant sera plus forte qu'un événement qui dure peu de temps ou qui se serait produit qu'une seule fois (Ornstein, 1995). Ceci a également un autre impact important dans le contexte des entrevues concernant les agressions sexuelles et nous conduit à parler de la mémoire épisodique et de la mémoire de scénario (comprenant les scripts et les stéréotypes). À l'intérieur d'un schéma, les événements familiers et routiniers sont souvent organisés en « scripts », alors que les informations sur les personnes familières sont organisées en « stéréotypes » (Nelson, 1986; Nelson & Gruendel, 1981; Shank & Abelson, 1977). Plutôt que de décrire un incident particulier, les enfants, tout comme les adultes, utilisent ces scripts pour décrire la séquence selon laquelle se produisent les événements « typiques » ou « habituels » (p. ex., se brosser les dents, aller chez McDonald) (Lamb et al., 1994). Les stéréotypes résument les souvenirs et les jugements à propos d'une personne ou d'une catégorie de gens, formant ainsi une représentation de celles-ci. Les scripts et les stéréotypes permettent de se rappeler des éléments importants d'événements répétitifs ou de séquences ainsi que d'oublier les éléments moins centraux. Toutefois, ils ont des désavantages, puisqu'ils peuvent altérer la mémoire pour certains événements spécifiques. Par exemple, lorsque les événements se produisent avec régularité, les distinctions entre chacun des événements tendent à s'estomper, chez les enfants tout comme chez les adultes (voir Lamb et al., 1994). Ainsi, il est plus difficile pour un enfant de se remémorer distinctement divers événements similaires et survenus de façon rapprochée dans le temps (p. ex., le 3^{ème} de 20 événements d'agression sexuelle), en comparaison avec le scénario mémorisé pour ce type d'événement (p. ex., ce qui se passe généralement pendant une agression sexuelle). Les enfants

évoquent alors les événements de façon condensée, télescopée et ils les mêlent en un script unique; les détails rapportés peuvent alors être erronés. (Haesevoets, 2000; Hayez & De Becker, 1997; Van Gijseghem, 1992). Saywitz (1988) a suggéré que les erreurs reliées à la mémoire de scénario peuvent être réduites par les instructions et les techniques de l'interviewer conçues pour solliciter de l'information sur des incidents spécifiques (mémoire épisodique); celles-ci sont décrites plus loin. En effet, si l'interviewer n'utilise pas un style précis pour exploiter la mémoire épisodique plutôt que celle de scénario, il se peut que l'enfant agressé donne fréquemment un compte rendu contenant peu de détails, donc incomplet (Sternberg et al., 1996).

Ainsi, la capacité de l'enfant à interpréter ou donner un sens à la situation qu'il vit à travers ses connaissances, le degré de familiarité avec la situation et la répétition de ces événements sont des facteurs susceptibles d'influencer son encodage ou emmagasinage.

Le rappel : la mémoire est une faculté qui oublie

La troisième étape de la mémoire est le rappel, qui est le moyen par lequel les enfants tentent d'accéder à leurs souvenirs enregistrés et emmagasinés et d'en fournir un compte rendu verbal. Évidemment, pour que l'enfant effectue ce rappel, l'information doit avoir été enregistrée dans les étapes décrites précédemment. De plus, le rappel dépend des questions qui sont posées et qui peuvent ou non faciliter pour l'enfant l'accès aux informations fournies. Dans ce contexte, les indices utilisés dans les questions jouent un rôle important. Diverses recherches ont démontré que les jeunes enfants avaient besoin de questions plus spécifiques pour accéder à certaines parties de leurs souvenirs (Ornstein, 1995; Poole & Lamb, 1998). Toutefois, l'utilisation de ces questions n'est pas sans risque, ce qui sera présenté un peu plus loin.

Le temps écoulé depuis l'événement est un autre facteur important qui influence la qualité des traces mnésiques et donc du rappel. Les détails plus périphériques s'oublient plus rapidement, surtout chez les enfants les plus jeunes, alors que la quantité de détails de même que l'exactitude des informations recueillies diminuent avec le temps (Ornstein, 1995; Peterson, 2002; Poole & Lamb, 1998). Il est toutefois important de souligner que des enfants aussi jeunes que deux ans ont une mémoire verbale à long terme pour des événements passés il y a quelques mois, parfois même datant d'un an (voir Peterson, 2002, pour une recension des écrits). Par ailleurs, il semblerait que les événements traumatiques soient mémorisés plus longuement que les événements neutres ou mondains (voir Cordón, Pipe, Sayfan, Melinder, & Goodman, 2004).

Il est possible de récupérer de l'information emmagasinée dans la mémoire de l'enfant de différentes façons. Dans le contexte des entrevues d'investigation, la mémoire de rappel et la mémoire de reconnaissance sont les deux formes qui nous intéressent le plus. Lorsque l'enfant produit un récit libre, il rapporte des informations qu'il se rappelle librement, sans avoir à chercher un type précis d'information dans sa mémoire. Avec ce type de rappel, les événements sont souvent rapportés de façon chronologique. L'enfant fait alors appel à sa mémoire de rappel, ce qui se produit généralement lorsque les questions de l'interviewer sont très générales et ouvertes (p. ex., « Qu'est-ce qui s'est passé ? »). Ces questions ouvertes peuvent également inclure un indice qui a été donné au préalable par l'enfant (p. ex., « Parle-moi plus de la chambre où tu étais. »). Par contre, lorsque certains indices sont donnés à l'enfant sans que celui-ci les ait mentionnés (p. ex., « Est-ce que ça s'est passé le jour, le soir ou pendant la nuit »), l'enfant fait appel à sa mémoire de reconnaissance, i.e., que l'information est choisie parmi un ensemble.

Dans ce cas, l'enfant doit distinguer les différents concepts qui lui sont proposés et vérifier si des informations à ce sujet sont enregistrées dans sa mémoire. Plusieurs études indiquent que les informations recueillies à l'aide de la mémoire de rappel sont moins susceptibles d'être erronées, donc plus véridiques, que celles qui sont obtenues par la mémoire de reconnaissance (voir Lamb et al., 1998; Pipe, Lamb, Orbach, & Esplin, 2004 pour une revue de la littérature). Ce mode devrait donc être privilégié lors des entrevues d'investigation.

Le rappel d'événements peut être influencé par un ensemble d'autres facteurs d'ordre cognitif et social. Ceux-ci sont plus influents sur les enfants plus jeunes, particulièrement d'âge préscolaire, et lorsque les traces mnésiques sont peu marquées. Nous avons déjà souligné que la mémoire est une faculté qui oublie et que cette perte d'information s'accroît avec la longueur du délai entre l'enregistrement et le rappel de l'événement. Après de longs délais, lorsque les détails d'un événement s'affaiblissent, un processus de reconstruction peut se mettre en place, lors du rappel, de façon à combler les trous qui se sont créés dans ce que l'enfant essaie de se rappeler (Ceci & Bruck, 1998; Ornstein et al., 1998; Schneider & Bjorklund, 1998). Ainsi, les éléments rappelés sont guidés par la récupération d'informations qui ont été emmagasinées et par la construction logique de ce qui aurait dû se passer.

L'âge est un autre facteur à considérer. De façon générale, les enfants ont de bonnes habiletés pour se rappeler un événement, bien qu'elles diffèrent selon leur âge. En effet, la plupart des résultats de recherche obtenus à ce jour font état d'une relation positive entre l'âge et la quantité d'informations rapportées (p. ex., Akehurst, Milne, & Roehnen, 2003; Baker-Ward, Gordon, Ornstein, Larus, & Clubb, 1993; Geddie, Fradin, & Beer, 2000; Lamb et al., 2003). À mesure que l'enfant grandit, la longueur, la complexité et le côté informatif de ses souvenirs augmentent, même si la structure de base reste la même (Saywitz, 1988). Celui-ci est également plus habile pour rapporter cette information (Fivush, Haden, & Adam, 1995; McCabe & Peterson, 1991). Néanmoins, bien que les enfants plus jeunes tendent à donner des récits plus brefs de leurs expériences, en comparaison avec les plus vieux ou les adultes, ceux-ci sont généralement exacts (p. ex, Goodman & Reed, 1986; Oates & Shrimpton, 1991, Peterson, 2002).

Un autre aspect important concerne la confusion pour les jeunes enfants quant au contrôle de la source (« source monitoring ») de l'information acquise dans leur mémoire (Thierry, Lamb, & Orbach, 2003). Il s'agit ici de la capacité de l'enfant à discriminer l'origine des souvenirs ou des connaissances; par exemple, être capable de distinguer dans quelle mesure un élément de ses souvenirs est réellement arrivé ou s'il a été imaginé. Identifier la source d'un souvenir peut, entre autres, impliquer de déterminer si deux personnes ont fait ou dit quelque chose ou de déterminer exactement où l'événement est arrivé. Les chercheurs ont rapporté des différences développementales pour le contrôle de la source, particulièrement lorsque les sources à discriminer sont très semblables (Foley & Johnson, 1985; Lindsay et al., 1991). Par exemple, les enfants de 6 ans sont moins précis que les enfants plus âgés lorsqu'ils doivent différencier les actions qu'ils ont accomplies de celles qu'ils ont seulement imaginées (Foley & Johnson, 1985). L'habileté à attribuer des sources se développe autour du même âge (i.e. 3 – 5 ans) que les premiers souvenirs autobiographiques dont peuvent se rappeler les adultes (Pratt & Bryant, 1990). Le contrôle de la source a d'ailleurs été identifié comme un facteur contribuant au développement de la mémoire autobiographique (Gopnik & Graf, 1988; O'Neil et al., 1992; Perner, 2000). Perner suggère que les enfants sont incapables de se souvenir d'événements

expérimentés personnellement (souvenir épisodique) s'ils n'ont pas de conscience expérientielle et s'ils sont inconscients des origines de leurs connaissances. Perner et Ruffman (1995) ont trouvé que les enfants âgés de 3 et 4 ans qui ont identifié correctement la source de leurs connaissances (i.e., s'ils ont vu où un item était situé ou s'ils ont été informés par quelqu'un d'où était l'objet) rapportent plus d'informations lors d'un récit libre que les enfants qui n'ont pas identifié à la bonne source. Ces enfants, qui peuvent identifier l'origine de leurs connaissances, sont donc moins dépendants des indices donnés par les interviewers que ceux qui ne réussissent pas (Perner & Ruffman, 1995). Lorsque l'enfant est sujet à de nombreux questionnements de la part de ses parents ou de professionnels, ces discussions peuvent interférer avec l'encodage des informations que contenaient sa mémoire et ce, particulièrement pour des détails qui seraient moins centraux. La mauvaise attribution de l'origine d'un souvenir peut alors causer des erreurs dans le rappel d'un événement.

Mise à part la mémoire, plusieurs autres facteurs affectent la capacité des enfants à rapporter de l'information de façon exacte (voir Lamb et al., 1994; Pipe & Salmon, 2002; Poole & Lamb, 1998 pour une revue de ceux-ci). Ces facteurs ont d'autant plus d'influence lorsque l'enfant a de la difficulté à se rappeler certains éléments demandés par l'interviewer. Plusieurs de ceux-ci ont trait à l'attitude de l'interviewer et au type de questionnement utilisé. Ces éléments, bien que cruciaux au contexte d'entrevue d'investigation, ne seront pas revus dans le cadre du présent article. Les revues réalisées par Ceci et Bruck (1993, 1998), Eisen et ses collaborateurs (2002), Lamb et ses collaborateurs (1994), de même que Poole et Lamb (1998), peuvent être consultées à cet effet.

En somme, plusieurs chercheurs ont montré que les enfants ont accès à des souvenirs qui sont exacts et précis dans certaines conditions et qu'ils peuvent offrir un témoignage précieux en contexte d'investigation des agressions sexuelles. Comme le soulignent Loftus et Davies (1984), la capacité à se souvenir est déterminée par les facteurs que nous venons de présenter, comme l'organisation et la qualité initiale de la représentation de l'événement à se rappeler, les connaissances antérieures de la personne quant à l'événement, le délai entre l'emmagasinage et le rappel des événements ou le nombre de rappels auquel est soumis l'événement.

Que faut-il conclure de ces recherches sur les particularités de la mémoire des enfants? Malgré certaines limites présentes chez les enfants quant à leurs habiletés mnémoniques et leur vulnérabilité à la suggestion, un consensus ressort quant à leur compétence pour décrire des événements autobiographiques (Lamb, 1994). D'ailleurs, la majorité des enfants sont souvent des informateurs plus compétents que ne le réalisent les adultes (Lamb et al., 1998). Toutefois, la qualité du témoignage d'enfants est fortement influencée par les habiletés et l'expertise des interviewers (Lamb et al., 1998; Saywitz & Camparo, 1998). Ainsi, lorsque de bonnes techniques d'entrevue sont utilisées, l'interviewer peut faire appel aux compétences de l'enfant pour décrire ce qu'il a vécu.

Le protocole du NICHD

Le protocole du NICHD (Orbach et al., 2000) a été développé afin d'assister les intervenants sociaux et les policiers qui effectuaient des entrevues d'investigation auprès de jeunes enfants à utiliser de meilleures techniques d'entrevue. En effet, un écart important avait été observé entre les diverses recommandations issues des résultats de recherche portant sur la

mémoire et la suggestibilité des enfants et ce que les interviewers faisaient réellement en entrevue (Warren, Woodall, Hunt, & Perry, 1996; Warren et al., 1999; Sternberg, Lamb, Esplin, Orbach, & Herschkowitz, 2002).

S'inspirant, entre autres, de stratégies préconisées dans l'entrevue cognitive développée par Fisher et Geiselman (1992) en Angleterre, qui s'applique aux adultes, et de l'entrevue par étapes successives développée par Yuille, Hunter, Joffe, & Zaparnuik (1993) au Canada, le protocole du *NICHD* vise à favoriser l'adoption de meilleures procédures permettant d'augmenter la quantité d'informations exactes sur les agressions sexuelles. En plus d'établir les bases d'une grille d'entrevue appuyée sur les connaissances scientifiques, Lamb et ses collègues ont porté une grande attention à ce que la formation à ce protocole permette une réelle acquisition des connaissances et des habiletés. Le protocole du *NICHD* est par ailleurs applicable aux enfants victimes d'agressions physiques ou témoins d'une agression.

Ce protocole comporte trois grandes phases (Orbach et al., 2000; Cyr, Bruneau, Perron, & Vignola, sous presse). La phase pré-déclarative a pour but d'établir une alliance de travail avec l'enfant et de le familiariser avec les règles de l'entrevue et la façon dont se déroulera l'entrevue. Entre autre, l'enfant apprend à utiliser sa mémoire de rappel et à répondre de façon détaillée au type de question (les questions ouvertes) qui sera utilisé dans l'entrevue par le récit d'un événement récent sans lien avec l'agression sexuelle. La phase déclarative permet de recueillir les informations sur l'agression sexuelle présumée en travaillant dans la mesure du possible à partir de la mémoire de rappel de l'enfant. Dans le cas où l'enfant aurait subi des agressions répétées, le dernier événement est d'abord investigué, suivi du premier et d'un autre dont l'enfant se souvient bien. Finalement, la phase de clôture permet de recueillir des informations sur le dévoilement, de remercier l'enfant et de faire une courte transition avec l'enfant pour clore l'entrevue. Le protocole intègre plusieurs stratégies qui visent à minimiser les attitudes et les questions de l'interviewer qui pourraient rendre l'entrevue plus suggestive et diminuer ainsi la validité du témoignage de l'enfant. Dans les prochains paragraphes, nous élaborerons les stratégies qui sont en lien direct avec le travail fait à partir de la mémoire de l'enfant, laissant ainsi de côté tous les autres aspects fort intéressants liés à la suggestibilité, qui sont bien décrits entre autres dans Poole et Lamb (1998).

Types de questions et types de mémoire

La recommandation principale qui se dégage de l'abondante littérature sur la mémoire et la suggestibilité de l'enfant est l'emploi d'une approche basée sur l'utilisation des questions ouvertes (p. ex., « Dis-moi tout ce qui s'est passé? ») (voir Davies & Wescott, 1995; Lamb, 1994; McCauley & Fisher, 1995; Saywitz & Moan-Hardie, 1996; Yuille et al., 1993). Malgré des désaccords sur l'utilisation ou non des questions spécifiques (p. ex., « Est-ce qu'il t'a touché », « De quelles couleurs étaient tes vêtements? »), tous semblent s'entendre sur la dangerosité des questions, selon un continuum de suggestibilité. Les questions ouvertes sont les moins suggestives, suivies des questions directives (qui-quand-quoi-où) et fermées (à choix multiples ou à réponse oui/non). Enfin, les questions suggestives (p. ex., « Il t'a fait mal, n'est-ce pas? » - sont les plus délétères et sont à éviter à tout prix. Les questions ouvertes permettent également de travailler à partir de la mémoire de rappel de l'enfant par opposition à la mémoire de reconnaissance. Les recherches réalisées en laboratoire et en contexte réel d'entrevue d'investigation ont montré que les informations obtenues grâce à la mémoire de rappel sont plus

longues, plus informatives et plus susceptibles d'être exactes que celles qui sont recueillies par la mémoire de reconnaissance (p. ex., Craig, Scheibe, Raskin, Kircher, & Dodd, 1999; Goodman & Aman, 1990; Lamb & Fauchier, 2001; Orbach & Lamb, 1999; Pipe et al., 2004). De plus, les informations sont de 3 à 4 fois plus présentes lorsque suscitées par la mémoire de rappel plutôt que par la mémoire de reconnaissance (Lamb, Hershkowitz, Sternberg, Boat, & Everson, 1996a; Lamb et al., 1996b, Sternberg et al., 1996). Dans les prochains paragraphes, nous définirons ces différents types de questions.

Les invitations. Une invitation est une question ouverte qui requiert des informations sur l'événement dévoilé sans donner aucune information supplémentaire liée à l'événement telle que: « Dis-moi tout sur ça. »; « Et après, qu'est-ce qui est arrivé? »; « Parle-moi plus de ça. ». Les invitations sont donc des questions qui amènent l'enfant à rapporter l'information à partir de sa mémoire de rappel. En réponse à une invitation, la tâche de l'enfant est de rapporter ce qu'il se souvient, dans ses mots. Sa narration est alors basée sur sa propre compréhension de l'événement (Henry & Gudjonsson, 2003) et est beaucoup plus riche en détails que lorsque des questions plus directives sont utilisées (Hershkowitz, 2001; Lamb et al., 1996a, 1996b; Lamb et al., 2003; Sternberg et al., 1996; Sternberg, Lamb, Orbach, Esplin et Mitchell, 2001).

Les invitations avec segmentation de temps. En plus de l'invitation générale, deux autres types d'invitations sont susceptibles d'amener l'enfant à rapporter de l'information provenant de sa mémoire de rappel. Il s'agit des invitations avec segmentation de temps et des invitations avec indices. Ces types de question permettent de structurer l'enfant quant à l'information qui est attendue. Une segmentation de temps est une invitation qui amène l'enfant à se concentrer sur un point dans le temps qu'il a mentionné et demande de l'information sur ce qui est arrivé juste avant ou après telle que: « Tu as dit qu'il t'avait touché, dis-moi tout ce qui est arrivé juste avant. »; « Qu'est-ce qui s'est passé juste avant qu'il t'embrasse? ». La segmentation de temps peut aussi se centrer sur deux points dans le temps dévoilés par l'enfant et demande de l'information détaillée sur ce qui est arrivé durant cette période telle que: « Dis-moi tout ce qui est arrivé entre le moment où tu es entré dans la chambre et le moment où il t'a touché. »; « Dis-moi ce qui est arrivé à partir du moment où il a barré la porte jusqu'à ce qu'il t'embrasse. ».

Les invitations avec indices. Une invitation avec indice met l'accent sur un détail dévoilé par l'enfant et est utilisée comme un indice contextuel en association avec une invitation. Tout comme dans le cas des invitations avec segmentation, il est essentiel que les indices utilisés aient été nommés d'abord par l'enfant. Ceci vise à éviter tout problème de contamination de sa mémoire, par exemple, en introduisant de nouvelles informations qui pourraient poser un problème du contrôle de la source (« source monitoring ») pour l'enfant ou encore remplir des trous dans la mémoire de l'enfant de façon inexacte. Ces indices contextuels peuvent être verbaux, visuels, liés au contexte physique ou à l'état mental, tels que: « Tu as dit que Patrice t'a touché. Dis-moi tout sur le toucher. »; « Dis-moi tout sur « le jeu » que tu as mentionné. ». L'utilisation d'indices contextuels autorévélés maximise la similarité entre l'encodage et les conditions de remémoration sans contamination par les indices venant d'un interviewer. Les recherches indiquent que les indices contextuels, en particulier ceux qui portent sur les actions que l'enfant a déjà mentionnées (p. ex., « Parle-moi plus du toucher »), augmentent la quantité d'informations recueillies (Lamb et al., 2003). D'ailleurs, Hershkowitz (2001) a montré que

l'utilisation d'invitations comportant des indices contextuels préalablement donnés par l'enfant, par opposition à de simples invitations, permet d'augmenter le nombre de détails.

En structurant le rappel des événements vécus, en les associant à des actions déjà mentionnées, en les divisant en petites unités ou segments de temps, les invitations avec indice et les segmentations de temps augmentent la capacité des jeunes enfants à reconstruire les incidents passés et à les élaborer dans leur récit et ce, sans la contamination introduite par l'intervenant (Pipe et al., 2004).

Les questions spécifiques. Les questions spécifiques (directives, oui/non, à choix multiples et suggestives) limitent l'étendue possible de la réponse chez l'enfant, et présentent un ajout de la part de l'interviewer. La mémoire de reconnaissance est donc activée et l'enfant doit se rappeler de détails spécifiques pour répondre aux domaines d'intérêt d'investigation de l'interviewer. Un problème important qui peut se poser avec ce type de questions est que l'interviewer demande à l'enfant de se rappeler d'informations dont il peut ne pas se souvenir, soit parce que l'enfant n'a pas porté attention à ces détails lors de l'enregistrement, soit parce qu'il ne les a pas emmagasinées pour diverses raisons décrites précédemment.

Les interventions directives centrent l'attention de l'enfant sur des contenus dévoilés et requièrent des informations additionnelles basées sur une catégorie précise. Par exemple, elles demandent de l'information sur un aspect intrinsèque d'un contenu dévoilé permettant une réponse de plusieurs mots (« Où/quand/comment est-ce arrivé? »), ou sur un aspect non-dévoilé du contenu qui requiert une réponse en un seul mot (« De quelle couleur était son t-shirt? »). Les questions proposant un choix ou suggestives présentent un ajout de l'interviewer sur le plan du contenu, car elles introduisent de l'information non-dévoilée (« Est-ce qu'il t'a touché sous les vêtements? » « Il était couché sur toi ou sous toi (alors qu'il aurait pu être couché à côté)? »).

En résumé, les mémoires de rappel et de reconnaissance diffèrent entre elles sur les stratégies mnémoniques utilisées (type de question) pour rapporter de l'information. Il est donc important que la structure de l'entrevue d'investigation repose principalement sur des questions qui activent la mémoire de rappel de façon à augmenter la probabilité d'obtenir des informations exactes.

Le travail sur la mémoire à la façon du protocole du NICHD

De quelle façon s'articule le travail sur la mémoire de rappel et l'utilisation des questions ouvertes ? Comme les enfants n'emploient pas spontanément des stratégies de récupération pour s'aider à se rappeler et rapporter tout ce qu'ils savent, il est important d'utiliser une approche « entonnoir » pour les questionner (Lamb & Brown, 2006). De plus, l'interviewer doit tenter d'obtenir le plus d'éléments possibles du récit de l'enfant à partir de sa mémoire de rappel, à l'aide des invitations. Ainsi, l'enfant sera d'abord invité à dire tout ce qui s'est passé du début à la fin. Souvent, ce premier récit de l'enfant ne contient que quelques éléments de l'événement d'agression et le tout dans un ordre séquentiel qui laisse parfois à désirer. Si l'enfant arrête son récit à un moment où il est toujours en présence de l'agresseur, l'interviewer lui demande simplement de dire ce qui s'est passé après puisque la séparation de l'enfant avec l'agresseur constitue la fin de l'événement que nous souhaitons investiguer. Par la suite, l'utilisation d'invitations de segmentation de temps permettra de découper, en petites séquences, les

événements qui se sont produits. Plus l'enfant est jeune et plus les points dans le temps doivent être courts pour permettre à l'enfant un meilleur repérage dans sa mémoire. À partir d'une séquence, qui peut être assez longue comme le moment où l'agresseur entre dans la chambre de l'enfant et celui où il en ressort, l'interviewer pourra procéder à d'autres segmentations de temps plus courtes en fonction des informations fournies par l'enfant qui deviennent alors des indices pour segmenter à nouveau. L'interviewer pourra également utiliser des invitations avec indices pour aller chercher plus de détails précis sur un élément. Avec de très jeunes enfants, il peut être nécessaire d'utiliser certaines questions directives telles que « où cela est arrivé ? » pour aider l'enfant à comprendre le type de détails dont nous avons besoin. La réponse de l'enfant devrait être alors utilisée pour reformuler une invitation telle que : « tu dis que c'est arrivé dans le salon chez grand-maman, dis-moi tout sur le salon ». Le protocole prévoit que des questions qui font appel à la mémoire de reconnaissance, telles que les questions proposant un choix (p. ex., Est-ce arrivé le matin, l'après-midi, le soir ou la nuit? », « Est-ce qu'il t'a parlé? »), puissent être utilisées avant de terminer l'entrevue si ces informations sont vraiment requises à des fins légales ou d'enquête judiciaire. Cette façon de procéder permet de structurer l'enfant et ainsi d'obtenir un récit cohérent et détaillé des événements de l'agression sexuelle.

Efficacité du protocole du NICHD

À ce jour, le protocole du NICHD est celui qui a été le plus étudié, entre autres aux États-Unis, en Israël et plus récemment au Québec. Cette méthode, différente de celles utilisées antérieurement, a démontré son efficacité d'une part pour corriger les habiletés des interviewers et pour favoriser chez les enfants rencontrés en entrevue des témoignages plus détaillés (Cyr, Bruneau, Perron, & Vignola, sous presse; Orbach et al., 2000; Sternberg et al., 2001), et ce, même chez les enfants présentant des habiletés verbales faibles (Dion & Cyr, soumis).

Les études de Sternberg et ses collègues (1997, 2001) ont démontré que les enfants entraînés à donner de longues réponses narratives à des questions ouvertes pendant la phase pré-déclarative continuent d'agir de la même façon lors de la phase déclarative (portant sur l'agression sexuelle). De plus, les invitations suggérées dans le protocole et utilisées tout au long de l'entrevue permettent d'obtenir des réponses environ quatre fois plus longues et trois fois plus riches en détails que les réponses aux autres types de questions des interviewers (Cyr et al., sous presse; Lamb et al., 1996a, 1996b; Sternberg et al., 1996). En outre, dans le cas d'enfants rapportant de multiples incidents d'agression, les invitations conduisent l'enfant à donner plus de détails centraux (Sternberg et al., 1996). Par ailleurs, des chercheurs ont démontré que les interviewers modifient significativement leur comportement en entrevue en augmentant le nombre d'invitations et en diminuant d'environ de moitié les questions directives, fermées ou suggestives (Cyr et al., sous presse, Orbach et al., 2000 ; Sternberg et al., 2001).

De plus, dans les entrevues suivant le protocole, les informations obtenues sont surtout recueillies à l'aide d'invitations et en réponse à la première question ouverte de la phase déclarative (en situation de rappel libre). En effet, la quantité totale d'information (quantifiée en terme de nouveaux détails sur l'agression sexuelle) élicitee à l'aide de la mémoire de rappel augmente de façon spectaculaire, passant de 16% à près de 50% (Sternberg et al., 2001). Ce patron de résultats est également similaire peu importe l'âge de l'enfant (Lamb et al., 2003; Sternberg et al., 2001). Ces résultats suggèrent que les informations données par l'enfant sont de qualité supérieure et plus véridiques. D'ailleurs, Orbach et Lamb (1999) ont pu comparer les

informations données lors du rappel libre de l'agression sexuelle vécue par une préadolescente aux informations repérées lors de l'écoute de l'enregistrement audio de l'agression sexuelle qu'elle avait subie avec son grand-père. Aucun détail inexact n'a été noté dans sa déclaration bien qu'il manquait certains détails. En somme, les résultats obtenus sont encourageants quant aux possibilités offertes par l'utilisation du protocole du NICHHD.

Conclusion

La situation d'entrevue d'investigation place l'enfant dans un contexte particulier, où il doit rapporter le plus d'informations possibles sur les présumés événements d'agression sexuelle. Il tient alors le rôle d'expert, car c'est lui, et souvent lui seul, qui détient des informations importantes sur les incidents qu'il a subis. Toutefois, bien que l'enfant soit capable de produire un témoignage valide, il a besoin de l'aide de l'interviewer pour lui donner une structure et faciliter le rappel de ces informations. Les notions sur le fonctionnement de la mémoire de l'enfant et sur ses capacités mnésiques sont ici importantes, de façon à mieux comprendre les techniques d'entrevue les plus adéquates pour favoriser la récupération de l'information sans contamination. Le protocole du *NICHHD* a été conçu pour respecter la mémoire de l'enfant tout en permettant d'obtenir des récits riches en détails sur l'agression sexuelle.

Par ailleurs, les techniques d'entrevue priorisées dans ce protocole, dont l'efficacité a été démontrée, sont également applicables à d'autres situations d'entrevue avec les enfants, telles qu'en recherche, en clinique ou encore à des fins d'enseignement. Il ne fait aucun doute que l'adulte qui veut obtenir de l'information de la part d'un enfant se place toujours dans une position où il est à risque d'influencer considérablement le souvenir et le récit de cet enfant (Lamb & Brown, 2006). L'utilisation de procédures d'entrevue ouvertes, qui repose sur une bonne compréhension du fonctionnement de la mémoire de l'enfant, est sûrement un pré-requis indispensable à tout travail d'intervention auprès des enfants.

D'autres facteurs importants touchant la suggestibilité des enfants n'ont pas été discutés dans le présent article, ce qui constitue une des limites de la présente revue. Toutefois, l'approfondissement des connaissances concernant les caractéristiques de la mémoire de l'enfant et l'application de ces notions dans un contexte particulier, soit l'entrevue d'investigation, aura permis d'illustrer les retombées de recherches réalisées en contexte de laboratoire ou en contexte réel sur le développement de pratiques mieux définies et structurées.

Références

- Akehurst, L., Milne, R., & Koehnken, G. (2003). The effects of children's age and delay on recall in a cognitive or structured interview. *Psychology, Crime & Law*, 9, 97-107.
- Baker-Ward, L., Gordon, B. N., Ornstein, P. A., Larus, D. M., & Clubb, P. A. (1993). Young children's long-term retention of a pediatric examination. *Child Development*, 64, 1519-1533.
- Ceci, S. J., & Bruck, M. (1993). Suggestibility of the child witness: A historical review and synthesis. *Psychological Bulletin*, 113, 403-439.
- Ceci, S. J., & Bruck, M. (1998). *L'enfant-témoin: Une analyse scientifique des témoignages d'enfants* (M. Gottschalk, Trans. De Boeck University ed.). Bruxelles: De Boeck Université, Washington, DC: American Psychological Association.
- Chi, M. T. H., & Ceci, S. J. (1987). Content knowledge: Its role, representation, and restructuring in memory development. In H. W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behaviour* (Vol. 20, pp. 91-142). New York, NY: Academic.
- Cordón, I. M., Pipe, M.-E., Sayfan, L., Melinder, A., & Goodman, G. S. (2004). Memory for traumatic experiences in early childhood. *Developmental Review*, 24, 101-132.
- Craig, R. A., Scheibe, R., Raskin, D. C., Kircher, J. C., & Dodd, D. H. (1999). Interviewer questions and content analysis of children's statements of sexual abuse. *Applied Developmental Science*, 3, 77-85.
- Cyr, M., Bruneau, G., Perron, A., & Vignola, V. (sous presse). Application d'un guide d'entrevue d'investigation auprès de jeunes victimes. Dans M. Tardif (Ed.), *L'agression sexuelle: Coopérer au-delà des frontières*. Livre électronique du CIFAS.
- Cyr, M., Wright, J., Toupin, J., & Oxman-Martinex, J. (2000). *Facteurs influençant le soutien des mères dont les enfants sont agressés sexuellement*: Rapport déposé au CQRS.
- Davies, G., Westcott, H. (1995). The child witness in the courtroom: Empowerment or protection? Dans M. S. Zaragoza, J. R. Graham, G. C. Hall, R. Hirschman, & Y. S. Ben-Porath, (Eds.), *Memory and testimony in the child witness*, (pp. 199-213). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Dion, J., & Cyr, M. (Soumis). The use of a structured investigative protocol to enhance the quantity of details obtained by children with low verbal abilities in the course of forensic interviews. *Journal of Child Sexual Abuse*.
- Eisen, M. L., Quas, J. A., & Goodman, G. S. (2002). *Memory and suggestibility in the forensic interview*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Faller, K. C. (1996). Interviewing children who may have been abused: A historical perspective and overview of controversies. *Child Maltreatment*, 1, 83-95.
- Fisher, R., & Geiselman, E. (1992). *Memory-enhancing techniques for investigative interviewing: The cognitive interview*. Springfield, IL, England: Charles C Thomas, Publisher.
- Fivush, R., Haden, C., & Adam, S. (1995). Structure and coherence of preschoolers' personal narratives over time: Implications for childhood amnesia. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60, 32-56.
- Foley, M. A., & Johnson, M.K. (1985). Confusion between memories for performed and imagined actions. *Child Development*, 56, 1145-1155.
- Geddie, L., Fradin, S., & Beer, J. (2000). Child characteristics which impact accuracy of recall and suggestibility in preschoolers: Is age the best predictor? *Child Abuse & Neglect*, 24, 223-235.

- Goodman, G. S., & Aman, C. (1990). Children's use of anatomically detailed dolls to recount an event. *Child Development, 61*, 1859-1871.
- Goodman, G. S., & Reed, D. S. (1986). Age differences in eyewitness testimony. *Law and Human Behavior, 10*, 317-332.
- Gopnik, A., & Graf, P. (1988). Knowing how you know: Your children's ability to identify and remember the sources of their beliefs. *Child Development, 59*, 1366-1371.
- Graf, P., & Ohta, N. (2002). *Lifespan development of human memory*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Haesevoets, Y.-M. (2000). *L'enfant en questions: De la parole à l'épreuve du doute dans les allégations d'abus sexuels*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Hayez, J.-Y., & De Becker, E. (1999). *L'enfant victime d'abus sexuel et sa famille: Évaluation et traitement* (2^{ème} éd.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Henry, L. A., & Gudjonsson, G. H. (2003). Eyewitness memory, suggestibility, and repeated recall sessions in children with mild and moderate intellectual disabilities. *Law and Human Behavior, 27*, 481-505.
- Hershkowitz, I. (2001). Children's responses to open-ended utterances in investigative interviews. *Law and Criminological Psychology, 6*, 49-63
- Kail, R. V. (1990). *The development of memory in children*. New York, NY: W.H. Freeman.
- Lamb, M. E. (1994). The investigation of child sexual abuse: An interdisciplinary consensus statement. *Journal of Child Sexual Abuse, 3*, 93-106.
- Lamb, M. E., & Brown, D. A. (2006). Conversational apprentices: Helping children become competent informants about their own experiences. *The British Journal of Developmental Psychology, 24*, 215-234.
- 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., Boat, B., & Everson, M. D. (1996a). Investigative interviews of alleged sexual abuse victims with and without anatomical dolls. *Child Abuse & Neglect, 20*, 1251-1259.
- Lamb, M. E., Hershkowitz, I., Sternberg, K. J., Esplin, P. W., Hovav, M., Manor, T., & Yudilevitch L. (1996b). Effects of investigative utterance types on Israeli children's responses. *International Journal of Behavioral Development, 19*, 627-637.
- 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., & Esplin, P. W. (1998). Conducting investigative interviews of alleged sexual abuse victims. *Child Abuse & Neglect, 22*, 813-823.
- Lamb, M. E., Sternberg, K. J., Orbach, Y., Esplin, P. W., Stewart, H., & Mitchell, S. (2003). Age differences in young children's responses to open-ended invitations in the course of forensic interviews. *Journal of Consulting & Clinical Psychology, 71*, 926-934.
- Lindsay, D. S., Johnson, M. K., & Kwon, P. (1991). Developmental changes in memory source monitoring. *Journal of Experimental Child Psychology, 52*, 297-318.
- Loftus, E. F., & Davies, G. M. (1984). Distortions in the memory of children. *Journal of Social Issues, 40*, 51-68.
- McCabe, A., & Peterson, C. C. (1991). Getting the story: A longitudinal study of parental styles in eliciting narratives and developing narrative skills. Dans A. McCabe & C. C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. 217-253). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- McCauley, M. R., & Fisher, R. P. (1995). Enhancing children's eyewitness testimony with the Cognitive Interview. Dans G. Davies, S. Lloyd-Bostock, M. McMurrin, & C. Wilson (Eds.), *Psychology, law, and criminal justice: International developments in research and practice* (pp. 127-134). Oxford: Walter De Gruyter.
- Melton, A. W. (1963). Implications of short-term memory for a general theory of memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 2, 1-21.
- Myers, J. E. B., Saywitz, K. J., & Goodman, G. S. (1996). Psychological research on children as witnesses: Practical implications for forensic interviews and courtroom testimony. *Pacific Law Journal*, 28, 3-91.
- Nelson, K. (1986). *Event knowledge: A functional approach to cognitive development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Nelson, K., & Gruendel, J. (1981). Generalized event representations: Basic building blocks of cognitive development. In M. E. Lamb & A. L. Brown (Eds.), *Advances in development psychology* (Vol. 1, pp. 131-158). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Oates, K., & Shrimpton, S. (1991). Children's memories for stressful and non-stressful events. *Medical Science and Law*, 31, 4-10.
- O'Neil, D. K., Astington, J., & Flavell, J. H. (1992). Young children's understanding of the role that sensory experiences play in knowledge acquisition. *Child Development*, 63, 474-490.
- Orbach, Y., Hershkowitz, 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.
- Orbach, Y., & Lamb, M. E. (1999). Assessing the accuracy of a child's account of sexual abuse: A case study. *Child Abuse & Neglect*, 23, 91-98.
- Ornstein, P. A. (1978). *Memory development in children*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ornstein, P. A. (1995). Children's long-term retention of salient personal experiences. *Journal of Traumatic Stress*, 8, 581-605.
- Ornstein, P. A., Merritt, K. A., Baker-Ward, L., Furtado, E., Gordon, B. N., & Principe, G. F. (1998). Children's knowledge, expectation, and long-term retention. *Applied Cognitive Psychology*, 12, 387-405.
- Perner, J. (2000). Memory and theory of mind. In E. Tulving, & F. I. M. Craik (Eds.), *The Oxford handbook of memory*. (pp.297-312). New York: Oxford University Press.
- Perner, J., & Ruffam, T. (1995). Episodic memory and auto-noetic consciousness: Developmental evidence and theory of childhood amnesia. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59, 516-548.
- Perona, A. R., Bottoms, B. L., & Sorenson, E. (2006). Research-based guidelines for child forensic interviews. *Journal of Aggression, Maltreatment, & Trauma*, 12, 81-130.
- Peterson, C. (2002). Children's long-term memory for autobiographical events. *Developmental Review*, 22, 370-402.
- Pipe, M.-E., Lamb, M. E., Orbach, Y., & Esplin, P. W. (2004). Recent research on children's testimony about experienced and witnessed events. *Developmental Review*, 24, 440-468.
- Pipe, M.-E., & Salmon, K. (2002). What children bring to the interview context: Individual differences in children's event reports. Dans M. L. Eisen, J. A. Quas, & G. S. Goodman (Eds.), *Memory and suggestibility in the forensic interview. Personality and clinical psychology series* (pp. 235-26). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Poole, D. A., & Lamb, M. E. (1998). *Investigative interviews of children: A guide for helping*

- professionals*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pratt, C., & Bryant, P. (1990). Young children understand that looking leads to knowing (so long as they are looking into a single barrel). *Child Development, 61*, 973-982.
- Pressley, M., & Brainerd, C. J. (1985). *Cognitive learning and memory in children: Progress in cognitive development research*. New York, NY: Springer-Verlag.
- Pressley, M., & Schneider, W. (1997). *Introduction to memory: Development during childhood and adolescence*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Roediger, H. L., & Gallo, D. A. (2002). Processes affecting accuracy and distortion in memory: An overview. Dans M. L. Eisen, J. A. Quas, & G. S. Goodman (Eds.), *Memory and suggestibility in the forensic interview* (pp. 3-28). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Saywitz, K. J. (1988). The credibility of child witnesses. *Family Advocate, 10*, 38.
- Saywitz, K., & Camparo, L. (1998). Interviewing child witnesses: A developmental perspective. *Child Abuse & Neglect, 22*, 825-843.
- Saywitz, K., & Moan-Hardie, S. (1996). Reducing the potential for distortion of childhood memories. Dans K. Pezdek, & W. P. Banks (Eds.), *The recovered memory/false memory debate* (pp. 245-262). San Diego, CA: Academic Press, Inc.
- Schneider, W., & Bjorklund, D. F. (1998). Memory. Dans W. Damon, D. Kuhn, & R. S. Siegler (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol.2. Cognition, Perception and Language* (pp. 467-521). New York, NY: Wiley.
- Shank, R., & Abelson, R. (1977). *Scripts, plans, goals, and understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sternberg, K. J., Lamb, M. E., Esplin, P. W., Orbach, Y., & Hershkowitz, I. (2002). Using a structured interview protocol to improve the quality of investigative interviews. Dans M. Eisen, G. Goodman, & J. Quas (Eds.), *Memory and suggestibility in the Forensic Interview* (pp.409-436). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sternberg, K. J., Lamb, M. E., Hershkowitz, I., Esplin, P. W., Redlich, A., & Sunshine, N. (1996). The relation between investigative utterance types and the informativeness of child witnesses. *Journal of Applied Developmental Psychology, 17*, 439-451.
- 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 & 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.
- Thierry, L. L., Lamb, M. E., & Orbach, Y. (2003). Awareness of the origin of knowledge predicts child witnesses's recall of alleged sexual and physical abuse. *Applied Cognitive Psychology, 17*, 953-967.
- Warren, A. R., Woodall, C. E., Hunt, J. S., & Perry, N. W. (1996). "It sounds good in theory, but...": Do investigative interviewers follow guidelines based on memory research? *Child Maltreatment, 1*, 231-245.
- 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.

Van Gijseghem, H. (1992). *L'Enfant mis à nu. L'allégation d'abus sexuel: La recherche de la vérité*. Montréal: Méridien.

Yuille, J., Hunter, R., Joffe, R., & Zaparnuik, J. (1993). Interviewing children in sexual abuse cases. Dans G. Goodman & B. Bottoms (Eds.), *Child Victims, Child Witnesses: Understanding and Improving Testimony* (pp. 95-115). New York, NY: Guilford.