



Les enfants et le système de justice au Canada :

Considérations relatives au développement pour améliorer les témoignages

Heather L. Price, Ph. D., professeure de psychologie, chaire de recherche du Canada : Children and the Law, Université Thompson Rivers

Angela D. Evans, Ph. D., professeure de psychologie, Université Brock

Sonja P. Brubacher, Ph. D., chercheuse principale, Center for Investigative Interviewing, Université Griffith

Janvier 2026

Les opinions exprimées dans le présent rapport sont celles des auteurs et ne représentent pas nécessairement celles du ministère de la Justice du Canada ou du gouvernement du Canada.



Sauf avis contraire, le contenu de ce document peut, sans frais ni autre permission, être reproduit en tout ou en partie et par quelque moyen que ce soit à des fins personnelles ou publiques, mais non à des fins commerciales.

Nous vous demandons :

- de faire preuve de diligence raisonnable pour vous assurer de l'exactitude du matériel reproduit;
- d'indiquer le titre complet du matériel reproduit et l'organisation qui en est l'auteur;
- d'indiquer que la reproduction est une copie d'un document officiel publié par le gouvernement du Canada et que ladite reproduction n'a pas été effectuée en collaboration avec le gouvernement du Canada, ou avec son approbation.

La reproduction et la distribution à des fins commerciales sont interdites, sauf avec la permission écrite du ministère de la Justice du Canada. Pour de plus amples renseignements, veuillez communiquer avec le ministère de la Justice du Canada à l'adresse suivante : www.justice.gc.ca.

© Sa Majesté le Roi du chef du Canada, représenté par le ministre de la Justice et procureur général du Canada, 2025

Les enfants et le système de justice au Canada : Considérations relatives au développement pour améliorer les témoignages.

J4-194/2026F-PDF
ISBN 978-0-660-98137-6

Remerciements

Nous remercions sincèrement Susan McDonald et Lara Rooney, du ministère de la Justice, pour leur soutien à la rédaction de ce rapport et pour leurs commentaires constructifs sur les ébauches précédentes. Nous sommes également extrêmement reconnaissants envers les nombreux chercheurs qualifiés qui apportent leurs connaissances et leur expertise dans ce domaine, les enfants et les familles qui participent à la recherche et qui contribuent à améliorer l'expérience des autres, ainsi que les nombreux professionnels qui recherchent des informations fondées sur des données probantes et aident les chercheurs à comprendre la complexité des situations concrètes.

Table des matières

Remerciements.....	2
Résumé	6
I Introduction.....	11
1.1 Les enfants et le système de justice	11
1.2 L'accueil des enfants témoins dans le système de justice	11
1.3 Expériences des enfants dans le système de justice	12
1.4 Modifier les attentes du système de justice pénale à l'égard des enfants témoins	13
II Les capacités cognitives des enfants et l'incidence sur leurs témoignages.....	13
2.1 Développement cognitif des enfants	13
2.2 Compréhension de la vérité et des promesses du point de vue des enfants.....	16
2.3 Capacité des enfants à estimer la durée, le moment et la fréquence des événements	18
2.4 Les concepts du tribunal du point de vue des enfants.....	20
III Développement du langage chez les enfants.....	21
3.1 Changements de développement du langage.....	21
3.2 Développement des compétences linguistiques des enfants et risque d'erreurs de communication.....	22
IV Mémoire chez les enfants	29
4.1 Processus généraux de la mémoire : « Les enfants ne peuvent pas dire ce dont ils ne se souviennent pas ».	29
4.2 L'âge comme facteur influant sur la mémoire	32
4.3 Connaissances préalables et mémoire	32
4.4 Impact de l'anxiété et du stress sur la mémoire	33
4.6 Analyse de la source	35
4.7 Mémoire des événements répétés.....	36
4.8 Suggestibilité de la mémoire des enfants.....	43
V Processus de divulgation des enfants.....	45
5.1 Modèles de divulgation : Divulgations tardives et rétractations	45
5.2 Obstacles à la divulgation.....	46
5.3 À qui les enfants se confient-ils?	47
5.4 Attitudes à l'égard des divulgations des enfants	48
VI Entrevues judiciaires auprès des enfants.....	49
6.1 Entrevues judiciaires auprès des enfants fondées sur des données probantes	49
6.2 Erreurs dans les entrevues judiciaires auprès des enfants	59

6.3	Éléments à surveiller lors de l'évaluation d'une entrevue judiciaire auprès d'un enfant.....	60
6.4	Entrevue judiciaire à distance	62
VII	Témoignages des enfants devant le tribunal.....	63
7.1	Expériences des enfants avant et pendant le procès	63
7.2	Contre-interrogatoire : Quoi « éviter » pendant l'interrogatoire d'un enfant	64
7.3	Mesures prévues par la loi pour améliorer l'expérience devant les tribunaux.....	66
VIII	Centres d'appui aux enfants	68
8.1	Introduction aux centres d'appui aux enfants au Canada.....	68
8.2	Le rôle des centres d'appui aux enfants pour faciliter la participation des enfants au système de justice.....	69
IX	Recommandations pour le système : Comment obtenir des témoignages fiables auprès des enfants.....	71
X	Références	73

Résumé

Les enfants et le système de justice

Les déclarations des enfants sont souvent la preuve centrale dans les affaires où les enfants sont victimes et témoins. Il est important de noter que les enfants peuvent fournir des témoignages de qualité, à condition que les adultes soient compétents pour les obtenir. Dans ce rapport, nous examinons les capacités des enfants, les limites de leurs capacités, les difficultés à fournir des témoignages et les façons d'améliorer leur expérience en matière de justice. Nous mettons l'accent sur les conclusions fondées sur des données probantes et nous examinons les principaux aspects de la recherche cognitive et développementale qui aideront le lecteur à comprendre le rôle des enfants en tant que victimes et témoins dans le système de justice.

L'un des principaux défis pour les enfants qui ont des démêlés avec la justice est le stress des processus judiciaires, souvent difficiles et peu familiers. Les enfants ne sont pas tous stressés par les enquêtes judiciaires et les témoignages devant les tribunaux, mais beaucoup le sont. Parfois, le niveau élevé d'émotion peut avoir un impact sur la capacité des enfants à fournir des témoignages. Il est maintenant largement reconnu que l'adaptation des processus de justice aux circonstances et aux capacités particulières des enfants améliorera les expériences des enfants, augmentera la qualité de leur témoignage et offrira un meilleur accès à la justice. L'une des principales façons d'adapter les processus est de permettre aux professionnels de la justice de comprendre le développement cognitif et social des enfants. Ce rapport passe en revue l'état actuel de ces connaissances.

Les capacités cognitives des enfants et l'incidence sur leurs témoignages

La maturité cognitive des enfants joue un rôle important dans leur capacité de témoigner. En particulier, les compétences fonctionnelles exécutives (c.-à-d. un ensemble de processus cognitifs qui aident à établir et à atteindre des objectifs) qui se développent tout au long de l'enfance et jusqu'au début de l'âge adulte aident les enfants, les jeunes et les adultes à témoigner. Par exemple, ces compétences peuvent déterminer si un enfant peut résister aux suggestions d'un adulte ou s'il est enclin à deviner en réponse à des questions. Fait important, on a constaté que le développement de ces compétences cognitives était retardé ou qu'il y avait un déficit chez les enfants maltraités.

Les professionnels qui travaillent auprès des enfants victimes et témoins s'intéressent souvent à la façon de promouvoir le dévoilement de la vérité chez les enfants. La conceptualisation des mensonges par les enfants commence pendant les années préscolaires, mais le concept plus stable de vérité et de mensonge n'émerge que plus tard dans l'enfance (vers 10 ans). Les enfants qui ne démontrent pas une compréhension de la vérité et des mensonges peuvent tout de même être honnêtes, et les enfants qui font preuve d'une compréhension élaborée peuvent aussi dire des mensonges. On a constaté que l'un des facteurs qui accroissent l'honnêteté des enfants est la promesse de dire la vérité, mais cela est moins efficace dans le cas des très jeunes enfants (âgés de 3 à 5 ans).

On demande souvent aux enfants de fournir des détails sur le moment, la durée et la fréquence des événements (c.-à-d. l'information temporelle) qui les ont mis en contact avec le système de justice. Ces renseignements semblent raisonnables à demander, et ils peuvent même être exigés par la loi dans certains cas. Cependant, il n'est logique de demander ces renseignements que si l'enfant a les compétences cognitives nécessaires pour les fournir. Bien qu'il y ait des exceptions, les enfants ont généralement de la difficulté à fournir des renseignements temporels. Fait important, cette difficulté n'est pas liée à leur capacité de se souvenir d'autres détails précis de leurs expériences.

Développement du langage chez les enfants

Les compétences de communication émergentes des enfants peuvent poser des défis au système de justice pour ce qui est d'obtenir des rapports détaillés et exacts. Le fait de ne pas reconnaître les différences de développement entre les enfants et les adultes peut entraîner une mauvaise communication et des résultats injustes. Parfois, les enfants utilisent un mot différemment des adultes ou ils l'utilisent avant de comprendre sa signification, ou ils devinent les réponses aux questions, avec des erreurs et des ambiguïtés. Ces comportements peuvent entraîner une mauvaise communication ou une mauvaise compréhension des expériences de l'enfant. Par exemple, les enfants ont tendance à deviner s'ils ne connaissent pas la réponse aux questions posées sous forme de oui/non. Il est inquiétant de constater qu'on pose souvent aux enfants des questions qui ne correspondent pas à leur âge, ce qui peut influencer sur l'exactitude de leurs réponses et, en fin de compte, sur les résultats juridiques. Il est donc important que les adultes comprennent comment le langage et certains types de questions peuvent influencer la clarté et l'exactitude des déclarations des enfants.

Mémoire chez les enfants

La mémoire est une expérience subjective. Le but du système de mémoire est de comprendre et d'interpréter le monde qui nous entoure et de nous aider à faire des prédictions sur l'avenir, et non de retenir des informations précises et détaillées sur les expériences antérieures. Cela signifie que les souvenirs sont sujets à l'erreur. Plusieurs thèmes clés de la mémoire peuvent être utilisés pour interpréter le témoignage des enfants :

- Tout n'est pas mémorisé;
- Ce qui entre dans la mémoire varie en intensité;
- L'état de l'information en mémoire change au fil du temps;
- La récupération de la mémoire n'est pas parfaite;
- Ce n'est pas tout ce qui peut être récupéré qui est déclaré;
- Ce n'est pas tout ce qui est déclaré qui a été vécu.

Plusieurs autres facteurs influencent la mémoire. Il s'agit notamment de l'âge de l'enfant (les enfants plus âgés fournissent généralement plus d'informations et sont moins influençables que les plus jeunes); du degré de connaissance préalable qu'a l'enfant d'une expérience (avoir des connaissances préalables facilite généralement la compréhension et le récit des événements, mais peut nuire à la mémoire); du niveau de stress ressenti pendant l'événement (le stress peut avoir des effets à la fois positifs et négatifs sur la mémoire); le temps écoulé entre l'événement

et le moment où l'enfant se souvient de cet événement (en général, les souvenirs s'estompent avec le temps); et la fréquence à laquelle un enfant a vécu des événements similaires (le fait de vivre des événements répétés aide les enfants à se souvenir des éléments communs à ces expériences, mais rend difficile la distinction entre des expériences similaires). Tous ces facteurs influenceront sur la façon dont les enfants devraient être interrogés au sujet de leurs expériences. Il est essentiel de bien connaître la recherche sur ces sujets pour interpréter les témoignages des enfants.

Processus de divulgation des enfants

Lorsque les enfants parlent de la maltraitance qu'ils ont subie, ils le font généralement selon quatre grands schémas : les enfants qui divulguent, ceux qui ne divulguent pas, ceux qui divulguent tardivement et ceux qui se rétractent après avoir divulgué. La réticence des enfants à divulguer (ceux qui ne divulguent pas, ceux qui divulguent tardivement et ceux qui se rétractent après avoir divulgué) est souvent liée à la dynamique de l'agression sexuelle, et elle est plus probable lorsque l'enfant a une relation étroite avec l'agresseur, lorsque l'enfant n'est pas bien soutenu par la famille, lorsque la maltraitance est plus grave, et lorsque la violence commence à un âge plus avancé. La réticence à divulguer est courante chez les enfants qui ont été maltraités, et cela ne devrait pas nécessairement être considéré comme un signe de fausse allégation.

Lorsque les enfants divulguent de l'information, ils le font souvent en raison de leurs sentiments internes (p. ex., cauchemars, anxiété), d'influences externes (p. ex., être questionnés) ou parce que des preuves de la violence ont été découvertes. Cependant, lorsque les enfants ne divulguent rien, c'est souvent pour des raisons comme l'inquiétude au sujet des conséquences négatives de la divulgation (p. ex., emprisonnement pour l'accusé), le sentiment d'embarras ou de honte, la crainte de se retrouver dans le pétrin, la peur de ne pas être cru, ou un manque de compréhension à l'égard du comportement inapproprié. Les retards de divulgation et les enfants qui se rétractent sont souvent perçus négativement dans la salle d'audience. Il faut éduquer les juges des faits sur les processus normaux de divulgation.

Entrevues judiciaires auprès des enfants

Il existe une documentation abondante et solide fondée sur des données probantes à l'appui des entrevues judiciaires auprès d'enfants. Ce que les enfants sont disposés et capables de nous dire est profondément influencé par la façon dont nous recueillons leur information. Lorsque les personnes qui posent des questions offrent aux enfants un soutien socioaffectif et la possibilité de raconter ce dont ils se souviennent à leur propre rythme, dans leurs propres mots, le témoignage des enfants peut être exact et instructif. Une entrevue judiciaire auprès d'un enfant fondée sur des données probantes comprend généralement les éléments suivants : une phase d'introduction (avec une brève explication des rôles et de la configuration de la salle, des règles de base et de la pratique narrative), une transition vers le cœur du sujet, une phase substantielle au cours de laquelle les enfants sont encouragés à raconter l'événement en réponse à des questions principalement ouvertes, une pause, des questions complémentaires permettant aux enquêteurs de demander des informations précises qui auraient pu être omises pendant le récit, et une conclusion respectueuse.

Les entrevues judiciaires de grande qualité porteront sur des invitations ouvertes à l'enfant afin qu'il fournisse une réponse narrative. Les questions interrogatives (p. ex., qui, quand, où, pourquoi, comment et les questions restreintes commençant par « quoi ») sont également préférables aux questions fermées (c.-à-d. les questions qui limitent étroitement le contenu des réponses des enfants), et celles-ci donnent souvent lieu au taux le plus élevé d'approximation. Comparativement à d'autres types de questions, les questions ouvertes permettent d'obtenir des réponses plus longues et plus précises et sont plus susceptibles de donner des détails dont l'enfant se souvient plutôt que des détails que l'enquêteur souhaite entendre (ce qui n'est pas nécessairement quelque chose dont l'enfant se souvient). La capacité des enfants à répondre aux questions ouvertes s'améliore avec l'âge, mais même les enfants d'âge préscolaire peuvent fournir des détails narratifs en réponse à de telles questions.

Témoignages des enfants devant le tribunal

Il est clair que le contexte de la salle d'audience est unique et souvent stressant pour les enfants. La majorité des enfants témoins éprouvent de l'anxiété et présentent des symptômes de stress, y compris des problèmes de sommeil et d'alimentation, de la dépression, de l'énurésie et de l'automutilation pendant la période qui précède la comparution au tribunal. L'expérience du tribunal elle-même peut être une source de stress importante ayant des conséquences à long terme pour les enfants. Les programmes de préparation au tribunal peuvent fournir aux enfants des connaissances et de l'expérience sur les procédures à venir, et il a été démontré qu'ils ont des effets bénéfiques sur le bien-être des enfants.

Il y a un écart entre l'approche standard du contre-interrogatoire et la capacité des enfants de fournir des témoignages précis. Le style de contre-interrogatoire est en grande partie composé de questions fermées, dirigées et de type « oui/non ». Ce style d'interrogatoire est très problématique pour obtenir des déclarations exactes de la part des enfants, et il représente un défi émotionnel pour ceux-ci. De par sa nature même, le contre-interrogatoire vise à obtenir ce que l'adulte veut que l'enfant témoin dise, et non à accéder aux réponses véridiques de l'enfant. Le contre-interrogatoire a été décrit comme l'une des pires parties du processus du tribunal pour les enfants, et a été qualifié de guide sur « ce qu'il faut éviter » pendant les interrogatoires auprès des enfants. Plusieurs pays ont fait des progrès stratégiques qui conservent les éléments du contre-interrogatoire traditionnel, mais qui se rapprochent également de la technique d'interrogatoire appropriée des enfants devant les tribunaux.

Dans le but d'améliorer l'expérience des enfants et de faciliter leur témoignage, des modifications ont été apportées au *Code criminel* et à la *Loi sur la preuve au Canada* (projet de loi C-2), qui sont entrées en vigueur en 2006. Les changements comprenaient la présomption de compétence des enfants de moins de 14 ans, le retrait du public de la salle d'audience et la fourniture d'aides au témoignage (p. ex., témoigner derrière un écran, avec une personne de confiance ou dans une autre pièce par télévision en circuit fermé).

La recherche a indiqué que l'utilisation de telles aides au témoignage réduit le stress lié au témoignage. De plus, les enfants interrogés par vidéo démontrent une exactitude et une résistance accrues à l'égard des suggestions dans le cadre de cette approche par rapport aux questions en personne, ou aucune différence par rapport au témoignage en direct. Parmi les

autres progrès récents, mentionnons le témoignage à distance d'enfants devant le tribunal (p. ex., dans un environnement confortable) et l'utilisation de chiens de soutien dressés spécialement pour les enfants pendant les interrogatoires et les témoignages. Il est de plus en plus prouvé que l'utilisation des chiens peut être bénéfique pour de nombreux enfants, notamment en réduisant le stress et l'anxiété.

Centres d'appui aux enfants

Compte tenu des défis que doivent relever les enfants victimes ou témoins de maltraitance ainsi que leur famille, il y a eu un mouvement international visant à coordonner les fournisseurs de services qui travaillent avec les enfants et les familles dans les centres d'appui aux enfants (CAE ou Centres d'appui aux enfants et aux adolescents, CAEA). Les CAE offrent un processus axé sur les enfants dans un cadre convivial, généralement en un même endroit, où les partenaires chargés de la prestation des services, notamment les services médicaux, la protection de l'enfance, la police, les services de santé mentale, les services d'aide aux victimes et de défense de leurs droits et, le cas échéant, les services de poursuite, travaillent ensemble de manière coordonnée pour soutenir les enfants, les adolescents et leurs familles. Il est de plus en plus évident que les enquêtes menées par les CAE réduisent le stress et les traumatismes subis par les enfants et les familles lors des enquêtes sur les cas de maltraitance. De plus, les CAE ont davantage recours à des pratiques fondées sur des données probantes et ils peuvent servir de centres d'expertise. Une étude récente des centres d'appui aux enfants et aux adolescents de la Colombie-Britannique a révélé que, pour chaque dollar investi dans un CAE, 5,54 \$ en valeur sociale et économique ont été créés.

Recommandations

À partir de l'examen approfondi de la documentation sur la participation des enfants au système de justice, trois recommandations clés ont été formulées :

1. Accroître l'éducation et la formation en matière de développement des enfants auprès des professionnels du droit qui interagissent avec eux.
2. Élargir l'accès aux centres d'appui aux enfants et à leurs services.
3. Étudier des solutions de rechange au contre-interrogatoire traditionnel des enfants témoins.

I Introduction

1.1 Les enfants et le système de justice

Les événements qui amènent un enfant dans le système de justice pénale peuvent être déroutants, bouleversants et même traumatisants. Dans de nombreux cas, les enfants seront les seuls témoins du crime qu'on leur demande de décrire (p. ex., l'exploitation sexuelle des enfants; Bala, Lee et McNamara, 2001; Robinson, 2015). Par conséquent, les déclarations des enfants peuvent constituer la preuve centrale d'une affaire. La compréhension des influences sur la fiabilité de la preuve pour les enfants et la façon d'adapter les processus de justice pénale afin d'accroître la qualité de cette preuve constituent l'objectif central du présent rapport.

Une vaste littérature axée sur les expériences des enfants dans le système de justice a clairement démontré que même les enfants d'âge préscolaire sont capables de fournir des récits détaillés et exacts de leurs expériences antérieures, si cette information est obtenue d'une manière favorable et appropriée à leur stade de développement. Cet élément fondamental de la qualité des témoignages des enfants est essentiel :

Les enfants sont capables de fournir des témoignages de qualité, à condition que les adultes soient compétents pour les obtenir.

En 2002, Louise Sas a rédigé une compilation de l'histoire et de la littérature liées à l'expérience des enfants dans le système de justice canadien (Sas, 2002). Le rapport de Sas donne un survol historique du traitement des enfants et l'état de la littérature sur les données probantes concernant les enfants à ce moment-là. Le rapport retrace l'histoire depuis le rapport révolutionnaire Badgley (1986) jusqu'aux scandales d'agressions sexuelles dans les services de garde des années 1990, en passant par les débuts de la science liée au témoignage des enfants. Le présent rapport vise à aborder les faits nouveaux survenus depuis la publication de ce document fondateur et à décrire notre compréhension actuelle des enfants dans le cadre du système de justice au Canada.

1.2 L'accueil des enfants témoins dans le système de justice

Il est maintenant largement reconnu que les enfants peuvent être des témoins fiables et compétents. Mais cela n'a pas toujours été le cas. Comme Sas l'indique clairement dans son rapport de 2002, on a toujours eu du mal à croire les récits des enfants. Bien que nous ayons constaté une amélioration de la croyance et de la participation des enfants dans le système judiciaire, les préjugés critiques contre les éléments de preuve concernant les enfants et les obstacles à leur participation au système de justice demeurent. Cela se présente notamment dans la façon dont les témoignages des enfants sont recueillis (voir la section IV sur les entrevues judiciaires auprès des enfants), dans la compréhension qu'ont les professionnels du système de justice des capacités des enfants (voir les sections II, III et IV) et dans les

processus judiciaires comme le contre-interrogatoire (voir la section VII sur les témoignages devant le tribunal).

1.3 Expériences des enfants dans le système de justice

La participation des enfants au système de justice comprend souvent des interactions avec de nombreux professionnels différents, comme les services d'aide à l'enfance, la police, les services médicaux, les services aux victimes, les avocats, les juges et d'autres membres du personnel judiciaire. Chacune de ces interactions offre des occasions d'établissement de relations et de confort, mais peut aussi créer du stress et de l'anxiété. Comme nous le décrivons aux sections VII et VIII, il y a eu de nombreux changements importants pour les enfants ayant des démêlés avec la justice au Canada qui visent à faciliter leur participation. Ces changements visent à répondre à la complexité des services et des professionnels qui interviennent auprès des enfants victimes, et à adapter ces processus pour les rendre plus appropriés sur le plan du développement.

Bon nombre des changements dans la façon dont les enfants sont traités dans le système de justice découlent de la compréhension de la façon dont les traumatismes causés par le système peuvent aggraver les expériences déjà difficiles vécues par les enfants (Bala et coll., 2001; Berliner et Conte, 1995; ministère de la Justice du Canada, 2001; Sas et coll., 1993). Le témoignage est un facteur de stress évident pour de nombreux enfants (Field et Katz, 2023; Hayes et Bunting, 2013) et il a été démontré qu'il a des effets à long terme sur leur santé mentale (Eastwood et Patton, 2002; Elmi, Daignault et Hébert, 2018; Quas et coll., 2005). L'environnement de la salle d'audience, en particulier, semble être lié à des niveaux de stress plus élevés (Nathanson et Saywitz, 2003; Saywitz et Nathanson, 1993), et l'anticipation d'une comparution devant le tribunal est liée à de l'anxiété chez les enfants (Nathanson et Saywitz, 2015).

La préoccupation au sujet du stress des enfants pendant les procédures judiciaires a été abordée de façon créative et productive dans les tribunaux partout dans le monde. Par exemple, au moins un pays a mis en place des bracelets intelligents pour assurer un suivi du stress physiologique en temps réel lorsque les enfants sont interrogés. Cette surveillance permet d'interrompre l'interrogatoire pour introduire des techniques de relaxation ou de terminer l'interrogatoire si les niveaux de stress deviennent trop élevés (Rodriguez-Pellejero, Mulero-Henríquez et Santana Amador, 2024). Ces mesures, qui font partie d'un processus complet et adapté de salle d'audience pour les enfants (p. ex., salles adaptées aux enfants, salles de décompression, niveaux élevés de soutien), peuvent également nous renseigner sur le stress général des enfants. Dans une étude, la surveillance a indiqué que les niveaux de stress des enfants étaient beaucoup plus élevés lorsqu'ils attendaient d'être interrogés et pendant l'interrogatoire par rapport au moment où les enfants quittaient le palais de justice, même si, dans l'ensemble, les enfants éprouvaient un niveau moyen de stress pendant les audiences du tribunal (Rodriguez-Pellejero et coll., 2024). D'autres études qui ont exploré les niveaux de stress chez les enfants dans des situations judiciaires traditionnelles ont démontré que les enfants éprouvent un niveau élevé d'anxiété avant, pendant et après le procès (p. ex., Hayes et Bunting, 2013). Ces expériences négatives devant les tribunaux sont plus tard liées au

sentiment d'injustice des enfants (Sumalla et Hernandez-Hidalgo, 2018). L'impact de la participation à la justice sur les enfants est complexe (Quas et Goodman, 2012). Dans certains cas, les enfants peuvent considérer le fait de témoigner comme une source de valorisation, même si cela est stressant (Quas et coll., 2005). Dans certaines circonstances, le fait *de ne pas* témoigner peut avoir des répercussions négatives et, malgré des expériences parfois très négatives, l'équilibre entre les avantages et les défis du témoignage en salle d'audience joue souvent en faveur du témoignage (Quas et coll., 2005; Quas et Goodman, 2012). Pourtant, il est clair que, à moins que les processus de justice soient adaptés aux enfants (et parfois même lorsqu'ils le sont), l'expérience risque d'être déroutante, bouleversante et stressante pour beaucoup.

1.4 Modifier les attentes du système de justice pénale à l'égard des enfants témoins

Comme nous le décrivons en détail dans le présent rapport, il existe un corpus considérable de documents sur lesquels on peut se fier pour recommander des façons d'interagir avec les enfants de façon adaptée à leur stade de développement qui augmenteront la fiabilité de leurs témoignages et faciliteront leur rétablissement. L'harmonisation de ce que nous savons sur les capacités des enfants avec ce que nous leur demandons est essentielle pour nous assurer d'obtenir la meilleure preuve possible et de leur offrir une expérience conforme à la procédure.

II Les capacités cognitives des enfants et l'incidence sur leurs témoignages

Le système de justice est conçu en fonction des capacités des adultes. Bien que les enfants puissent répondre aux attentes dans certains domaines, dans d'autres, leurs compétences sont encore en développement. Il est donc important de comprendre le développement cognitif des enfants et son lien avec leur capacité à fonctionner dans le système de justice.

2.1 Développement cognitif des enfants

Le développement des capacités cognitives des enfants joue un rôle important dans leur capacité de témoigner. En particulier, les compétences fonctionnelles exécutives, qui se développent tout au long de l'enfance et jusqu'au début de l'âge adulte, aident les enfants, les adolescents et les adultes à témoigner. Les fonctions exécutives comprennent des éléments comme la *mémoire de travail* (la capacité de garder l'information à l'esprit et de la manipuler) et l'*inhibition* (la capacité de restreindre l'impulsion initiale pour répondre) (Diamond, 2006). De plus, les enfants acquièrent la compétence sociocognitive de la *théorie de l'esprit* (la capacité de comprendre que les autres ont des pensées, des désirs, des sentiments ou des émotions différents). Ces compétences sont importantes dans de nombreux aspects de la vie d'un enfant, mais elles font partie intégrante du soutien offert aux enfants pour les aider à raconter leurs expériences.

La *mémoire de travail* est la capacité de conserver temporairement l'information en mémoire et de la manipuler pour un rappel ultérieur (Baddeley, 1986). Par exemple, un enfant doit garder

en mémoire la question posée et les détails clés d'un événement. Ensuite, l'enfant doit récupérer les renseignements dans l'ordre où ils sont demandés à leur sujet, et peut-être les récupérer de nouveau en fonction des questions de suivi. Les chercheurs ont découvert que l'exactitude des rapports sur la mémoire des témoins oculaires des enfants est liée à leur mémoire de travail (p. ex., Rossi-Arnaud et Angelini, 2017; Ruffman et coll., 2001), ce qui signifie que les enfants ayant une meilleure mémoire de travail tendent à être plus précis dans le récit de leurs expériences. La mémoire de travail commence à se développer au cours des années préscolaires (p. ex., Carlson, 2005) et les capacités de mémoire de travail se renforcent avec l'âge. Par exemple, environ la moitié des enfants de 5 ans peuvent conserver en mémoire trois éléments d'information ou moins, et les retenir (p. ex., trois chiffres) et, à l'âge d'environ 9 ans, la plupart des enfants peuvent garder trois détails en mémoire (Pickering et Gathercole, 2001). La mémoire de travail continue de se développer et les compétences atteignent un sommet vers l'âge de 30 ans (Alloway et Alloway, 2013). Ce long processus de développement signifie qu'on ne peut pas s'attendre à ce que les enfants aient une compétence semblable à celle des adultes. Les avocats devraient en tenir compte lorsqu'ils préparent des questions. Par exemple, ils devraient s'assurer de ne pas poser de longues questions complexes qui obligent les enfants à retenir plusieurs parties d'une question en mémoire. Et, dans la mesure du possible, ils devraient séquencer un événement dans l'ordre où il s'est produit, plutôt que de sauter d'un point à l'autre.

Le *contrôle inhibitoire* implique la capacité de résister à une réaction automatique. Par exemple, le contrôle inhibitoire consiste à résister à l'envie de répondre à une question avant qu'elle soit terminée ou à ne pas y répondre avec la première chose qui vient à l'esprit, mais plutôt à faire une pause pour s'assurer d'avoir la bonne réponse avant de répondre. Le contrôle inhibitoire commence à se développer au cours des années préscolaires (p. ex., Carlson, 2005; Dowsett et Livesey, 2000), et les enfants de 3 ans démontrent une capacité rudimentaire d'inhiber leurs réponses. À l'âge de 5 ans, les enfants ont une certaine capacité d'inhiber leurs réponses, mais ils sont lents dans leur capacité d'arrêter une réaction automatique. La vitesse d'arrêt augmente avec l'âge dans l'enfance et à l'âge adulte (Williams, Ponesse, Schachar, Logan et Tannock, 1999). Il a été démontré qu'un faible contrôle inhibitoire était lié à l'incapacité des jeunes enfants à taire la vérité, ce qui les amenait à révéler honnêtement leurs propres transgressions (p. ex., O'Connor, Dykstra et Evans, 2020; Talwar, Crossman et Wyman, 2017; Talwar et Lee, 2008; Williams, Moore, Crossman et Talwar, 2016), mais cela était également lié à la tendance des enfants à répondre sans réfléchir à la question posée ou à leur réponse. Par exemple, lorsqu'on leur pose une question à laquelle il suffit de répondre par « oui » ou « non » (c.-à-d. une question fermée), les jeunes enfants (de 2 à 5 ans) ont souvent tendance à répondre « oui » (Moriguchi, Osaka et Itakura, 2008; Fritzley et Lee, 2003; Fritzley, Lindsay et Lee, 2013), répondant « oui » à une question sans l'avoir pleinement comprise. On a également constaté que les capacités inhibitrices de contrôle étaient liées à la capacité des enfants de répondre à des questions complexes, comme celles qui sont ambiguës sur le plan référentiel (voir la section V; Evans, Stolzenberg et Lyon, 2017). Les enfants qui ont des capacités de contrôle inhibitoires plus élevées résistent également davantage aux questions suggestives (Roberts et Powell, 2005; Melinder, Endestad et Magnussen, 2006).

Les enfants doivent également tenir compte du point de vue ou des intentions de l'auteur de la question pour répondre avec succès aux questions. Par conséquent, la compétence sociocognitive de la *théorie de l'esprit* est nécessaire. La théorie de l'esprit est la capacité d'interpréter les états mentaux d'une autre personne, comme ses croyances, ses désirs ou ses émotions (Premack et Woodruff, 1978). Les états mentaux sont difficiles à comprendre pour les enfants, car ils représentent des pensées ou des sentiments internes. L'état mental d'une personne n'est pas toujours évident pour les autres ou ne contraste pas nécessairement avec ses comportements externes. Par exemple, nous pouvons être gentils avec quelqu'un que nous n'aimons pas vraiment afin d'obtenir un avantage ou un accès à quelque chose. Les compétences des enfants en théorie de l'esprit deviennent plus aiguisées au fil du temps (p. ex., Wellman et Liu, 2004). Les enfants commencent à se rendre compte que différentes personnes peuvent avoir des désirs différents les uns des autres. Par exemple, les jeunes enfants commencent à comprendre qu'un adulte peut avoir des préférences alimentaires différentes des leurs (p. ex., Repacholi et coll., 1997). Entre 3 et 5 ans, les enfants comprennent que les autres peuvent ne pas savoir ce qu'ils savent (savoir sur l'ignorance). Cela signifie que les jeunes enfants peuvent supposer qu'un adulte a accès aux mêmes renseignements qu'eux, et donc fournir des réponses moins détaillées aux questions de l'adulte. Vers l'âge de 4 ou 5 ans, les enfants font preuve d'une compréhension de la fausse croyance, c'est-à-dire qu'ils sont conscients que quelqu'un peut croire que quelque chose est vrai alors qu'en réalité, c'est faux. Cette capacité aide les enfants à résister aux suggestions des autres au sujet de leurs expériences (p. ex., Karpinski et coll., 2009; examiné dans Bruck et Melnyk, 2004), car ils comprennent que d'autres peuvent avoir des croyances qui sont fausses ou incorrectes. La compréhension des fausses croyances chez les enfants s'améliore avec l'âge. À l'âge de 6 à 9 ans, ils sont capables de raisonner sur les croyances d'une personne à propos des croyances d'une autre personne (p. ex., What Sara thinks that Michael thinks; Perner, 1988). Enfin, la capacité de déduire l'état émotionnel réel ou feint d'une personne en fonction de renseignements contextuels (émotions réelles apparentes) se développe vers l'âge de 5 à 6 ans (Harris, Donnelly, Guz et Pitt-Watson, 1986). Par exemple, comprendre qu'un autre enfant est triste lorsque les autres font des blagues à son sujet, même s'il prétend être heureux. Ces compétences peuvent aider les enfants à interpréter les relations interpersonnelles.

Fait important, on a constaté que le développement de ces compétences sociocognitives (fonctions exécutives et théorie de l'esprit) était retardé ou qu'il y avait un déficit chez les enfants maltraités. Les enfants maltraités ont tendance à afficher des scores plus faibles concernant la théorie de l'esprit et les mesures de fonctions exécutives comparativement aux enfants d'âge similaires qui n'ont pas été maltraités (Beers et De Bellis, 2002; Cicchetti, Rogosch, Maughan, Toth et Bruce, 2003; Demers et coll., 2022; Lund, Toombs, Radford, Boles et Mushquash, 2020). De plus, ce déficit persiste à l'adolescence et à l'âge adulte (Kirke-Smith, Henry et Messer, 2014; Mothes et coll., 2015; Nikulina et Widom, 2013). Par ailleurs, la charge

testimonial (p. ex., la charge cognitive accrue¹ pendant le témoignage) amplifie ces différences. Par conséquent, on s'attend à ce que les normes mentionnées ci-dessus selon l'âge soient reportées de plusieurs années pour les enfants qui ont été victimes de négligence ou de violence.

2.2 Compréhension de la vérité et des promesses du point de vue des enfants

Des recherches approfondies ont révélé que les enfants commencent à comprendre le concept du mensonge pendant les années préscolaires (p. ex., Bussey, 1992; Lyon, Quas et Carrick, 2013; Siegal et Peterson, 1996; Vendetti, Kamawar et Andrews, 2019; Wandrey, Quas et Lyon, 2012). Cependant, ce n'est qu'à l'âge de 10 ou 11 ans que les enfants présentent une compréhension plus complète et semblable à celle des adultes (p. ex., Lavoie, Nagar et Talwar, 2017; Strichartz et Burton, 1990; Wimmer, Gruber et Perner, 1984). Un facteur qui peut influencer la capacité des enfants à démontrer leur compréhension conceptuelle est la façon dont la question est posée. Certaines questions exigent simplement que les enfants reconnaissent une vérité ou un mensonge (p. ex., « si je dis que ma chemise est bleue, s'agit-il d'une vérité ou d'un mensonge? »), tandis que d'autres exigent que les enfants fournissent une définition ou une explication de la différence entre la vérité et le mensonge. Bien que les enfants puissent reconnaître une vérité ou un mensonge dès l'âge de 4 à 5 ans, ils ne sont pas en mesure de fournir des définitions exactes avant l'âge de 8 ans (Lyon et Saywitz, 1999). Par ailleurs, les enfants sont plus précis lorsqu'il s'agit de faire la distinction entre les vérités et les mensonges au sujet des déclarations neutres (à l'âge de 3,5 ans) et des bons actes (vers l'âge de 4 à 6 ans) que les mauvais actes. Plus précisément, les enfants ont de la difficulté à faire la distinction entre la vérité et le mensonge lorsque la personne qui parle a commis un acte répréhensible, confondant les mauvais actes avec des mensonges (Lyon et coll., 2013; Wandrey et coll., 2012). Ces résultats suggèrent que la conceptualisation des mensonges par les enfants commence pendant les années préscolaires, mais qu'un concept plus stable de vérité et de mensonge n'émerge que plus tard dans l'enfance (environ 10 ans).

Au-delà de la capacité des enfants à distinguer avec précision les déclarations véridiques des mensonges, les chercheurs ont examiné les évaluations morales des enfants pour déterminer si le mensonge est bon ou mauvais. Les données existantes laissent entendre que les enfants sont sensibles aux facteurs qui peuvent influencer la moralité du mensonge. Par exemple, à l'âge de 5 ans, les enfants sont déjà en mesure de tenir compte de l'intention d'une personne (qu'ils aient tenté de tromper quelqu'un ou qu'ils aient commis une erreur) lorsqu'ils évaluent l'honnêteté de leur déclaration comme étant bonne ou mauvaise, et ces évaluations atteignent la maturité vers l'âge de 10 à 11 ans (p. ex., Bussey et Grimbeek, 2000; Lyon, Ahern, Malloy et Quas, 2010; Lyon et coll., 2013). Le fait de mentir pour dissimuler les actes répréhensibles

¹ La charge cognitive est définie comme la charge de travail mentale qu'une personne doit gérer pour accomplir une tâche. Une charge cognitive plus élevée suggère une utilisation accrue de la mémoire de travail et d'autres compétences cognitives. La charge cognitive peut être accrue en cour, car les témoins doivent se souvenir des événements, comprendre des questions complexes, suivre les procédures judiciaires, surveiller et gérer leurs réponses émotionnelles et faire face à l'accusé. Ces facteurs peuvent accroître la difficulté pour les témoins de se souvenir avec exactitude de l'information.

d'une personne est toujours perçu comme étant mauvais par les enfants et les adultes, et ce, dans différentes cultures (p. ex., Cheung, Siu et Chen, 2015; Lee, Xu, Fu, Cameron et Chen, 2001; Mojdehi, Shohoudi et Talwar, 2020).

Il est important de noter que la recherche portant sur le lien entre la conceptualisation des enfants et l'évaluation morale du mensonge et leur propre honnêteté à l'égard d'événements négatifs (c.-à-d. actes répréhensibles de la part de l'enfant ou d'une autre personne) a révélé un lien limité entre les deux (Talwar, Lee, Bala et Lindsay, 2002; Talwar, Lee, Bala et Lindsay, 2004; Talwar et Lee, 2008). Les enfants qui ne démontrent pas une compréhension de la vérité et du mensonge peuvent tout de même être honnêtes, et ceux qui font preuve d'une compréhension élaborée peuvent tout de même mentir. Compte tenu de ce manque de relation, les enfants qui témoignent devant les tribunaux canadiens (voir la section VII) ne sont pas tenus de démontrer une compréhension des vérités et des mensonges avant de témoigner en cour.

Un facteur qui a été jugé lié à l'honnêteté des enfants est la promesse de dire la vérité. Le concept de la promesse a fait l'objet d'un examen approfondi dans la littérature sur le développement moral (p. ex., Astington, 1988a; 1988b; 1988c; Austin, 1962; Bussey, 2010; Lyon et Evans, 2014; Talwar, Lee, Bala et Lindsay, 2002; 2004). L'inclusion du mot « promesse » dans une déclaration a été considérée comme une technique efficace pour susciter un sentiment d'obligation, car elle démontre l'engagement et l'intention (Austin, 1962; Bussey, 2010). Cependant, les jeunes enfants ont de la difficulté à comprendre les implications du mot « promesse » (Astington, 1988a; 1988b). Par exemple, Lyon et Evans (2014) ont constaté que les enfants de 3 à 5 ans comprenaient mieux un engagement lorsque les mots « je vais » sont utilisés comparativement à « je promets », et que les mots « je vais » étaient compris plus tôt. Ces résultats suggèrent que l'utilisation du terme « promesse » peut être moins efficace chez les jeunes enfants.

Comment obtenir une promesse

« Promets-tu que tu vas dire la vérité? »

- Les enfants de 5 ans et plus (y compris les adolescents) sont plus honnêtes lorsqu'on leur demande de promettre de dire la vérité.
- Les enfants de 3 à 4 ans ont du mal à comprendre le mot « promettre », donc les mots « je vais » devrait être utilisé pour créer un engagement

Les chercheurs ont évalué l'efficacité de promettre de dire la vérité sur l'honnêteté des enfants à propos d'événements négatifs. Il a été démontré à maintes reprises que les promesses sont efficaces pour encourager l'honnêteté chez les enfants âgés de 5 ans jusqu'à l'adolescence (Evans et Lee, 2010; Evans et Talwar, 2024; Lyon, Malloy, Quas et Talwar, 2008; Lyon et Dorado, 2008; McWilliams, Stolzenberg, Williams et Lyon, 2021; Quas, Stolzenberg et Lyon, 2018; Talwar et coll., 2002). Cependant, demander aux jeunes enfants (âgés de 3 à 4 ans) de promettre de dire la vérité semble moins efficace (Bender, O'Connor, et Evans, 2018). Ce manque d'efficacité est probablement attribuable au fait qu'ils ne comprennent pas le terme « promesse » (tel qu'indiqué ci-dessus). Cependant, il a été démontré que le fait de demander aux enfants de verbaliser leur promesse (« je promets que je vais... ») les incite davantage à respecter leur promesse que le simple fait de leur demander d'accepter de faire une promesse. Evans et ses collègues (2018) ont constaté que lorsqu'ils ont demandé à des enfants de déclarer verbalement leur promesse de ne pas tricher dans un jeu (« je promets de ne pas jeter un coup d'œil au jouet »), y compris les mots « je vais/je ne vais pas » en plus de la promesse,

les enfants étaient beaucoup plus susceptibles d'adhérer aux règles et de ne pas tricher dans le jeu. Ensemble, ces constatations appuient l'idée selon laquelle on devrait demander aux enfants de promettre qu'ils *diront* la vérité avant de présenter une déclaration sur leurs expériences.

2.3 Capacité des enfants à estimer la durée, le moment et la fréquence des événements

Lorsqu'il se souvient d'une expérience antérieure qui l'a amené à entrer en contact avec le système de justice, un enfant peut être invité à décrire combien de temps l'événement a pris, quand il a eu lieu et à quelle fréquence. Ces questions portent toutes sur des détails apparemment raisonnables, et parfois nécessaires du point de vue juridique, d'une infraction potentiellement criminelle. En général, les enfants ne fournissent pas spontanément beaucoup d'information temporelle dans les entrevues (Peterson, 1996). Cependant, les enquêteurs cherchent souvent activement à obtenir de tels renseignements auprès des enfants. Il n'est logique de demander ces renseignements que si l'enfant a les compétences cognitives nécessaires pour fournir de tels détails. Si ce n'est pas le cas, il est probable que demander cette information entraînera des suppositions, des changements de réponse ou aucune réponse.

Un premier point essentiel à comprendre est que la capacité des enfants de parler des concepts temporels précède leur capacité de comprendre et d'appliquer ces concepts, et que cette compréhension est longue à acquérir (Orbach et Lamb, 2007; Tillman et Barner, 2015). Par exemple, un enfant peut utiliser le mot « hier », mais au lieu de signifier la veille, il décrit n'importe quel jour avant aujourd'hui. De même, ce n'est pas parce qu'un enfant peut compter jusqu'à 10 qu'il peut déclarer avec exactitude le nombre d'agressions sexuelles dont il a été victime. La récitation mécanique d'un concept temporel (p. ex., énumérer les jours de la semaine) et l'application de ce concept à des expériences de la vie (c.-à-d., quel jour quelque chose s'est produit) exigent différents niveaux de compréhension.

La recherche sur les concepts temporels des enfants en est encore à ses premiers stades. Il est clair que la capacité des enfants à fournir de l'information temporelle augmente avec l'âge, mais il est difficile de déterminer précisément quels concepts sont établis à quel âge. Ces compétences varient considérablement chez les enfants de 7 à 12 ans (Zakay et Hancock, 1999). Cependant, la littérature montre clairement que fournir de telles informations est une tâche qui présente un défi cognitif et que de nombreux enfants participant au système de justice auront du mal à l'accomplir avec exactitude (Friedman, 1991; Friedman et Lyon, 2005).

Dans une étude innovante, Wandrey et ses collègues (Wandrey, Lyon, Quas et Friedman, 2012) ont demandé à des enfants de décrire leurs précédentes visites au tribunal de la protection de l'enfance (c.-à-d. des procédures non pénales dans lesquelles la sécurité des enfants est en jeu) et leurs changements de placement. Dans leur échantillon d'enfants de 6 à 10 ans, ils ont constaté que la capacité des enfants à fournir des renseignements sur la fréquence et l'emplacement temporel des expériences antérieures était très limitée. Par exemple, seulement 10 % des enfants ont été en mesure de donner correctement le mois au

cours duquel un événement antérieur s'est produit. Bien que Wandrey et ses collègues n'aient relevé aucune différence de développement, d'autres études ont montré des améliorations globales de la compréhension temporelle avec l'âge. De plus, au moins une étude a démontré qu'il y avait peu de différences entre les adolescents (14 à 16 ans) et les adultes sur plusieurs échelles de temps différentes (Jack, Friedman, Reese et Zajac, 2016).

Durée. Le fait de signaler la *durée* d'un événement peut avoir des répercussions sur la compréhension de l'événement dans son ensemble et sur la capacité du défendeur à fournir un alibi. Les enfants semblent atteindre des capacités semblables à celles d'un adulte en signalant la durée d'un événement vers l'âge de 10 à 12 ans (Friedman et coll., 2010; Friedman, Reese et Dai, 2011; Pathman et coll., 2013), ce qui peut refléter à la fois des progrès dans la sensibilité à la durée (McCormack, 2015) et dans la capacité des enfants à utiliser un langage qui décrit des durées variables (Block et coll., 1999).

Moment. Certaines accusations criminelles peuvent dépendre de l'identification du *moment* où un événement a eu lieu ou de l'âge de l'enfant à ce moment (voir Woiwod et Connolly, 2017). Situer un événement dans le passé semble être difficile pour les enfants, et cette difficulté augmente avec l'écart temporel entre le souvenir et l'événement en question (p. ex., Hudson et Mayhew, 2011). La plupart des recherches récentes indiquent que la capacité des enfants à se souvenir depuis combien de temps un événement a eu lieu commence à correspondre à celle des adultes entre 8 et 10 ans (Deker et Pathman, 2021; Pathman, Deker, Coughlin et Ghetti, 2022).

Dans une étude sur la mémoire des enfants qui se sont rendus à l'urgence pour un traumatisme, Peterson (1996) a constaté que les enfants de 2 à 9 ans étaient très mauvais lorsqu'il s'agissait de déclarer l'heure du jour de la blessure et l'heure à laquelle ils arrivaient à l'hôpital lorsqu'on leur posait directement la question. Lorsqu'on ne leur demandait pas de détails temporels, seuls les enfants de 9 ans fournissaient spontanément ces renseignements. Dans l'étude de Wandrey et ses collègues (2012) sur le moment des visites antérieures au tribunal de la protection de l'enfance et des placements, les enfants qui ont tenté de déterminer la date de leur première visite au tribunal parmi plusieurs visites se sont trompés d'environ 6 mois, et de 9 à 12 mois pour le moment du placement. Ces constatations mettent en évidence la difficulté de fournir des renseignements précis sur le moment d'un événement.

Fréquence. Bien que les enfants semblent réussir à déterminer si un événement a été vécu une fois ou plus (Sharman, Powell et Roberts, 2011; Roberts et coll., 2015), l'exactitude des estimations de la fréquence est assez faible lorsqu'un événement a été vécu de façon répétée. Wandrey et coll. (2012) ont constaté que, même si les enfants avaient une idée générale du *nombre de fois* où ils avaient comparu devant un tribunal et du nombre de placements qu'ils avaient connus, leur précision était extrêmement faible. Malheureusement, les enfants semblaient relativement inconscients de leurs difficultés (ou ne voulaient pas le signaler) à fournir cette information, parce que quelques enfants répondaient « je ne sais pas » aux questions sur la fréquence des événements. Dans la section IV, nous examinons certaines des raisons pour lesquelles les enfants ont de la difficulté à déclarer la fréquence des événements.

En somme, les enfants semblent avoir de la difficulté à fournir des renseignements temporels. Il peut sembler raisonnable de demander des estimations générales et des périodes approximatives, mais il est peu probable que le fait de tenter d'obtenir des informations temporelles précises sur des événements passés fournisse des informations très exactes (il y aura bien sûr des exceptions). L'information temporelle, peut-être plus que la plupart des autres concepts, démontre la divergence entre ce que les enfants sont capables de déclarer et ce que le système de justice exige souvent des témoins (p. ex., Price, Connolly et Gordon, 2016). De façon critique, la capacité des enfants à se souvenir de l'information temporelle n'a rien à voir avec le fait qu'ils se souviennent de détails précis sur un événement (Friedman et Lyon, 2005); par conséquent, les conclusions au sujet de l'exactitude ou de l'honnêteté globale d'un enfant ne devraient pas être tirées des difficultés observées en ce qui concerne le rappel de détails temporels.

2.4 Les concepts du tribunal du point de vue des enfants

Un dernier facteur à prendre en considération dans les capacités cognitives des enfants en ce qui a trait à leur participation au système de justice est la compréhension qu'ont les enfants des processus judiciaires. Bien sûr, la plupart des adultes s'attendent à ce que les jeunes enfants aient une compréhension limitée des subtilités liées aux rôles clés tels que ceux de juge, d'avocat, de jury ou quant aux preuves, et que les enfants ne comprennent généralement pas les procédures judiciaires. Le peu de recherches disponibles sur le sujet démontre clairement que ces attentes sont justifiées : les enfants, en particulier les plus jeunes, ne connaissent pas les concepts judiciaires, et cette incertitude contribue à leur anxiété concernant leur participation au système judiciaire.

Plusieurs études ont démontré que les enfants avaient une connaissance limitée des concepts et des processus liés aux tribunaux, ainsi que de la terminologie juridique. Dans la première grande étude à démontrer ce défi, Flin et ses collègues (Flin, Stevenson et Davies, 1989) ont montré que les enfants de moins de 10 ans connaissaient peu le système de justice, y compris les processus et la terminologie. Par exemple, de nombreux enfants âgés de 6 à 8 ans pensaient que mentir à la barre pouvait entraîner leur emprisonnement (Flin, Stevenson et Davies, 1989). Une conclusion claire qui peut être tirée de la littérature sur la connaissance qu'ont les enfants des concepts des tribunaux est que ces connaissances s'améliorent généralement avec l'âge (Block, Oran, Oran, Baumrind et Goodman, 2010; Flin, Stevenson et Davies, 1989; Melton, Limber, Jacobs, Oberlander, Berliner et Yamamoto, 1992; Sas, Austin, Wolfe et Hurley, 1991; Saywitz, Jaenicke et Camparo, 1990). Cependant, malgré les preuves indiquant que certains professionnels du droit supposent que les enfants âgés de 10 à 12 ans ont une compréhension des concepts juridiques plus proche de celle des adultes (Eltringham et Aldridge, 2000; Henderson, 2002), même les enfants âgés de 15 ans démontrent des connaissances juridiques limitées avant et après leur expérience devant les tribunaux (Crawford et Bull, 2006; Quas, Wallin, Horwitz, Davis et Lyon, 2009).

Une partie de la difficulté des enfants réside dans leur méconnaissance des attentes comportementales et des procédures en salle d'audience (p. ex., l'endroit où les principaux intervenants s'assoient dans la pièce), tandis que d'autres sont liées à la compréhension des

termes particuliers utilisés dans le système judiciaire. Dans l'une des premières démonstrations, Saywitz et ses collègues (1993) ont relevé deux types d'erreurs principales lorsque les enfants étaient interrogés sur la terminologie judiciaire. Premièrement, les enfants ont commis des erreurs de discrimination auditive, par exemple en confondant « jury » et « jewelry » en anglais. Deuxièmement, les enfants ont commis des erreurs d'homonymie en confondant les mots qui ont plus d'une signification (un cours de français, un cours d'eau, une cour de récréation). Les professionnels qui interagissent avec des enfants dans le système de justice doivent décrire clairement toutes les composantes de l'expérience du tribunal afin de réduire la confusion chez les enfants et le risque d'incompréhension. Cela est particulièrement important, parce qu'il est prouvé que des connaissances juridiques limitées augmentent l'anxiété des enfants à l'idée de témoigner (Goodman et coll., 1998; Saywitz et Nathanson, 1993). Nous reviendrons aux efforts visant à préparer les enfants à comparaître devant les tribunaux à la section VII.

III Développement du langage chez les enfants

3.1 Changements de développement du langage

Le langage se compose en grande partie de quatre composantes principales, soit la phonologie (p. ex., les sons utilisés pour créer un discours), la sémantique (p. ex., le sens des mots), la grammaire (p. ex., la façon dont les mots sont organisés dans une phrase ou l'expression du temps) et le pragmatisme (p. ex., les règles de communication comme la prise de parole ou les implications). Ces compétences linguistiques se développent tout au long de l'enfance et jusqu'à l'adolescence. Elles sont importantes pour aider les enfants à communiquer leurs expériences et à comprendre les questions qui leur sont posées.

Le vocabulaire des enfants se développe rapidement pendant la petite enfance, les enfants de 16 mois ayant environ 50 mots dans leur vocabulaire expressif et les enfants de 2 ans et demi ayant plus de 400 mots dans leur vocabulaire (Urm et Tulviste, 2016). Cependant, au cours de ces premières années de développement, les enfants n'ont pas la compréhension nécessaire de la grammaire ou du pragmatisme pour les aider à exprimer clairement leurs expériences ou à les raconter. La compréhension de la sémantique chez les enfants continue d'augmenter tout au long de l'enfance. Habituellement, les enfants comprennent les mots avant de les utiliser, mais ce n'est pas toujours le cas. Parfois, l'utilisation précède la compréhension (Hendriks, 2014). Par exemple, les enfants emploient des pronoms d'objet à la troisième personne (p. ex., lui) et des mots temporels avant de les comprendre correctement. De même, le développement précoce de l'utilisation par les enfants des termes « demander » et « dire » peut amener les enfants à intercaler ou à mal utiliser ces termes (Stolzenberg, McWilliams et Lyon, 2017a). Stolzenberg et coll. (2017a) ont examiné la compréhension des termes « demander » et « dire » chez des enfants maltraités âgés de 6 à 11 ans, et ont constaté que les enfants comprenaient initialement le terme « dire » de manière plus large, comme le fait de parler. Par conséquent, ils peuvent interpréter à tort une question comme une affirmation (ce qui posait particulièrement problème lorsqu'il s'agissait de questions fermées). Cette confusion linguistique est préoccupante dans le contexte juridique, parce que l'incompréhension ou la mauvaise utilisation des termes par les enfants peut donner lieu à une déclaration selon laquelle un adulte « a dit » à l'enfant ce qui s'était passé (c.-à-d. influence), plutôt que « demandé ». En somme, on ne

peut pas supposer que parce qu'un enfant utilise un mot, il comprend ce que cela signifie. Cela souligne l'importance de poser des questions de suivi pour clarifier les déclarations d'un enfant.

Au niveau préscolaire (3 à 5 ans) et primaire (6 à 10 ans), les enfants continuent d'augmenter leur vocabulaire et commencent à comprendre les règles de communication. Les enfants d'environ 4 ans peuvent produire des phrases de 3 à 4 mots, ce qui leur permet d'exprimer leurs expériences quotidiennes. L'un des principaux facteurs qui influencent le développement du langage chez les enfants est l'exposition à la langue à la maison et à l'école (Cabell, Justice, McGinty, Decoster et Forston, 2015; Huttenlocher, 1998; Levickis et coll., 2014). Il a aussi été établi que la maltraitance des enfants avait une incidence négative sur le développement du langage (Allen et Oliver, 1982; Elgsti et Cicchetti, 2004; Hwa-Froelich, 2012). En général, la quantité de détails fournis dans les déclarations augmente avec l'âge jusqu'à l'adolescence (p. ex., Lamb, Sternberg et Esplin, 2000), les jeunes enfants déclarant moins de détails et exigeant plus de soutien lorsqu'ils sont interrogés par rapport aux enfants plus âgés (voir la section VI pour les recommandations sur l'interrogatoire des enfants), tandis que les adolescents peuvent fournir plus de détails (voir la section V pour les raisons de la réticence et les détails limités fournis dans leurs déclarations).

3.2 Développement des compétences linguistiques des enfants et risque d'erreurs de communication

Le développement des compétences de communication des enfants pose des défis aux intervenants du système de justice qui cherchent à obtenir les déclarations les plus détaillées et les plus précises possibles. Le fait de ne pas reconnaître les différences de développement entre les enfants et les adultes peut entraîner des résultats inadéquats (Park et Renner, 1998).

On pose régulièrement aux enfants des questions inappropriées à leur âge, qui dépassent leurs capacités cognitives ou ne les aident pas à fournir des renseignements précis et détaillés (Evans et coll., 2009; Park et Renner, 1998; Wylie et coll., 2024; Zajac et Hayne, 2003; Zajac et coll., 2003). Les questions que posent les avocats et les mots qu'ils utilisent peuvent influencer sur l'exactitude du témoignage des enfants et, par conséquent, sur les résultats du procès (Evans et coll., 2009; Wylie et coll., 2024; Zajac et Hayne, 2003; Zajac et coll., 2003). Par exemple, Evans et ses collègues (2009) ont constaté que, lorsque les avocats de la défense posaient des questions plus complexes sur le plan syntaxique aux enfants témoins dans des affaires d'agression sexuelle contre des enfants, le procès était plus susceptible d'aboutir à une condamnation. Wylie et ses collègues (2024) ont examiné les transcriptions judiciaires canadiennes de 95 enfants (âgés de 5 à 17 ans) qui ont témoigné devant un tribunal dans des affaires d'agression sexuelle contre des enfants afin de déterminer le type de questions posées par les avocats, le niveau de détail des réponses des enfants et si cela avait une incidence sur l'issue du procès. Ils ont évalué l'utilisation des invitations ouvertes (« dites-moi tout ce qui s'est passé ») et des questions interrogatives (p. ex., quoi, comment) ainsi que des questions fermées, y compris les questions fermées (c.-à-d. les questions auxquelles on demande une réponse par oui ou par non), les questions avec des options (c.-à-d. des choix de réponses), les questions déclaratives (c.-à-d. un énoncé formulé sous forme de question) et les questions suggestives. Le type de question le plus couramment utilisé par les avocats était la question

déclarative, qui a donné lieu au taux le plus faible de réponses succinctes de la part des enfants (c.-à-d. que peu de détails ont été fournis par l'enfant). En revanche, les questions d'invitation ouvertes et les questions interrogatives ont tendance à produire plus de détails (comparativement aux réponses des questions fermées). Pourtant, seulement 13 % de toutes les questions étaient des invitations ouvertes et des questions interrogatives, et les procureurs étaient plus susceptibles d'en poser que les avocats de la défense. Il est important de noter que l'utilisation de ces questions était liée à l'issue des causes et au fait qu'un plus grand nombre d'invitations et de questions interrogatives étaient liées aux condamnations; cela s'explique peut-être par le fait que l'enfant témoin semble plus crédible lorsqu'il fournit lui-même des détails (mais d'autres études sont nécessaires).

Étant donné que les questions posées par les avocats et les réponses données par les enfants peuvent avoir une incidence sur l'issue du procès, il est important de comprendre la relation entre les deux. Lorsqu'il y a un écart entre la question posée par un avocat et la réponse donnée par un enfant, cela peut entraîner une mauvaise communication. Une mauvaise communication peut découler de plusieurs facteurs, notamment le fait qu'un enfant ne comprend pas une question, qu'il interprète la question différemment d'un adulte ou qu'un adulte interprète différemment la réponse d'un enfant.

Réponse insuffisante : Quand un simple « oui » ne suffit pas. La majorité des questions posées aux enfants pendant les témoignages sont fermées, et elles peuvent être répondues par un simple « oui » ou « non » (Stolzenberg et coll., 2020; Wylie et coll., 2024). Ces questions ont tendance à susciter des réponses peu informatives : les enfants se contentent de répondre « oui » ou « non », ou donnent des réponses toutes faites (p. ex., en sélectionnant l'une des options proposées dans une question à choix multiples; Stolzenberg et coll., 2017b, ou en donnant une réponse facile à deviner, comme une couleur ou un chiffre; McWilliams et coll., 2021). Dans ce contexte, les chercheurs ont émis une théorie de la *réticence formelle*, selon laquelle les enfants ont tendance à donner des réponses faciles à retenir et minimalement suffisantes, basées sur la forme de la question. Ces réponses peuvent conduire à une mauvaise compréhension de la réponse de l'enfant (Stolzenberg et coll., 2017a; Stolzenberg et Lyon, 2017b; Stolzenberg et coll., 2020). De plus, les enfants peuvent répondre hâtivement à des questions sans se rendre compte ou sans considérer que celles-ci peuvent avoir un double sens (théorie du « jardin sinueux », Anderson et coll., 2011; Keysar et coll., 1998; Kidd et coll., 2011; Snedeker et Trueswell, 2004; Weighall, 2008; Woodard et coll., 2016). Vous trouverez ci-dessous des exemples de situations où la réticence formelle et la réponse hâtive peuvent entraîner une mauvaise communication, notamment : 1) lorsque les enfants ne comprennent pas; 2) pour les questions sur la mécanique du toucher ou du corps; et 3) pour les questions implicites ou ambiguës par rapport aux références.

1. Lorsque les enfants ne comprennent pas la question ou ne connaissent pas la réponse. Lorsqu'on leur pose une question, les jeunes enfants ont tendance à deviner s'ils ne connaissent pas la réponse et à omettre de répondre « je ne sais pas », parfois même à des questions absurdes (Lamb et Brown, 2006; Waterman, Blades et Spencer, 2000). Le fait que les enfants hésitent à avouer qu'ils ne connaissent pas la réponse peut entraîner des malentendus. Il est important de noter, en lien avec les recherches susmentionnées sur

l'importance des questions ouvertes, que les enfants sont moins susceptibles d'indiquer qu'ils ne savent pas la réponse lorsqu'on leur pose des questions fermées (« oui/non ») ou des questions à choix multiples que lorsqu'on leur pose des questions interrogatives (Andrews et Lamb, 2017; Earhart et coll., 2014; Geddie et coll., 2001; Gee et Pipe, 1999; McWilliams et coll., 2021; Waterman, Blades, et Spencer, 2000; Waterman et coll., 2001, 2004). Ces différences dans la disposition des enfants à répondre « je ne sais pas » en fonction du type de question sont probablement dues à la disponibilité des réponses (c.-à-d. qu'il est plus facile de répondre à une question qui demande simplement « oui » ou « non » [« cet homme avait-il une barbe? »] qu'à une question qui exige une réponse plus détaillée [« à quoi ressemblait cet homme? »]). Par exemple, Waterman et ses collègues (2000) ont posé à des enfants âgés de 5 à 8 ans des questions absurdes auxquelles il fallait répondre par « oui » ou par « non » (p. ex., « une boîte est-elle plus bruyante qu'un genou? ») ou des questions interrogatives (p. ex., « que mangent les briques? »). Les enfants étaient plus susceptibles de répondre qu'ils ne connaissaient pas la réponse lorsque la question était posée sous forme de question interrogative plutôt que sous forme de question fermée. De même, McWilliams et ses collègues (2021) ont constaté que les enfants étaient plus enclins à deviner les questions interrogatives portant sur la couleur et le nombre (auxquelles il est facile de répondre : « de quelle couleur était sa chemise? ») par rapport à d'autres questions interrogatives portant sur des détails (par exemple, « qu'a-t-il ramassé? »). La facilité à deviner offerte par ce type de questions est l'une des raisons pour lesquelles les questions ouvertes sont plus efficaces pour obtenir des informations des enfants (voir la section VI sur les types de questions).

Les chercheurs ont tenté de trouver des méthodes pour aider les enfants à indiquer lorsqu'ils ne comprennent pas une question ou ne connaissent pas la réponse, par exemple en leur donnant des instructions (« règles de base »; voir section 6.1) ou en les formant à reconnaître les questions problématiques. Les résultats de ces recherches sont quelque peu mitigés (Brubacher et Brown, 2025). Certaines études ont montré que ces méthodes avaient peu d'effet sur les réponses des enfants, tandis que d'autres ont constaté des avantages à ce que les enfants soient capables de reconnaître les questions problématiques, même s'il y a parfois moins de réponses (p. ex., Brubacher, Poole et Dickinson, 2015; Gee et Pipe, 1999 [étude 1]; McWilliams et coll., 2021; Saywitz et Moan-Hardie, 1994 [étude 1]; Nesbitt et Markham, 1999;). Étant donné que les instructions n'éliminent pas les erreurs des enfants, il est important que les enquêteurs posent des questions adaptées à leur âge (c.-à-d. éviter les questions fermées et utiliser des questions ouvertes) afin de favoriser la précision des réponses des enfants.

- 2. Langage spatial : L'importance de comprendre la disposition des vêtements et les contacts physiques.** Comprendre la disposition des vêtements lors d'une interaction entre un adulte et un enfant peut aider à distinguer les contacts physiques non sexuels des contacts sexuels, ainsi que la gravité de la maltraitance. Par exemple, si les vêtements d'un enfant sont décrits comme étant entièrement en place, il est moins probable qu'il ait subi une agression sexuelle avec pénétration. On pose régulièrement aux enfants témoins des questions sur l'emplacement des vêtements et le contact physique, tant au tribunal que lors des entrevues judiciaires (Stolzenberg et Lyon, 2017; Sullivan, George, Stolzenberg,

Williams, et Lyon, 2022); cependant, ces questions exigent que les enfants comprennent des termes spatiaux tels que « porter/retirer », « à l'intérieur/à l'extérieur » et « sous/au-dessus ». Stolzenberg et ses collègues (2017c) ont examiné la capacité des enfants à décrire l'emplacement des vêtements et des autocollants sur une silhouette humaine. Ils ont constaté que des enfants âgés de seulement 3 ans étaient capables de décrire l'emplacement simple des vêtements et des autocollants (en place/retiré, sous/au-dessus, à l'intérieur/à l'extérieur), mais ils avaient des difficultés lorsque l'emplacement devenait plus complexe (c.-à-d. lorsque les vêtements se trouvaient à un emplacement intermédiaire, par exemple autour des chevilles, ou partiellement retirés). Cela est préoccupant, car les enfants décrivaient parfois les emplacements intermédiaires comme « en place » et parfois comme « retirés ». De telles descriptions inexactes peuvent entraîner des malentendus sur la manière dont l'agression présumée aurait pu se produire. Par exemple, si le pantalon d'un enfant était sur ses chevilles et qu'il déclarait qu'il « portait » son pantalon (plutôt que de dire la position intermédiaire, sur ses chevilles), alors comment aurait-il pu y avoir pénétration? Il a été constaté que la forme des questions posées influence la précision des descriptions faites par les enfants concernant la disposition des vêtements. Le fait de demander aux enfants « où » (p. ex., « où étaient tes vêtements? ») améliore la précision des enfants avec une description intermédiaire de l'emplacement des vêtements, comparativement au fait de poser des questions fermées (p. ex., « avais-tu ton chandail? »), ou à options (p. ex., « portais-tu ton chandail ou quelque chose d'autre? ») (Stolzenberg et coll., 2017c; Wylie, Stolzenberg et Evans, 2021).

Lorsqu'ils témoignent au sujet d'agressions sexuelles, les enfants doivent également être en mesure de décrire la mécanique du toucher et du corps. Pour répondre aux questions sur les contacts physiques, les enfants doivent comprendre le sens du mot « toucher ». Les jeunes enfants commencent souvent par une définition plus restrictive des mots (Clark, 1995; Dromi, 1987; Jay, 2002). Cela s'est avéré exact pour le mot « toucher » (Hashima et coll., 1988; Sullivan et coll., 2022a; 2022b) : les enfants (âgés de 4 à 7 ans) utilisent le mot « toucher » pour décrire les contacts manuels (c.-à-d. les contacts avec les mains), mais ils étaient moins enclins à l'utiliser pour les contacts non manuels (c.-à-d. les contacts avec d'autres parties du corps). Les enfants plus âgés (de 8 à 9 ans) étaient plus aptes à étendre le mot « toucher » au toucher sans les mains, mais leurs définitions du toucher omettaient souvent le toucher à l'aide d'objets (Sullivan et coll., 2022b). Par conséquent, un enfant peut nier avoir été touché avec un objet ou autre chose que la main de l'accusé, ce qui entraîne une erreur de communication. Un autre facteur pouvant influencer la capacité des enfants à décrire le toucher ou la mécanique corporelle est la terminologie sexuelle utilisée (Sullivan et coll., 2022a). L'utilisation d'une terminologie imprécise telle que « à un endroit que tu n'aimes pas » ou tes « parties intimes », ou technique telle que « pénis » ou « pornographie » peut limiter la capacité d'un enfant à décrire clairement les mécanismes (Sullivan et coll., 2022a). Tout comme pour les questions sur l'emplacement des vêtements, il est recommandé d'interroger les enfants sur les attouchements à l'aide de questions interrogatives (bien qu'il faille éviter les questions telles que « comment t'a-t-il touché? », car les enfants ont souvent des difficultés avec ce type de questions) (Sullivan et coll., 2022a; voir également Henderson et coll., 2023; Wylie et coll., 2021). Il faut éviter de poser des

questions fermées, car elles peuvent entraîner un taux de déni plus élevé, alors qu'il y a bien eu attouchement (Sullivan et coll., 2022b).

- 3. Les ambiguïtés dans les questions et les réponses des enfants peuvent entraîner des malentendus.** Comme les enfants sont encore en train d'apprendre les règles de grammaire et de pragmatique, leur interprétation et leurs réponses aux questions des adultes ne correspondent pas toujours à l'interprétation que ces derniers font de ces mêmes questions. Lorsque la question posée – ou la réponse de l'enfant – est ambiguë, cela laisse place à des interprétations erronées et peut conduire à des erreurs dans la compréhension de ce qui s'est passé. Par exemple, le mot « moment » peut être ambigu, car il fait référence à la fois à un épisode particulier (« parle-moi du moment où cela s'est produit ») et à une information temporelle (« dis-moi à quel moment cela s'est produit »). Alors que les adultes peuvent facilement faire cette distinction (Wylie et coll., 2024), les enfants ont souvent tendance à fournir des informations temporelles en réponse à des questions qui utilisent le mot « moment », même lorsque la question demande des informations sur un événement (« parle-moi du moment où... »; Friend, Henderson et Lyon, 2022; McWilliams, Williams, Henderson, Evans et Lyon, 2023). Pour éviter toute confusion, il est recommandé de demander aux enfants « raconte-moi *ce qui s'est passé* à ce moment-là », car cela les aide à comprendre que la question porte sur ce qui s'est passé plutôt que sur des informations temporelles, ce qui réduit l'ambiguïté potentielle (McWilliams et coll., 2023).

Les questions du type « sais-tu/te souviens-tu si/quand » sont particulièrement problématiques, car elles peuvent amener les enfants à donner des réponses ambiguës. Par exemple : « Te souviens-tu s'il portait un t-shirt noir? ». Ces questions demandent explicitement si l'enfant connaît l'information, tout en la sollicitant implicitement. Étant donné que ces questions sont formulées sous forme de questions fermées, les enfants y répondent souvent par un simple oui ou non (Evans et coll., 2017; Evans, Stolzenberg, Lee et Lyon, 2014). Cela est préoccupant pour plusieurs raisons. Tout d'abord, une réponse par oui ou par non ne permet pas de savoir clairement si l'enfant répond qu'il connaît l'information demandée, ou s'il la confirme/infirme (p. ex., oui il s'en souvient, mais le t-shirt n'était pas noir). Par ailleurs, lorsque les enfants clarifient leurs réponses aux questions complémentaires, ils ne répondent pas de manière cohérente à la première ou à la deuxième partie de la question (c.-à-d. qu'environ la moitié du temps, ils répondent à la partie de savoir *s'ils connaissent* la réponse à l'information demandée, sans confirmer ou infirmer). Cela signifie que nous ne pouvons pas émettre d'hypothèses sur la partie de la question à laquelle les enfants répondent. Deuxièmement, tant les avocats que les adultes non spécialisés ne reconnaissent pas que les réponses des enfants sont ambiguës (Wylie, Lyon, O'Connor, Lapytskaia et Evans, 2019; Wylie, Stolzenberg, McWilliams, Evans et Lyon, 2021), et ils interprètent de manière incohérente la réponse de l'enfant comme une réponse à l'une ou l'autre des questions posées. Par conséquent, les questions du type « sais-tu/te souviens-tu si/quand » peuvent entraîner des malentendus entre les enfants et les adultes, il faut donc les éviter.

Les enfants sont également susceptibles de mal comprendre lorsqu'on leur pose des questions ambiguës qui impliquent une influence suggestive (p. ex., influence). Les avocats

ont souvent recours aux questions implicites dans les salles d'audience (St. George et coll., 2022; Sobrilsky, Wylie, McWilliams, Evans, et Stolzenberg, 2025) dans le but de discréditer un enfant témoin. Par exemple, les avocats de la défense peuvent utiliser des questions implicites pour suggérer que le témoignage d'un enfant a été modifié ou influencé par d'autres personnes, comme « ta mère t'a-t-elle aidé à te souvenir de ce qui s'est passé? ». Un enfant peut ne pas reconnaître le sens implicite (que la mère a influencé son témoignage) et interpréter plutôt la question comme signifiant que la mère a aidé ou soutenu l'enfant dans sa déclaration. Wylie et ses collègues (2022; 2023) ont constaté que les enfants sont susceptibles de répondre par l'affirmative à ces questions, affirmant à tort qu'ils ont été influencés. Bien que le taux de réponses affirmatives aux questions implicites diminue avec l'âge, même les enfants de 9 à 10 ans sont susceptibles de répondre à tort par l'affirmative à des questions subtiles et ambiguës (p. ex., « ta mère t'a-t-elle aidé à te pratiquer? »).

D'autres types de questions implicites sont couramment utilisés au tribunal. Les sujets de ces questions vont des préoccupations relatives à la crédibilité en raison de motivations cachées derrière les allégations, aux préoccupations concernant la divulgation (Sobrilsky et coll., 2025). Seulement 11 % des questions implicites donnent lieu à une réfutation de la part d'un enfant ou d'un adolescent témoin, ce qui signifie que les enfants approuvent ou désapprouvent la question posée, mais ne clarifient ou ne contestent pas l'attaque implicite. À ce titre, les avocats doivent être prêts à repérer et à éviter les questions qui peuvent avoir des significations implicites subtiles difficiles à détecter pour les enfants.

Défis	À éviter	Alternative
<p>Sous-utilisation de l'expression suivante par les enfants :</p> <p>« Je ne sais pas »</p>	<p>Questions fermées et proposant des options</p> <ul style="list-style-type: none"> • « Avait-il une barbe? » • « Son chandail était-il rouge ou bleu? » <p>Remarque : Les enfants ont également tendance à deviner les réponses aux questions interrogatives concernant des éléments faciles à déterminer, tels que les couleurs et les chiffres.</p>	<p>Utiliser des questions interrogatives, ouvertes ou invitantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • « À quoi ressemblait-il? » • « Qu'est-ce qui s'est passé ensuite? »
<p>Langage spatial</p>	<p>Questions fermées et proposant des options</p> <ul style="list-style-type: none"> • « Portait-il un chandail? » • « Avait-il retiré son chandail? » • « Portait-il un chandail, ou il l'avait retiré? » <p>Remarque : Les enfants ont souvent des difficultés lorsque les vêtements</p>	<p>Utiliser des questions interrogatives :</p> <ul style="list-style-type: none"> • « Où étaient tes vêtements? »

	sont dans une position intermédiaire (partiellement enfilés/retirés) et ces questions donnent lieu à une description inexacte.	
Toucher ou contact physique	<ul style="list-style-type: none"> • Éviter les expressions imprécises (p. ex., « quelque part que tu n'aimes pas »). • Éviter le langage technique (p. ex., pénis ou pornographie). • Éviter les questions fermées (p. ex., « a-t-il touché tes fesses? »). 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser le langage de l'enfant. • Découvrir ce qui s'est passé à l'aide de questions ouvertes. <p>Si nécessaire, utilisez des questions interrogatives.</p> <ul style="list-style-type: none"> • « Où étaient ses mains? » • « Que faisaient ses mains? » • « Où se trouvait son [nommer la partie du corps]? » <p>Remarque : Les enfants ont souvent des difficultés avec les questions « comment », alors il faut les éviter, par exemple « Comment t'a-t-il touché? ».</p>
Poser des questions sur un épisode précis (et non sur le moment).	<ul style="list-style-type: none"> • « Raconte-moi la fois où... » <p>Remarque : Les enfants peuvent interpréter cette question comme une question sur <i>l'heure</i> à laquelle cela s'est produit.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • « Raconte-moi <i>ce qui s'est passé</i> la fois où... » <p>Remarque : Cette formulation permet à l'enfant de se concentrer sur <i>ce qui s'est passé</i>, plutôt que sur des informations temporelles.</p>
Ambiguïtés	<p>Poser des questions du type « te souviens-tu... »</p> <ul style="list-style-type: none"> • « Te souviens-tu si ton père était présent? » 	<p>Éviter de dire « te souviens-tu ... » et poser simplement la question interrogative :</p> <ul style="list-style-type: none"> • « Ton père était-il présent? »

	Significations implicites « Ta mère t'a-t-elle aidé à te souvenir de ce qui s'est passé? » (p. ex., insinuer que la mère a influencé l'enfant.)	Poser des questions directes et claires : « Ta mère t'a-t-elle dit quoi répondre? »
--	--	--

IV Mémoire chez les enfants

4.1 Processus généraux de la mémoire : « Les enfants ne peuvent pas dire ce dont ils ne se souviennent pas ».

La capacité d'un enfant à décrire des événements qu'il a vécus ou dont il a été témoin dépendra de son stade de développement, de son environnement social et de ses fonctions cognitives. Nous nous concentrerons ici sur un aspect cognitif essentiel, la mémoire, en soulignant certains principes fondamentaux importants concernant ce que l'on peut attendre en matière de souvenir.

La mémoire est une expérience subjective. La plupart des chercheurs sur la mémoire s'accordent pour dire que le système de la mémoire a pour objectif de nous aider à comprendre et à interpréter le monde qui nous entoure, ainsi qu'à faire des prédictions sur l'avenir (p. ex., Howe, 2011). Ainsi, le but premier de la mémoire n'est pas de conserver des informations précises et détaillées sur des expériences passées, mais plutôt de s'en souvenir de manière plus générale. Naturellement, cette tendance à extraire du sens crée une contrainte dans le cadre du système judiciaire, qui exige souvent de la précision de la part des témoins. Toute expérience personnelle s'accompagne des expériences, pensées, émotions, attentions, cognitions et motivations antérieures de la personne. Par conséquent, un même événement auquel assistent de nombreuses personnes sera vécu différemment par chacune d'entre elles. Prenons l'exemple d'une cérémonie de mariage traditionnelle. Un créateur de mode peut se concentrer sur ce que portent les invités et il sera ensuite en mesure de fournir des descriptions détaillées des matériaux et des modèles. À l'inverse, un menuisier remarquera peut-être la structure du bâtiment et les chaises, mais se souviendra peu des vêtements que les invités portaient. Un enfant qui assiste à un mariage pour la première fois sera peut-être surtout intrigué par les comportements inhabituels des membres de sa famille et se demandera pourquoi certains pleurent. En raison de la variabilité individuelle des expériences dans le cadre d'un même événement, chaque participant à cet événement sera en mesure de fournir des informations, mais la nature et le niveau de détail de ces informations seront très différents. Considérant la diversité des expériences que les gens apportent à un événement, la mémoire est souvent décrite comme une *expérience subjective*, et non comme un enregistrement direct d'une expérience. Pour comprendre ce dont les enfants seront capables de se souvenir et comment les enquêteurs judiciaires doivent tenir compte des capacités mémorielles des enfants lors des entrevues, il est essentiel de rappeler le principe fondamental selon lequel « les enfants ne peuvent pas rapporter ce dont ils ne se souviennent pas » (Ornstein, Larus et Clubb, 1991).

La mémoire est reconstructive, faillible et malléable. Lorsqu'une personne tente de se souvenir d'un événement, elle récupère généralement certains éléments stockés dans sa mémoire et les combine avec ses connaissances générales sur des événements similaires ainsi qu'avec ses pensées et émotions actuelles, entre autres facteurs (Howe, Knott et Conway, 2018). En raison de ce processus de remplissage des blancs du souvenir original (« reconstruction ») et des processus normaux d'oubli, la mémoire est faillible et sujette à l'erreur (voir Howe et coll., 2018). De plus, les souvenirs peuvent changer avec le temps. Chaque fois que nous réactivons un souvenir en y repensant ou en en discutant avec d'autres, celui-ci est soumis à des sources potentielles de contamination, et il peut être altéré à jamais. La mémoire est donc également malléable.

Les phases de la mémoire



Dans sa description la plus élémentaire, la mémoire comporte trois phases : l'encodage, l'entreposage et la récupération. L'encodage consiste à assimiler ou à vivre l'événement. L'entreposage est la période qui suit l'encodage jusqu'à la tentative de rappel du souvenir (parfois appelée période de latence). La récupération est la tentative de rappel du souvenir. Nous faisons référence à ces processus lorsque nous décrivons la compréhension de la capacité des enfants à rendre compte de leurs expériences passées.

Certains des premiers théoriciens de la mémoire qui se sont intéressés à la recherche sur les témoignages des enfants ont articulé plusieurs thèmes pertinents de la mémoire qui peuvent être utilisés pour comprendre les souvenirs des enfants de leurs expériences (voir Baker-Ward et Thomas, 2021; Ornstein, Baker-Ward, Gordon, et Merritt, 1997). Ces thèmes fournissent une structure utile pour interpréter les témoignages des enfants :

1. **Tout ne reste pas gravé dans la mémoire.** Pour qu'un détail soit encodé dans la mémoire, la personne doit y prêter attention. Si la personne n'encode pas un détail, il n'est pas possible de le récupérer. Les enfants peuvent prêter attention à des détails différents de ceux des adultes et il existe de nombreuses raisons pour lesquelles un détail peut ne pas être encodé (p. ex., la connaissance préalable d'un événement, le stress, l'attention). Ce n'est pas parce qu'une expérience a été vécue qu'elle a été encodée. Ainsi, des questions précises peuvent cibler le rappel d'informations qui n'ont jamais été encodées (c'est l'une des raisons pour lesquelles les questions ouvertes sont fortement recommandées, voir sections III et VI).
2. **Ce qui reste en mémoire peut varier en intensité.** Bon nombre des facteurs qui influencent l'enregistrement ou non des détails dans la mémoire influencent également l'intensité de la représentation mémorielle. Des facteurs tels que l'âge (voir section 4.2) et l'expérience d'un événement (voir les discussions sur les détails fixes et variables dans la section 4.7) influencent l'intensité d'une représentation mémorielle.

3. **L'état des informations contenues dans la mémoire évolue au fil du temps.** De nombreux événements peuvent influencer l'état de la mémoire. Ces événements peuvent être internes (p. ex., pensées, émotions, fantasmes) ou externes (p. ex., découverte de nouvelles informations) à la personne qui se souvient. Imaginez une interaction négative avec un voisin qui vous a mis de mauvaise humeur et vous a amené à percevoir ce voisin comme étant désagréable. Lorsque vous apprenez plus tard que ce voisin vient de perdre sa femme, vous pourriez reconsidérer votre souvenir initial de l'expérience à la lumière de cette nouvelle information. En repensant à l'événement, vous pourriez vous rappeler les signes qui correspondent à votre nouvelle connaissance, comme le fait que votre voisin avait l'air fatigué ou avait les yeux rougis. Bien sûr, l'exactitude des nouvelles informations peut varier considérablement, mais l'impact sur la mémoire peut être le même. Par ailleurs, la mémoire peut être renforcée par la répétition ou la pratique du souvenir d'un événement (p. ex., en parlant avec d'autres personnes de l'expérience, en regardant des photos; Davis et Loftus, 2007; Howe et coll., 2018), mais ces conversations peuvent également constituer une interférence potentielle avec la mémoire si la personne apprend des informations nouvelles ou contradictoires (voir section 4.3). À l'inverse, la mémoire s'affaiblit généralement avec le temps, les délais entre l'expérience et le souvenir entraînant généralement une perte d'information (voir section 4.5). Étant donné que de nombreuses entrevues judiciaires ont lieu longtemps après l'expérience qui a conduit l'enfant devant la justice, certains souvenirs s'estompent et les processus normaux de la mémoire rendent certains renseignements inaccessibles. Nous ne pouvons pas nous souvenir de tous les détails qui ont été enregistrés tout au long de notre vie, et il est normal que de nombreuses expériences s'estompent dans notre mémoire. Par ailleurs, certains détails mémoriels peuvent ne pas avoir été vécus comme particulièrement marquants ou notables (p. ex., Harvey et coll., 2025). Si une personne ne prête pas particulièrement attention à un événement ou à un détail, le souvenir de celui-ci est susceptible de s'estomper plus rapidement.
4. **La récupération n'est pas parfaite.** Ce thème a fait l'objet de la plus grande partie des recherches (voir la section VI sur les entrevues d'enquête) et a clairement démontré que les conditions de récupération de la mémoire ont un impact considérable sur ce qui est rapporté. Outre les techniques d'interrogatoire, se pose également la question de savoir quels souvenirs sont récupérés, étant donné l'éventail des souvenirs disponibles qui auraient pu être récupérés. Il s'agit d'une question complexe, et nous ne sommes pas en mesure de juger s'il existe ou non d'autres souvenirs « dans la tête » à récupérer. Cependant, sachant que les gens ne se souviennent pas de tout en une seule tentative de récupération, aussi minutieuse soit-elle, cela signifie que les nouvelles informations (c.-à-d. les souvenirs; La Rooy, Pipe et Murray, 2005) ne doivent pas être écartées simplement parce qu'elles n'ont pas été rapportées initialement.
5. **Tout ce qui peut être récupéré n'est pas nécessairement déclaré.** Comme dans le thème précédent, même si un souvenir est récupéré et qu'un enfant réfléchit activement à un détail particulier, cela ne signifie pas pour autant que l'information sera inévitablement rapportée à l'enquêteur. Il existe de nombreuses circonstances dans lesquelles les personnes récupèrent des informations dans leur mémoire et décident de ne pas les

rapporter à leur interlocuteur. Les détails peuvent être jugés sans importance, mal compris, ou peut-être y a-t-il des raisons qui font qu'un enfant hésite à rapporter des informations. Des tentatives visant à surmonter ce filtrage des informations rapportées ont été intégrées dans les directives relatives aux entrevues judiciaires (p. ex., donner l'instruction que l'enquêteur est « ignorant » ou ne connaît pas les circonstances de l'événement et que, par conséquent, toutes les informations sont pertinentes et importantes à raconter).

Enfin, un sixième thème a été ajouté (voir Crossman et coll., 2002) qui porte sur les rapports de détails qui n'ont jamais été vécus :

6. **Ce n'est pas tout ce qui est déclaré qui a été vécu.** Ce thème sera approfondi dans la section 4.8 (Suggestibilité des enfants) et constitue un élément crucial à prendre en compte lors de l'évaluation des témoignages d'enfants. Il est important de noter que ce ne sont pas seulement les questions suggestives qui peuvent amener les enfants à faire de faux témoignages : même les conversations quotidiennes au cours desquelles ils entendent la version d'un événement donnée par une autre personne peuvent contribuer à ce que les enfants (et les adultes!) rapportent des faits qui ne se sont jamais produits (p. ex., Principe, 2021; Principe et London, 2022; Principe, Ornstein, Baker-Ward, et Gordon, 2000). Ces conversations peuvent être particulièrement problématiques lorsqu'elles ont lieu avec un parent (Lawson, Rodriguez Steen, London, et Coleman, 2024; Principe et coll., 2013, 2017) et il est prouvé que les parents qui interrogent leurs enfants sur la maltraitance qu'ils auraient peut-être subie le font d'une manière qui peut involontairement faciliter certains faux signalements (p. ex., Korkman, Juusola et Santilla, 2014).

4.2 L'âge comme facteur influant sur la mémoire

Une conclusion générale concernant les différences d'âge dans les rapports sur la mémoire est que les enfants de tous âges peuvent être très précis lorsqu'ils racontent des événements passés, mais que les plus jeunes fournissent généralement moins d'informations que les plus âgés (p. ex., Jack, Leov et Zajac, 2014). La réduction du volume d'informations est probablement attribuable à des traces mémorielles relativement plus faibles dans les systèmes mémoriels moins développés des jeunes enfants (Baker-Ward, Gordon, Ornstein, Larus et Clubb, 1993; Ornstein, 1995), mais elle peut également résulter de compétences verbales moins développées (Jack et coll., 2014) et de la capacité qui en découle à décrire leurs expériences. Il faut être prudent lorsqu'on interroge de jeunes enfants sur des choses dont ils ne se souviennent peut-être pas (voir sections 4.8 et VI). Néanmoins, un message important à retenir concernant les différences d'âge dans les rapports sur la mémoire est que même des enfants âgés de seulement 3 ans sont, dans des circonstances appropriées, capables de fournir des récits cohérents sur leurs expériences antérieures (p. ex., Jones et Krugman, 1986).

4.3 Connaissances préalables et mémoire

Comme les événements qui amènent les enfants devant les tribunaux sont souvent inhabituels pour eux, ils peuvent ne pas en comprendre pleinement la nature. Par exemple, la plupart des parents n'enseignent pas à leurs enfants les détails explicites des activités sexuelles lorsqu'ils sont très jeunes. Si l'événement est inhabituel et que l'enfant ne dispose pas d'une structure de

connaissances lui permettant de l'interpréter, il peut ne pas comprendre les événements qu'il vit. Lorsqu'un enfant ne comprend pas l'événement, il lui est plus difficile d'encoder une expérience, car il ne dispose pas d'une structure de connaissances existante qui l'aide à identifier des concepts familiers. Ainsi, lorsqu'un enfant possède des connaissances préalables, cela facilite généralement la mémorisation (p. ex., Clubb et coll., 1993; Ornstein et coll., 2006).

Il est important de noter que l'influence des connaissances sur le rappel ne se limite pas à celles acquises avant une expérience. Il existe également des preuves que les changements de connaissances peuvent conduire à un « remaniement » des souvenirs afin de faciliter ou d'augmenter leur compatibilité avec les connaissances actuelles (Baker-Ward, Ornstein et Starnes, 2009; Baker-Ward et Thomas, 2021; Greenhoot, 2000).

Malheureusement, bien que les connaissances préalables présentent un avantage évident pour se souvenir d'un événement, elles sont également susceptibles de contribuer à des erreurs de rappel après que les souvenirs se sont estompés. Dans de tels cas, la mémoire des enfants concernant ce qu'ils ont vécu peut entrer en conflit avec leurs connaissances et leurs attentes concernant des expériences similaires, et les processus constructifs de la mémoire conduisent à des déductions sur ce qui a *probablement* eu lieu (Ornstein, Ceci, et Loftus, 1998). Le fait de vivre un événement similaire à plusieurs reprises peut créer des connaissances préalables et amener les enfants à rapporter des détails qui sont cohérents avec l'événement en général, mais qui peuvent être inexacts lorsqu'ils décrivent un événement précis (voir section 4.7). De tels cas de contamination ou d'interférence de la mémoire peuvent être impossibles à distinguer des souvenirs réels.

4.4 Impact de l'anxiété et du stress sur la mémoire

Lorsqu'on examine l'influence du stress sur la mémoire dans un contexte judiciaire, il est important de commencer par établir que les enfants impliqués dans des procédures judiciaires auront eu des réactions variées aux événements qui les ont amenés à entrer en contact avec les enquêteurs. Certains enfants seront traumatisés par ce qu'ils ont vécu, d'autres seront bouleversés, tandis que d'autres encore n'auront peut-être pas ressenti de stress ou ne comprendront pas pourquoi on s'attend à ce qu'ils aient ressenti du stress. Nous abordons ici l'influence de l'anxiété sur la mémoire, mais nous ne présumons pas que tous les enfants auront ressenti de l'anxiété ou du stress avant de témoigner.

Pour des raisons éthiques, il est difficile de mener des recherches sur la mémoire des enfants concernant les événements stressants. Cependant, des chercheurs créatifs ont trouvé des moyens d'étudier la mémoire des enfants concernant les fusillades (p. ex., Pynoos et Nader, 1989), les catastrophes naturelles (p. ex., Bahrack, Parker, Fivush et Levitt, 1998; Fivush, Sales, Goldberg, Bahrack et Parker, 2004), les interventions médicales (Ornstein, Gordon et Larus, 1992), les visites aux urgences (voir Peterson, 2012) et la maltraitance (Alexander et coll., 2005), entre autres expériences stressantes. En raison de la variabilité de la nature des expériences et de la manière dont les enfants y ont réagi émotionnellement, il est difficile d'établir des conclusions définitives. Par exemple, même si nous pouvions déterminer avec précision le degré de stress d'une expérience pour un enfant en particulier (ce qui est

impossible), nous devrions ensuite mettre en relation ce niveau de stress avec les détails très particuliers de l'expérience que nous cherchons à évaluer. Un tel degré de contrôle nécessite des expériences en laboratoire qui enfreindraient clairement les normes éthiques. Malgré ces difficultés, certains points importants peuvent être tirés de ces travaux.

Les événements stressants peuvent être plus marquants que les événements non stressants, ce qui peut rendre les premiers plus susceptibles d'être mémorisés (p. ex., Fivush, 2002; Ornstein, 1995). Cependant, les événements stressants sont toujours soumis aux mêmes interférences, contaminations et processus mémoriels fondamentaux que tous les autres souvenirs. Ainsi, même s'ils sont mieux mémorisés en raison de leur importance, ils ne sont pas à l'abri des mêmes problèmes de mémoire que les événements non stressants. De plus, des niveaux de stress très élevés peuvent entraîner des troubles de la mémoire (p. ex., Bahrck et coll., 1998; Fivush et coll., 2004; Goodman et Quas, 1997; Morgan et Southwick, 2014; Pynoos et Nader, 1989), peut-être en raison d'une baisse de l'attention que peuvent entraîner des niveaux de stress élevés.

Dans une série d'études examinant la mémoire des enfants concernant des visites aux urgences jusqu'à cinq ans après l'urgence en question, Peterson a conclu que les enfants se souviennent généralement bien et pendant longtemps des éléments essentiels d'un événement stressant, mais que, même si les enfants étaient assez précis, la quantité d'informations se détériorait avec le temps (voir Peterson, 2012 pour une revue; Goodman, Quas, Goldfarb, Gonzalves, et Gonzalez, 2019). Cette conclusion correspond généralement à la littérature plus générale sur la mémoire des enfants concernant les événements stressants : il est possible, voire probable, que les enfants se souviennent des caractéristiques essentielles d'un événement stressant, mais tout comme les souvenirs quotidiens, ces souvenirs sont soumis aux mêmes processus d'oubli et d'interférence.

4.5 Mémoire à long terme

Comme certains crimes (p. ex., les agressions sexuelles sur des enfants) sont souvent signalés tardivement (voir section V) et que la justice peut être lente, de nombreuses affaires impliquant des enfants dans le système judiciaire comportent un long délai entre l'incident et son récit. Il est donc important de comprendre l'influence d'un long délai sur les souvenirs. Plusieurs processus se produisent pendant ce délai, les plus importants étant l'oubli et l'interférence. Il est normal et prévisible qu'une personne oublie des choses avec le temps. Il est également normal qu'avec un long délai, les occasions d'être confronté à des informations qui interfèrent avec le souvenir original de l'événement (p. ex., conversations, médias, pensées, fantasmes) soient plus nombreuses.

Ce dont une personne se souviendra exactement dépend de nombreux facteurs, dont plusieurs ont été évoqués précédemment (p. ex., l'âge au moment de l'encodage, l'importance de l'événement, la compréhension de l'événement, la répétition de l'événement dans la mémoire). La conclusion générale qui peut être tirée est similaire à celle qui a été formulée au sujet de la mémoire concernant des événements stressants : les enfants sont capables de fournir des récits cohérents de leurs expériences passées après un long délai mais, en général, le volume

de détails s'estompe avec le temps, et les longs délais augmentent les risques de contamination de la mémoire (Peterson, 2002).

Lorsque des adultes se souviennent d'événements survenus alors qu'ils étaient enfants (agressions sexuelles subies dans l'enfance). Il convient d'évoquer une situation particulière liée à la mémoire à long terme qui a connu une augmentation dans le système judiciaire au cours des dernières années : les cas d'agressions sexuelles subies au cours de l'enfance (Woiwod et Connolly, 2017). Parfois en raison de changements juridiques, parfois aussi en raison de l'évolution des opinions sociales, on constate une augmentation du nombre de personnes qui, à l'âge adulte, signalent des agressions sexuelles subies pendant leur enfance. Ces cas soulèvent des questions intéressantes concernant la mémoire. Même si les souvenirs d'agressions sexuelles ne devraient pas différer qualitativement des souvenirs d'autres événements marquants et stressants, les circonstances entourant les agressions sexuelles peuvent introduire des éléments uniques. Les chercheurs ont fait valoir de manière convaincante que nous devrions être très sceptiques quant au contenu des souvenirs qui auraient été oubliés pendant de nombreuses années, pour être ensuite retrouvés grâce à un « travail de mémoire » ou à l'aide d'un thérapeute motivé (p. ex., Howe, 2012; Howe et coll., 2018), ainsi qu'aux déclarations faisant état de souvenirs qui auraient été « refoulés » et inaccessibles pendant de nombreuses années (voir McNally et Geraerts, 2009). Ces déclarations mentionnent généralement des circonstances qui soulèvent des questions considérables quant à la fiabilité des souvenirs. Cependant, il a également été démontré que certaines personnes peuvent se souvenir avec précision d'événements marquants qui se sont produits il y a longtemps (p. ex., Goldfarb, Goodman, Larson, Eisen et Qin, 2019). La question est complexe et dépasse le cadre du présent rapport, mais les lecteurs qui souhaitent en apprendre davantage sont invités à consulter plusieurs documents de travail importants (Dodier, Otgaar et Manguilli, 2024; Goodman et coll., 2003; Ornstein et coll., 1998; Otgaar, Howe et Patihis, 2022; Patithus, Ho et Loftus, 2021).

4.6 Analyse de la source

L'analyse de la source est un terme utilisé pour décrire le processus par lequel nous déterminons d'où proviennent nos connaissances et nos souvenirs (Johnson et coll., 1993). Ce processus peut nous aider à différencier les souvenirs d'expériences réelles par rapport à ce que nous avons lu dans des livres, vu à la télévision, entendu d'autres personnes ou imaginé. Être capable de déterminer la source d'une information peut nous aider à juger de sa fiabilité. Les décisions concernant l'analyse de la source sont prises en fonction des caractéristiques de la mémoire, telles que les détails sensoriels comme les images et les sons, les informations spatiales et temporelles (où, quand) et les émotions (Johnson et coll., 1993). Les souvenirs riches en caractéristiques sensorielles sont plus susceptibles d'avoir été vécus qu'imaginés (Foley et Johnson, 1985). Les caractéristiques perceptives permettent de déterminer lequel de deux interlocuteurs a raconté une blague ou quel média a diffusé l'information. Elles peuvent également permettre de déterminer si un détail mémoriel s'est réellement produit ou s'il a été suggéré dans la question d'un enquêteur. Il n'est souvent pas facile de prendre des décisions concernant l'analyse de la source, et comme ces compétences prennent du temps à se développer, cela est encore plus difficile pour les enfants (Roberts, 2002; Roberts et Powell,

2001). Le processus d'analyse de la source n'est pas toujours utile. En fait, de nombreuses attributions de sources sont faites sans que l'on ait conscience d'en avoir pris la décision (Lindsay, 2002).

Les progrès les plus importants dans la capacité des enfants à prendre des décisions concernant les sources de leurs connaissances et de leurs souvenirs se produisent entre 3 et 8 ans (Gopnik et Graf, 1998; Lindsay, 2002; Poole et Lindsay, 2001; Roberts, 2002). Cependant, des recherches ont mis en évidence des améliorations supplémentaires de la capacité à contrôler les sources à l'adolescence et au début de l'âge adulte (Sprondel, Kipp, et Mecklinger, 2011; Raj et Bell, 2010). Comme beaucoup d'autres facteurs de développement, la relation entre l'âge et la capacité à contrôler les sources n'est pas simple, car la mémoire concernant les sources n'est pas une compétence isolée (Lindsay, 2002). La capacité à prendre des décisions relatives à la source d'un souvenir repose sur d'autres compétences cognitives qui évoluent et se développent avec l'âge, telles que la capacité à intégrer de nouvelles informations aux connaissances existantes et la conscience de la nature représentative de l'esprit, c'est-à-dire le fait que d'autres personnes peuvent avoir des croyances, des intentions et un accès à des connaissances qui sont différents (*théorie de l'esprit*, section 2.1; Flavell, 1999; Gopnik et Graf, 1988; Welch-Ross, 1995). Comparons, par exemple, un enfant de 4 ans et un enfant de 7 ans qui essaient de déterminer comment ils savent déjà ce que contient le cadeau d'anniversaire emballé destiné à leur mère. L'enfant plus jeune a un sens sous-développé de la façon dont le savoir est acquis, et il s'exclame : « Je le sais, c'est tout! » L'enfant plus âgée sait qu'elle n'a pas toujours connu la réponse et qu'elle n'a pas vu le cadeau. Elle en déduit avec justesse que c'est son père qui lui a dit ce qu'il avait acheté. La capacité d'analyse des sources varie d'un enfant à l'autre et d'une situation à l'autre (Lindsay, 2002; Roberts, 2002).

Bien qu'il ne soit pas nécessaire de juger correctement la source de nombreux souvenirs quotidiens, cela est souvent essentiel dans le système de justice. Les enfants doivent distinguer ce qu'ils ont vraiment vécu des autres sources de contamination de la mémoire, y compris ce que d'autres ont dit. Ils peuvent également devoir faire la distinction entre plusieurs exemples d'événements similaires, comme nous le verrons ci-après.

4.7 Mémoire des événements répétés

Les expériences similaires qui se produisent régulièrement (ou plus d'une fois) sont souvent appelées « événements répétés » dans les travaux de recherche. Dans la vie des enfants, ces expériences peuvent inclure le fait d'aller à l'école, de pratiquer des loisirs, d'assister à des fêtes d'anniversaire et, pour certains enfants, d'être victimes de violence, de maltraitance et d'autres formes de victimisation. Dans ces cas, les professionnels du droit doivent souvent obtenir des informations auprès des enfants sur des événements individuels afin de faciliter l'enquête et de porter les accusations appropriées.

Les événements répétés sont particulièrement sujets à des confusions dans l'analyse des sources, car ils présentent des caractéristiques perceptives similaires (Lindsay, 2002; Lindsay, Johnson et Kwon, 1991). Par exemple, les événements peuvent suivre le même schéma, se

produire au même endroit ou le même jour de la semaine. Bien entendu, les événements répétés varient dans leur degré de similitude les uns par rapport aux autres, comme dans les deux cas suivants : Dans le cas A, le beau-père d'une jeune enfant la touche de manière inappropriée pendant un jeu dans le bain tous les vendredis soirs, lorsque sa mère travaille en soirée. Dans le cas B, l'oncle d'un garçon commet divers délits opportunistes, notamment de l'exhibitionnisme, la production de matériel pédopornographique et des attouchements lorsqu'il est seul avec le garçon, et cela s'est produit dans divers endroits. Dans le cas A, les caractéristiques sont très similaires et il y a peu d'indices permettant de différencier les événements. Dans le cas B, la nature des délits diffère, tout comme le lieu et les détails temporels. Une étude en laboratoire a démontré que les enfants âgés de 5 à 9 ans décrivaient avec plus de précision un épisode individuel parmi plusieurs événements répétés lorsque ces épisodes comportaient davantage de différences plutôt que moins (Danby, Sharman, Brubacher et Powell, 2019). Cette conclusion correspond aux premières recherches sur l'analyse des sources, qui montrent que les enfants de 4 et 6 ans (et dans certains cas, les adultes également) ont plus de difficulté à distinguer des sources très similaires par opposition à des sources plus distinctes (Lindsay et coll., 1991, expériences 1-2). Plus les sources sont distinctes, plus il y a d'indices permettant de les séparer dans la mémoire.

Organisation des expériences répétées dans la mémoire. La mémoire des expériences répétées est complexe et souvent représentée par un *scénario*, un cadre organisé dans le temps qui comprend les éléments typiques d'un événement (Schank et Abelson, 1977). Par exemple, votre scénario lorsque vous allez au restaurant peut inclure le choix des plats et des boissons en premier, leur consommation, puis le paiement. Notre capacité à nous appuyer sur des scénarios mémoriels se développe dès le plus jeune âge. Même les jeunes de 2 ans et demi sont conscients des structures d'événements semblables présentées à plusieurs reprises (Bauer et Fivush, 1992). Les scénarios nous aident à donner un sens à nos expériences et à rendre les rencontres futures plus prévisibles. C'est pourquoi un scénario rudimentaire peut se développer après une seule expérience. Par exemple, après leur premier jour à la maternelle, les enfants étaient déjà capables de raconter « ce qui se passe » dans une journée typique (Fivush, 1984). À force d'expériences répétées, les enfants élaborent un scénario plus complet, une représentation générale de l'événement, qui devient plus détaillée et plus élaborée au fil du temps (Farrar et Boyer-Pennington, 1999; Farrar et Goodman, 1990, 1992; Hudson et coll., 1992). Il est possible de reconnaître qu'un enfant récite un scénario lorsqu'il utilise le présent et des pronoms impersonnels (par exemple, dans un scénario de fête d'anniversaire, « *tu manges* du gâteau et *tu ouvres* tes cadeaux »), ainsi que des phrases conditionnelles et facultatives (par exemple, « *tu peux* chanter Joyeux anniversaire *si tu veux*. Tu recevras *peut-être* un sac de friandises »).

Certains détails d'un événement se produisent de manière similaire à chaque fois, et ils sont représentés au niveau du scénario (souvent appelés des « détails fixes » dans la littérature). La mémoire des détails fixes dans les événements répétés (p. ex., l'identité de l'agresseur) est très forte, et les enfants et les adultes sont rarement confus à propos de ces détails. Ils résistent aux suggestions trompeuses à leur sujet (Connolly et Lindsay, 2001). Cependant, les détails fixes sont associés à un type d'erreur unique lorsqu'ils ne sont *pas* présents dans un événement, par exemple si le détail s'est produit à chaque fois, sauf dans un cas. Dans une étude formative,

des enfants âgés de 5 à 6 ans et de 9 à 10 ans ont regardé une série de diapositives illustrant une visite chez McDonald's, dans laquelle certains détails avaient été omis (Erskine, Markham et Howie, 2001). (Il avait été préalablement confirmé que les enfants de cette tranche d'âge avaient des scénarios bien définis de visites chez McDonald's.) Pour certains enfants, il manquait trois activités centrales dans la séquence (arriver en voiture, faire la queue pour commander et payer la nourriture). Une semaine plus tard, on a testé les souvenirs des enfants. Très peu d'entre eux (environ 3 %) ont signalé incorrectement des détails manquants en réponse à une invitation ouverte à rapporter tout ce dont ils se souvenaient de ce qui s'était passé dans les diapositives (c'est une caractéristique souhaitable avec les questions ouvertes – voir section 6.1). En réponse à des questions fermées précises, cependant, les enfants répondaient par l'affirmative (à tort) qu'ils avaient constaté des détails importants, et cela était plus courant chez les jeunes enfants (les enfants plus âgés répondaient par l'affirmative pour environ 1,5 des 3 détails importants, en moyenne, tandis que les jeunes enfants répondaient par l'affirmative pour plus de 2,5 des 3). En résumé, les souvenirs des enfants concernant les détails typiques (fixes) sont très forts, même s'ils peuvent se tromper en affirmant qu'un détail réel vécu régulièrement s'est produit à un moment où ce n'était pas le cas. Par ailleurs, ces résultats rappellent également que les enfants commettent beaucoup plus d'erreurs en réponse à des questions fermées qu'à des questions ouvertes (Brubacher, Peterson, La Rooy, Dickinson et Poole, 2019; section 6.1).

Contrairement aux détails fixes, les scénarios contiennent également des représentations de détails qui varient de manière prévisible (p. ex., les vêtements portés, l'heure de la journée, le type de nourriture choisi). Ces « détails variables » sont très sujets aux erreurs d'analyse de la source (Powell et coll. 1999; voir la section 4.6 pour plus de détails) et aux suggestions (Connolly et Lindsay, 2001). En effet, ils auraient pu se produire à n'importe quel moment (p. ex., la personne aurait pu porter le chandail rouge le jour où elle a choisi le hamburger ou celui où elle a choisi le hot-dog). Cela rend les enfants ayant vécu des expériences répétées généralement plus influençables que les enfants n'ayant vécu qu'une expérience unique (Connolly et Lindsay, 2001; Connolly et Price, 2006) et les premiers peuvent également être perçus comme moins crédibles (Connolly, Price, Lavoie, et Gordon, 2008). L'erreur la plus courante que commettent les enfants lorsqu'ils racontent des expériences répétées est de confondre le moment où les événements se sont réellement produits (Powell, Roberts, Ceci, et Hembrooke, 1999). Autrement dit, un enfant se souviendra de ce qui s'est passé, mais pas du moment où cela s'est produit. Si l'exactitude des enfants concernant ce qui s'est passé lors d'un événement répété est jugée en fonction de leur capacité à attribuer des détails à l'événement correspondant, les enfants ayant vécu des expériences répétées seront moins précis que les enfants ayant vécu une expérience unique. Cependant, si l'on juge l'exactitude en examinant les événements vécus (indépendamment du moment où ils se sont produits), les souvenirs des enfants ayant vécu une expérience répétée ou unique seront tout aussi exacts (Woiwod et coll., 2019).

Scénario d'une visite au restaurant McDonald's.

Activité	Détails fixes	Détails variables
Commander un repas	Emplacement : Au comptoir	Type de repas : Croquettes de poulet, hamburger, frites
Lieu de consommation	Au McDonald's	Quelle table : Près de l'aire de jeux, près de la fenêtre, près de la porte
Compagnon de table	Adulte accompagnateur	Quel adulte : Maman, papa, grand-papa
Activité après le repas	Sortir par la porte	Avant de partir : autorisé à jouer, conversation avec un ami, aller aux toilettes

Notre compréhension des souvenirs des enfants concernant des événements répétés repose en grande partie sur des études en laboratoire (Connolly, Gordon, Woiwod et Price, 2016; Connolly et Gordon, 2014; Connolly et Price, 2006; Powell et coll., 1999; Powell, Thomson et Ceci, 2003; Powell et Thomson, 1997, 2003; Price, Connolly et Gordon, 2006, 2016; Price et Connolly, 2013; Price et Goodman, 1990). En effet, la mise en scène d'événements permet aux chercheurs d'obtenir une vérité de référence et ainsi de tirer des conclusions sur l'exactitude des souvenirs des enfants. Dans la réalité, il est rare de disposer d'informations sur ce qui s'est réellement passé dans les cas de maltraitance répétée. Cependant, dans une étude de terrain, des preuves corroborantes ont été trouvées sous la forme d'enregistrements audio et de photographies d'exploitation sexuelle répétée (Bidrose et Goodman, 2000). Quatre filles, âgées de 8 à 15 ans au moment où elles ont signalé les agressions, travaillaient comme femmes de ménage pour un homme qui les impliquait dans des activités sexuelles avec lui-même et d'autres hommes. Au total, les filles ont porté 246 accusations, qui ont toutes été corroborées par des preuves (79 %) ou n'ont pas pu être confirmées (21 %). Aucune des accusations n'a été infirmée par les preuves. Les recherches de cette nature viennent étayer l'idée selon laquelle, même si la confusion entre les événements répétés est courante et normale, la mémoire des éléments centraux de ce qui s'est passé est assez précise.

Souvenir des détails qui s'écartent du scénario de l'événement. Parfois, lors d'un événement qui se répète, des détails apparaissent qui ne font pas partie du scénario habituel. Ceux-ci peuvent être atypiques, mais pas invraisemblables (p. ex., quelqu'un qui joue de la musique en direct dans un restaurant) ou tout à fait inhabituels (p. ex., quelqu'un qui porte un costume de gorille dans un restaurant). Plus ils sont invraisemblables, plus les détails seront bien mémorisés (Davidson, 2006; Davidson et Hoe, 1993). Cependant, une étude menée auprès d'enfants âgés de 4 à 8 ans ayant participé à quatre séances d'activités similaires a révélé que même les écarts banals par rapport au scénario de l'événement étaient signalés en

réponse à des questions ouvertes, mais uniquement par les enfants plus âgés (Brubacher, Glisic, Roberts et Powell, 2011). La moitié des enfants âgés de 7 à 8 ans ont signalé ces écarts, alors que presque aucun des enfants plus jeunes ne l'a fait. Les enfants plus âgés qui ont signalé les détails atypiques ont également été très précis en les attribuant à la bonne activité.

L'effet d'un écart sur le souvenir de l'activité au cours de laquelle celui-ci se produit peut dépendre de divers facteurs. Dans certaines recherches, un écart a amélioré la mémoire de rappel des enfants de 8 ans pour tous les détails contenus dans le cas d'écart (Connolly et coll., 2016, expériences 1-2). L'écart était une dispute (mise en scène) entre un magicien et un autre chercheur, et cette dispute s'est produite vers la fin de la dernière des quatre séances d'activités. Les enfants se sont souvenus de tous les détails de cette quatrième activité pendant laquelle la dispute a eu lieu à un taux plus élevé que pour les activités précédentes. Dans une autre expérience (Connolly et coll., 2016, expérience 3), des enfants âgés de 6 à 11 ans ont assisté au même spectacle de magie, mais pour certains d'entre eux, un écart s'est produit au début de la dernière activité : un autre magicien a demandé de l'aide. Après avoir reçu de l'aide, le premier magicien a continué le spectacle. Pour certains enfants, tout s'est déroulé normalement. Pour d'autres, l'interruption a amené le magicien à faire des gaffes et à commettre des erreurs. Le premier type d'écart est appelé « discret » : il n'affecte pas les autres parties de l'activité. Le deuxième écart est appelé « continu » : il affecte le déroulement du reste de l'activité. Dans cette expérience, l'écart continu a permis de mieux mémoriser l'ensemble de l'activité contenant l'écart, ainsi que les autres activités, par rapport à l'écart discret et à l'absence d'écart. C'était particulièrement vrai pour les enfants de 6 à 8 ans.

Recommandations pour interroger les enfants sur des expériences répétées. Les travaux de recherche ont permis de formuler certaines recommandations pour parler aux enfants et aux adultes d'événements répétés. Ces recommandations consistent notamment à permettre aux enfants de fournir leurs scénarios de « ce qui se passe habituellement » s'ils sont enclins à le faire, à adopter leurs noms (« étiquettes ») pour les événements individuels, et à s'assurer que le langage utilisé dans les questions correspond bien au type d'informations recherchées par l'enquêteur (Brubacher, Powell et Roberts, 2014; Brubacher et Earhart, 2019).

Trois études en laboratoire ont démontré que les enfants peuvent fournir davantage d'informations sans perte de précision s'ils sont interrogés sur leurs scénarios d'événements (c.-à-d. ce qui se passe habituellement) au début de l'entrevue (Brubacher, Roberts et Powell, 2012; Brubacher et coll., 2018; Connolly et Gordon, 2014). Les enfants ayant subi de multiples expériences de maltraitance sont plus susceptibles de fournir naturellement des informations sur « ce qui se passe habituellement » que de décrire des événements précis (Brubacher et coll., 2013). Les enquêteurs peuvent tenter d'attirer l'attention des enfants sur des épisodes individuels en adoptant leurs étiquettes (Brubacher et coll., 2012; 2013; Brubacher et La Rooy, 2014). Les étiquettes utilisées par les enfants pour désigner les épisodes (p. ex., « la fois dans la tente », « le jour où je suis resté à la maison parce que j'étais malade ») apparaissent souvent spontanément dans leurs réponses à des questions ouvertes et lorsqu'ils racontent le récit des événements (Brubacher et coll., 2013, 2018). Lorsqu'ils n'ont pas d'étiquettes, on recommande aux enquêteurs de demander aux enfants de parler de la dernière fois et de la première fois, car ce sont généralement les moments dont ils se souviennent le mieux dans un

cadre expérimental (Connolly et coll., 2016; Powell et coll., 2003; Roberts et coll., 2015). Cependant, les enquêteurs doivent garder à l'esprit que la première fois peut remonter à très longtemps pour certains enfants, ou être difficile à identifier dans les cas de pédopiéage.

Les enquêteurs peuvent interroger les enfants sur leurs scénarios ou épisodes en modifiant la formulation de leurs questions; lorsqu'ils utilisent un langage générique (« que se passe-t-il après l'école? »), les enfants fournissent généralement des informations sur leurs scénarios (c.-à-d. ce qui se passe habituellement). En revanche, les questions épisodiques (p. ex., « que s'est-il passé après l'école hier? ») sont plus susceptibles de permettre d'obtenir des détails sur un épisode précis (Brubacher, Glisic, Roberts et Powell, 2011; Brubacher et coll., 2012; Schneider, Price, Roberts et Hedrick, 2011).

Implications juridiques de l'obtention de détails sur des événements répétés

D'un point de vue juridique, les enquêteurs n'ont pas toujours besoin d'obtenir de nombreux détails précis sur plusieurs épisodes. Plusieurs administrations ont pris des mesures pour examiner les lois sur les agressions sexuelles continues (Woiwod et Connolly, 2017). Pour inculper une personne d'agressions sexuelles continues sur un enfant, le tribunal doit être convaincu qu'au moins deux ou trois cas d'agression (selon l'administration) ont été commis par le même auteur. Les lois ont été modifiées afin de reconnaître les immenses difficultés que rencontrent les enfants pour attribuer avec précision les détails de chaque agression, ainsi que la capacité de leur mémoire pour les scénarios et les détails routiniers. Certains psychologues et juristes affirment toutefois que les lois sur les agressions sexuelles n'ont pas entièrement résolu le problème. Premièrement, les détails de cas particuliers peuvent faciliter l'enquête et, deuxièmement, dans la pratique, les enfants doivent souvent décrire quelques agressions en détail afin de convaincre le tribunal que les expériences se sont répétées (Dallaston et Matthews, 2022; Powell, Roberts, et Guadagno, 2007; Shead, 2014).

Lorsque les expériences répétées évoluent au fil du temps : le pédopiéage. Le terme « pédopiéage » est souvent utilisé dans le contexte de l'exploitation sexuelle des enfants, mais il peut désigner toute situation dans laquelle une personne établit une relation avec une autre personne au fil du temps, dans le but de la manipuler, de l'exploiter ou de l'agresser (Berens, Bruer, Schick, Evans, et Price, 2023; Craven et coll., 2006; Williamson, 2022). En général, les auteurs de ces actes recherchent des victimes vulnérables en raison d'un manque de réseaux de soutien, de problèmes de santé mentale ou d'autres raisons. Leurs stratégies consistent à se lier d'amitié avec l'enfant, à créer des occasions et des excuses pour les comportements inappropriés et à s'assurer de la coopération continue de l'enfant par des menaces, des pactes de confidentialité, des cadeaux ou de l'argent ou une manipulation émotionnelle (Berliner et Conte, 1990; De Santisteban et coll., 2018; McAlinden, 2012). Ils s'efforcent également d'éloigner ou d'isoler la victime de toute source de soutien existante (Ringenberg et coll., 2022). Dans le cas d'agressions sexuelles, le processus de pédopiéage comporte plusieurs étapes, qui ne sont pas nécessairement utilisées dans chaque cas. Par exemple, dans le cas du pédopiéage intrafamilial, il n'est pas nécessaire de se lier d'amitié

avec l'enfant. Dans la littérature, différents groupes de recherche ont caractérisé les étapes de différentes manières (voir l'examen dans Bennett et O'Donahue, 2014). Nous présentons ici un aperçu synthétique des étapes du pédopiéage :

1. Cibler une victime potentielle et se lier d'amitié avec elle (p. ex., un enfant vulnérable).
2. Gagner la confiance de l'enfant à l'aide de cadeaux ou de l'argent, de privilèges ou d'un soutien socio-émotionnel.
3. Préparer l'environnement (trouver ou créer des occasions d'être seul avec l'enfant, gagner la confiance des personnes qui s'occupent de l'enfant).
4. Renforcer l'isolement (psychologique et socio-émotionnel) et le contrôle (culpabilité ou obligation envers le prédateur, piège, menaces, dépendance à la toxicomanie).
5. Désensibilisation de l'enfant au toucher ou à d'autres comportements ciblés (p. ex., chamailleries à caractère sexuel, présenter de la pornographie, augmentation du confort face à la nudité).
6. Faire en sorte que l'enfant se sente responsable ou complice des activités illicites (p. ex. échanger des activités sexuelles contre des faveurs à l'enfant).

De nombreux comportements de pédopiéage, en particulier dans les premières phases, sont légaux et peuvent sembler inoffensifs, mais ils visent à préparer l'enfant à des actes sexuels et leur gravité augmente souvent avec le temps (Bennett et O'Donahue, 2014; Winters et Jeglic, 2017). Ils peuvent inclure un « jeu » qui, au départ, n'implique aucun contact sexuel, mais qui évolue vers des chamailleries à caractère sexuel. Si la victime exprime son malaise, le processus de pédopiéage peut ralentir ou la nature de la coercition peut changer. Ainsi, la relation de pédopiéage comprendra des expériences positives et négatives ainsi qu'une manipulation émotionnelle (Ringenberg et coll., 2022).

L'émergence d'Internet et l'omniprésence des appareils mobiles personnels ont facilité l'accès des délinquants aux victimes vulnérables et isolées. Bien que le processus de pédopiéage en ligne soit similaire à bien des égards à celui dans la vie réelle, les chercheurs ont relevé plusieurs différences (Berens et coll., 2023; Ringenberg et coll., 2022). Par exemple, pendant la phase de formation de l'amitié en ligne, les délinquants doivent déterminer si la victime est un véritable enfant ou un agent des forces de l'ordre infiltré. Au cours de cette période « d'évaluation des risques » (O'Connell, 2003), qui survient souvent très tôt dans la conversation (Black et coll., 2015), les prédateurs posent des questions sur la localisation et l'environnement de l'enfant (Williams et coll., 2013). La sexualisation de la relation prend naturellement une forme différente en ligne par rapport à la vie réelle. Si certains délinquants sont très directs et introduisent très tôt un langage sexuel (Kloess et coll., 2017; Winters et coll., 2017), d'autres abordent indirectement ces sujets en faisant d'abord des compliments de plus en plus sexuels. Il est également essentiel de reconnaître que le pédopiéage peut avoir lieu aussi bien en ligne qu'en personne. Berens et coll. (2023) ont constaté que de nombreux cas de pédopiéage en ligne et en personne impliquaient une figure d'autorité au sein d'une organisation communautaire. Ils ont fait valoir que l'éducation et les politiques visant à prévenir

les contacts inappropriés avec des enfants en ligne peuvent contribuer à empêcher la progression de tels comportements. Il est clair qu'une formation supplémentaire sur le processus de pédopiéage est nécessaire pour tous les adultes qui sont en contact avec des enfants (voir Berens et coll., 2023).

Comme le pédopiéage implique intrinsèquement des contacts répétés dans le temps, il peut être considéré comme un événement répété. Il se produit également souvent dans le contexte d'un autre événement répété (p. ex., pendant les cours de gymnastique, l'entraîneur se lie d'amitié avec l'enfant et il commence le pédopiéage). Il est donc difficile de reconnaître les débuts de l'événement (p. ex., qu'est-ce qui définit « la première fois »?) et cela peut avoir une incidence sur la manière dont le scénario d'exploitation se développe et est représenté dans la mémoire. Ainsi, le pédopiéage est de nature très différente de la structure des événements répétés qui ont fait l'objet de la plupart des recherches. Par conséquent, nous avons une compréhension limitée de la manière dont le processus de pédopiéage affecte la mémoire de la série d'événements (Deck et coll., 2025).

4.8 Suggestibilité de la mémoire des enfants

Les préoccupations concernant la suggestibilité de la mémoire des enfants ont surgi à la suite de plusieurs affaires très médiatisées dans les années 1980 et 1990, dans lesquelles les enquêteurs ont obtenu des récits extrêmes et peu plausibles de violence satanique et rituelle commise sur des enfants (Bruck et Ceci, 1999; Ceci, Ross, et Toglia, 1987). Au fil du temps, il est clairement apparu que les méthodes d'interrogatoire avaient pu inciter les enfants à rapporter des faits qui ne s'étaient pas produits (Bruck et Ceci, 1999; Lamb, Orbach, Hershkowitz, Esplin, et Horowitz, 2007). Ces entrevues consistaient notamment à demander aux enfants de deviner sur ce qui aurait pu se produire, à renforcer de façon sélective les réponses souhaitables, à recourir à la corruption, à exercer une pression sur les pairs et à critiquer ou contredire l'enfant (Garven et coll., 1998, 2000).

Pour influencer les réponses des enfants, les suggestions n'ont pas besoin d'être coercitives ou explicites (Poole, Dickinson et Brubacher, 2014; Price et Ornstein, 2022), comme c'est le cas avec les fameuses questions suggestives (p. ex., « tu sais ce que c'est, *n'est-ce pas?* »). En réalité, toute question peut contenir des informations suggestives ou être de nature suggestive si elle inclut des détails qui n'ont pas été préalablement évoqués par l'enfant. Par exemple, imaginons qu'un enquêteur demande à un enfant : « Raconte-moi ce qui s'est passé lorsque Léo t'a blessé », alors que l'enfant avait précédemment déclaré qu'il s'était blessé en jouant avec Léo. La blessure accidentelle causée par le genou de Léo qui a heurté le front de l'enfant interviewé est désormais considérée comme un acte de violence dans le rapport de l'enquêteur. La réponse initiale d'un enfant à une question suggestive ou trompeuse peut être l'acquiescement (l'enfant ne veut pas contredire l'enquêteur), l'ignorance (l'enfant peut même ignorer l'information erronée) ou la contradiction (l'enfant corrige l'enquêteur). Si l'enfant ne corrige pas l'enquêteur, l'information reste dans le dossier. Le fait que cela modifie ou non le souvenir réel de l'enfant peut dépendre de divers facteurs.

La plupart des experts s'accordent à dire que les détails centraux et importants résistent aux suggestions, tout comme les détails qui se produisent de la même manière dans des événements répétés. Les détails périphériques ou ceux qui varient peuvent prêter à confusion et être sujets à erreur. Par exemple, dans une étude, les enfants de 6 à 7 ans ayant vécu des expériences répétées étaient plus influençables que ceux n'ayant vécu qu'une expérience unique, en particulier lorsque les détails variables étaient étroitement liés (p. ex., l'autocollant que les enfants recevaient à chaque séance représentait toujours un moyen de transport). Cela n'était pas le cas pour les enfants de 4 et 5 ans (Connolly et Price, 2006).

Dans l'une des études les plus connues sur la suggestibilité des enfants, des enfants âgés de 3 à 8 ans ont participé à des démonstrations scientifiques et leurs parents leur ont lu des histoires sur ces démonstrations trois mois plus tard, trois fois pendant trois jours consécutifs (Poole et Lindsay, 2001). Certains détails des histoires avaient eu lieu lors des démonstrations scientifiques, d'autres non. Les enfants ont été interrogés sur les démonstrations scientifiques 1) immédiatement après les démonstrations, 2) peu après que leurs parents leur ont lu les histoires, et 3) à nouveau un mois plus tard. Lors de l'entrevue immédiate, des questions ouvertes (« raconte-moi tout ce qui s'est passé lorsque tu jouais avec M. Science ») et axées sur les sens (p. ex., « décris-moi à quoi tout cela ressemblait ») ont été posées. Les enfants n'avaient pas été exposés à des informations erronées et leurs réponses étaient très précises. Lors des deuxième et troisième entrevues, on leur a posé des questions ouvertes et axées sur les sens, ainsi que dix paires de questions directes portant sur les détails vécus et non vécus (suggérés). Lors de la deuxième entrevue, après avoir été exposés à des informations erronées de la part de leurs parents, 21 % des réponses des enfants aux questions ouvertes et axées sur les sens étaient des détails suggérés qu'ils n'avaient pas expérimentés. Ce pourcentage est tombé à 10 % lors de la troisième entrevue, comme on pouvait s'y attendre avec la diminution globale des souvenirs au fil du temps. L'âge des enfants n'a pas influé sur leur propension à inclure les détails suggérés dans leurs récits en réponse à des questions ouvertes et axées sur les sens. L'influence de l'âge est apparue lors de l'examen des questions directes. Ici, les enfants plus jeunes étaient plus enclins à accepter que des détails non vécus se soient produits, rapportant ainsi de manière erronée des détails suggérés. Les jeunes enfants sont généralement plus enclins que les enfants plus âgés et les adultes à accepter les informations qui leur sont suggérées par d'autres (Ceci et coll., 1987), mais il existe des situations dans lesquelles il n'y a pas de différences, voire des inversions de développement (p. ex., Brainerd, Reyna et Ceci, 2008).

Enfin, les enfants ont répondu à des questions d'analyse de la source (section 4.6) sur tous les éléments qu'ils avaient acceptés comme ayant eu lieu, afin de leur donner la possibilité de rejeter certains éléments. On leur a dit que certaines des choses qu'ils avaient entendues dans les histoires s'étaient réellement produites lors de leur visite chez M. Science, mais que d'autres n'étaient que des éléments de l'histoire. On a dit aux enfants de dire « non » s'ils ne se souvenaient pas de quelque chose, ou si c'était seulement dans l'histoire (p. ex., « M. Science vous a-t-il vraiment montré comment faire monter et descendre un compte-gouttes dans une bouteille? » p. 31). Ces questions n'ont pas été très utiles pour les enfants de 3 et 4 ans, mais elles ont permis de réduire le nombre de faux témoignages chez de nombreux enfants plus âgés. Néanmoins, certains enfants plus âgés ont continué à affirmer avoir réellement vécu les

événements suggérés, même après que les enquêteurs les ont avertis que certains détails provenaient uniquement de l'histoire, leur ont donné la permission de répondre « non » et leur ont donné la possibilité de rejeter leur réponse précédente.

V Processus de divulgation des enfants

5.1 Modèles de divulgation : Divulgations tardives et rétractations

Le moment et la cohérence des modèles de divulgation des enfants ont fait l'objet de nombreuses études, qui ont permis d'établir quatre grands modèles : les enfants qui divulguent, ceux qui ne divulguent pas, ceux qui divulguent tardivement et ceux qui se rétractent après avoir divulgué. La réticence des enfants à divulguer (ceux qui ne divulguent pas, ceux qui divulguent tardivement et ceux qui se rétractent après avoir divulgué) est souvent liée à la dynamique de l'agression sexuelle (p. ex., Summit, 1983; Malloy, Lyon et Quas, 2007).

Il est fréquent que les victimes ne divulguent pas la violence dont elles ont été victimes. Par exemple, une enquête menée auprès de plus de 3 400 adultes a révélé que la majorité des adultes ayant déclaré avoir subi de la violence sexuelle pendant leur enfance n'en avaient parlé à personne pendant leur enfance (74 % des femmes et 78 % des hommes; Laumann, Gagnon, Michael et Michaels, 1992). Les victimes de cas confirmés de violence ont également tendance à tarder à signaler les faits, les retards les plus longs étant associés à des facteurs sociaux et émotionnels liés à l'agression (Hershkowitz, Lanes et Lamb, 2007; London, Bruck, Ceci et Shuman, 2005; London, Bruck, Wright et Ceci, 2008; Lyon, 2007; Lyon, Ahern et Surich, 2012; Malloy et coll., 2007; Paine et Hansen, 2002). Certains enfants divulguent les faits dans les mois qui suivent l'agression, mais beaucoup attendent des années, voire jusqu'à l'âge adulte (Miller et London, 2020; Read et coll., 2006). Dans une analyse des procès pénaux canadiens pour agressions sexuelles sur des enfants, le délai moyen entre l'agression et la divulgation était de 14 ans (variant de 2 à 48 ans; Read et coll., 2006). Des facteurs interpersonnels tels qu'une relation étroite ou familiale avec l'auteur des faits, un mauvais soutien familial ou la crainte d'une réaction négative de la part des membres de la famille sont tous liés à des retards dans la divulgation (ou à la non-divulgation) et à des taux plus élevés de rétractations (Easton, 2013; Hershkowitz et coll., 2007; Hershkowitz, Horowitz et Lamb, 2005; Kogan, 2004; London et coll., 2008; Malloy et coll., 2007; Pipe et coll., 2007). L'âge de l'enfant au moment où les agressions ont commencé a également été associé au délai de divulgation, de sorte que les enfants qui ont commencé à subir des agressions à un âge plus avancé sont plus susceptibles de différer la divulgation (Easton, 2013; Goodman-Brown et coll., 2003; Hershkowitz et coll., 2007; Kogan, 2004). Par ailleurs, plusieurs caractéristiques liées aux agressions ont été associées à des retards accrus dans la divulgation, notamment des agressions plus graves et plus fréquentes, la perception d'une responsabilité dans les agressions et le recours à des stratégies visant à induire le secret (Goodman-Brown et coll., 2003; Hershkowitz et coll., 2007).

Les recherches sur les rétractations ont montré que les taux de prévalence varient d'une étude à l'autre (p. ex., London et coll., 2008; London et coll., 2005; Malloy et coll., 2007; Malloy, Mugno, Rivard, Lyon et Quas, 2016). Selon la théorie du syndrome d'accommodation des enfants victimes à la violence sexuelle, les rétractations sont courantes et sont attribuables aux

mêmes influences qui conduisent à un signalement tardif (Summit, 1983; mais voir London et coll., 2005; 2008; et London, Bruck, Miller, et Ceci, 2020 qui émettent une critique de cette théorie). Malloy et ses collègues (2007) ont examiné plus de 250 cas confirmés de violence sexuelle sur des enfants et ont constaté qu'un quart des enfants se rétractaient à un moment donné. Un taux de rétractation similaire a été observé dans une étude en laboratoire menée auprès d'enfants âgés de 6 à 9 ans et, bien qu'il n'y ait pas eu de différence d'âge dans les taux de rétractation, les enfants âgés de 8 à 9 ans étaient plus susceptibles de maintenir leur rétractation tout au long des entrevues que les enfants plus jeunes (Malloy et Mungo, 2016). Afin de déterminer si les rétractations étaient des signes d'allégations mensongères, Malloy et ses collègues (2007) ont examiné si les rétractations étaient plus fréquentes dans les cas où il n'existait pas d'autres preuves de violence. Ils ont constaté que les taux étaient similaires dans les cas avec et sans autres preuves, ce qui suggère que les rétractations ne sont pas un signe d'allégations mensongères. Tout comme les divulgations tardives et les non-divulgations, les rétractations sont plus fréquentes chez les victimes de violence dont les membres de la famille ne les soutiennent pas ou lorsque des visites avec l'auteur présumé ont été recommandées lors de la première audience (Malloy et coll., 2007; Malloy et coll., 2016). Par ailleurs, les enfants sont moins susceptibles de se rétracter s'ils sont initialement retirés de leur foyer et séparés de leurs frères et sœurs après la divulgation, et si les membres de leur famille soutiennent leurs allégations (Malloy et coll., 2016). Dans l'ensemble, les conclusions à ce jour suggèrent que les rétractations se produisent et suivent une dynamique similaire à celle des divulgations tardives et des non-divulgations. À ce titre, les rétractations d'une allégation ne doivent pas nécessairement être considérées comme un signe de fausses allégations.

5.2 Obstacles à la divulgation

Plusieurs raisons ont été évoquées pour expliquer pourquoi les enfants décident de parler. Schaeffer et ses collègues (2011) ont examiné les raisons pour lesquelles les enfants décident de parler (telles que rapportées lors de 191 entrevues judiciaires auprès des enfants âgés de 3 à 18 ans). Ils ont constaté que les enfants parlaient en raison de sentiments ou de symptômes internes (p. ex., se sentir anxieux, se sentir coupable, vouloir que cela cesse, réaliser que c'était mal, faire des cauchemars, avoir des maux de tête), d'influences externes (p. ex., une autre victime qui parle, l'enfant est interrogé, l'agresseur et le parent divorcent, l'agresseur avoue ou quitte le domicile) ou parce que des preuves quant aux agressions ont été découvertes. Ces facteurs encouragent l'enfant à signaler les agressions, mais de nombreux obstacles empêchent souvent les enfants de se confier (voir également Alaggia, Collin-Vézina et Lateef, 2019; Augusti et Myhre, 2024; Brennan et McElvaney, 2020).

Il a été démontré que les attentes et le raisonnement des enfants concernant les conséquences sont associés au moment où ils divulguent les faits (Alaggia, 2005; Goodman-Brown et coll., 2003; Malloy, Brubacher et Lamb, 2011; McElvaney, Greene et Hogan, 2014). Par exemple, Malloy et ses collègues (2011) ont examiné 204 entrevues judiciaires menées auprès d'enfants âgés de 5 à 13 ans, et ils ont constaté que, lorsque les enfants mentionnaient les conséquences de la divulgation, ils faisaient le plus souvent référence à des dommages physiques pour l'enfant, à des émotions négatives pour l'enfant et à une peine de prison pour l'accusé. Lorsque les enfants exprimaient des inquiétudes quant aux conséquences négatives

pour eux-mêmes ou un membre de leur famille, ils étaient plus susceptibles de retarder la divulgation (Malloy et coll., 2011). Parmi les autres facteurs courants qui dissuadent de divulguer les agressions sexuelles, on peut citer la gêne et la honte (Collin-Vézina, De La Sablonnière-Griffin, Palmer et Milne, 2015; Fleming, 1997; McElvaney et coll., 2014), la crainte d'être blâmé pour l'agression ou d'avoir des ennuis (Fleming, 1997; Schaeffer et coll., 2011), la peur de ne pas être cru ou de susciter des réactions négatives (Anderson et coll., 1993; Fleming, 1997; McElvaney et coll., 2014; Ullman, 2002), le désir de protéger l'agresseur, la crainte de l'agresseur ou de ce qui pourrait arriver s'ils déclaraient l'agression (Alaggia, 2005; Goodman-Brown et coll., 2003, Kogan, 2004; Fleming, 1997), l'utilisation de tactiques de manipulation (p. ex. dynamique du pouvoir, secret, instauration d'un climat de confiance, Collin-Vézina et coll., 2015; Hershkowitz et coll., 2007; Schaeffer, Leventhal et Asnes, 2011; voir section 4.7), la violence, la consommation de drogues à la maison ou un environnement familial dysfonctionnel (Collin-Vézina et coll., 2015), ainsi qu'une incompréhension du caractère inapproprié du comportement (Schaeffer et coll., 2011). Compte tenu des obstacles auxquels les enfants sont confrontés lorsqu'ils décident de divulguer des informations, il est évident que les non-divulgations et les divulgations tardives sont fréquentes. Compte tenu également des conséquences et des obstacles auxquels les enfants sont confrontés lorsqu'ils divulguent des informations, le choix d'un destinataire approprié est également une décision importante.

5.3 À qui les enfants se confient-ils?

La personne à qui un enfant se confie peut influencer la crédibilité qui lui est accordée, le signalement ou non du cas aux autorités, la réaction de la personne à qui il se confie et la perception du signalement (Elliott et Carnes, 2001). Même les jeunes enfants sont sensibles à l'ajustement de leur niveau de divulgation et du choix de la personne à qui ils se confient, selon que l'auteur des faits est un parent ou un étranger. Par exemple, Lyon et ses collègues (2010) ont examiné si des enfants (maltraités et non maltraités) âgés de 4 à 9 ans seraient prêts à divulguer les transgressions d'un parent ou d'un étranger à un adulte (parent, policier ou enseignant). Les enfants étaient plus enclins à divulguer les transgressions d'un étranger que celles d'un parent, et ils se confiaient plus souvent à un parent ou à un policier qu'à un enseignant. De même, des études ont montré que les enfants qui dénoncent des agressions sont plus enclins à les signaler à la police lorsque l'accusé est un étranger plutôt qu'un membre de la famille (Hanson, Resnick, Saunders, Kilpatrick et Best, 1999). La sensibilité des enfants à l'identité du destinataire de la divulgation est importante. Si l'enfant se confie à une personne qui ne le croit pas ou qui n'est pas en mesure de le protéger, il peut rester dans une situation vulnérable. Cela peut l'obliger à se confier à plusieurs reprises avant que les autorités ne soient informées. En réalité, la plupart des cas d'agressions ne sont jamais signalés aux autorités (Smith et coll., 2000; Winters et coll., 2020).

Dans le cadre d'une étude sur les entrevues judiciaires (204 enfants âgés de 5 à 13 ans; Malloy et coll., 2013), 80 % des enfants ont déclaré avoir fait part de leur secret à une ou plusieurs personnes, le nombre moyen de destinataires étant de 2,13 (entre 1 et 6 destinataires). Il a été constaté que le nombre de destinataires augmentait avec l'âge. De plus, il a été constaté que les destinataires des divulgations variaient en fonction de l'âge. Alors que les enfants plus jeunes (âgés de 5 à 9 ans) ont tendance à se confier le plus souvent à leur mère, les

divulgations à des pairs et à des enseignants augmentent avec l'âge (à partir de 10 ans; Kogan, 2005; Schaeffer et coll., 2011; Malloy, Brubacher et Lamb, 2013). Ces résultats suggèrent que les enfants et les jeunes font souvent plusieurs divulgations avant qu'un signalement officiel ne soit effectué, et que l'augmentation des divulgations à des pairs (qui peuvent ne pas intervenir suffisamment) pendant la fin de l'enfance et à l'adolescence signifie que les victimes sont obligées de se confier plus tard à un adulte. Cependant, des recherches récentes suggèrent que de nombreux pairs à qui des divulgations ont été faites signalent effectivement les faits à un adulte (Bruer et coll., 2024; Price, Evans, et Bruer, 2021).

Compte tenu des nombreux obstacles à la divulgation (abordés à la section 5.3), tels que le fait de ne pas être cru, et du fait que les destinataires des divulgations n'interviennent pas tous ou ne signalent pas les faits aux autorités, les enfants doivent souvent faire plusieurs divulgations, à plusieurs destinataires, avant qu'un signalement officiel ne soit effectué.

5.4 Attitudes à l'égard des divulgations des enfants

Les modes de divulgation d'un enfant influencent non seulement la décision d'intervenir et de faire un signalement officiel, mais peuvent également influencer la perception qu'ont les décideurs de la divulgation de l'enfant. En ce qui concerne le moment de la divulgation, les adultes comprennent généralement que les enfants victimes d'agressions sexuelles ne divulguent pas toujours immédiatement les faits (Kovera et Borgida, 1998; McGuire et London, 2017; Morison et Greene, 1992; Quas et coll., 2005). Une étude portant sur des procès canadiens pour agressions sexuelles sur des enfants, devant un jury ou un juge, dont les délais de divulgation allaient de 2 à 48 ans, a révélé que les verdicts ne variaient pas en fonction du délai de divulgation (Read et coll., 2006). Cependant, des recherches plus récentes menées en laboratoire suggèrent que les délais de divulgation plus courts étaient associés à des verdicts de culpabilité (Miller et London, 2022; Myers et coll., 1999; Pozzulo et coll., 2010). Il a également été démontré que le délai de divulgation avait une incidence sur la crédibilité des témoins. Par exemple, Connolly, Price et Gordon (2009; 2010) ont examiné les décisions judiciaires rendues dans le cadre de procès canadiens pour agressions sexuelles sur des enfants. Ils ont constaté que les victimes qui avaient divulgué les faits en temps opportun (c.-à-d. lorsque la victime était encore un enfant) étaient perçues comme plus honnêtes et moins influencées par les autres, mais moins compétentes sur le plan cognitif, par rapport aux victimes qui avaient divulgué les faits plus tardivement (c.-à-d. lorsque la victime témoignait à l'âge adulte). De même, dans une étude en laboratoire, lorsque le délai était plus court (c.-à-d. un jour), les victimes étaient perçues comme plus dignes de confiance, plus crédibles et ayant une meilleure mémoire que celles qui avaient attendu plus longtemps (10 mois; Miller et London, 2022).

Comme pour les divulgations tardives, moins de verdicts de culpabilité ont été rendus dans une étude avec un jury fictif lorsque l'enfant s'était précédemment rétracté lors d'une entrevue judiciaire, par rapport aux cas où aucune rétractation n'avait été faite (Campbell, Rivard et Compo, 2016). De plus, les rétractations des déclarations d'un enfant sont souvent utilisées comme un indicateur de malhonnêteté et peuvent réduire la crédibilité de l'enfant (p. ex., Leippe et Romanczyk, 1989; Zellman, 1992). Dans une étude en laboratoire, Dykstra et ses collègues

(2022) ont constaté que, lorsque les enfants révélaient de manière cohérente les transgressions d'un adulte lors d'entrevues avec un pair et un adulte, ils étaient perçus comme plus crédibles que lorsqu'ils faisaient des divulgations incohérentes lors des entrevues. Dans l'ensemble, ces résultats suggèrent que les retards dans la divulgation et les rétractations peuvent avoir une incidence sur la façon dont les enfants témoins sont perçus. Cependant, le recours à des témoignages d'experts fondés sur des données probantes peut contribuer à atténuer ces effets. Denne et ses collègues (2021) ont constaté que, lorsque des experts fournissaient des témoignages fondés sur des données probantes concernant les rétractations, un verdict de culpabilité était plus susceptible d'être rendu. Ces résultats soulignent l'importance d'éduquer les jurés et le tribunal sur le processus de divulgation.

VI Entrevues judiciaires auprès des enfants

6.1 Entrevues judiciaires auprès des enfants fondées sur des données probantes

Depuis la dernière rédaction de ce rapport, de nombreux protocoles, cadres et lignes directrices d'entrevue ont été élaborés afin de tenir compte du fait que, ce que les enfants sont prêts et capables de nous dire, est profondément influencé par la manière dont nous obtenons ces informations (Brubacher, Peterson, La Rooy, Dickinson et Poole, 2019; Lyon, 2014; Poole, 2016; Poole et Lamb, 1998; Saywitz, Lyon et Goodman, 2017; Wilson et Powell, 2012). Ces documents d'orientation ont également été créés dans le but de réduire les disparités importantes dans la manière dont les enfants sont interrogés d'une administration à l'autre (p. ex., Brubacher et coll., 2018) et parce que l'utilisation d'une structure d'entrevue est associée à de meilleurs résultats juridiques (Pipe et coll., 2013).

Lorsque les enquêteurs offrent aux enfants un soutien socio-émotionnel et la possibilité de raconter leurs souvenirs à leur propre rythme, avec leurs propres mots, les témoignages des enfants peuvent être précis et instructifs. Malgré leurs différentes origines, la plupart des directives contemporaines en matière d'entrevue convergent vers certaines phases et certains principes clés, qui sont ceux les plus soutenus par les travaux de recherche (c.-à-d. fondés sur des données probantes; Brubacher et Powell, 2024; Korkman et coll., 2024; Steele et coll., 2025). Une entrevue judiciaire auprès d'un enfant fondé sur des données probantes comprend généralement les éléments suivants : une phase d'introduction (avec une brève explication des rôles et de la configuration de la salle, des règles de base et de la pratique narrative), une transition vers le sujet qui nous intéresse, une phase substantielle au cours de laquelle les enfants sont encouragés à raconter l'événement en réponse à des questions principalement ouvertes, une pause, des questions complémentaires permettant aux enquêteurs de demander des informations précises qui auraient pu être omises pendant le récit, et une conclusion respectueuse.

Parmi les lignes directrices les plus largement adoptées en matière d'entrevue avec des enfants, on peut citer les lignes directrices de l'American Professional Society on the Abuse of Children (APSAC) (2023); Achieving Best Evidence (ABE) in Criminal Proceedings (Ministère de la Justice du Royaume-Uni, 2022); le protocole standard du National Institute of Child Health

and Human Development (NICHD) des États-Unis et sa version révisée (Orbach et coll., 2000; Lamb et coll., 2007, 2018), le Ten Step Investigative Interview (Lyon, 2005); la structure d'entrevue judiciaire du National Children's Advocacy Center (2019) des États-Unis; le SIM (Powell et Brubacher, 2020); les directives Step-Wise (Yuille, Cooper, et Hervé, 2009); RADAR (Everson et coll., 2022); et le document Developmental Narrative Elaboration (Saywitz et Camparo, 2014). L'entrevue cognitive comprend également quelques conseils pour interroger les enfants, bien qu'elle ait été initialement créée pour les adultes (voir Cyr, 2022).

Avant de décrire les différentes phases d'une entrevue, il est nécessaire de présenter les différents types de questions utilisés lors des entrevues, car elles ont des effets différents sur l'exactitude et l'exhaustivité des réponses des enfants.

Types de questions. Les définitions et la terminologie relatives aux types de questions varient selon les travaux de recherche et les documents d'orientation. Nous présentons donc les définitions et la terminologie que nous avons adoptées. En ce qui concerne les entrevues avec des enfants, les questions sont généralement regroupées en trois catégories : les questions ouvertes générales, les questions ouvertes interrogatives et les questions fermées. Tout type de question peut être suggestif si elle comprend des informations qui n'ont pas été fournies précédemment par l'enfant.

Les questions ouvertes encouragent des réponses élaborées et flexibles, permettant à la personne interrogée de choisir les informations qu'elle souhaite communiquer (Powell et Snow, 2007). Il existe trois principaux types de questions ouvertes. Les *invitations initiales* (ou premier type) sont les premières incitations à inviter l'enfant à raconter un événement ou un exemple d'événement répété, par exemple « raconte-moi tout ce qui s'est passé au bal, en commençant par le début ». Les incitations larges invitent les enfants à fournir davantage d'éléments sur l'événement (p. ex., « que s'est-il passé ensuite? »). On les appelle aussi des *invitations générales* (ou de suivi) (Lamb et coll., 2003), bien que ce terme englobe également une plus grande variété de questions ouvertes. Les invitations approfondies invitent les enfants à donner des détails sur ce qu'ils ont déjà mentionné (p. ex., « tu as dit que [...]. Parle-moi davantage de [...] », « que s'est-il passé quand [...]? »); elles sont également appelées *invitations guidées* (Lamb et coll., 2003). Ces sous-types de questions ont des fonctions différentes et permettent d'obtenir différents types d'informations (Danby, Sharman, Brubacher, Powell et Roberts, 2017; Feltis et coll., 2010; Lamb et coll., 2003).

Questions ouvertes

- « Raconte-moi tout sur... »
- « Que s'est-il passé ensuite? »
- « Tu as dit X. Parle-moi davantage de X. »

Les questions interrogatives sont celles qui ont la terminologie la plus variée (p. ex., directes, directives, ciblées, à rappel guidé, interrogatives) et elles sont peut-être les plus controversées en termes de valeur. Alors que les questions ouvertes et fermées occupent confortablement les extrémités « idéales » et « non idéales » du spectre des types de questions, les questions

interrogatives se situent au milieu, mais les experts ne s'accordent pas sur le fait de savoir si elles s'apparentent davantage à des questions ouvertes ou à des questions fermées. Les questions interrogatives sont les « qui », « quand », « où », « pourquoi », « comment » et « quoi/quel(le) », comme « de quelle couleur étaient les cheveux de l'homme? ». Comme pour les questions ouvertes, il faut répondre aux questions interrogatives selon les souvenirs, plutôt que par la reconnaissance. Cela signifie que les enfants doivent produire une réponse pour répondre aux questions interrogatives, ce qui les rend moins enclins à deviner par rapport aux questions de reconnaissance qui présentent des options parmi lesquelles choisir (Waterman et coll., 2000). Cependant, des recherches récentes ont démontré que, si les enfants possèdent les connaissances requises pour répondre à une question interrogative, ils sont plus susceptibles de deviner (McWilliams et coll., 2021). Par exemple, les enfants seraient plus enclins à deviner la réponse à la question « de quelle couleur était la voiture de l'homme? » qu'à la question « quel était le modèle de la voiture de l'homme? ». (Voir la section 3.2 pour plus de détails.)

Les questions fermées sont celles qui ne demandent pas de réponses longues, qui limitent étroitement le contenu des réponses des enfants et qui se prêtent à des suppositions (Brown et coll., 2013; Klemfuss, Quas et Lyon, 2014; Lamb et coll., 2003; Powell et Snow, 2007; Waterman et coll., 2001). Les questions fermées sont les questions à répondre par « oui » ou « non », et les questions à choix multiples (qui proposent deux options ou plus, autres que oui/non). Elles sont également considérées comme des questions de reconnaissance, car elles offrent des réponses parmi lesquelles les enfants peuvent choisir plutôt que d'exiger d'eux qu'ils se remémorent leurs souvenirs. Bien que les questions oui/non et les questions à choix multiples soient toutes deux des types de questions fermées de reconnaissance, la recherche a mis en évidence des modèles de réponses différents entre les deux types. Par exemple, des chercheurs ont établi des tendances pour les « oui » (Peterson et Grant, 2001) et les « non » (Peterson et Biggs, 1997) chez les enfants d'âge préscolaire à qui l'on posait des questions fermées. Certaines données indiquent que les jeunes enfants sont moins susceptibles de répondre « je ne sais pas » aux questions oui/non qu'aux questions à choix multiples; cependant, cela peut dépendre du fait que les options proposées soient vraies ou non. Peterson et Grant (2001) ont constaté que les enfants de 3 à 5 ans répondaient rarement « je ne sais pas » aux questions fermées, mais ils utilisaient parfois cette réponse aux questions ouvertes ou pour lesquelles aucun des choix proposés n'était correct (p. ex., « la femme portait-elle une casquette de baseball ou un chapeau à fleurs? » alors qu'elle portait un chapeau de paille). Dans cette même tranche d'âge, une tendance à privilégier les dernières options (c.-à-d. à choisir la dernière option présentée) a été observée, bien que cette tendance diminue avec l'âge (Mehrani et Peterson, 2015). Les enquêteurs judiciaires utilisent parfois une option « autre chose » pour tenir compte de la possibilité qu'aucune des options présentées ne soit correcte (p. ex., « une casquette de baseball, un chapeau à fleurs ou autre chose? »). Bien que cet ajout réduise le risque que la question soit trompeuse, il n'améliore pas la précision chez les enfants d'âge préscolaire (London et coll., 2017; Stolzenberg et coll., 2017). En général, lorsque l'option « autre chose » est le choix correct, les enfants ne la choisissent qu'environ un tiers du temps (c.-à-d. au hasard). Et lorsqu'ils la choisissent, on leur pose alors une question interrogative

complémentaire (p. ex., « quel type de chapeau? »), à laquelle ils ne parviennent à répondre correctement qu'environ la moitié du temps (London et coll., 2017).

Les questions ouvertes sont largement considérées comme le meilleur type de questions pour toutes les entrevues, car, par rapport aux autres types, elles ont tendance à susciter des réponses plus longues et plus précises, à réduire les risques de partialité de la part de l'enquêteur, à maximiser la crédibilité et à donner aux personnes interrogées le sentiment d'être écoutées (Brubacher, Timms, Powell et Bearman, 2019; Powell, 2013). La capacité des enfants à répondre à des questions ouvertes s'améliore avec l'âge (Poole et Lindsay, 2001), mais même les enfants d'âge préscolaire peuvent fournir des détails narratifs dans leurs réponses à ce type de questions (Lamb et coll., 2003).

Avantages des questions ouvertes

Avantages des questions ouvertes :

- améliorent la qualité et la pertinence des informations fournies par les enfants;
- ont tendance à susciter des réponses plus précises, car elles permettent à la personne interrogée de choisir ce qu'elle souhaite rapporter;
- minimisent l'influence des préjugés de l'enquêteur, par rapport aux questions précises (interrogatives et fermées) qui ciblent les renseignements que l'enquêteur souhaite savoir;
- permettent aux personnes interrogées de s'exprimer avec leurs propres mots, à leur rythme et dans l'ordre qui leur convient le mieux ou dont elles se souviennent le mieux;
- maximisent la crédibilité, car les réponses sont principalement dictées par les personnes interrogées;
- font en sorte que les personnes interrogées se sentent écoutées et valorisées;
- améliorent la transparence des communications de la personne interrogée (par rapport aux questions fermées, qui peuvent masquer des malentendus);
- créent des occasions pour la personne interrogée de raconter ses expériences et de révéler des informations auxquelles l'enquêteur n'aurait peut-être pas pensé à demander;
- réduisent la charge cognitive des enquêteurs, qui peuvent se concentrer sur l'écoute plutôt que de réfléchir à la question suivante à poser.

(Brown et Lamb, 2015; Brubacher et coll., 2019; Lamb et coll., 2007; Powell, 2013, 2020.)

Les questions interrogatives sont moins bénéfiques que les questions ouvertes, car elles n'encouragent pas les détails narratifs et limitent le récit de l'enfant à ce que l'enquêteur souhaite savoir, au lieu de l'aider à s'exprimer avec ses propres mots. En général, les enquêteurs doivent essayer de minimiser ces questions jusqu'à ce que le récit de l'enfant soit épuisé; une exception peut être faite lors d'entrevues avec de très jeunes enfants (Hershkowitz et coll., 2012). Les enfants d'âge préscolaire peuvent avoir des difficultés avec des questions

ouvertes très générales, telles que des invitations. Les experts en entrevues recommandent d'associer des questions interrogatives concrètes (qui, quoi, où) à des demandes ouvertes d'explications détaillées lors d'entrevues avec de très jeunes enfants (p. ex., Enquêteur : « Où es-tu allé en premier? » Enfant : « Au magasin de jouets. » Enquêteur : « Raconte-moi ce qui s'est passé au magasin de jouets. »). Les questions fermées sont le type de questions le moins souhaitable, car elles se prêtent facilement à des suppositions et à des réponses irréfléchies, mais elles peuvent être nécessaires pour vérifier des informations (p. ex. : « J'ai entendu dire que tu avais raconté à ta mère qu'il s'était passé quelque chose de grave. *As-tu dit à ta mère que...* »; Brubacher et Powell, 2024).

Une autre façon pour les enquêteurs d'encourager les enfants à fournir davantage d'informations tout en intervenant le moins possible consiste à utiliser des encouragements minimaux (également appelés facilitateurs, expressions de rétroaction et réponses de type « tu peux continuer »). Il s'agit de verbalisations telles que « hum hum », « mmm hum », de répéter les derniers mots de l'enfant et de donner des encouragements non verbaux, tels que des hochements de tête (Hershkowitz, 2002; Poole, 2016). Les encouragements minimaux indiquent à l'enfant que l'enquêteur l'écoute et qu'il doit continuer à parler. Pour être efficaces, ils doivent être utilisés isolés (c.-à-d. sans être associés à une question telle que « mmm-hmm, et ensuite, que s'est-il passé? », car ils ne sont alors plus « minimaux ») et après des questions ouvertes, mais pas après d'autres types de questions (Hershkowitz, 2002). Le silence (ou « temps d'attente ») est également une méthode efficace pour encourager les enfants à continuer à parler. Dans une étude en laboratoire menée auprès de 105 enfants âgés de 4 à 8 ans, les enquêteurs ont marqué une pause pouvant aller jusqu'à 10 secondes après la réponse d'un enfant et avant de poser la question suivante (Rezmer et coll., 2020). Cette technique a permis d'obtenir de nouvelles informations pendant la période de silence de la part de 90 % des enfants. Le silence est très efficace pendant les entrevues, car les enfants ont besoin de plus de temps pour traiter les questions et se remémorer leurs souvenirs. Les enfants maltraités sont également susceptibles de prendre le temps de peser les conséquences avant de répondre.

Apporter un soutien socio-émotionnel. Le soutien socio-émotionnel apporté par l'enquêteur peut se manifester par des comportements non verbaux, tels qu'un contact visuel non intrusif, une posture assise ouverte, un ton de voix chaleureux, une tenue vestimentaire décontractée, un environnement confortable (pièces douillettes) et des sourires appropriés. Le soutien socio-émotionnel passe également par des comportements verbaux et paraverbaux, notamment des encouragements minimaux, l'utilisation occasionnelle du nom de l'enfant et des compliments sur ses efforts (et non sur le contenu de ses réponses).

Du début à la fin de l'entrevue, les enquêteurs doivent apporter un soutien socio-émotionnel afin d'établir et de maintenir une relation de confiance, et ils doivent la rétablir lorsqu'elle est rompue (Blasbalg et coll., 2021). Les relations ont été définies de nombreuses façons dans la littérature des entrevues judiciaires et cliniques. Elles peuvent être conceptualisées comme la création d'une atmosphère confortable pour l'enfant et l'enquêteur, de sorte que les enfants soient disposés à coopérer, à faire confiance à l'enquêteur et à raconter leurs expériences (Saywitz et coll., 2015). La relation devrait être établie tôt, par une série d'activités préparatoires décrites

dans la section suivante. Les comportements de soutien doivent être présents dès les premières phases et se poursuivre tout au long de l'entrevue. Alors qu'on pensait autrefois que le soutien socio-émotionnel pouvait accroître la suggestibilité des enfants et leur désir de plaire à l'enquêteur, on comprend aujourd'hui qu'un soutien non dépendant est peu susceptible d'avoir des effets négatifs (Saywitz et coll., 2019). Le soutien non dépendant est celui qui est apporté de manière continue, indépendamment des réponses et des comportements des enfants. Le soutien socio-émotionnel peut améliorer la précision, mais ses effets semblent être plus importants sur les questions précises et suggestives (Saywitz et coll., 2019). Dans une étude en laboratoire où les enfants ont été interrogés deux fois par le même enquêteur (personne familière) ou par des enquêteurs différents, le soutien socio-émotionnel s'est avéré plus important que la familiarité de l'enquêteur pour inciter les enfants à révéler les actes répréhensibles commis par des adultes (Brubacher, Poole et coll., 2019).

Reconnaissant l'importance du soutien socio-émotionnel, le protocole du NICHD a été révisé afin d'inclure davantage de conseils destinés aux enquêteurs pour qu'ils adoptent ces comportements (Ahern, Hershkowitz, Lamb, Blasbalg et Winstanley, 2014; Ahern, Hershkowitz, Lamb, Blasbalg et Karni-Visel, 2019; Hershkowitz et coll., 2017). Ces conseils destinés aux enquêteurs semblent aider les enfants à révéler la vérité sur les agressions dont ils sont victimes : sur un échantillon de 426 enfants âgés de 4 à 13 ans dont les allégations d'agressions ont été corroborées par des preuves indépendantes, ceux qui ont été interrogés selon le protocole offrant du soutien étaient nettement plus susceptibles de révéler les agressions que ceux qui ont été interrogés selon le protocole standard du NICHD (Hershkowitz, Lamb, et Katz, 2014; voir également Blasbalg et coll., 2021). Cette recherche sur le terrain confirme une fois de plus qu'il est approprié d'apporter un soutien socio-émotionnel non dépendant aux enfants, et que cette technique permet d'obtenir de meilleures preuves.

Phases de l'entrevue

Phase d'introduction. Au début de l'entrevue, les enquêteurs se présentent généralement et expliquent leur rôle d'une manière adaptée au stade de développement de l'enfant (p. ex., « mon travail consiste à écouter les enfants et aujourd'hui, c'est toi que je vais écouter »). Ils familiarisent l'enfant avec les éléments présents dans la pièce (p. ex., l'enregistreur audio, le miroir bidirectionnel avec une surveillance derrière) et lui expliquent les objectifs. Viennent ensuite deux éléments essentiels qui préparent le déroulement de l'entrevue : les règles de base et la pratique narrative. Certains protocoles, comme le protocole révisé du NICHD, proposent d'abord la pratique narrative avant les règles de base, tandis que d'autres utilisent l'ordre inverse. Chaque ordre présente des avantages et des inconvénients et, à l'heure actuelle, aucune preuve ne permet de privilégier l'un par rapport à l'autre.

Les règles de base sont des attentes conversationnelles qui visent à permettre aux enfants de se sentir comme des experts dans l'entrevue, à réduire le déséquilibre d'autorité en leur donnant la permission de corriger les erreurs de l'enquêteur et à les sensibiliser au fait que certaines questions peuvent être problématiques (p. ex., la question peut contenir des termes que l'enfant ne comprend pas ou demander des réponses que l'enfant ne possède pas). Les règles de base les plus fréquemment utilisées consistent à demander à l'enfant de ne pas

deviner (dire plutôt « je ne sais pas/je ne me souviens pas »), de signaler les incompréhensions (« je ne comprends pas ») et de corriger les erreurs de l'enquêteur (Brubacher et coll., 2015). Il est également courant de rappeler aux enfants que l'enquêteur n'a aucune connaissance de leur expérience. Les preuves de l'efficacité des règles de base pour aider les enfants à repérer les questions problématiques sont quelque peu mitigées, comme indiqué précédemment (Brubacher et Brown, 2025). Le fait de donner aux enfants un exemple pratique (p. ex., pour leur rappeler de ne pas deviner « disons que je t'ai demandé quel est le nom de *mon* chien, que vas-tu répondre? ») augmentera la probabilité que les enfants se souviennent de la règle et l'appliquent. Il existe des différences de développement dans la capacité des enfants à comprendre et à appliquer les règles de base (Dickinson et coll., 2015). La plupart des protocoles d'entrevue prévoient également de demander aux enfants de promettre de dire la vérité à un moment donné au cours de cette phase (voir la discussion sur les promesses à la section 5.5).

La pratique narrative, comme on l'appelle communément, trouve son origine dans la formation à l'élaboration narrative (Saywitz et Snyder, 1993). Elle est considérée comme une activité préparatoire à l'entrevue dans la plupart des guides d'entrevue contemporains. Dans le protocole du NICHD, elle est appelée la « formation à la mémoire épisodique », car l'une de ses fonctions principales est d'apprendre aux enfants à se souvenir d'événements précis, tels que ce qui s'est passé lors de leur dernière fête d'anniversaire ou la veille (Orbach et coll., 2000; Sternberg et coll., 1997). En effet, une étude a montré que le fait d'entraîner des enfants de 5 à 8 ans à rapporter des souvenirs d'épisodes précis d'événements répétés a conduit les plus jeunes (5 à 6 ans) à décrire des épisodes d'un événement répété sans rapport avec le sujet avec plus de précision, par rapport à d'autres enfants plus jeunes qui s'étaient entraînés à donner des informations génériques ou à parler d'un événement unique (Brubacher et coll., 2011). Les déclarations des enfants plus âgés étaient moins influencées par le type d'événement qu'ils avaient pratiqué.

Des recherches ont montré que la pratique narrative présente de nombreux avantages (Price, Roberts et Collins, 2013; Roberts, Brubacher, Powell et Price, 2011). Ces avantages comprennent notamment le fait que les enfants fournissent des réponses plus complètes aux questions ouvertes (en particulier à la première invitation, Sternberg et coll., 1997) et que les enquêteurs posent proportionnellement plus de questions ouvertes et moins de questions dans l'ensemble (Price et coll., 2013). Il n'existe pas de durée convenue pour la pratique narrative, bien que les documents d'orientation suggèrent une durée comprise entre 3 et 7 minutes. Même avec seulement 2 minutes de pratique consistant à parler d'un événement sans rapport avec le sujet ont eu des effets bénéfiques sur les déclarations d'enfants âgés de 6 à 10 ans concernant un spectacle de magie, par rapport à ceux qui n'ont fait aucune pratique (Whiting et Price, 2017). Cette phase peut également donner des indices sur la volonté des enfants de poursuivre l'entrevue. Des entrevues judiciaires auprès des enfants âgés de 4 à 13 ans ont montré que les enfants qui ne révélaient pas d'agressions (alors qu'il existait de bonnes raisons d'en soupçonner) se montraient peu coopératifs dès le début de l'entrevue (Hershkowitz, Orbach, Lamb, Sternberg et Horowitz, 2006). Les chercheurs de cette étude ont suggéré que les enquêteurs pourraient avoir besoin de consacrer plus de temps à établir une relation de

confiance et à s'engager dans une pratique narrative avec les enfants qui semblent réticents au début de l'entrevue.

Transition et phase substantielle. Une fois que les enfants ont compris les règles de base et se sont exercés à raconter une histoire, les enquêteurs passent à la phase substantielle (allégation). Cela doit se faire en invitant ouvertement l'enfant à expliquer l'événement qui constitue l'objectif de l'entrevue (Lamb, Brown, Hershkowitz, Orbach et Esplin, 2018; Powell et Snow, 2007). Deux études ont cherché à déterminer la formulation la plus appropriée pour cette invitation : une étude en laboratoire menée auprès d'enfants âgés de 5 à 9 ans et une étude sur le terrain menée auprès d'enfants âgés de 4 à 16 ans ayant déclaré avoir été victimes d'agressions sexuelles (Earhart et coll., 2018; Garcia et coll., 2022). Les deux études ont conclu que les formulations utilisant le mot « quoi » permettaient d'obtenir plus rapidement des détails pertinents de la part des enfants que celles utilisant le mot « pourquoi » (p. ex., « dis-moi de quoi tu es venu me parler aujourd'hui » par opposition à « dis-moi pourquoi tu es venu me voir aujourd'hui »). Dans l'étude sur le terrain, qui a pris en compte un éventail de questions plus diversifié que l'étude en laboratoire, les formulations indirectes (p. ex., « sais-tu ce que/pourquoi... ») ont été considérées comme le moyen le moins efficace de formuler l'invitation (voir la section 3.2 pour plus d'informations sur la compréhension par les enfants des demandes directes et indirectes et l'ambiguïté des questions « sais-tu »).

Une fois qu'un enfant a révélé des informations potentiellement pertinentes (p. ex., « ce qui s'est passé à la garderie »), les enquêteurs doivent poursuivre avec des questions ouvertes axées sur l'action afin d'obtenir un récit narratif. Les questions ouvertes qui portent sur des actions (p. ex., « raconte-moi ce qui s'est passé avec le méchant monsieur ») plutôt que sur des objets (p. ex., « parle-moi du méchant monsieur ») ont tendance à susciter davantage d'informations narratives de la part des enfants (Ahern, Andrews, Stolzenberg et Lyon, 2018; Andrews, Ahern, Stolzenberg et Lyon, 2016; Guadagno et Powell, 2008). Dans le contexte d'une entrevue judiciaire, un « récit narratif » est une description cohérente d'un événement vécu, présentée en grande partie dans l'ordre chronologique, du début à la fin. Les enquêteurs doivent s'efforcer d'obtenir autant d'informations narratives que possible, en utilisant des questions d'invitation ouvertes, avant de faire une pause et de poser des questions précises de suivi (Brubacher et Powell, 2024; Lamb et coll., 2018).

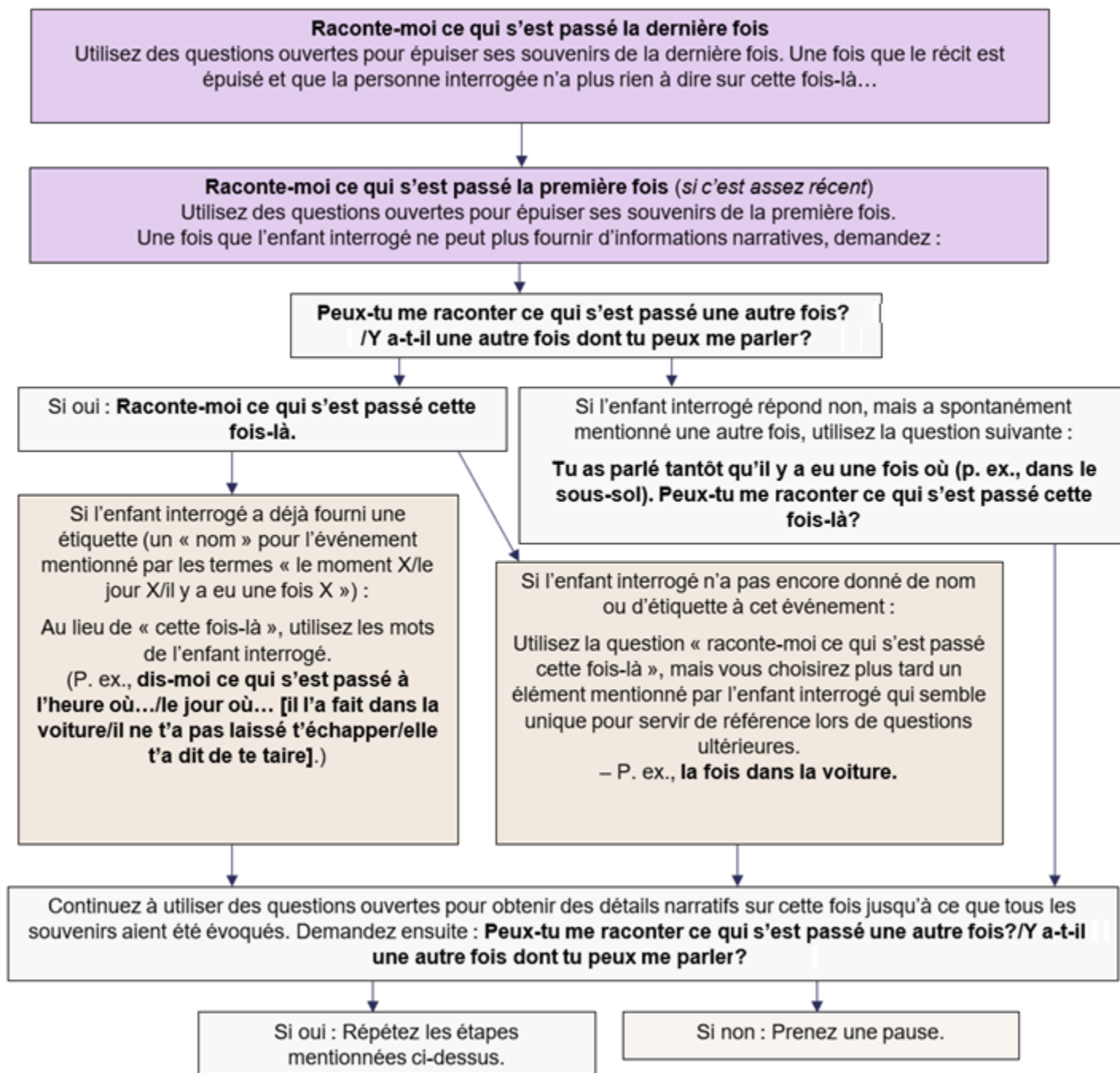
Questions de suivi. Les enquêteurs doivent approfondir ce que les enfants disent pendant la partie narrative de l'entrevue, car ces derniers ne rapporteront pas tous les détails nécessaires à l'enquête. Les enquêteurs doivent réfléchir aux détails qui doivent être approfondis (Burrows et Powell, 2013). Des questions précises de nature interrogative et fermée peuvent être nécessaires au cours de cette phase, ce qui peut améliorer l'exhaustivité des déclarations des enfants, sans en diminuer la précision (Poole et Lindsay, 1995). On recommande aux enquêteurs d'associer des questions précises à des questions ouvertes pour obtenir des précisions supplémentaires, si nécessaire (Lamb et coll., 2018). Par exemple, un enquêteur peut devoir donner suite à une première déclaration concernant un attouchement en demandant si l'attouchement a eu lieu « par-dessus les pantalons, ou sous les pantalons » (voir également la section 3.2 pour les questions relatives aux attouchements). Une fois que l'enfant a répondu

à cette question à options, l'enquêteur peut l'inviter à donner plus de détails (p. ex. : « D'accord, tu as dit sous tes pantalons. Aide-moi à mieux comprendre cette partie »).

Les questions interrogatives sont utiles à ce stade de l'entrevue pour obtenir des détails manquants, tels que l'emplacement sur le corps (p. ex., « tu as dit qu'il a mis sa main à l'intérieur de ton maillot de bain. J'ai besoin de comprendre exactement où il a mis sa main sur ton corps ») et l'emplacement des vêtements (p. ex., « où [ou comment] étaient tes vêtements lorsque ton oncle Jay t'a pris en photo? »). En effet, des recherches sur les descriptions faites par les enfants de la position de leurs vêtements ont montré que poser une question interrogative peut donner lieu à une réponse plus précise qu'une question à choix multiples lorsque la position des vêtements est intermédiaire (à moitié enfilés ou à moitié retirés; Stolzenberg et Lyon, 2017. Voir la section 3.2 Langage spatial). En ce qui concerne l'identification des parties du corps, les procureurs australiens ont suggéré que les questions interrogatives, telles que « où se trouve ton... » et « à quoi sert [cette partie]? » peuvent être efficaces pour obtenir des détails sur l'emplacement des parties du corps auprès des enfants (Burrows et Powell, 2015). Des résultats similaires ont été observés dans les questions posées par des avocats américains à des enfants âgés de 5 à 10 ans (Szojka, Moussavi, Burditt et Lyon, 2023). Les questions interrogatives sur les gestes de l'agresseur peuvent également être utiles pendant la phase d'interrogatoire précise. Par exemple, dans des entrevues auprès de 197 enfants âgés de 5 à 17 ans concernant des gestes du suspect (les enfants avaient déjà révélé avoir subi des agressions sexuelles lors de leur entrevue) (p. ex., « que faisait [le suspect] avec ses mains? »), plus de la moitié des réponses des enfants ont permis d'obtenir de nouvelles informations (Friend, Nogalska et Lyon, 2024). Cependant, plus les enquêteurs avaient posé de questions ouvertes aux enfants, moins ces questions étaient susceptibles de générer de nouveaux détails. Cela rappelle une fois de plus l'importance d'épuiser le récit de l'enfant avant de passer à des questions précises.

Conclusion. Une fois que l'enquêteur a obtenu toutes les informations nécessaires ou qu'il a décidé de mettre fin à l'entrevue pour d'autres raisons (fatigue de l'enfant, réticence extrême, etc.), il doit s'assurer que l'enfant dispose de ses coordonnées, lui expliquer les étapes suivantes, le remercier d'avoir raconté son expérience, lui demander s'il a des questions et passer à une brève discussion sur un sujet neutre ou agréable. Cette dernière étape vise à détourner l'attention de l'enfant des sujets liés à la maltraitance.

Exemple d'organigramme des étapes à suivre pour obtenir des informations sur des épisodes précis (reproduit avec l'autorisation du Centre for Investigative Interviewing, Griffith Criminology Institute, Université Griffith; voir Powell et Brubacher, 2020).



6.2 Erreurs dans les entrevues judiciaires auprès des enfants

Même en suivant les conseils fournis précédemment, il y a toujours des situations courantes où les enquêteurs peuvent avoir, sans le vouloir, un impact négatif sur les témoignages des enfants. Nous soulignons ici plusieurs de ces erreurs courantes et nous invitons les enquêteurs à être attentifs à ces tendances.

Interrompre le récit trop tôt. L'un des principaux défis pour les enquêteurs est d'avoir le temps et la patience nécessaires pour recueillir le récit des enfants. Les enquêteurs peuvent avoir d'autres entrevues plus tard dans la journée ou s'inquiéter de la conservation des preuves, ou encore être préoccupés par la sécurité de l'enfant ou d'autres enfants. Ils peuvent également être motivés par la nécessité d'obtenir certains détails particuliers (Guadagno, Hughes-Scholes et Powell, 2013; Wright et Powell, 2006). Il existe de nombreuses raisons qui poussent à vouloir découvrir ce qui s'est passé le plus rapidement possible, mais les enfants (et de nombreux autres témoins, y compris les adultes traumatisés) ont besoin de temps et ils méritent d'en avoir suffisamment pour raconter leur histoire avec leurs propres mots, et à leur propre rythme. Pour créer cet espace de communication pour les enfants, il faut mener des activités préparatoires, telles que des exercices de narration, et essayer d'épuiser complètement le récit avant de passer à des questions précises. Les enquêteurs abandonnent souvent le récit trop tôt (Guadagno et Powell, 2008; Guadagno et coll., 2013). Cela peut être dû à une formation inadéquate, à la pression liée à l'horaire, et à la perception que les questions ouvertes ne donnent pas les résultats souhaités. D'après notre expérience en tant que formateurs et évaluateurs d'enquêteurs, nous avons constaté que les enquêteurs qui perçoivent les questions ouvertes comme inefficaces ne les utilisent pas de manière efficace. Une utilisation efficace des questions ouvertes implique d'utiliser des incitations à la profondeur et à l'étendue des détails afin de s'assurer qu'une série de sous-événements, du début à la fin de l'expérience, ont été décrits et explorés en profondeur, et qu'une variété de questions ont été utilisées (p. ex., « et après, que s'est-il passé? », « que s'est-il passé ensuite? »). Cela permet de s'assurer que les questions ne semblent pas répétitives, et que l'enquêteur garde à l'esprit les informations probantes nécessaires pour formuler des questions pertinentes (Brubacher et Powell, 2024). En revanche, les enquêteurs qui utilisent principalement un seul type de question ouverte emploient des formulations répétitives (p. ex. : « Dis-m'en plus. Dis-m'en plus. Dis-m'en plus. »). Ils ne guident pas l'entrevue de manière intentionnelle (c.-à-d. en sachant quelles informations rechercher dans le cadre d'une approche de vérification d'hypothèses), et ils auront le sentiment, à juste titre, que leurs questions ouvertes ont peu de valeur (Brubacher, Benson, Powell, Goodman-Delahunty et Westera, 2020; Guadagno et Powell, 2008).

Accepter la présence de préjugés. Les enquêteurs et les personnes chargées de recueillir des informations doivent veiller à conserver une approche ouverte, axée sur la vérification d'hypothèses. Lorsque les enquêteurs ont une idée préconçue de ce qui s'est passé et laissent celle-ci guider leurs questions, les récits des enfants sont influencés (voir l'examen dans Bruck et Ceci, 1995). Par exemple, dans une étude, des enfants de 5 et 6 ans ont été interrogés sur un événement au cours duquel un « concierge » jouait avec des poupées (Thompson et coll., 1997). Les enfants ont été interrogés par des enquêteurs qui suggéraient que le concierge ne faisait que nettoyer les poupées, se comportait de manière inappropriée avec les poupées, ou

adoptait une approche neutre. Les enfants ont été interrogés à trois reprises, par deux enquêteurs ayant une approche identique ou différente, puis par leurs parents. Lorsqu'ils étaient interrogés par l'un des enquêteurs partiels, les enfants donnaient des réponses correspondant à ce parti pris, et s'ils étaient ensuite interrogés par l'autre enquêteur partiel, ils modifiaient leur récit en conséquence. Ces résultats suggèrent qu'un contact innocent peut être transformé en un récit d'agression sexuelle si l'enquêteur est convaincu qu'il s'agit bien de cela. Dans les trois expériences, lorsque les enquêteurs n'avaient aucun préjugé sur tout ou partie de l'événement, les enfants ont donné une description fidèle de celui-ci. Lorsque les enquêteurs avaient des attentes quant à ce qui s'était passé, les déclarations des enfants correspondaient de plus en plus aux attentes des enquêteurs.

Poser des questions précises de façon répétée et répéter des informations erronées au cours des entrevues. Lorsque l'on pose à plusieurs reprises des questions suggestives ou précises à de jeunes enfants (en particulier des questions fermées), ceux-ci ont tendance à modifier leurs réponses (Poole et White, 1991; voir l'examen dans Bruck et Ceci, 1995). Ce n'est pas le cas pour les questions ouvertes répétées, telles que « raconte-moi ce qui s'est passé » ou « que s'est-il passé ensuite? ». Des études en laboratoire ont montré que, lorsque les enquêteurs ajoutaient des informations incorrectes et suggestives dans leurs questions au cours d'entrevues successives, les enfants acceptent et rapportent ces suggestions (p. ex., Bruck et Ceci, 1995; Leichtman et Ceci, 1995; Thompson et coll., 1997). Les entrevues répétées ne posent toutefois problème que lorsqu'elles sont de mauvaise qualité (dominées par des questions précises ou intégrant des informations erronées). Lorsqu'elles offrent une nouvelle occasion de raconter ses souvenirs (« réminiscence ») en l'absence de contamination, elles permettent d'obtenir des détails nouveaux et précis (voir l'examen dans La Rooy, Lamb et Pipe, 2009).

Utilisation inappropriée d'aides au témoignage. Divers outils et accessoires ont été utilisés lors d'entrevues et testés dans le cadre de recherches empiriques, tels que des poupées anatomiques et des dessins de silhouettes humaines (schémas du corps). Ces outils peuvent augmenter la quantité d'informations rapportées par les enfants, mais leur utilisation comporte également des risques (Poole et Bruck, 2012). La majorité des experts en mémoire et en entrevue s'accordent à dire que le jeu exploratoire avec des poupées ne doit pas être considéré comme un indicateur de maltraitance; les poupées et les schémas corporels doivent être utilisés avec parcimonie, uniquement pour clarifier des informations sur les attouchements (et non pour en obtenir), et uniquement si cela est absolument nécessaire, après que le récit de l'enfant a été épuisé (Lytle, Dickinson et Poole, 2019).

6.3 Éléments à surveiller lors de l'évaluation d'une entrevue judiciaire auprès d'un enfant

L'évaluation continue de la qualité des entrevues judiciaires permet de garantir le respect constant des pratiques exemplaires en matière d'entrevue. Dans un premier temps, afin de garantir l'acquisition approfondie des compétences, les enquêteurs doivent recevoir une formation de haute qualité qui intègre des éléments d'apprentissage humain, tels que l'exposition espacée (apprentissage sur la durée avec des intervalles de repos), la pratique

répétitive et l'application de concepts (p. ex., dans le cadre de jeux de rôle; voir Powell, Brubacher et Baugerud, 2022) et le retour d'information exploitable (Benson et Powell, 2015; Brubacher, Shulman et coll., 2022; Cederborg et coll., 2021; Price et Roberts, 2011). Lorsque les enquêteurs ont reçu une formation de haute qualité, le besoin d'une évaluation continue des entrevues en tant que processus d'enseignement est moindre. Les examens des entrevues peuvent plutôt servir à maintenir de bonnes compétences et s'inscrire dans le cadre du développement professionnel continu (Brubacher, Kirkland-Burke, Gates et Powell, 2024; Brubacher, Powell, Steele et Boud, 2022).

Les évaluations des entrevues peuvent prendre plusieurs formes. Les entrevues peuvent être évaluées par un supérieur hiérarchique (en interne), un expert externe tel qu'un formateur en entrevues judiciaires ou un universitaire, des pairs (d'autres enquêteurs au sein de l'organisation), ou encore, l'enquêteur peut procéder à une auto-évaluation de sa propre entrevue (Brubacher et coll., 2022, 2024; Stolzenberg et Lyon, 2015; Wolfman et coll., 2016). L'efficacité de l'évaluation ne repose pas sur le format, mais plutôt sur la capacité de la personne qui évalue l'entrevue à fournir des commentaires *précis, appropriés, applicables* et *acceptés*. Les évaluateurs d'entrevues doivent eux-mêmes être suffisamment compétents pour pouvoir juger avec précision de la qualité de l'entrevue et du respect des directives recommandées (Brubacher et coll., 2022; Cyr, Dion, McDuff, et Trotier-Sylvain, 2012; Wolfman et coll., 2016). Les commentaires doivent également être adaptés au niveau de l'enquêteur. Les enquêteurs qui viennent de mener leurs premières entrevues judiciaires ne peuvent peut-être traiter que des commentaires sur les principes de base de l'entrevue, tandis que les enquêteurs expérimentés peuvent apprécier des conseils nuancés ou des discussions sur des défis complexes (Steele, 2018; Steele et coll., 2025). Peu importe la compétence, les commentaires doivent être applicables; les éloges ou les critiques vagues ne donnent pas à l'enquêteur d'indications sur la manière de s'améliorer (Brubacher et coll., 2022). Enfin, le destinataire doit accepter les commentaires afin de s'y intéresser et d'essayer d'apporter des changements. Si les commentaires sont formulés d'une manière qui met le destinataire sur la défensive, le rendement ne s'améliorera pas (voir Cannon et Witherspoon, 2005 pour une analyse sur la manière de donner des commentaires utiles).

Les éléments typiques de l'entrevue qui sont évalués comprennent la manière dont l'enquêteur a mené les phases clés de l'entrevue (p. ex., l'énoncé des règles de base, la pratique narrative) et une estimation de la proportion de questions ouvertes par rapport aux questions précises (une mesure approximative de la qualité de l'entrevue). Les évaluations vont souvent plus loin que ces caractéristiques superficielles, et elles peuvent prendre en compte de nombreux autres facteurs, tels que l'utilisation efficace ou inefficace de facilitateurs par les enquêteurs (expressions telles que « hum hum », « mmm-hmm » utilisées seules pour inviter l'enfant à poursuivre son récit, sans poser de question supplémentaire; section 6.1 Types de questions), l'adoption des mots utilisés par les enfants (p. ex., pour désigner des parties du corps ou des cas d'attouchements répétés), l'inclusion ou l'évitement de questions dépassant le niveau de développement des enfants, etc. (p. ex., Brubacher et coll., 2024; Lawrie et coll., 2021).

6.4 Entrevue judiciaire à distance

Il est clairement démontré qu'un enquêteur judiciaire compétent aura une influence positive sur l'expérience de l'enfant et la qualité de sa déclaration. Cependant, de nombreuses administrations au Canada (et dans le monde) n'ont pas facilement accès à un enquêteur judiciaire compétent spécialisé dans les enfants. Les personnes vivant dans des communautés rurales et éloignées n'ont pas nécessairement une présence policière suffisante pour garantir la disponibilité d'un enquêteur qualifié, ce qui peut nuire aux enfants de ces communautés et créer un déséquilibre dans l'expérience des enfants de différentes communautés. Les enfants qui ont des difficultés à se présenter à une entrevue en personne pour d'autres raisons (p. ex., ressources limitées, difficultés liées à la disponibilité, anxiété) peuvent également être limités dans leur capacité à se rendre sur le lieu d'une entrevue standard. Les entrevues judiciaires à distance, c'est-à-dire les entrevues au cours desquelles l'enquêteur et l'enfant communiquent via une plateforme vidéo, constituent une solution potentielle qui permet de mettre un enquêteur qualifié à la disposition d'un enfant d'une région éloignée. L'expérience récente avec la pandémie de COVID-19 met en évidence une autre circonstance dans laquelle l'accès aux entrevues judiciaires en personne avec des enfants peut être difficile. Compte tenu de ces scénarios, les chercheurs et les praticiens ont manifesté un intérêt accru pour la conduite de certaines entrevues judiciaires avec des enfants à l'aide de la technologie à distance. Étant donné que le recours aux entrevues judiciaires à distance est relativement nouveau à l'heure où nous écrivons ces lignes, il existe peu de recherches évaluant précisément cette approche. Cependant, les recherches en laboratoire sur l'utilisation des entrevues par vidéo n'ont généralement montré aucune différence dans l'exactitude des déclarations des enfants, par rapport aux entrevues en personne (Dickinson, Lytle et Poole, 2021; Hamilton, Whiting, Brubacher et Powell, 2017; Johnstone, Martin et Blades, 2024). De plus, certaines données indiquent que l'anxiété des enfants peut être réduite lors d'une entrevue judiciaire à distance (Fängström, Salari, Eriksson et Sarkadi, 2017; Westera, Powell, Goodman-Delahunty et Zajac, 2020), ce qui peut améliorer la qualité des témoignages. Ainsi, les données existantes plaident en faveur de la poursuite de l'examen des entrevues judiciaires à distance comme option viable.

Plusieurs documents d'orientation publiés récemment (Brown, Walker, et Godden, 2021; London, Sargent, Henderson, Gongola, et Lyon, 2020; Vieth, Farrell, Johnson, et Peters, 2020) ont abordé les défis particuliers posés par les entrevues judiciaires à distance. Comme le soulignent Brown et ses collègues (2021), l'une des clés du succès d'une entrevue judiciaire à distance réside dans une préparation intensive afin d'anticiper les nombreuses situations imprévues que peuvent créer la technologie et les environnements non standardisés (p. ex., l'école ou le cabinet médical). Dans certains cas, lorsque seule la distance physique est le seul enjeu et qu'il n'y a pas d'obstacles supplémentaires à une entrevue en personne (p. ex., une pandémie), l'enfant peut être interrogé dans une pièce adjacente à celle de l'enquêteur, dans un établissement approprié, ainsi il n'est pas nécessaire d'utiliser de nouvelles pratiques. Cependant, dans d'autres cas, comme pour les personnes vivant dans des communautés rurales et isolées, de nombreuses conditions environnementales doivent être prises en compte. En général, les enquêteurs qui mènent des entrevues à distance doivent :

- mener l'entrevue conformément aux lignes directrices existantes en matière de bonnes pratiques pour les entrevues judiciaires auprès des enfants (voir ci-dessus).
- accorder une attention particulière à leurs comportements de soutien et à l'établissement d'une relation de confiance, ainsi qu'aux défis que les conversations vidéo peuvent poser pour maintenir cette relation.
- répondre aux exigences pratiques supplémentaires, notamment : une connexion internet fiable et une technologie offrant des capacités audio et vidéo de haute qualité; une pièce calme et privée; et une supervision professionnelle de l'environnement d'entrevue afin de garantir qu'aucune influence n'a lieu, et pour apporter une assistance en cas de difficultés techniques.

Malgré ces conseils utiles, il est nécessaire de disposer de données probantes plus solides sur la manière précise de mettre en place et de mener une entrevue judiciaire à distance (p. ex., Klassen, Price et Connolly, 2025). Nous prévoyons une croissance rapide dans ce domaine de recherche dans un avenir proche.

VII Témoignages des enfants devant le tribunal

7.1 Expériences des enfants avant et pendant le procès

Comme nous l'avons vu dans la section I, il est clairement démontré que le contexte du tribunal est unique et souvent stressant pour les enfants. Les enfants qui comparaissent devant un tribunal ont déjà vécu des événements parfois traumatisants qui les ont amenés devant un tribunal. La majorité des enfants témoins ressentent de l'anxiété et présentent des symptômes de stress, notamment des troubles du sommeil et de l'alimentation, une dépression, l'énurésie et des comportements d'automutilation pendant la période où ils attendent de comparaître devant le tribunal (Plotnikoff et Woolfson, 2009). Cependant, il a également été démontré que l'expérience du tribunal elle-même est un facteur de stress important pour les enfants, avec des conséquences parfois à long terme (Goodman et coll., 1992; Quas et coll., 2005).

L'une des façons de réduire l'anxiété des enfants consiste à les informer adéquatement et à les préparer à l'événement à venir. Des programmes de préparation à l'audience sont proposés aux enfants au Canada depuis plus de 30 ans (Sas, Wolfe et Gowdey, 1996) et visent à leur fournir des connaissances et une expérience sur la procédure à venir. Ces programmes peuvent inclure des visites au tribunal, des exercices de questions de pratique, des rencontres avec les personnes qui seront présentes lors de l'audience et l'apprentissage de stratégies pour gérer les difficultés qui peuvent survenir. Il est prouvé que ces programmes peuvent avoir des effets bénéfiques sur le bien-être des enfants, notamment en réduisant leur anxiété anticipatoire (p. ex. Gadoua, Daignault, Cyr, Lachambre et Dufour, 2023; Nathanson et Saywitz, 2015).

Malgré les résultats prometteurs liés aux programmes de préparation au tribunal, de nombreux enfants y vivent des expériences difficiles. Compte tenu de l'impact souvent extrêmement négatif que peut avoir la comparution au tribunal sur les enfants, nous examinons maintenant

certaines aspects clés de l'expérience au tribunal qui doivent être pris en compte par les professionnels qui travaillent avec des enfants dans le système judiciaire.

7.2 Contre-interrogatoire : Quoi « éviter » pendant l'interrogatoire d'un enfant

Un élément clé d'un procès pénal est la présentation des témoignages et leur vérification au moyen d'un contre-interrogatoire. Le contre-interrogatoire a pour objectif ultime de semer le doute sur les témoignages présentés par la poursuite. La capacité à contre-interroger un témoin est considérée comme essentielle pour la défense, car les accusés ont le droit de contester la preuve présentée à leur encontre. L'un des principaux objectifs du contre-interrogatoire est de contrôler les réponses du témoin (Henderson, 2002). La formation juridique sur la manière de mener un contre-interrogatoire efficace se concentre généralement sur la manière d'amener un témoin à accepter une déclaration proposée par l'avocat de la défense, ou de poser des questions de manière à ce que le témoin se contredise. Le fait de mettre en évidence des incohérences est considéré comme un résultat positif d'un contre-interrogatoire. Naturellement, le style d'interrogatoire du contre-interrogatoire se compose donc en grande partie de questions fermées, suggestives et fermées (oui/non). Comme nous l'avons déjà établi, ce style d'interrogatoire est très problématique pour obtenir des déclarations précises de la part des enfants (p. ex., Snow et Powell, 2007; voir section 6.1).

Il y a plus de dix ans, le juriste John Spencer a résumé avec éloquence la situation du contre-interrogatoire des enfants témoins :

[Traduction] Premièrement, le contre-interrogatoire traditionnel de la partie adverse n'est pas une méthode fiable pour vérifier la véracité des déclarations précédentes de l'enfant ou pour obtenir de sa part des informations supplémentaires exactes, et il n'aide donc pas le tribunal à rendre une décision conforme à la vérité. Deuxièmement, pour les enfants, cette pratique peut être abusive. (Spencer et Lamb, 2012, p. 178)

Comme le souligne Spencer, le style d'interrogatoire habituel ne favorise pas l'accès à la vérité, mais il est également éprouvant sur le plan émotionnel pour les enfants. Le contre-interrogatoire est considéré comme l'un des aspects les plus difficiles du procès pour les enfants (Randell, Seymour, McCann et Blackwell, 2021). Dans une étude, Hanna et ses collègues (Hanna, Davies, Henderson, Crothers et Rotherham, 2010) ont constaté que 40 % des 68 enfants témoins de leur échantillon avaient pleuré pendant le contre-interrogatoire et que 25 % des enfants avaient été confrontés à des avocats de la défense qui avaient haussé le ton en s'adressant à eux. Dans une autre étude, la plupart des enfants témoins ont signalé des problèmes de compréhension, de complexité et de rythme, ainsi que des interruptions (Plotnikoff et Woolfson, 2009). En effet, le contre-interrogatoire a été décrit comme un guide sur « ce qu'il faut éviter » lorsque l'on interroge les enfants (Henderson, 2002, p. 279).

Effets du contre-interrogatoire sur l'exactitude. De nombreux témoignages montrent que les questions posées dans la salle d'audience sont inappropriées pour les enfants sur le plan du développement, et qu'elles n'aident pas à découvrir la vérité. Les questions du contre-interrogatoire sont linguistiquement complexes et difficiles à comprendre pour les enfants (Andrews, Lamb et Lyon, 2015; Bettenay et coll., 2014; Hanna et coll., 2010; Perry et coll., 1995; Plotnikoff et Woolfson, 2009, 2012; Zajac, Gross et Hayne, 2003; Zajac, O'Neill et Hayne, 2012). En réponse, les enfants demandent rarement des éclaircissements et répondent souvent à des questions absurdes ou ambiguës (Zajac et coll., 2003). Il n'est donc pas surprenant que les enfants soient beaucoup moins précis lors d'un contre-interrogatoire que lors d'un interrogatoire direct, et ces effets sont particulièrement problématiques pour les jeunes témoins, en particulier ceux âgés de moins de 10 ans (Jack et Zajac, 2014; O'Neill et Zajac, 2013; Righarts, O'Neill, et Zajac, 2013; Zajac et Hayne, 2003, 2006; Zajac, Jury, et O'Neill, 2009), mais ces problèmes demeurent présents chez les adolescents (Jack et Zajac, 2014). Les enfants sont considérés comme moins crédibles lorsqu'on leur pose des questions suggestives (Castelli, Goodman, et Ghetti, 2005). Ainsi de par sa nature même, le contre-interrogatoire est conçu pour obtenir ce que l'adulte souhaite que l'enfant témoin dise, et non pour accéder aux réponses sincères de l'enfant.

Bien qu'il puisse sembler intuitif que, à mesure que les données probantes sur la manière d'interroger correctement les enfants s'accumulent, la nature du contre-interrogatoire des enfants se soit améliorée au fil du temps, cela n'est pas le cas. Malheureusement, au moins une étude semble indiquer que le contre-interrogatoire des enfants ne s'est pas amélioré et qu'il est même devenu plus complexe, et qu'il pourrait avoir des effets plus négatifs sur les enfants qu'au cours des décennies précédentes (Zajac, Westera et Kaladelfos, 2018).

Solutions de rechange au contre-interrogatoire traditionnel. La littérature universitaire et juridique a fait l'objet d'un débat important sur l'équilibre entre les besoins du défendeur et la meilleure façon d'obtenir des informations précises auprès des enfants (voir Myers, 2017; Spencer et Lamb, 2012). Plusieurs pays ont fait des progrès en matière de politique qui conservent des éléments du contre-interrogatoire traditionnel, mais se rapprochent également de la manière appropriée d'interroger les enfants au tribunal. Par exemple, dans de nombreux pays (p. ex., le Chili, l'Irlande, la Nouvelle-Zélande, l'Écosse, l'Afrique du Sud, le Royaume-Uni), des intermédiaires peuvent interroger les enfants. L'intermédiaire est formé au développement de l'enfant et aux techniques d'entrevue judiciaires auprès des enfants, et il possède l'expertise nécessaire pour évaluer la pertinence de la communication entre l'enfant et l'adulte. Les avocats peuvent soumettre leurs questions à l'intermédiaire, qui les examinera afin de s'assurer qu'elles sont adaptées au stade de développement de l'enfant. Dans certains cas, l'intermédiaire pose ensuite les questions à l'enfant. De telles innovations permettent de conserver les éléments essentiels du contre-interrogatoire, tout en offrant des garanties pour promouvoir une expérience plus adaptée au développement des enfants (p. ex., Caruso et Cross, 2012; Doak et coll., 2021). Malgré leurs avantages, des recherches et des consultations avec divers acteurs du système de justice ont révélé certaines limites à l'utilisation de cette technique. Ces limites incluent le fait que l'accent mis par l'intermédiaire sur la simplification du langage est parfois en contradiction avec d'autres objectifs et bonnes pratiques en matière d'interrogatoire (Brubacher, Deck, Plater, Lamb et Powell, 2025; Hoff, Powell et Plater, 2022) et,

dans les procès en particulier, qu'il intervient parfois trop souvent ou à des moments inappropriés (Vandenberg, 2022).

7.3 Mesures prévues par la loi pour améliorer l'expérience devant les tribunaux

Les recherches démontrent depuis longtemps que la salle d'audience n'est pas le meilleur endroit où les enfants peuvent fournir de l'information. Lorsque les enfants sont interrogés dans une salle d'audience, ils fournissent moins d'informations et ressentent une anxiété accrue par rapport aux enfants interrogés dans une petite salle privée (Nathanson et Saywitz, 1999). Il a également été constaté que les enfants sont moins précis dans leurs réponses lorsqu'ils témoignent dans une salle d'audience (Goodman et coll., 1998; Nathanson et Saywitz, 2003; Saywitz et Nathanson, 1993). Cette diminution de la précision et du confort est probablement attribuable aux circonstances inhabituelles des procédures judiciaires, qui sont souvent déroutantes et inconfortables pour les enfants.

Projet de loi C-2 : Loi modifiant le Code criminel (protection des enfants et d'autres personnes vulnérables). Dans le but d'améliorer l'expérience des enfants et de faciliter leur témoignage, des modifications ont été apportées au *Code criminel* et à la *Loi sur la preuve au Canada* (projet de loi C-2), qui sont entrées en vigueur en 2006. Ces modifications ont été adoptées dans le but de réduire la revictimisation des témoins vulnérables (y compris les enfants de moins de 18 ans) par le système judiciaire, tout en préservant la protection des droits des accusés (Bala, Paetsch, Bertrand et Thomas, 2011). Pour commencer, les enfants de moins de 14 ans sont présumés habiles à témoigner, et leur témoignage « doit » être reçu s'ils promettent de dire la vérité et s'ils sont capables de comprendre et de répondre aux questions (*Loi sur la preuve au Canada*, 2006). Bien que l'habilité d'un enfant puisse être contestée, la présomption est qu'il est habile à témoigner. Par ailleurs, le public peut être exclu de la salle d'audience et le juge peut désigner un avocat pour contre-interroger un enfant ou un adulte vulnérable si l'accusé se représente lui-même. De plus, des dispositions supplémentaires ont été prévues pour permettre l'utilisation d'aides au témoignage afin de protéger les jeunes victimes et témoins et de faciliter leur témoignage. L'article 486.2(1) du *Code criminel* précise désormais qu'un témoin âgé de moins de 18 ans doit être autorisé à témoigner depuis l'extérieur de la salle d'audience (par télévision en circuit fermé [CCTV]), derrière un écran ou avec une personne de confiance, à moins que cela ne nuise au bon déroulement de la justice. De plus, les enregistrements vidéo réalisés dans un délai raisonnable après la perpétration de l'infraction reprochée doivent être admissibles en preuve dans le cas d'un témoin âgé de moins de 18 ans au moment de l'infraction (article 715.1). Ces aides au témoignage sont disponibles pour tous les enfants témoins, sur demande, à moins que cela ne nuise à la bonne administration de la justice.

Ces changements ont été extrêmement importants dans le traitement des enfants témoins au Canada et ont aligné la pratique canadienne sur ce que les données empiriques suggèrent comme étant susceptible de faciliter la présentation de témoignages par les enfants. Des recherches ont montré que l'utilisation de ces aides au témoignage réduit le stress lié au témoignage (Hamlyn, Phelps, Turtle et Sattar, 2004; Yeats, 2004) et que les enfants qui utilisent

la vidéo en direct (CCTV) ou les enregistrements vidéo déclarent être moins nerveux lorsqu'ils témoignent (Landstrom et Granhag, 2010). De plus, les enfants interrogés par vidéo font preuve d'une plus grande précision et d'une plus grande résistance aux suggestions avec cette approche par rapport à un interrogatoire en personne, ou ne présentent aucune différence par rapport à un témoignage en direct (Brown et coll., 2021; Dickinson et coll., 2021; Doherty-Sneddon et McAuley, 2000; Goodman et coll., 1998; Hamilton et coll., 2017; Landstrom et Granhag, 2010; Pathirana, 2017). Une première évaluation de la mise en œuvre de ces réformes a montré qu'elles avaient été largement adoptées, que la majorité des demandes avaient été fructueuses et que les dispositions étaient perçues de manière positive par les tribunaux (Bala et coll., 2011).

Certaines inquiétudes ont été exprimées concernant le fait que de témoigner avec des mesures d'adaptation réduirait le lien émotionnel entre l'enfant et le juge des faits. En effet, les premières recherches ont confirmé cette inquiétude, montrant que les enfants qui témoignaient en direct étaient jugés plus crédibles que ceux qui témoignaient par CCTV, puis par vidéo enregistrée (Goodman et coll., 1998; Landstrom et Granhag, 2010; Landstrom, Granhag et Hartwig, 2007). Cependant, une meilleure familiarisation avec la technologie vidéo permettra peut-être de démontrer que ces préoccupations ne sont plus fondées. Quoi qu'il en soit, le gain de confort des enfants lorsqu'ils racontent leurs expériences peut l'emporter sur les préoccupations liées à la distance ressentie lorsqu'ils témoignent par vidéo.

Témoignage à distance. Les mesures d'adaptation dans les salles d'audience, comme la CCTV depuis des salles voisines, ont récemment été étendues aux témoignages d'enfants, qui ne sont ainsi plus tenus de se présenter au tribunal. Souvent appelé « témoignage à distance » ou « témoignage virtuel », ce procédé permet à un enfant de témoigner par vidéo en direct depuis une salle qui peut être éloignée du tribunal. Cette pratique permet à l'enfant de se trouver dans un environnement confortable tout en bénéficiant du cadre solennel et contrôlé d'une salle d'audience. Les salles de témoignage à distance sont de plus en plus courantes dans les centres canadiens d'appui aux enfants (voir section VIII), soit des lieux que les enfants connaissent déjà un peu (voir McDonald, Stumpf et Gallant, 2024).

Chiens d'assistance. Outre les mesures d'adaptation dans les salles d'audience expressément prévues par la loi, de nombreux pays dans le monde ont introduit des chiens d'assistance qui aident les enfants lors des entrevues judiciaires et des témoignages devant les tribunaux. Il est de plus en plus établi que la présence de chiens procure des avantages pour de nombreux enfants, notamment en réduisant considérablement leur stress et leur anxiété (Howell, Hodgkin, Modderman et Bennett, 2021; Krause-Parello, Thames, Ray et Kolassa, 2018; Rock et Gately, 2024; Spruin, Mozova, Dempster et Mitchell, 2020; mais voir Côté et coll., 2024; Cyr, Dion, Daighnault, Gendron et Côté, 2024 pour l'absence d'effet de la présence de chiens et les préoccupations liées à la distraction). En général, le chien se couche aux pieds de l'enfant ou pose sa tête sur ses genoux pendant l'interrogatoire. Bien que des recherches supplémentaires soient nécessaires pour déterminer la meilleure façon d'intégrer les chiens dans le travail avec les enfants témoins, les recherches existantes sont généralement positives en ce qui concerne l'utilisation des chiens d'assistance. Le *Code criminel* ne contient aucune disposition particulière permettant de demander qu'un chien soutienne un enfant témoin, mais

les procureurs ont utilisé l'article 486.1 pour demander que le chien serve de « personne de confiance » afin d'aider l'enfant à fournir un récit complet et sincère en réduisant son anxiété (voir l'analyse dans McDonald et Poulin, 2022).

Malgré les progrès importants réalisés au Canada en matière d'adaptation des témoignages des enfants, de nombreux autres pays ont fait des progrès beaucoup plus importants que le Canada devrait prendre en considération alors que nous continuons à améliorer l'expérience des enfants dans le système judiciaire. Nous reviendrons sur cette discussion dans la section IX.

VIII Centres d'appui aux enfants

8.1 Introduction aux centres d'appui aux enfants au Canada

Il est très clair, d'après les témoignages examinés jusqu'à maintenant, que l'expérience des enfants dans le système de justice peut être stressante et, dans certains cas, qu'elle peut traumatiser de nouveau les enfants. Conscient des défis auxquels sont confrontés les enfants victimes ou témoins de maltraitance et leurs familles, un mouvement international s'est mis en place pour coordonner les prestataires de services qui travaillent avec les enfants et les familles. Communément appelés les « centres d'appui aux enfants » (CAE) ou « centres d'appui aux enfants et aux adolescents » (CAEA), ces centres réunissent des professionnels de divers horizons afin de coordonner la réponse judiciaire au nom de l'enfant (p. ex., McDonald, Scrim et Rooney, 2013; Child Advocacy Centres/Child et Youth Advocacy Centres across Canada, 2021; National Children's Alliance, 2021) dans le but de réduire les traumatismes induits par le système et de mieux traiter les affaires impliquant des enfants et des jeunes dans le système judiciaire. Bien que la structure des CAE varie d'un centre à l'autre (Herbert, Walsh et Bromfield, 2018), les services médicaux, la protection de l'enfance, la police, les services de santé mentale, les services d'aide aux victimes et de défense de leurs droits, ainsi que les services de poursuites sont généralement les principales disciplines et organisations participant aux affaires traitées par un CAE. Ensemble, ces équipes multidisciplinaires représentent la norme d'excellence en matière de réponse aux besoins des enfants en matière de justice. Leurs activités comprennent l'examen des dossiers, la coordination et la prise de décision conjointe. Cette collaboration vise à réduire les doubles emplois (p. ex., les multiples entrevues d'enquête), la confusion des rôles et les risques de malentendus ou de communications manquées, dans le but de fournir des services complets, adaptés à la culture et axés sur l'enfant afin de soutenir les jeunes victimes et témoins. Ces professionnels peuvent être regroupés dans un seul centre afin de faciliter une communication optimale, ou ils peuvent travailler en collaboration depuis leur lieu de travail habituel, la coordination s'effectuant par des réunions conjointes et des communications régulières. Certains CAE ont même des chiens d'assistance au sein de leur personnel.

Au Canada, les CAE (ou des centres qui offrent des services de ce type) fonctionnent depuis les années 1990, date à laquelle le Regina Children's Justice Centre a été créé. Leur développement s'est poursuivi à un rythme modéré (p. ex., le Saskatoon Centre for Children's Justice en 1996 et le Zebra Child Protection Centre à Edmonton en 2002). En 2010, un

engagement de financement de démarrage du Fonds d'aide aux victimes du ministère de la Justice du Canada a entraîné une augmentation rapide du nombre de CAE. Aujourd'hui, la majorité des provinces et des territoires du Canada disposent de telles organisations, dont beaucoup comptent plusieurs CAE (Stumpf, 2024a). Afin de soutenir l'intérêt croissant pour le modèle des CAE, des lignes directrices nationales canadiennes pour les CAE/CAEA ont été publiées en 2021 afin d'aider les nouvelles organisations à mettre en place un CAE, de promouvoir la cohérence à l'échelle nationale et de garantir le maintien de l'intégrité du modèle des CAEA (Child Advocacy Centres/Child et Youth Advocacy Centres across Canada, 2021).

8.2 Le rôle des centres d'appui aux enfants pour faciliter la participation des enfants au système de justice

L'approche des CAE est bénéfique pour les enfants. Les CAE sont conçus pour fournir des services complets aux enfants, y compris des services de santé mentale et physique, dans le but de réduire le traumatisme associé à leur participation dans le système. Les CAE disposent généralement d'une personne qui joue le rôle de défenseur des victimes et qui sert de point de contact principal de la famille avec toutes les organisations et tous les professionnels participant aux enquêtes. Le défenseur peut aider à prendre des rendez-vous et à orienter l'enfant vers des services de santé mentale ou médicaux, et peut soutenir l'enfant et sa famille tout au long de la procédure judiciaire, ou les orienter vers des services d'aide aux victimes et aux témoins. Il est de plus en plus évident que les enquêtes menées par les CAE réduisent le stress et le traumatisme subis par les enfants et les familles lors des enquêtes sur la maltraitance (Elmquist et coll., 2015). Bien qu'il soit difficile de mener des recherches directement sur la perception qu'ont les enfants de leur expérience dans les CAE, ces centres comprennent des éléments qui ont été démontrés de manière indépendante comme réduisant le traumatisme chez les enfants, notamment des professionnels hautement qualifiés, un environnement adapté aux enfants, l'accès à des services de santé mentale et un soutien à la famille. Par exemple, les personnes qui s'occupent des enfants qui bénéficient d'un soutien pendant les enquêtes contribuent à des résultats plus positifs pour ces derniers (Malloy et Lyon, 2006), et sont plus satisfaites des enquêtes menées par les CAE que des enquêtes menées par d'autres organismes (Jones, Cross, Walsh, et Simone, 2007).

Des chercheurs ont également démontré que les CAE ont recours à davantage de pratiques fondées sur des données probantes (par exemple, enregistrement vidéo des entretiens, entretiens menés dans des locaux adaptés aux enfants), permettent une meilleure coordination des cas entre les professionnels (implication de la police, examens des cas, implication de l'équipe multidisciplinaire) et améliorent l'accès aux services de santé mentale (Cross et coll., 2007, 2008), par rapport aux enquêtes menées en dehors des CAE. Par ailleurs, dans une étude, les enfants qui ont travaillé avec un CAE étaient deux fois plus susceptibles d'être l'objet d'un examen judiciaire que ceux qui ne travaillaient pas avec des CAE, et cette augmentation était principalement due aux cas sans pénétration (Walsh et coll. 2007; voir également Smith, Witte et Fricker-Elhai, 2006). Il est important de noter que les poursuites judiciaires sont plus fréquentes lorsqu'un examen judiciaire a été effectué, quels que soient les résultats de cet examen (Bracewell et Greenwood, 2021).

Les avantages de l'approche des CAE sont également évidents dans les procédures judiciaires. Les cas de maltraitance d'enfants traités par des équipes multidisciplinaires sont plus susceptibles d'aboutir à une confirmation des faits et à des poursuites judiciaires (voir Herbert et Bromfield, 2019; Miller et Rubin, 2009; Smith et coll., 2006; Tjaden et Anhalt, 1994; Wolfeich et Loggins, 2007). Ces approches collaboratives des équipes multidisciplinaires sont plus courantes dans les communautés dotées de CAE (Cross et coll., 2007). Il a également été démontré que les affaires traitées par les CAE bénéficient d'un taux plus élevé d'intervention des forces de l'ordre (Smith et coll., 2006) et aboutissent à des décisions de mise en accusation plus rapides que pour les dossiers qui ne sont pas traités par des CAE (Walsh, Lippert, Cross, Maurice et Davison, 2008). De plus, dans une étude, la participation du procureur aux réunions de l'équipe multidisciplinaire a augmenté de 80 % l'acceptation des poursuites, un résultat qui, selon l'auteur, pourrait refléter, au moins en partie, la capacité du procureur à s'assurer que les mesures d'enquête appropriées ont été prises (Bracewell, 2018). Bien qu'il existe une grande variabilité au Canada dans le type et le degré d'implication des procureurs de la Couronne dans la phase d'enquête (certains procureurs ne participent pas du tout; Price, Dion, Earhart et Brubacher, 2019), cette conclusion démontre un avantage potentiel considérable d'une communication accrue entre les procureurs et les enquêteurs.

La concentration de professionnels spécialisés qui travaillent sur les enquêtes relatives à la maltraitance des enfants signifie que les structures sont en place pour renforcer la formation, l'apprentissage, le perfectionnement de l'expertise et une meilleure compréhension des rôles parmi les professionnels (Lalayants et Epstein, 2005; Powell, Wright et Hughes-Scholes, 2011; Sheppard et Zangrillo, 1996). Toutes ces opportunités, si elles sont saisies avec sérieux, devraient contribuer à un cycle continu d'amélioration des compétences professionnelles, d'amélioration des services aux enfants et d'obtention de meilleurs résultats pour les enfants et les familles.

Outre ces avantages importants pour les enfants et les familles, l'approche des CAE augmente également la productivité des professionnels. Dans une étude menée aux États-Unis, les chercheurs ont observé une réduction des coûts de 33 % pour les enquêtes menées au sein d'un CAE par rapport aux autres enquêtes (Shadoin et coll., 2006). Au Canada, le Sheldon Kennedy Child Advocacy Centre de Calgary, en Alberta (aujourd'hui le Luna Child et Youth Advocacy Centre) a publié en 2015 une étude sur le retour social sur investissement qui indiquait que l'approche des CAE réduisait de 550 000 \$ par année le coût de la lutte contre la violence faite aux enfants. De plus, le British Columbia Network of Child and Youth Advocacy Centres a réalisé en 2022 une étude sur le retour social sur investissement qui a montré que chaque dollar investi dans les CAEA en Colombie-Britannique génère 5,54 dollars de valeur sociale et économique. Ainsi, l'approche des CAE est non seulement bénéfique pour les professionnels, les enfants et les familles, mais elle est également judicieuse sur le plan financier.

Une étude récente des centres d'appui aux enfants et aux adolescents de la Colombie-Britannique a révélé que chaque dollar investi dans un centre d'appui génère 5,54 dollars de valeur sociale et économique.

Bien que la plupart des recherches sur le modèle des CAE aient été menées aux États-Unis, les données probantes concernant les CAE canadiens sont de plus en plus nombreuses. Une évaluation du financement accordé aux CAE au Canada a clairement montré que ceux-ci réduisaient les difficultés des familles. Les CAE ont atteint leur objectif, qui était de fournir un point de contact central pour les services, de réduire la charge que représentent les multiples visites pour les familles et de combler les lacunes dans la prestation des services (Justice Canada, 2018). Par ailleurs, le sous-comité de recherche sur les CAE du ministère de la Justice établit les besoins et les activités de recherche actuels et nouveaux liés aux CAE au Canada et favorise leur réalisation. De plus, sous la direction du Luna Child et Youth Advocacy Centre de Calgary, le Centre canadien de recherche et de connaissances sur la défense des enfants et des adolescents a récemment été créé afin d'investir dans la formation continue, la recherche et la diffusion des connaissances (Parker et coll., 2025; ce centre a été renommé le Kindex, Centre de recherche et de connaissances des CAEA du Canada). Ce réseau de praticiens, de chercheurs basés dans les CAE et d'universitaires travaille à l'enrichissement de la base de données factuelles sur les pratiques des CAE et à l'amélioration de l'échange des connaissances sur la façon optimale de servir les enfants et les familles ayant affaire au système judiciaire.

En résumé, les données s'accumulent quant aux nombreux avantages que l'accès à un CAE apporte aux enfants, aux familles et aux professionnels. En fin de compte, les CAE améliorent l'accès à la justice pour les enfants.

IX Recommandations pour le système : Comment obtenir des témoignages fiables auprès des enfants

Éducation et formation en matière de développement des enfants auprès des professionnels du droit qui interagissent avec eux.

Dans son rapport original (Sas, 2002), Louise Sas recommandait une formation professionnelle pour les enquêteurs judiciaires et l'élaboration de protocoles linguistiques appropriés ainsi que de la formation pour les professionnels du droit. Nous soutenons fermement cette recommandation, d'autant plus qu'il existe désormais un corpus de travaux encore plus solide qui vient étayer la nécessité de disposer d'enquêteurs judiciaires spécialisés dans les enfants, formés, expérimentés et compétents. Nous étendons cette recommandation à tous les acteurs d'une enquête impliquant des enfants qui sont susceptibles d'interagir avec eux ou de prendre des décisions les concernant. On ne saurait trop insister sur les dommages que peut causer à un témoignage d'enfant le manque de connaissances et de formation, ainsi que sur les avantages que peut apporter aux enfants un professionnel qui est compétent et expérimenté. La connaissance des capacités des enfants et l'adaptation du comportement et des attentes des adultes à ces capacités amélioreront la qualité des témoignages des enfants. Cette formation peut prendre plusieurs formes, notamment des cours en ligne, des ateliers, des documents écrits et des vidéos. Au Canada, certaines organisations ont décidé de faire appel à des experts qui interagissent directement avec les enfants (p. ex., des enquêteurs judiciaires professionnels spécialisés dans les enfants) et qui peuvent communiquer avec eux d'une

manière adaptée à leur âge. Toutes les options permettant d'approfondir les connaissances doivent être envisagées.

Élargir l'accès aux centres d'appui aux enfants et à leurs services

Nous sommes également tout à fait d'accord avec le rapport Sas sur la création et le maintien de structures au sein du système judiciaire qui aident les enfants dans ce qui est souvent un processus étranger et effrayant. Alors que le rapport Sas se concentrait sur les programmes de préparation au tribunal, les données disponibles suggèrent désormais que les services complets, tels que ceux souvent fournis par les centres d'appui aux enfants, y compris les programmes de préparation au tribunal, contribuent à la qualité des témoignages des enfants et à leur rétablissement après leur expérience avec le système de justice. Nous recommandons que l'accès aux CAE soit étendu à tous les enfants du Canada et que leurs services (p. ex., les témoignages à distance, la formation des enquêteurs, les chiens d'assistance) et la base de recherche pour leur travail continuent d'être renforcés. L'accès universel aux CAE améliorerait l'équité des services adaptés aux enfants et augmenterait la probabilité que les dispositions légales dont bénéficient les enfants leur soient également accessibles dans la pratique.

Étudier des solutions de rechange au contre-interrogatoire traditionnel des enfants témoins

Enfin, comme nous l'avons longuement évoqué précédemment, le système actuel de contre-interrogatoire est intrinsèquement préjudiciable aux enfants, car il vise à discréditer les témoignages des enfants victimes et témoins (c.-à-d., introduire un doute raisonnable) afin d'étayer la thèse de la défense. Des solutions de rechange (p. ex., le recours à des intermédiaires, le moment du contre-interrogatoire, la sensibilisation des personnes qui mènent le contre-interrogatoire à l'importance des questions non suggestives, les changements structurels dans le processus judiciaire pour les jeunes) peuvent être étudiées et envisagées dans le contexte canadien, car le Canada est actuellement en retard par rapport à des pays plus avant-gardistes dans la mise en œuvre de telles mesures d'adaptation. Bien que nous progressions dans de nombreux autres domaines, celui-ci mériterait d'être exploré de manière plus approfondie.

X Références

- Ahern, E. C., Andrews, S. J., Stolzenberg, S. N. et Lyon, T. D. *The productivity of wh-prompts in child forensic interviews*. *Journal of Interpersonal Violence*, 33(13), 2007–2015, 2018.
- Ahern, E. C., Hershkowitz, I., Lamb, M. E., Blasbalg, U. et Karni-Visel, Y. *Examining reluctance and emotional support in forensic interviews with child victims of substantiated physical abuse*. *Applied Developmental Science*, 23(3), 227–238, 2019.
- Ahern, E. C., Hershkowitz, I., Lamb, M. E., Blasbalg, U. et Winstanley, A. *Support and reluctance in the pre-substantive phase of alleged child abuse victim investigative interviews: Revised versus Standard NICHD protocols*. *Behavioral Sciences & The Law*, 32(6), 762–774. <https://doi.org/10.1002/bsl.2149>, 2014.
- Alaggia, R. *Disclosing the trauma of child sexual abuse: A gender analysis*. *Journal of Loss and Trauma*, 10, 453–470. <http://www.doi.org/10.1080/15325020500193895>, 2005.
- Alaggia, R., Collin-Vézina, D. et Lateef, R. *Facilitators and barriers to child sexual abuse (CSA) disclosures: A research update (2000–2016)*. *Trauma, Violence, et Abuse*, 20(2), 260–283, 2019.
- Alexander, K. W., Quas, J. A., Goodman, G. S., Ghetti, S., Edelstein, R. S., Redlich, A. D., et Jones, D. P. *Traumatic impact predicts long-term memory for documented child sexual abuse*. *Psychological Science*, 16(1), 33–40, 2005.
- Alfandari, R., et Taylor, B. J. *Community-based multi-professional child protection decision making: Systematic narrative review*. *Child Abuse & Neglect*, 123, 105432, 2022.
- Allen, R. E., et Oliver, J. M. *The effects of child maltreatment on language development*. *Child Abuse & Neglect*, 6(3), 299–305, 1982.
- Alloway, T. P. et Alloway, R. G. *Working memory across the lifespan: A cross-sectional approach*. *Journal of Cognitive Psychology*, 25(1), 84–93. <https://doi.org/10.1080/20445911.2012.748027>, 2013.
- American Professional Society on the Abuse of Children (APSAC). *Forensic interviewing of children*. New York, 2023.
- Anderson, S. E., Farmer, T. A., Goldstein, M., Schwade, J., et Spivey, M. *Individual differences in measures of linguistic experience account for variability in the sentence processing skill of five-year-olds*. *Experience, variation, and generalization: Learning a first language*, 2011.
- Andrews, S.J., Ahern, E.C., Stolzenberg, S.N. et Lyon, T.D. *The productivity of wh-prompts when children testify*. *Applied Cognitive Psychology*, 30(3), 341–349, 2016.

- Andrews, S.J. et Lamb, M.E. *The structural linguistic complexity of lawyers' questions and children's responses in Scottish criminal courts*. *Child Abuse & Neglect*, 65, 182–193, 2017.
- Andrews, S.J., Lamb, M. E. et Lyon, T. D. *Question types, responsiveness and self-contradictions when prosecutors and defense attorneys question alleged victims of child sexual abuse*. *Applied Cognitive Psychology*, 29(2), 253–261. <https://doi.org/10.1002/acp.3103>, 2015.
- APSAC, Groupe de travail. *Forensic interviewing of children*. Auteur. <https://apsac.org/wp-content/uploads/2024/04/30014.pdf>, 2023.
- Astington, J. W. *Promises: Words or deeds?* *First Language*, 8, 259–270. <http://www.doi.org/10.1177/014272378800802404>, 1988a.
- Astington, J. W. *Children's understanding of the speech act of promising*. *Journal of Child Language*, 15, 157–173. <http://www.doi.org/10.1017/S0305000900012101>, 1988b.
- Astington, J. W. *Children's production of commissive speech acts*. *Journal of Child Language*, 15, 411–423. <http://www.doi.org/10.1017/S0305000900012423>, 1988c.
- Austin, J. L. *How to do things with words*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1962.
- Augusti, E. M., et Myhre, M. C. *The barriers and facilitators to abuse disclosure and psychosocial support needs in children and adolescents around the time of disclosure*. *Child Care in Practice*, 30(2), 187–202, 2024.
- Baddeley, A. D. *Working memory*. Oxford, England: Clarendon, 1986.
- Badgley, R. F. (président). *Report of the committee on sexual offences against children and youths*. Ottawa: Services publics et Approvisionnement Canada [appelé le rapport Badgley], 1984.
- Bala, N., J. Lee et E. McNamara. *Children as witnesses: Understanding their capacities, needs, and experiences*. *Journal of Social Distress and the Homeless*, 10(1), 41–68, 2001.
- Bala, N., Paetsch, J. J., Bertrand, L. D., et Thomas, M. *Projet de loi C-2, loi modifiant le Code criminel (protection des enfants et autres personnes vulnérables) : revue de la jurisprudence et des perceptions des juges*. Ottawa, Ontario : Ministère de la Justice, 2011.
- Bahrack, L. E., Parker, J. F., Fivush, R., et Levitt, M. *The effects of stress on young children's memory for a natural disaster*. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 4, 308–331, 1998.
- Baker-Ward, L., Gordon, B.N., Ornstein, P.A., Larus, D.M. et Clubb, P.A. *Young children's long-term retention of a pediatric examination*. *Child Development*, 64, 1519–1533, 1993.

- Baker-Ward, L., Ornstein, P. A., et Starnes, L. P. *Children's understanding and remembering of stressful experiences*. Dans J. Quas & R. Fivush (Éd.), *Emotion in Memory and Development: Biological, Cognitive, and Social Considerations*. Séries dans Affective Science (p.28-59). N.Y.: Oxford University Press, 2009.
- Baker-Ward, L. E., et Thomas, T. E. *Children's reports of personal experiences*. Dans L. E. Baker-Ward, D. F. Bjorklund, et J. L. Coffman (Éd.), *The development of children's memory: The scientific contributions of Peter A. Ornstein* (p. 93–114). Cambridge University Press, 2021.
- Bauer, P. J. et Fivush, R. *Constructing event representations: Building on a foundation of variation and enabling relations*. *Cognitive Development*, 7, 381–401.
[http://www.doi.org/10.1016/0885-2014\(92\)90023-K](http://www.doi.org/10.1016/0885-2014(92)90023-K), 1992.
- BC Child and Youth Advocacy Centres. *Social Return on Investment (SROI) Analysis of the Child and Youth Advocacy Centres Model in British Columbia*. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.bccyac.ca/2022/08/12/social-return-on-investment-study-2022/>, 2025.
- Beers, S. R. et De Bellis, M. D. *Neuropsychological function in children with maltreatment-related posttraumatic stress disorder*. *American Journal of Psychiatry*, 159(3), 483–486, 2002.
- Berliner, L., et Conte, J. R. *The effects of disclosure and intervention on sexually abused children*. *Child Abuse & Neglect*, 19(3), 371–384, 1995.
- Bender, J., O'Connor, A. M. et Evans, A. D. *Mirror, mirror on the wall: Increasing young children's honesty through inducing self-awareness*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 167, 414–422. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.12.001>, 2018.
- Bennett, N. et O'Donohue, W. *The construct of grooming in child sexual abuse: Conceptual and measurement issues*. *Journal of Child Sexual Abuse*, 23(8), 957–976.
<https://doi.org/10.1080/10538712.2014.960632>, 2014.
- Benson, M. S. et Powell, M.B. *Evaluation of a comprehensive interactive training system for investigative interviewers of children*. *Psychology, Public Policy, and Law*, 21(3), 309–322.
<https://doi.org/10.1037/law0000052>, 2015.
- Berens, K. A., Bruer, K. C., Schick, K.D., Evans, A.D. et Price, H.L. *A taxonomy of groomer profiles: Comparisons of in-person, online, and mixed groomers through the examination of Canadian judicial decisions*. *Child Abuse & Neglect*, 145, 106407, 2023.
- Berliner, L. et Conte, J. R. *The process of victimization: The victims' perspective*. *Child Abuse & Neglect*, 14(1), 29–40. [https://doi.org/10.1016/0145-2134\(90\)90078-8](https://doi.org/10.1016/0145-2134(90)90078-8), 1990.

- Bettenay, C., Ridley, A.M., Henry, L.A. et Crane, L. *Cross-examination: The testimony of children with and without intellectual disabilities*. *Applied Cognitive Psychology*, 28(2), 204–214, 2014.
- Bidrose, S. et Goodman, G. S. *Testimony and evidence: A scientific case study of memory for child sexual abuse*. *Applied Cognitive Psychology*, 14, 97–213, 2000.
- Black, P. J., Wollis, M., Woodworth, M., et Hancock, J. T. *A linguistic analysis of grooming strategies of online child sex offenders: Implications for our understanding of predatory sexual behavior in an increasingly computer-mediated world*. *Child Abuse & Neglect*, 44, 140–149. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.12.004>, 2015.
- Blasbalg, U., Hershkowitz, I., Lamb, M. E. et Karni-Visel, Y. *Adherence to the Revised NICHD Protocol recommendations for conducting repeated supportive interviews is associated with the likelihood that children will allege abuse*. *Psychology, Public Policy, and Law*, 27(2), 209–220, 2021.
- Block, S. D., Oran, H., Oran, D., Baumrind, N., et Goodman, G. S. *Abused and neglected children in court: Knowledge and attitudes*. *Child Abuse & Neglect*, 34(9), 659–670, 2010.
- Block, R. A., Zakay, D., et Hancock, P. A. *Developmental changes in human duration judgments: A meta-analytic review*. *Developmental Review*, 19, 183–211. <http://www.doi.org/10.1006/Drev.1998.0475>, 1999.
- Bracewell, T. E. *Multidisciplinary team involvement and prosecutorial decisions in child sexual abuse cases*. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 35, 567–576, 2018.
- Bracewell, T. E., et Greenwood, L. M. *Child sexual assault nurse examinations and prosecutorial decisions to accept or reject cases of child sexual abuse*. *Journal of Forensic Nursing*, 17(2), E10-E17, 2021.
- Brainerd, C. J., Reyna, V. F., et Ceci, S. J. *Developmental reversals in false memory: A review of data and theory*. *Psychological Bulletin*, 134(3), 343–82. <https://www.doi.org/doi/10.1037/0033-2909.134.3.343>. PMID: 18444700, 2008.
- Brennan, E. et McElvaney, R. *What helps children tell? A qualitative meta-analysis of child sexual abuse disclosure*. *Child Abuse Review*, 29(2), 97–113, 2020.
- Brown, D.A. et Lamb, M.E. *Can children be useful witnesses? It depends how they are questioned*. *Child Development Perspectives*, 9(4), 250–255, 2015.
- Brown, D. A., Lamb, M. E., Lewis, C., Pipe, M.-E., Orbach, Y., et Wolfman, M. *The NICHD investigative interview protocol: An analogue study*. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 19(4), 367–382. <https://doi.org/10.1037/a0035143>, 2013.

- Brown, D.A., Walker, D., et Godden, E. *Tele-forensic interviewing to elicit children's evidence—Benefits, risks, and practical considerations*. *Psychology, Public Policy, and Law*, 27(1), 17–29. <https://doi.org/10.1037/law0000288>, 2021.
- Brubacher, S. P., Benson, M. S., Powell, M. B., Goodman-Delahunty, J., et Westera, N. J. *An overview of best practice investigative interviewing of child witnesses of sexual assault*. *Child Sexual Abuse*, 445–466, 2020.
- Brubacher, S. P. et Brown, D. A. *Ground rules in child forensic interviews*. *The Handbook of Child Witnesses: Improving Psychological Science and Legal Practice*. APA, 2025, à venir.
- Brubacher, S. P., Deck, S.L., Plater, D., Lamb, M.E. et Powell, M.B. *Interviewers' and intermediaries' perceptions of problematic interview questions and their proposed solutions*. *International Journal of Evidence & Proof*. Accepté le 8 juillet 2025.
- Brubacher, S. P. et Earhart, B. *Investigative interviewing about repeated experiences*. Dans *Evidence-Based investigative interviewing* (p. 216–233). Routledge, 2019.
- Brubacher, S. P., Earhart, B., Roberts, K. P. et Powell, M. B. *Effects of label training and recall order on children's reports of a repeated event*. *Applied Cognitive Psychology*, 32, 600–609. <http://www.doi.org/10.1002/acp.3440>, 2018.
- Brubacher, S. P., Glisic, U., Roberts, K. P., et Powell, M. *Children's ability to recall unique aspects of one occurrence of a repeated event*. *Applied Cognitive Psychology*, 25(3), 351–358. <http://www.doi.org/10.1002/acp.1696>, 2011.
- Brubacher, S.P., Kirkland-Burke, M., Gates, V. et Powell, M.B. *Investigating a train-the-trainer model of supervision and peer review for child interviewers in Canadian Police Services*. *Journal of Police and Criminal Psychology*, 40, 427–441, 2024.
- Brubacher, S. P., Peterson, C., La Rooy, D., Dickinson, J. J., et Poole, D. A. *How children talk about events: Implications for eliciting and analyzing eyewitness reports*. *Developmental Review*, 51, 70–89, 2019.
- Brubacher, S. P., Poole, D. A. et Dickinson, J. J. *The use of ground rules in investigative interviews with children: A synthesis and call for research*. *Developmental Review*, 36, 15–33, 2015.
- Brubacher, S. P., Poole, D. A., Dickinson, J. J., La Rooy, D., Szojka, Z. A., et Powell, M. B. *Effects of interviewer familiarity and supportiveness on children's recall across repeated interviews*. *Law and Human Behavior*, 43(6), 507–516. <http://dx.doi.org/10.1037/lhb0000346>, 2019.
- Brubacher, S. P. et Powell, M. B. *Overview of best practices in interviewing children*. Dans D. Walsh, R. Bull et I. Areh (Éd.), *International Handbook of Investigative Interviewing and Interrogation*. Routledge, 2024.

- Brubacher, S. P., Powell, M. B. et Roberts, K. P. *Recommendations for interviewing children about repeated experiences*. *Psychology, Public Policy, and Law*, 20, 325–335. <http://www.doi.org/10.1037/law0000011>, 2014.
- Brubacher, S. P., Powell, M. B., Steele, L. C., et Boud, D. *The use of a guided peer review assessment for investigative interviewers of child witnesses*. *The Journal of Forensic Practice*, 24(1), 1–17, 2022.
- Brubacher, S. P., Roberts, K. P., et Powell, M. *Retrieval of episodic versus generic information: Does the order of recall affect the amount and accuracy of details reported by children about repeated events*. *Developmental Psychology*, 48, 111–122. <http://www.doi.org/10.1037/a0025864>, 2012.
- Brubacher, S. P., Shulman, E. P., Bearman, M. J., et Powell, M. B. *Teaching child investigative interviewing skills: Long-term retention requires cumulative training*. *Psychology, Public Policy, and Law*, 28(1), 123–136. <https://doi.org/10.1037/law0000332>, 2022.
- Brubacher, S. P., Timms, L., Powell, M., et Bearman, M. “She wanted to know the full story” : *Children’s perceptions of open versus closed questions*. *Child Maltreatment*, 24(2), 222–231, 2019.
- Bruck, M., et Ceci, S. J. *Amicus Brief for the case of State of New Jersey v. Michaels presented by Committee of Concerned Social Scientists*. *Psychology, Public Policy, and Law*, 1, 272–322, 1995.
- Bruck, M. et Ceci, S. J. *The suggestibility of children’s memory*. *Annual Review of Psychology*, 50, 419–439, 1999.
- Bruck, M. et Melnyk, L. *Individual differences in children's suggestibility: A review and synthesis*. *Applied Cognitive Psychology*, 18(8), 947–996, 2004.
- Bruer, K. C., Evans, A.D. et Price, H. L. *Does implying peer knowledge during an interview promote truthful disclosures from peer disclosure recipients and witnesses?* *Applied Developmental Science*, 1–14, 2024.
- Burrows, K. S., Powell, M. B. et Anglim, J. *Facilitating child witness interviewers' understanding of evidential requirements through prosecutor instruction*. *International Journal of Police Science & Management*, 15(4), 263–272, 2013.
- Bussey, K. *Lying and truthfulness: Children’s definitions, standards, and evaluative reactions*. *Child Development*, 63, 129–137. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb03601.x>, 1992.
- Bussey, K. *The role of promises for children’s trustworthiness and honesty*. Dans K. Rotenberg (Éd.), *Interpersonal trust during childhood and adolescence* (p. 155–176), 2010. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 2010.

- Bussey, K. et Grimbeek, E. J. *Children's conceptions of lying and truth-telling: Implications for child witnesses*. *Legal and Criminological Psychology*, 5, 187–199.
<https://doi.org/10.1348/135532500168083>, 2000.
- Cabell, S. Q., Justice, L.M., McGinty, A.S., Decoster, J. et Forston, L.D. *Teacher—child conversations in preschool classrooms: Contributions to children's vocabulary development*. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 80–92, 2015.
- Campbell, I. L., Rivard, J., et Compo, N. S. *Mock jurors' perception of blind vs. non-blind interviewing: The role of recantation*. *Journal of Psychological Inquiry*, 21(2), 15–22, 2016.
- Carlson, S. M. *Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children*. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 595–616.
https://doi.org/10.1207/s15326942dn2802_3, 2005.
- Cannon, M. D., et Witherspoon, R. *Actionable feedback: Unlocking the power of learning and performance improvement*. *Academy of Management Perspectives*, 19(2), 120–134, 2005.
- Caruso, D. et Cross, T. *The case in Australia for further reform to the cross-examination and court management of child witnesses*. *The International Journal of Evidence & Proof*, 16(4), 364–397. <https://doi.org/10.1350/ijep.2012.16.4.4>, 2012.
- Cashmore, J., Taylor, A., et Parkinson, P. *The characteristics of reports to the police of child sexual abuse and the likelihood of cases proceeding to prosecution after delays in reporting*. *Child Abuse & Neglect*, 74, 49–61, 2017.
- Castelli, P., Goodman, G.S. et Ghetti, S. *Effects of interview style and witness age on perceptions of children's credibility in sexual abuse cases*. *Journal of Applied Social Psychology*, 35, 297–319, 2005.
- Ceci, S. J., Ross, D. F., et Toglia, M. P. *Suggestibility of children's memory: Psycholegal implications*. *Journal of Experimental Psychology: General*, 116(1), 38–49.
<https://doi.org/10.1037/0096-3445.116.1.38>, 1987.
- Cederborg, A.C., Lindholm, T., Lamb, M.E. et Norrman, E. *Evaluating the quality of investigative interviews: Evaluating the quality of investigative interviews conducted after the completion of a training program*. *Investigative Interviewing: Research & Practice*, 11(1), 40–52, 2021.
- Cheung, H., Siu, T.-S. C. et Chen, L. *The roles of liar intention, lie content, and theory of mind in children's evaluation of lies*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 132, 1–13.
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.12.002>, 2015.
- Centres d'appui aux enfants et centres d'appui aux enfants et aux adolescents du Canada.
Lignes directrices nationales relatives aux centres d'appui aux enfants et aux centres

d'appui aux enfants et aux adolescents du Canada. Toronto (Ontario) : Centres d'appui aux enfants et aux adolescents du Canada. 2021.

- Cicchetti, D., Rogosch, F. A., Maughan, A., Toth, S.L. et Bruce, J. *False belief understanding in maltreated children*. *Development and Psychopathology*, 15(4), 1067–1091. <http://www.doi.org/10.1017/S0954579403000440>, 2003.
- Clark, E. V. *The lexicon in acquisition* (N^o. 65). Cambridge University Press, 1995.
- Clubb, P. A., Nida, R. E., Merritt, K. et Ornstein, P. A. *Visiting the doctor: Children's knowledge and memory*. *Cognitive Development*, 8(3), 361–372, 1993.
- Collin-Vézina, D., De La Sablonnière-Griffin, M., Palmer, A. M., et Milne, L. *A preliminary mapping of individual, relational, and social factors that impede disclosure of childhood sexual abuse*. *Child Abuse & Neglect*, 43, 123–134, 2015.
- Connolly, D. A. et Gordon, H. M. *Can order of general and specific memory prompts help children to recall an instance of a repeated event that was different from the others?* *Psychology, Crime, & Law*, 20, 852–864. <http://www.doi.org/10.1080/1068316X.2014.885969>, 2014.
- Connolly, D. A., Gordon, H.M., Woiwod, D. et Price, H.L. *What children recall about a repeated event when one instance is different from the others*. *Developmental Psychology*, 52, 1038–1051. <http://www.doi.org/10.1037/dev0000137>, 2016.
- Connolly, D. A. et Lindsay, D. S. *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. [http://www.doi.org/10.1002/1099-0720\(200103/04\)15:2<205::AID-ACP698>3.0.CO;2-F](http://www.doi.org/10.1002/1099-0720(200103/04)15:2<205::AID-ACP698>3.0.CO;2-F), 2001.
- Connolly, D. A. et Price, H. L. *Children's suggestibility for an instance of a repeated event versus a unique event: The effect of degree of association between variable options*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93, 207–223. <http://www.doi.org/10.1016/j.jecp.2005.06.004>, 2006.
- Connolly, D. A., Price, H. L., et Gordon, H. M. *Judging the credibility of historic child sexual abuse complainants: How judges describe their decisions*. *Psychology, Public Policy, and Law*, 15(2), 102–123. <http://www.doi.org/10.1037/a0015339>, 2009.
- Connolly, D. A., Price, H. L., et Gordon, H. M. *Judicial decision making in timely and delayed prosecutions of child sexual abuse in Canada: A study on honesty and cognitive ability in assessments of credibility*. *Psychology, Public Policy, and Law*, 16, 177–199. <https://doi.org/10.1037/a0019050>, 2010.
- Connolly, D. A., Price, H. L., Lavoie, J. A. et Gordon, H. M. *Perceptions and predictors of children's credibility of a unique event and an instance of a repeated event*. *Law and Human Behavior*, 32, 92–112. <http://www.doi.org/10.1007/s10979-006-9083-3>, 2008.

- Côté, É., Cyr, M., Brillon, P., Dion, J., Daignault, I. V., et Gendron, A. *Facility dogs during police investigative interviews: Does it decrease children's reluctance?* *Child Abuse & Neglect*, 154, 106949, 2024.
- Craven, S., Brown, S., et Gilchrist, E. *Sexual grooming of children: Review of literature and theoretical considerations.* *Journal of Sexual Aggression*, 12(3), 287–299, 2006.
- Crawford, E. et Bull, R. *Teenagers' difficulties with key words regarding the criminal court process.* *Psychology, Crime & Law*, 12, 653–667, <http://www.doi.org/10.1080/10236190500489970>, 2006.
- Cross, T. P., Jones, L. M., Walsh, W. A., Simone, M., et Kolko, D. *Child forensic interviewing in Children's Advocacy Centers: Empirical data on a practice model.* *Child Abuse & Neglect*, 31, 1031–1052, 2007.
- Cross, T. P., Jones, L. M., Walsh, W. A., Simone, M., Kolko, D., Sczepanski, J., Lippert, T., Davison, K., Crynes, A., Sosnowski, P., Shadoin, A. L., et Magnuson, S. *Evaluating Children's Advocacy Centers' response to child sexual abuse.* *Juvenile Justice Bulletin*, 106. https://scholars.unh.edu/soc_facpub/106, 2008.
- Crossman, A. M., Powell, M. B., Principe, G. F., et Ceci, S. J. *Child testimony in custody cases: A review.* *Journal of Forensic Psychology Practice*, 2(1), 1–31. http://www.doi.org/10.1300/J158v02n01_01, 2002.
- Cyr, M. *Conducting interviews with child victims of abuse and witnesses of crime: A practical guide.* Routledge, 2022.
- Cyr, M., Dion, J., Daignault, I. V., Gendron, A., et Côté, É. *How facility dogs impact interviewers' questions and details provided by children in forensic interviews.* *Investigative Interviewing Research and Practice*, 14(1), 1–23, 2024.
- Cyr, M., Dion, J., McDuff, P., et Trotier-Sylvain, K. *Transfer of skills in the context of non-suggestive investigative interviews: Impact of structured interview protocol and feedback.* *Applied Cognitive Psychology*, 26(4), 516–524. <https://doi.org/10.1002/acp.2822>, 2012.
- Dallaston, E. et Mathews, B. *Reforming Australian criminal laws against persistent child sexual abuse.* *Sydney Law Review*, 44, 77, 2022.
- Danby, M., Sharman, S.J., Brubacher, S.P., Powell, M. B. et Roberts, K. P. *Differential effects of general versus cued invitations on children's reports of a repeated event episode.* *Psychology Crime & Law*, 23, 794–811. <http://www.doi.org/10.1080/1068316X.2017.1324028>, 2017.
- Danby, M., Sharman, S.J., Brubacher, S.P. et Powell, M.B. *The effects of episode similarity on children's reports of a repeated event.* *Memory*, 27(4), 1–7. <http://www.doi.org/10.1080/09658211.2018.1529798>, 2019.

- Davidson, D. *Memory for bizarre and other unusual events: Evidence from script research*. Dans R. Hunt et J. B. Worthen (Éd.), *Distinctiveness and memory* (p. 157–179). New York, NY, É.-U.: Oxford University Press, 2006.
- Davidson, D. et Hoe, S. *Children's recall and recognition memory for typical and atypical actions in script-based stories*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55, 104–126. <http://www.doi.org/10.1006/jecp.1993.1005>, 1993.
- Davis, D., et Loftus, E. F. *Internal and external sources of misinformation in adult witness memory*. Dans *Handbook of Eyewitness Psychology* (p. 195–237). Routledge, 2014.
- Deck, S.L., Brubacher, S.P., Dickinson, J.J. et Powell, M.B. *Consistency amongst pairs: How consistent are child co-witnesses with one another?* *Legal and Criminological Psychology*, 28(2), 254–265. <https://doi.org/10.1111/lcrp.12243>, 2023.
- De Santisteban, P., Del Hoyo, J., Alc'azar-C'orcoles, M. 'A., et G'amez-Guadix, M. *Progression, maintenance, and feedback of online child sexual grooming: A qualitative analysis of online predators*. *Child Abuse & Neglect*, 80, 203–215. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.03.026>, 2018.
- Deker, L. et Pathman, T. *Did I visit the polar bear before the giraffe? Examining memory for temporal order and the temporal distance effect in early to middle childhood*. *Applied Cognitive Psychology*, 35, 785–794. <http://www.doi.org/10.1002/acp.3804>, 2021.
- Demers, L. A., Hunt, R. H., Cicchetti, D., Cohen-Gilbert, J. E., Rogosch, F. A., Toth, S. L., et Thomas, K. M. *Impact of childhood maltreatment and resilience on behavioral and neural patterns of inhibitory control during emotional distraction*. *Development and Psychopathology*, 34(4), 1260–1271. <http://www.doi.org/10.1017/S0954579421000055>, 2022.
- Denne, E., Stolzenberg, S. N., et Neal, T. M. *The effects of evidence-based expert testimony on perceptions of child sexual abuse involving recantation*. *PloS One*, 16(8), e0254961, 2021.
- Ministère de la Justice du Canada. *The Child Witness Court Observation Study*. Ministère de la Justice du Canada, Division des statistiques et de la recherche (document interne), 2001.
- Diamond, A. *The early development of executive functions*. Dans E. Bialystok et F. I. M. Craik (Éd.), *Lifespan cognition : Mechanisms of change* (p. 70–95). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof : oso/9780195169539.003.0006>, 2006.
- Dickinson, J.J., Brubacher, S.P. et Poole, D.A. *Children's performance on ground rules questions: Implications for forensic interviewing*. *Law and Human Behavior*, 39(1), 87–97. <https://doi.org/10.1037/lhb0000119>, 2015.
- Dickinson, J.J., Lytle, N.E. et Poole, D.A. *The emerging investigative practice of tele-forensic interviewing: Implications for children's testimony*. Dans D. DeMatteo et K. C. Scherr (Éd.),

- The Oxford Handbook of Psychology and Law (p. 449–463).
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197649138.013.26>, 2023.
- Doak, J., Jackson, J., Saunders, C., Wright, D., Gomez Farinas, B., et Durdiyeva, S. *Cross-examination in criminal trials towards a revolution in best practice?* Faculté de droit de Nottingham, Université de Nottingham Trent. Rapport de la Nuffield Foundation.
https://irep.ntu.ac.uk/id/eprint/44924/1/1497281_Doak.pdf, 2021.
- Dodier, O., Otgaar, H. et Mangiulli, I. *Beyond repressed memory: Current alternative solutions to the controversy*. Topics in Cognitive Science, 16(4), 574–589, 2024.
- Doherty-Sneddon, G. et McAuley, S. *Influence of videomediation on adult—child interviews: Implications for the use of the live link with child witnesses*. Applied Cognitive Psychology, 14, 379–392. [http://dx.doi.org/10.1002/10990720\(200007/08\)14:4_379::AIDACP664](http://dx.doi.org/10.1002/10990720(200007/08)14:4_379::AIDACP664), 2000.
- Dowsett, S.M. et Livesey, D.J. *The development of inhibitory control in preschool children: Effects of “executive skills” training*. Developmental Psychobiology, 36(2), 161–174, 2000.
- Dromi, E. *Early lexical development*. Cambridge University Press, 1987.
- Dykstra, V. W., Harvey, M. B., Bruer, K. C., Price, H. L. et Evans, A.D. *To disclose or not to disclose? The influence of consistently disclosing and disclosure recipient on perceptions of children’s credibility*. Journal of Interpersonal Violence, 37(17–18), NP16907-NP16930, 2022.
- Earhart, B., Danby, M. C., Brubacher, S. P., Powell, M. B., et Sharman, S. *A comparison of responses to substantive transition prompts in interviews with children*. Child Maltreatment, 23(3), 221–225, 2018.
- Earhart, B., La Rooy, D. J., Brubacher, S. P., et Lamb, M. E. *An examination of “don’t know” responses in forensic interviews with children*. Behavioral Sciences & the Law, 32(6), 746–761. <https://doi.org/10.1002/bsl.2141>, 2014.
- Easton, S. D. *Disclosure of child sexual abuse among adult male survivors*. Clinical and Social Work Journal, 41, 344–355. <http://www.doi.org/10.1007/s10615-012-0420-3>, 2013.
- Eastwood, C. et Patton, W. *The experiences of child complainants of sexual abuse in the criminal justice system* (p. 156). Canberra: Criminology Research Council, 2002.
- Eigsti, I. M. et Cicchetti, D. *The impact of child maltreatment on expressive syntax at 60 months*. Developmental Science, 7(1), 88–102, 2004.
- Elliott, A.N. et Carnes, C.N. *Reactions of nonoffending parents to the sexual abuse of their child: A review of the literature*. Child Maltreatment, 6(4), 314–331, 2001.
- Elmi, M. H., Daignault, I. V., et Hébert, M. *Child sexual abuse victims as witnesses: The influence of testifying on their recovery*. Child Abuse & Neglect, 86, 22–32, 2018.

- Elmquist, J., Shorey, R. C., Febres, J., Zapor, H., Klostermann, K., Schratte, A., et Stuart, G. A review of Children's Advocacy Centers' (CACs) response to cases of child maltreatment in the United States. *Aggression and Violent Behavior*, 25, 26–34, 2015.
- Eltringham, S. et Aldridge, J. *The extent of children's knowledge of court as estimated by guardians ad litem*. *Child Abuse Review*, 9, 275–286, 2000.
- Erskine, A., Markham, R., et Howie, P. *Children's script-based inferences: Implications for eyewitness testimony*. *Cognitive Development*, 16(4), 871–887. [https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(01\)00068-5](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(01)00068-5), 2001.
- Evans, A. D. et Lee, K. *Promising to tell the truth makes 6-to-8-year-olds more honest*. *Behavioral Sciences and the Law*, 28, 801–811. <http://www.doi.org/10.1002/bsl.960>, 2010.
- Evans, A. D., Stolzenberg, S. N., et Lyon, T. D. *Pragmatic failure and referential ambiguity when attorneys ask child witnesses "do you know/remember" questions*. *Psychology, Public Policy and Law*, 23(2), 191–199. <http://www.doi.org/10.1037/Law0000116>, 2017.
- Evans, A. D., Stolzenberg, S. N., Lee, K., et Lyon, T. D. *Young children's difficulty with indirect speech acts: Implications for questioning child witnesses*. *Behavioral Sciences & the Law*, 32(6), 775–88. <http://www.doi.org/10.1002/bsl.2142>, 2014.
- Evans, A. D., et Talwar, V. *Encouraging honesty: Developmental differences in the influence of honesty promotion techniques*. *Developmental Psychology*, 60(3), 481–490. <https://doi.org/10.1037/dev0001640>, 2024.
- Everson, M., Snider, S., Rodriguez, S., et Ragsdale, C. *RADAR child forensic interview*. www.radarmodels.com, 2022.
- Fängström, K., Salari, R., Eriksson, M., et Sarkadi, A. *The computer-assisted interview In My Shoes can benefit shy preschool children's communication*. *PLoS ONE*, 12(8), Article e0182978, 2017.
- Farrar, M.J. et Boyer-Pennington, M.E. *Remembering specific episodes of a scripted event*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 73, 266–288. <http://www.doi.org/10.1006/jecp.1999.2507>, 1999.
- Farrar, M.J. et Goodman, G.S. *Developmental differences in the relation between scripts and episodic memory: Do they exist?* Dans R. Fivush et J. A. Hudson (Éd.), *Knowing and remembering in young children* (p. 30–64). New York, NY, É.-U.: Cambridge University Press, 1990.
- Farrar, M.J. et Goodman, G.S. *Developmental changes in event memory*. *Child Development*, 63, 173–187. <https://doi.org/10.2307/1130911>, 1992.
- Feltis, B. B., Powell, M. B., Snow, P.C. et Hughes-Scholes, C. H. *An examination of the association between interviewer question type and story-grammar detail in child witness interviews about abuse*. *Child Abuse & Neglect*, 34(6), 407–413, 2010.

- Fessinger, M.B. et McAuliff, B.D. *A national survey of child forensic interviewers: Implications for research, practice, and law*. *Law and Human Behavior*, 44(2), 113–127. <http://www.doi.org/10.1037/Lhb0000368>, 2022.
- Field, N., et Katz, C. *The experiences and perceptions of sexually abused children as participants in the legal process: key conclusions from a scoping literature review*. *Trauma, Violence, et Abuse*, 24(4), 2758-2771, 2023.
- Fivush, R. *Learning about school: The development of kindergartners' school script*. *Child Development*, 55, 1697–1709. <http://www.doi.org/10.2307/1129917>, 1984.
- Fivush, R. *Scripts, schemas, and memory of trauma*. Dans N. L. Stein, P. J. Bauer et M. Rabinowitz (Éd.), *Representation, memory, and development: Essays in honor of Jean Mandler* (p. 53–74). Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002.
- Fivush, R., Sales, J. M., Goldberg, A., Bahrick, L. et Parker, J. *Weathering the storm: Children's long-term recall of Hurricane Andrew*. *Memory*, 12, 104–118, 2004.
- Flavell, J. H. *Cognitive development: Children's knowledge about the mind*. *Annual Review of Psychology*, 50(1), 21–45. <http://www.doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.21>, 1999.
- Fleming, J. M. *Prevalence of childhood sexual abuse in a community sample of Australian women*. *Medical Journal of Australia*, 166(2), 65–68, 1997.
- Flin, R. H., Stevenson, Y., et Davies, G. M. *Children's knowledge of court proceedings*. *The British Journal of Psychology*, 80, 285–297, 1989.
- Foley, M. A., et Johnson, M. K. *Confusions between memories for performed and imagined actions: A developmental comparison*. *Child Development*, 56, 1145–1155, 1985.
- Friedman, W. J. *The development of children's memory for the time of past events*. *Child Development*, 62, 139–155. <http://www.doi.org/10.1111/J.1467-8624.1991.tb01520.x>, 1991.
- Friedman, W. J., Cederborg, A.C., Hultman, E., Ånghagen, O. et Magnusson, K. F. *Children's memory for the duration of a paediatric consultation*. *Applied Cognitive Psychology*, 24(4), 545–556, 2010.
- Friedman, W. J., et Lyon, T. D. *Development of temporal-reconstructive abilities*. *Child Development*, 76, 1202–1216. <http://www.doi.org/10.1111/J.1467-8624.2005.00844.x-i1>, 2005.
- Friedman, W. J., Reese, E. et Dai, X. *Children's memory for the times of events from the past years*. *Applied Cognitive Psychology*, 25, 156–165. <http://www.doi.org/10.1002/acp.1656>, 2011.

- Friend, O. W., Henderson, H.M. et Lyon, T.D. *4- to 15-year-old children's misinterpretation of invitations asking "about the time" as requests for temporal information in forensic interviews*. *Child Abuse & Neglect*, 129:105675. <http://www.doi.org/10.1016/J.chiabu.2022.105675>, 2022.
- Friend, O. W., Nogalska, A.M. et Lyon, T.D. *The utility of direct questions about actions with the hands in child forensic interviews*. *Psychology, Public Policy, and Law*, 30(2), 121–131. <https://doi.org/10.1037/law0000426>, 2024.
- Fritzley, V. H. et Lee, K. *Do young children always say yes to yes—no questions? A metadepvelopmental study of the affirmation bias*. *Child Development*, 74(5), 1297–1313, 2003.
- Fritzley, V. H., Lindsay, R.C. et Lee, K. *Young children's response tendencies toward yes—no questions concerning actions*. *Child Development*, 84(2), 711–725, 2013.
- Gadoua, M., Daignault, I. V., Cyr, M., Lachambre, S. et Dufour, K. *Le témoignage des mineurs à la cour : Profils et besoins des jeunes et apport d'un programme de préparation*. *Criminologie*, 56(1), 37-60, 2023.
- Garcia, F. J., Powell, M. B., Brubacher, S.P., Eisenclas, S.A. et Low-Choy, S. *The influence of transition prompt wording on response informativeness and rapidity of disclosure in child forensic interviews*. *Psychology, Public Policy, and Law*, 28(2), 255, 2022.
- Garven, S., Wood, J.M. et Malpass, R. S. *Allegations of wrongdoing: The effects of reinforcement on children's mundane and fantastic claims*. *Journal of Applied Psychology*, 85(1), 38–49, 2000.
- Garven, S., Wood, J. M., Malpass, R. S. et Shaw III, J. S. *More than suggestion: the effect of interviewing techniques from the McMartin Preschool case*. *Journal of Applied Psychology*, 83(3), 347–359, 1998.
- Geddie, L. F., Beer, J., Bartosik, S., et Wuensch, K. L. *The relationship between interview characteristics and accuracy of recall in young children: Do individual differences matter?* *Child Maltreatment*, 6(1), 59–68. <https://doi.org/10.1177/1077559501006001006>, 2001.
- Gee, S., Gregory, M. et Pipe, M.E. *"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, 1999.
- George, S. S., Sullivan, C., Wylie, B. E., McWilliams, K., Evans, A. D., et Stolzenberg, S. N. *Did your mom help you remember? : An examination of attorneys' subtle questioning about suggestive influence to children testifying about child sexual abuse*. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(15–16), NP13902-NP13927, 2022.
- Goldfarb, D., Goodman, G. S., Larson, R. P., Eisen, M. L., et Qin, J. *Long-term memory in adults exposed to childhood violence: Remembering genital contact nearly 20 years*

- later*. *Clinical Psychological Science*, 7, 381–396.
<https://doi.org/10.1177/2167702618805742>, 2019.
- Goodman, G. S., Bottoms, B.L., Schwartz-Kanney, B. M., et Rudy, I. *Children's testimony for a stressful event: Improving children's reports*. *Journal of Narrative and Life History*, 1, 69–99. <https://doi.org/10.1075/jnlh.1.1.05chi>, 1991.
- Goodman, G. S., Ghetti, S., Quas, J. A., Edelstein, R. S., Alexander, K. W., Redlich, A. D., et Jones, D. P. *A prospective study of memory for child sexual abuse: New findings relevant to the repressed-memory controversy*. *Psychological Science*, 14(2), 113–118, 2003.
- Goodman, G. S. et Quas, J. A. *Trauma and memory: Individual differences in children's recounting of a stressful experience*. Dans N. L. Stein, P. A. Ornstein, B. Tversky et C. Brainerd (Éd.), *Memory for everyday and emotional events* (p. 267–294). Lawrence Erlbaum Associates: New Jersey, É.-U., 1997.
- Goodman, G. S., Quas, J. A., Goldfarb, D., Gonzalves, L., et Gonzalez, A. *Trauma and long-term memory for childhood events: Impact matters*. *Child Development Perspectives*, 13(1), 3–9, 2019.
- Goodman, G. S., Taub, E. P., Jones, D. P. H., England, P., Port, L. K., Rudy, L., et Prado, L. *Testifying in criminal court: Emotional effects on child sexual assault victims*. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57 (5, Serial No. 229), 1992.
- Goodman-Brown, T.B., Edelstein, R.S., Goodman, G.S., Jones, D.P. H. et Gordon, D.S. *Why children tell: A model of children's disclosure of sexual abuse*. *Child Abuse & Neglect*, 27, 525–540. [http://www.doi.org/10.1016/S0145-2134\(03\)00037-1](http://www.doi.org/10.1016/S0145-2134(03)00037-1), 2003.
- Gopnik, A., et Graf, P. *Knowing how you know: Young children's ability to identify and remember the sources of their beliefs*. *Child Development*, 56, 1366–1371, 1988.
- Greenhoot, A. F. *Remembering and understanding: The effects of changes in underlying knowledge on children's recollections*. *Child Development*, 71(5), 1309–1328, 2000.
- Guadagno, B. L., Hughes-Scholes, C. H. et Powell, M. B. *What themes trigger investigative interviewers to ask specific questions when interviewing children?*. *International Journal of Police Science & Management*, 15(1), 51–60, 2013.
- Hamilton, G., Whiting, E. A., Brubacher, S. P., et Powell, M. B. *The effects of face-to-face versus live video-feed interviewing on children's event reports*. *Legal and Criminological Psychology*, 22, 260–273. <http://dx.doi.org/10.1111/lcrp.12098>, 2017.
- Hamlyn, B., Phelps, A., Turtle, J., et Sattar, G. *Are special measures working? Evidence from surveys of vulnerable and intimidated witnesses* (Home Office Research Study 283). Londres, Angleterre : British Home Office, 2004.

- Hanna, K., Davies, E., Henderson, E., Crothers, C., et Rotherham, C. *Child witnesses in New Zealand Criminal Courts: A review of practice and implications for policy*. New Zealand Law Foundation, Auckland, 20–21, 2010.
- Hanson, R. F., Resnick, H. S., Saunders, B. E., Kilpatrick, D. G., et Best, C. *Factors related to the reporting of childhood rape*. *Child Abuse & Neglect*, 23(6), 559–569, 1999.
- Harvey, M.B., Price, L.L. et Luther, K. *What happened that day? Recall for events of a day that later became important*. *Journal of Criminal Psychology*, 15, 147–163.
<http://www.doi.org/10.1108/JCP-06-2023-0040>, 2025.
- Hashima, P. Y., Barton, K. et Steward, M. S. *What does “touch” mean to young children? : An empirical study*. *Perceptual and Motor Skills*, 67(3), 683–690, 1988.
- Hayes, D. et Bunting, L. *Just be brave’— The experiences of young witnesses in criminal proceedings in Northern Ireland*. *Child Abuse Review*, 22(6), 419–431.
<https://doi.org/10.1002/CAR.2242>, 2013.
- Henderson, E. *Persuading and controlling: The theory of cross-examination in relation to children*. Dans H. L. Westcott, G. M. Davies, et R. Bull (Éd.), *Children’s testimony : A handbook of psychological research and forensic practice* (p. 279–294). Chichester, Angleterre : John Wiley, 2002.
- Henderson, H., Sullivan, C.E., Wylie, B. E., Stolzenberg, S.N., Evans, A.D., et Lyon, T. D. *Child witnesses productively respond to “how” questions about evaluations but struggle with other “how” questions*. *Child Maltreatment*, 28(3), 417–426.
<http://www.doi.org/10.1177/10775595231175913>, 2023.
- Hendriks, P. *Asymmetries between Language Production and Comprehension, Studies in Theoretical Psycholinguistics*. Dordrecht: Springer, Pays-Bas, 2014.
- Herbert, J. L. et Bromfield, L. *Better together? A review of evidence for multi-disciplinary teams responding to physical and sexual child abuse*. *Trauma, Violence, et Abuse*, 20(2), 214–228, 2019.
- Herbert, J. L., Walsh, W. et Bromfield, L. *A national survey of characteristics of child advocacy centers in the United States: Do the flagship models match those in broader practice?* *Child Abuse & Neglect*, 76, 583–595, 2018.
- Hershkowitz, I. *The role of facilitative prompts in interviews of alleged sex abuse victims*. *Legal and Criminological Psychology*, 7(1), 63–71, 2002.
- Hershkowitz, I., Ahern, E. C., Lamb, M. E., Blasbalg, U., Karni-Visel, Y., et Breitman, M. *Changes in interviewers’ use of supportive techniques during the Revised Protocol training*. *Applied Cognitive Psychology*, 31(3), 340–350, 2017.
- Hershkowitz, I., Horowitz, D. et Lamb, M. E. *Trends in children’s disclosure of abuse in Israel: A national study*. *Child Abuse & Neglect*, 29(11), 1203–1214, 2005.

- Hershkowitz, I., Lamb, M. E., et Katz, C. *Allegation rates in forensic child abuse investigations: Comparing the revised and standard NICHHD protocols*. *Psychology, Public Policy, and Law*, 20(3), 336, 2014.
- Hershkowitz, I., Lamb, M.E., Orbach, Y., Katz, C. et Horowitz, D. *The development of communicative and narrative skills among preschoolers: Lessons from forensic interviews about child abuse*. *Child Development*, 83(2), 611–622, 2012.
- Hershkowitz, I., Lanes, O. et Lamb, M. E. *Exploring the disclosure of child sexual abuse with alleged victims and their parents*. *Child Abuse & Neglect*, 31, 111–123. <http://www.doi.org/10.1016/j.chiabu.2006.09.004>, 2007.
- Hershkowitz, I., Orbach, Y., Lamb, M.E., Sternberg, K.J. et Horowitz, D. *Dynamics of forensic interviews with suspected abuse victims who do not disclose abuse*. *Child Abuse & Neglect*, 30(7), 753–769, 2006.
- Hoff, S., Powell, M.B. et Plater, D. *When good intentions are not enough: Professionals' perceptions of the South Australian communication partner scheme*. *Australian Journal of Social Issues*, 57(4), 970–986. <https://doi.org/10.1002/ajs4.208>, 2022.
- Howe, M. L. *The adaptive nature of memory and its illusions*. *Current Directions in Psychological Science*, 20(5), 312–315, 2011.
- Howe, M. L. *Feats of early memory: Courtroom tales of what adults claim to remember about early childhood events*. Dans R. E. Holliday et T. Marche (Éd.), *Child Forensic Psychology : Victim and Eyewitness Memory* (p. 39–64). Bloomsbury, 2012.
- Howe, M.L., Knott, L.M. et Conway, M.A. *Memory and miscarriages of justice*. Psychology Press, 2018.
- Howell, T. J., Hodgkin, S., Modderman, C., et Bennett, P. C. *Integrating facility dogs into legal contexts for survivors of sexual and family violence: Opportunities and challenges*. *Anthrozoös*, 34(6), 863–876, 2021.
- Hudson, J. A., Fivush, R. et Kuebli, J. *Scripts and episodes: The development of event memory*. *Applied Cognitive Psychology*, 6(6), 483–505, 1992.
- Hudson, J. A. et Mayhew, E. M. Y. *Children's temporal judgments for autobiographical past and future events*. *Cognitive Development*, 26, 331–342. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2011.09.005>, 2011.
- Huttenlocher, J. *Language input and language growth*. *Preventive Medicine*, 27(2), 195–199, 1998.
- Hwa-Froelich, D. *Childhood maltreatment and communication development*. *Perspectives on School-Based Issues*, 13(2), 43–53, 2012.

- Jack, F., Leov, J., et Zajac, R. *Age-related differences in the free-recall accounts of child, adolescent, and adult witnesses*. *Applied Cognitive Psychology*, 28(1), 30–38, 2014.
- Jack, F., Friedman, W. J., Reese, E. et Zajac, R. *Age-related differences in memory for time, temporal reconstruction, and the availability and use of temporal landmarks*. *Cognitive Development*, 37, 53–66. <http://www.doi.org/10.1016/j.cogdev.2015.12.003>, 2016.
- Jack, F. et Zajac, R. *The effect of age and reminders on witnesses' responses to cross-examination-style questioning*. *Journal of Applied Research in Memory and Cognitions*, 3, 1–6. <http://www.doi.org/10.1016/j.jarmac.2013.12.001>, 2014.
- Jay, T. *The psychology of language*. Pearson Education, 2002.
- Johnson, M.K., Hashtroudi, S. et Lindsay, D.S. *Source monitoring*. *Psychological Bulletin*, 114(1), 3–28, 1993.
- Johnstone, K. L., Martin, C., et Blades, M. *The digital witness: Exploring gestural misinformation in tele-forensic interviews with 5-8-year-old children*. *Journal of Nonverbal Behavior*, 48, 571-87, 2024.
- Jones, L. M., Cross, T. P., Walsh, W. A., et Simone, M. *Do Children's Advocacy Centers improve families' experiences of child sexual abuse investigations?* *Child Abuse & Neglect*, 31, 1069–1085, 2007.
- Jones, D.P. H. et Krugman, R.D. *Can a three-year-old child bear witness to her sexual assault and attempted murder?* *Child Abuse & Neglect*, 10, 253–258, 1986.
- Justice Canada. *Mieux comprendre l'établissement et l'impact des Centres d'appui aux enfants (CAE)*, 2018.
- Keysar, B., Barr, D. J. et Horton, W.S. *The egocentric basis of language use: Insights from a processing approach*. *Current Directions in Psychological Sciences*, 7, 46–50. <http://www.doi.org/10.1111/1467-8721.ep13175613>, 1998.
- Kidd, E., Stewart, A. J., et Serratrice, L. *Children do not overcome lexical biases where adults do: the role of the referential scene in garden-path recovery*. *Journal of Child Language*, 38(1), 222–234, 2011.
- Kirke-Smith, M., Henry, L., et Messer, D. *Executive functioning: Developmental consequences on adolescents with histories of maltreatment*. *British Journal of Developmental Psychology*, 32(3), 305–319, 2014.
- Klassen, N., Price, H. L., et Connolly, D. A. *The impact of the online environment on tele-forensic interviews with children*. Article présenté lors de la réunion biennale de la Society for Research in Memory and Cognition. Dublin, Irlande, juin 2025.

- Klemfuss J. Z., Quas J. A. et Lyon T. D. *Attorneys' questions and children's productivity in child sexual abuse criminal trials*. *Applied Cognitive Psychology*, 28, 780–788.
<http://www.doi.org/10.1002/acp.3048>, 2014.
- Kloess, J. A., Seymour-Smith, S., Hamilton-Giachritsis, C. E., Long, M. L., Shipley, D., et Beech, A. R. *A qualitative analysis of offenders' modus operandi in sexually exploitative interactions with children online*. *Sexual Abuse*, 29(6), 563–591.
<https://doi.org/10.1177/1079063215612442>, 2017.
- Kogan, S. M. *Disclosing unwanted sexual experiences: Results from a national sample of adolescent women*. *Child Abuse & Neglect*, 28, 147–65.
<http://www.doi.org/10.1016/j.chiabu.2003.09.014>, 2004.
- Korkman, J., Juusola, A., et Santtila, P. *Who made the disclosure? Recorded discussions between children and caretakers suspecting child abuse*. *Psychology, Crime & Law*, 20(10), 994-1004, 2014.
- Korkman, J., Otgaar, H., Geven, L. M., Bull, R., Cyr, M., Hershkowitz, I., et Volbert, R. *White paper on forensic child interviewing: research-based recommendations by the European Association of Psychology and Law*. *Psychology, Crime & Law*, 1–44, 2024.
- Kovera, M. B., et Borgida, E. *Témoignage scientifique d'expert sur les enfants témoins à l'ère Daubert*. Dans S. J. Ceci et H. Hembrooke (Éd.), *Expert witnesses in child abuse cases: What can and should be said in court* (p. 185–215). American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/10272-009>, 1998.
- Krause-Parello, C.A., Thames, M., Ray, C.M. et Kolassa, J. *Examining the effects of a service-trained facility dog on stress in children undergoing forensic interview for allegations of child sexual abuse*. *Journal of Child Sexual Abuse*, 27(3), 305–320, 2018.
- La Rooy, D., Lamb, M. E., et Pipe, M. – E. *Repeated interviewing: A critical evaluation of the risks and potential benefits*. Dans K. Kuehnle et M. Connell (Éd.), *The evaluation of child sexual abuse allegations: A comprehensive guide to assessment and testimony* (p. 327–361). Hoboken, NJ, É.-U.: John Wiley & Sons Inc., 2009.
- La Rooy, D., Pipe, M. E. et Murray, J.E. *Reminiscence and hypermnesia in children's eyewitness memory*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 90(3), 235–254, 2005.
- Lalayants, M. et Epstein, I. *Evaluating multidisciplinary child abuse and neglect teams: A research agenda*. *Child Welfare*, 84(4), 433–458, 2005.
- Lamb, M.E. et Brown, D.A. *Conversational apprentices: Helping children become competent informants about their own experiences*. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(1), 215–234, 2006.
- Lamb, M.E., Brown, D.A., Hershkowitz, I., Orbach, Y. et Esplin, P.W. *Tell me what happened: Questioning children about abuse*. John Wiley & Sons, 2018.

- Lamb, M.E., Orbach, Y., Hershkowitz, I., Esplin, P. W. et Horowitz, D. *A structured forensic interview protocol improves the quality and informativeness of investigative interviews with children: A review of research using the NICHD Investigative Interview Protocol*. *Child Abuse & Neglect*, 31(11–12), 1201–1231. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2007.03.021>, 2007.
- Lamb, M. E., Sternberg, K. J. et Esplin, P.W. *Effects of age and delay on the amount of information provided by alleged sex abuse victims in investigative interviews*. *Child Development*, 71(6), 1586–1596. <http://www.doi.org/10.1111/1467-8624.00250>, 2000.
- Lamb, M. E., Sternberg, K. J., Orbach, Y., Esplin, P. W., Stewart, H. et Mitchell, S. *Age differences in young children's responses to open-ended invitations in the course of forensic interviews*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(5), 926–934. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.71.5.926>, 2003.
- Landström, S. et Granhag, P. A. *In-court versus out-of-court testimonies: Children's experiences and adults' assessments*. *Applied Cognitive Psychology*, 24, 941–955. <http://www.doi.org/10.1002/acp.1606>, 2010.
- Landström, S., Granhag, P. A., et Hartwig, M. *Children's live and videotaped testimonies: How presentation mode affects observers' perception, assessment and memory*. *Legal and Criminological Psychology*, 12, 333–348. <http://dx.doi.org/10.1348/135532506X133607>, 2007.
- Laumann, E. O., Gagnon, J. H., Michael, R. T. et Michaels, S. *National Health and Social Life Survey, 1992: [United States]*. <https://doi.org/10.3886/ICPSR06647.v2>, 1992.
- Lavoie, J., Nagar, P. M., et Talwar, V. *From Kantian to Machiavellian deceivers: Development of children's reasoning and self-reported use of secrets and lies*. *Childhood*, 24(2), 197–211. <https://doi.org/10.1177/0907568216671179>, 2017.
- Lawrie, M., Brubacher, S. P., Earhart, B., Powell, M.B., Steele, L.C. et Boud, D. *Testing the effectiveness of a blended vulnerable witness training for forensic interviewers*. *Journal of Family Trauma, Child Custody & Child Development*, 18(3), 279–297, 2021.
- Lawson, M., Rodriguez Steen, L. A., London, K., et Coleman, E. *The effect of parental bias on the reliability of children's event reports and children's memory for suggestive parental questioning*. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 13(1), 91–102. <https://doi.org/10.1037/mac0000108>, 2024.
- Lee, K., Xu, F., Fu, G., Cameron, C., et Chen, S. *Taiwan and Mainland Chinese and Canadian children's categorization and evaluation of lie- and truth-telling: A modesty effect*. *British Journal of Developmental Psychology*, 19(4), 525–545. <https://doi.org/10.1348/026151001166236>, 2001.

- Leichtman, M. D., et Ceci, S. J. *The effects of stereotypes and suggestions on preschoolers' reports*. *Developmental Psychology*, 31(4), 568–578. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.31.4.568>, 1995.
- Leippe, M. et Romanczyk, A. *Reactions to child (versus adult) eyewitnesses: The influence of jurors' preconceptions and witness behavior*. *Law and Human Behavior*, 13(2), 103–132. <https://doi.org/10.1007/BF01055919>, 1989.
- Levickis, P., Reilly, S., Girolametto, L., Ukoumunne, O.C., et Wake, M. *Maternal behaviors promoting language acquisition in slow-to-talk toddlers: Prospective community-based study*. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 35(4), 274–281. <https://doi.org/10.1097/DBP.000000000000056>, 2014.
- Lindsay, D. S. *Children's source monitoring*. Dans H.L. Westcott, G. Davies, R. H. C. Bull (Éd.), *Children's testimony: A handbook of psychological research and forensic practice* (p. 83–98). John Wiley and Sons, Sussex, Angleterre, 2002.
- Lindsay, D.S., Johnson, M.K. et Kwon, P. *Developmental changes in memory source monitoring*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 52(3), 297–318, 1991.
- London, K., Bruck, M., Ceci, S.J. et Shuman, D.W. *Disclosure of child sexual abuse: What does the research tell us about the ways that children tell?* *Psychology, Public Policy, and Law*, 11, 194–226, 2005.
- London, K., Bruck, M., Wright, D. B., et Ceci, S. J. *Review of the contemporary literature on how children report sexual abuse to others: Findings, methodological issues, and implications for forensic interviewers*. *Memory*, 16, 29–47, 2008.
- London, K., Bruck, M., Miller, Q. C. et Ceci, S. J. *Analyzing the scientific foundation of Child Sexual Abuse Accommodation Syndrome: A reply to Lyon et al.* *Behavioral Sciences & the Law*, 38(6), 648–653. <https://doi.org/10.1002/bsl.2489>, 2020.
- London, K., Hall, A. K., et Lytle, N. E. *Does it help, hurt, or something else? The effect of a something else response alternative on children's performance on forced-choice questions*. *Psychology, Public Policy, and Law*, 23(3), 281–289. <https://doi.org/10.1037/law0000129>, 2017.
- Lund, J. I., Toombs, E., Radford, A., Boles, K., et Mushquash, C. *Adverse childhood experiences and executive function difficulties in children: A systematic review*. *Child Abuse & Neglect*, 106, 104485, 2020.
- Lundon, G. M., Sargent, J. E., Henderson, H. M., Gongola, J., et Lyon, T. D. *USC Child Interviewing Lab Tele-Forensic Interview Protocol*. <https://works.bepress.com/thomaslyon/168/>, 2020.

- Lyon, T. D. *False denials: Overcoming methodological biases in abuse disclosure research*. Dans M. Pipe, M. Lamb, Y. Orbach, et A. Cederborg (Éd.), *Disclosing abuse : Delays, denials, retractions and incomplete accounts* (p. 41–62). Mahwah, NJ: Erlbaum, 2007.
- Lyon, T. D. *Interviewing children*. *Annual Review of Law and Social Science*, 10(1), 73–89, 2014.
- Lyon, T. *Ten step investigative interview*. http://www.caichildlaw.org/Misc/Ten_Step_Investigative_Interview.pdf, 2005.
- Lyon, T. D., Ahern, E. C. et Scurich, N. *Interviewing children versus tossing coins: Accurately assessing the diagnosticity of children's disclosures of abuse*. *Journal of Child Sexual Abuse*, 21(1), 19–44. <https://doi.org/10.1080/10538712.2012.642468>, 2012.
- Lyon, T. D., Ahern, E. A., Malloy, L. A. et Quas, J. A. *Children's reasoning about disclosing adult transgressions: Effects of maltreatment, child age, and adult identity*. *Child Development*, 81, 1714–1728. <http://www.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01505.x>, 2010.
- Lyon, T. D. et Dorado, J. S. *Truth induction in young maltreated children: The effects of oath-taking and reassurance on true and false disclosures*. *Child Abuse & Neglect*, 32, 738–748. <http://www.doi.org/10.1016/j.chiabu.2007.08.008>, 2008.
- Lyon, T. D., et Evans, A. D. *Young children's understanding that promising guarantees performance: The effects of age and maltreatment*. *Law and Human Behavior*, 38, 162–170. <http://www.doi.org/10.1037/lhb0000061>, 2014.
- Lyon, T. D., Malloy, L. C., Quas, J. A., et Talwar, V. *Coaching, truth induction, and young maltreated children's false allegations and false denials*. *Child Development*, 79, 914–929. <http://www.doi.org/10.1111/J.1467-8624.2008.01167.x>, 2008.
- Lyon, T. D. et Saywitz, K. J. *Young maltreated children's competence to take the oath*. *Applied Developmental Science*, 3(1), 16–27. https://doi.org/10.1207/s1532480xads0301_3, 1999.
- Lyon, T. D., Scurich, N., Choi, K., Handmaker, S. et Blank, R. *"How did you feel?" : Increasing child sexual abuse witnesses' production of evaluative information*. *Law and Human Behavior*, 36(5), 448–457. <http://www.doi.org/10.1037/H0093986>, 2012.
- Lyon, T. D., Quas, J. A. et Carrick, N. *Right and righteous: Children's incipient understanding and evaluation of true and false statements*. *Journal of Cognition and Development*, 14(3), 437–454. <https://doi.org/10.1080/15248372.2012.673187>, 2013.
- Lytle, N. E., Dickinson, J. J., et Poole, D. A. *Techniques for interviewing reluctant child witnesses*. Dans J. J. Dickinson, N. S. Compo, R. N. Carol, B. L. Schwartz et M. R. McCauley (Éd.), *Evidence-based investigative interviewing : Applying cognitive principles* (p. 193–215). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315160276-11>, 2019.

- Malloy, L.C., Brubacher, S.P. et Lamb, M. E. *Expected consequences of disclosure revealed in investigative interviews with suspected victims of child sexual abuse*. *Applied Developmental Science*, 15, 8–19. <http://www.doi.org/10.1080/10888691.2011.538616>, 2011.
- Malloy, L.C., Brubacher, S.P. et Lamb, M. E. *'Because she's one who listens' : Children discuss disclosure recipients in forensic interviews*. *Child Maltreatment*, 18, 245–251. <http://www.doi.org/10.1177/1077559513497250>, 2013.
- Malloy, L.C. et Lyon, T.D. *Caregiver support and child sexual abuse: Why does it matter?* *Journal of Child Sexual Abuse: Research, Treatment, & Program Innovations for Victims, Survivors, & Offenders*, 15(4), 97–103. https://doi.org/10.1300/J070v15n04_06, 2006.
- Malloy, L., T. Lyon et Quas, J. *Filial dependency and recantation of child sexual abuse allegations*. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46, 162–170. <http://www.doi.org/10.1097/01.chi.0000246067.77953.f7>, 2007.
- Malloy, L. C., et Mugno, A. P. *Children's recantation of adult wrongdoing: An experimental investigation*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 145, 11–21. <http://www.doi.org/10.1016/j.jecp.2015.12.003>, 2016.
- Malloy, L. C., Mugno, A. P., Rivard, J. R., Lyon, T. D., et Quas, J. A. *Familial influences on recantation in substantiated child sexual abuse cases*. *Child Maltreatment*, 21(3), 256–261. <http://www.doi.org/10.1177/1077559516650936>, 2016.
- McAlinden, A. M. *"Grooming" and the Sexual Abuse of Children: Institutional, Internet, and Familial Dimensions*. Oxford University Press, 2012.
- McCormack, T. *The development of temporal cognition*. Dans R. M. Lerner, L. S. Lisben et U. Mueller, *Handbook of child psychology and developmental science* (p. 624-70). John Wiley & Sons, 2015.
- McDonald, S. et Poulin, N. *Programme canin « Pawsitive Directions » : Le point sur l'utilisation des chiens pour soutenir*. *Recueil de recherches sur les victimes d'actes criminels*, n° 15. <https://www.justice.gc.ca/fra/pr-rp/jp-cj/victim/rr15-rd15/p1.html>, 2022.
- McDonald, S., Scrim, K., et Rooney, L. *Renforcement de notre capacité : les Centres d'appui aux enfants au Canada. Nous avons tous un rôle*, 2, 2013.
- McDonald, S., Stumpf, B. et Gallant, L. *Témoignages virtuels dans les centres d'appui aux enfants et des centres d'appui aux enfants et aux adolescents*. Ministère de la Justice du Canada, 2024.
- McElvaney, R., Greene, S. et Hogan, D. *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. <https://doi.org/10.1177/0886260513506281>, 2014.

- McGuire, K. et London, K. *Common beliefs about child sexual abuse and disclosure: A college sample*. *Journal of Child Sexual Abuse*, 26(2), 175–194, 2017.
- McNally, R. J. et Geraerts, E. *A new solution to the recovered memory debate*. *Perspectives on Psychological Science*, 4(2), 126–134, 2009.
- McWilliams, K., Stolzenberg, S. N., Williams, S. et Lyon, T. *Increasing maltreated and nonmaltreated children's recall disclosures of a minor transgression: The effects of back-channel utterances, a promise to tell the truth, and a post-recall putative confession*. *Child Abuse & Neglect*, 116, 104073, 2021.
- McWilliams, K., Williams, S., Henderson, H.M., Evans, A.D., et Lyon, T. D. *Pseudotemporal invitations: 6–to 9-year-old maltreated children's tendency to misinterpret invitations referencing "time" as solely requesting conventional temporal information*. *Child Maltreatment*, 28(2), 265–274. <http://www.doi.org/10.1177/10775595221104829>, 2023.
- Mehrani, M. B., et Peterson, C. *Recency tendency: Responses to forced-choice questions*. *Applied Cognitive Psychology*, 29(3), 418–424, 2015.
- Melinder, A., Endestad, T.O. R. et Magnussen, S. *Relations between episodic memory, suggestibility, theory of mind, and cognitive inhibition in the preschool child*. *Scandinavian Journal of Psychology*, 47(6), 485–495, 2006.
- Melton, G. B., Limber, S. P., Jacobs, J. E., Oberlander, L., Berliner, L., et Yamamoto, M. *Preparing sexually abused children for testimony: Children's perception of the legal process*. Rapport final au National Center on Child Abuse and Neglect. Subvention n° 90-CA-1274, avril 1992.
- Miller, Q. C., Call, A. A. et London, K. *Mock jurors' perceptions of child sexual abuse cases: Investigating the role of delayed disclosure and relationship to the perpetrator*. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(23–24), NP23374–NP23396, 2022.
- Miller, Q. C. et London, K. *Forensic implications of delayed reports from child witnesses*. Dans *Memory and sexual misconduct* (p. 100–131). Routledge, 2020.
- Miller, A., et Rubin, D. *The contribution of children's advocacy centers to felony prosecutions of child sexual abuse*. *Child Abuse & Neglect*, 33, 12–18, 2009.
- Ministère de la Justice. *Achieving best evidence in criminal proceedings: Guidance on interviewing victims and witnesses, and guidance on using special measures*. Londres. Extrait de <https://www.gov.uk/government/publications/achieving-best-evidence-in-criminal-proceedings>, 2022.
- Mojdehi, A. S., Shohoudi, A., et Talwar, V. *Children's moral evaluations of different types of lies and parenting practices and across cultural contexts*. *Current Psychology*, 41(8), 5420–5433. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01059-7>, 2020.

- Morgan, C.A. et Southwick, S. *Perspective: I believe what I remember, but it may not be true*. *Neurobiology of Learning and Memory*, 112, 101–103, 2014.
- Moriguchi, Y., Evans, A.D., Hiraki, K., Itakura, S. et Lee, K. *Cultural differences in the development of cognitive shifting: East—West comparison*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 111(2), 156–163, 2012.
- Morison, S. et Greene, E. *Juror and expert knowledge of child sexual abuse*. *Child Abuse & Neglect*, 16(4), 595–613, 1992.
- Mothes, L., Kristensen, C. H., Grassi-Oliveira, R., Fonseca, R. P., de Lima Argimon, I. I., et Irigaray, T. Q. *Childhood maltreatment and executive functions in adolescents*. *Child and Adolescent Mental Health*, 20(1), 56–62, 2015.
- Myers, J. E. *Cross-examination: A defense*. *Psychology, Public Policy, and Law*, 23(4), 472–477. <https://doi.org/10.1037/law0000131>, 2017.
- Myers, J. E., Redlich, A.D., Goodman, G.S., Prizmich, L.P. et Imwinkelried, E. *Juror' perceptions of hearsay in child sexual abuse cases*. *Psychology, Public Policy, and Law*, 5, 388–419. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1076-8971.5.2.388>, 1999.
- Nathanson, R. et Saywitz, K. J. *The effects of the courtroom context on children's memory and anxiety*. *Journal of Psychiatry and Law* 31(1), 67–98. <https://doi.org/10.1177/009318530303100105>, 2003.
- Nathanson, R., et Saywitz, K. J. *Preparing children for court: Effects of a model court education program on children's anticipatory anxiety*. *Behavioral Sciences and the Law*, 33(4), 459–475. <https://doi.org/10.1002/bsl.2191>, 2015.
- National Children's Advocacy Center. *National Children's Advocacy Center's Child Forensic Interview Structure*. Huntsville, AL: Auteur, 2019.
- Nesbitt, M. et Markham, R. *Improving young children's accuracy of recall for an eyewitness event*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(3), 449–459, 1999.
- Nikulina, V. et Widom, C. S. *Child maltreatment and executive functioning in middle adulthood: A prospective examination*. *Neuropsychology*, 27(4), 417–427, 2013.
- O'Connell, R. *A typology of cyberexploitation and on-line grooming practices*. Royaume-Uni : Unité de recherche sur le cyberspace, Université du Lancashire central, 2003.
- O'Connor, A. M., Dykstra, V. W., et Evans, A. D. *Executive functions and young children's lie-telling and lie maintenance*. *Developmental Psychology*, 56, 1278–1289. <https://doi.org/10.1037/dev0000955>, 2020.
- O'Neill, S. et Zajac, R. *Preparing children for cross-examination: How does intervention timing influence efficacy?* *Psychology, Public Policy, and Law*, 19, 307–320, 2013.

- Orbach, Y., Hershkowitz, I., Lamb, M. E., Sternberg, K. J., Esplin, P. W. et Horowitz, D. *Assessing the value of structured protocols for forensic interviews of alleged child abuse victims*. *Child Abuse & Neglect*, 24(6), 733–752. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(00\)00137-X](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(00)00137-X), 2000.
- Orbach, Y. et Lamb, M. E. *Young children's references to temporal attributes of allegedly experienced events in the course of forensic interviews*. *Child Development*, 78, 1100–1120. <http://www.doi.org/10.1111/J.1467-8624.2007.01055.x>, 2007.
- Ornstein, P. A. *Children's long-term retention of salient personal experiences*. *Journal of Traumatic Stress*, 8(4), 581–605, 1995.
- Ornstein, P.A., Baker-Ward, L., Gordon, B.N. et Merritt, K.A. *Children's memory for medical experiences: Implications for testimony*. *Applied Cognitive Psychology*, 11, S87-S104. <http://www.doi.org/10.1002/%28SICI%291099-0720%28199712%2911:7%3CS87::AID-ACP556%3E3.0.CO;2-Z>, 1997.
- Ornstein, P. A., Baker-Ward, L., Gordon, B. N., Pelphrey, K. A., Tyler, C. S., et Gramzow, E. *The influence of prior knowledge and repeated questioning on children's long-term retention of a pediatric examination*. *Developmental Psychology*, 42, 332–344. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.42.2.332>, 2006.
- Ornstein, P. A., Ceci, S.J. et Loftus, E. F. *Adults' recollections of childhood abuse: Cognitive and developmental perspectives*. *Psychology, Public Policy and Law*, 4, 1025–1051. <https://doi.org/10.1037/1076-8971.4.4.1025>, 1998.
- Ornstein, P. A., Gordon, B. N., et Larus, D. M. *Children's memory for a personally experienced event: Implications for testimony*. *Applied Cognitive Psychology*, 6, 49–60. <http://www.doi.org/10.1002/Acp.2350060103>, 1992.
- Ornstein, P. A., Larus, D.M. et Clubb, P.A. *Understanding children's testimony: Implications of research on the development of memory*. *Annals of Child Development*, 8, 145–176, 1991.
- Otgaar, H., Howe, M.L. et Patihis, L. *What science tells us about false and repressed memories*. *Memory*, 30(1), 16–21, 2022.
- Paine, M. L., et Hansen, D. J. *Factors influencing children to self-disclose sexual abuse*. *Clinical Psychology Review*, 22(2), 271–295, 2002.
- Park, L., et Renner, K. E. *The failure to acknowledge differences in developmental capabilities leads to unjust outcomes for child witnesses in sexual abuse cases*. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 17, 5–19, 1998.
- Parker, N. J., Elenko, J., Cullen, O., Alaggia, R., Bélanger, R., Biener, C., Binford, W., Blake, M., Collin-Vezina, D., Daignault, I., Hews-Girard, J., Kimber, M., Koshan, J., Madigan, S., Ornstein, A., Price, H. L., Shaffer, C., Zwicker, J., et Dimitropoulos, G. *Strengthening*

- Canadian Child and Youth Advocacy Centres through coordinated research and knowledge sharing: Establishing a Canadian Research and Knowledge Centre.* Child Protection and Practice, 4, 2025.
- Pathirana, B. D. *Guidelines for conducting child forensic interviews in Sri Lanka.* International Journal of Scientific Research in Science and Technology, 3(6), 173–183, 2017.
- Patihis, L., Ho, L. Y., Loftus, E. F., et Herrera, M. E. *Memory experts' beliefs about repressed memory.* Memory, 29(6), 823–828, 2021.
- Pathman, T., Dekker, L., Coughlin, C., et Ghetti, S. *Examining temporal memory and flexible retrieval of conventional time knowledge across middle to late childhood.* Journal of Cognition and Development, 23, 571–589.
<http://www.doi.org/10.1080/15248372.2022.2072846>, 2022.
- Perner, J. *Higher-order beliefs and intentions in children's understanding of social interaction.* Dans J. W. Astington, P. L. Harris et D. R. Olson (Éd.). *Developing Theories of Mind.* Cambridge University Press, Cambridge. 271–294, 1988.
- Peterson, C. *Children's autobiographical memories across the years: Forensic implications of childhood amnesia and eyewitness memory for stressful events.* Developmental Review, 32(3), 287–306, 2012.
- Perry, N., McAuliff, B., Tam, P., Claycomb, L., Dostal, C., et Flannagan, C. *When lawyers question children: Is justice served?* Law and Human Behavior, 19, 609–629.
<http://www.doi.org/10.1007/BF01499377>, 1995.
- Peterson, C. *The preschool child witness: Errors in accounts of traumatic injury.* Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 28(1), 36-42, 1996.
- Peterson, C. *Children's long-term memory for autobiographical events.* Developmental Review, 22(3), 370–402, 2002.
- Peterson, C., et Biggs, M. *Interviewing children about trauma: Problems with "specific" questions.* Journal of Traumatic Stress, 10(2), 279–290, 1997.
- Peterson, C., et Grant, M. *Forced-choice: Are forensic interviewers asking the right questions?* Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 33(2), 118-127, 2001.
- Pickering, S. J., et Gathercole, S. E. *The Working Memory Test Battery for Children*, 2001.
- Pipe, M. E., Lamb, M. E., Orbach, Y., Stewart, H., Sternberg, K. J. et Esplin, P. *Factors associated with nondisclosure of suspected abuse during forensic interviews.* Dans *Child sexual abuse* (p. 87–106). Psychology Press, 2007.

- Pipe, M. E., Orbach, Y., Lamb, M.E., Abbott, C.B. et Stewart, H. *Do case outcomes change when investigative interviewing practices change?*. *Psychology, Public Policy, and Law*, 19(2), 179–190, 2013.
- Plotnikoff, J. et Woolfson, R. *Measuring up? Evaluating implementation of government commitments to young witnesses in criminal proceedings*. Londres, NSPCC et Nuffield Foundation. https://www.nuffieldfoundation.org/wp-content/uploads/2019/11/measuring_up_report_wdf665791.pdf, 2009.
- Poole, D. A. *Interviewing children: The science of conversation in forensic contexts*. American Psychological Association, 2016.
- Poole, D. A., et Bruck, M. *Divining testimony? The impact of interviewing props on children's reports of touching*. *Developmental Review*, 32(3), 165–180, 2012.
- Poole, D. A., Dickinson, J. J., Brubacher, S. P., Liberty, A. E., et Kaake, A. M. *Deficient cognitive control fuels children's exuberant false allegations*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 118, 101–109, 2014.
- Poole, D. A., et Lamb, M. E. *A flexible interview protocol*. Dans D. A. Poole et M. E. Lamb, *Investigative interviews of children: A guide for helping professionals* (p. 105–148). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10301-004>, 1998.
- Poole, D.A. et Lindsay, D.S. *Interviewing preschoolers: Effects of nonsuggestive techniques, parental coaching, and leading questions on reports of nonexperienced events*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60(1), 129–154, 1995.
- Poole, D.A. et Lindsay, D.S. *Children's eyewitness reports after exposure to misinformation from parents*. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 7(1), 27, 2001.
- Poole, D. A. et White, L. T. *Effects of question repetition on the eyewitness testimony of children and adults*. *Developmental Psychology*, 27(6), 975–986. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.6.975>, 1991.
- Powell, M. B. *An overview of current initiatives to improve child witness interviews about sexual abuse*. *Current Issues in Criminal Justice*, 25(2), 711–720. <https://doi.org/10.1080/10345329.2013.12035992>, 2013.
- Powell, M. B. *Investigative interviewing #askgoodquestions*. Extrait de : <https://psychology.org.au/for-members/publications/inpsych/2020/april-may-issue-2/investigative-interviewing>, 2020.
- Powell, M. B., et Brubacher, S. P. *The origin, experimental basis, and application of the standard interview method: An information-gathering framework*. *Australian Psychologist*, 55(6), 645–659, 2020.
- Powell, M.B. et Guadagno, B. *An examination of the limitations in investigative interviewers' use of open-ended questions*. *Psychiatry, Psychology and Law*, 15(3), 382–395, 2008.

- Powell, M. B., Roberts, K. P., Ceci, S. J., et Hembrooke, H. *The effects of repeated experience on children's suggestibility*. *Developmental Psychology*, 35, 1462–1477. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.6.1462>, 1999.
- Powell, M., Roberts, K., et Guadagno, B. *Particularisation of child abuse offences: Common problems when questioning child witnesses*. *Current Issues in Criminal Justice*, 19(1), 64–74, 2007.
- Powell, M. B., et Snow, P. C. *Guide to questioning children during the free-narrative phase of an investigative interview*. *Australian Psychologist*, 42(1), 57–65, 2007.
- Powell, M. B., et Thomson, D. M. *Contrasting memory for temporal-source and memory for context in children's discrimination of repeated events*. *Applied Cognitive Psychology*, 11, 339–360. [http://www.doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0720\(199708\)11:4%3C339::AID-ACP460%3E3.3.CO;2-F](http://www.doi.org/10.1002/(SICI)1099-0720(199708)11:4%3C339::AID-ACP460%3E3.3.CO;2-F), 1997.
- Powell, M. B., Thomson, D. M., et Ceci, S. J. *Children's memory of recurring events: Is the first event always the best remembered?* *Applied Cognitive Psychology*, 17, 127–146. <http://www.doi.org/10.1002/acp.864>, 2003.
- Powell, M., Wright, R., et Hughes-Scholes, C. *Contrasting the perceptions of child testimony experts, prosecutors and police officers regarding individual child abuse interviews*. *Psychiatry, Psychology and Law*, 18(1), 33–43, 2011.
- Pozzulo, J. D., Dempsey, J. L., et Crescini, C. *Factors affecting juror decisions in historic child sexual abuse cases involving continuous memories*. *Criminal Justice and Behavior*, 37(9), 951–964, 2010.
- Premack, D. et Woodruff, G. *Does the chimpanzee have a theory of mind?*. *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515–526, 1978.
- Price, H.L. et Connolly, D.A. *Suggestibility effects persist after one year in children who experienced a single or repeated event*. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 2, 89–94. <http://www.doi.org/10.1016/j.jarmac.2013.03.001>, 2013.
- Price, H. L., Connolly, D. A., et Gordon, H. M. *Children's memory for complex autobiographical events: Does spacing of repeated instances matter?* *Memory*, 14, 977–989. <http://www.doi.org/10.1080/09658210601009005>, 2006.
- Price, H. L., Connolly, D. A., et Gordon, H. M. *Children who experienced a repeated event only appear less accurate in a second interview than those who experienced a unique event*. *Law and Human Behavior*, 40, 362–373. <http://www.doi.org/10.1037/Lhb0000194>, 2016.
- Price, H. L., Dion, J., Earhart, B., et Brubacher, S. P. *Le rôle des procureurs de la Couronne dans les centres d'appui aux enfants du Canada*. Ministère de la Justice du Canada. Ottawa. Disponible à l'adresse : <https://www.justice.gc.ca/fra/pr-rp/jr/caes-cacs/index.html>, 2019.

- Price, H. L. et Evans, A.D. *With support, children can accurately sequence within-event components*. *Applied Cognitive Psychology*, 35, 890–899. <http://www.doi.org/10.1002/acp.3816>, 2021.
- Price, H. L., Evans, A. D., et Bruer, K. C. *Transmission of children's disclosures of a transgression from peers to adults*. *Applied Developmental Science*, 25(3), 228–239. <https://doi.org/10.1080/10888691.2019.1586544>, 2021.
- Price, D.W. et Goodman, G.S. *Visiting the wizard: Children's memory for a recurring event*. *Child Development*, 61, 664–680. <http://www.doi.org/10.2307/1130952>, 1990.
- Price, H. L. et Roberts, K. P. *The effects of an intensive training and feedback program on police and social workers' investigative interviews of children*. *Canadian Journal of Behavioural Sciences*, 43, 235–244. <http://www.doi.org/10.1037/a0022541>, 2011.
- Price, H. L., Roberts, K. P. et Collins, A. *The quality of children's allegations of abuse in investigative interviews containing practice narratives*. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 2(1), 1–6, 2013.
- Price, H. L., et Ornstein, P. A. *The influence of prior knowledge on inexperienced interviewers' questioning of children*. *Applied Cognitive Psychology*, 36(4), 758–766, 2022.
- Principe, G. F. *Everyday conversations as a source of false memories in children*. Dans L. E. Baker-Ward, D. F. Bjorklund, et J. L. Coffman (Éd.), *The development of children's memory: The scientific contributions of Peter A. Ornstein* (p. 132–151). Cambridge University Press, 2021.
- Principe, G. F., DiPuppo, J. et Gammel, J. *Effects of mothers' conversation style and receipt of misinformation on children's event reports*. *Cognitive Development*, 28(3), 260–271, 2013.
- Principe, G. F. et London, K. *How parents can shape what children remember: Implications for the testimony of young witnesses*. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 11(3), 289–302. <https://doi.org/10.1037/mac0000059>, 2022.
- Principe, G. F., Ornstein, P. A., Baker-Ward, L., et Gordon, B. N. *The effects of intervening experiences on children's memory for a physical examination*. *Applied Cognitive Psychology*, 14(1), 59–80, 2000.
- Principe, G. F., Trumbull, J., Gardner, G., Van Horn, E., et Dean, A. M. *The role of maternal elaborative structure and control in children's memory and suggestibility for a past event*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 163, 15–31, 2017.
- Pynoos, R. S. et Nader, K. *Children's memory and proximity to violence*. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28, 236–241, 1989.
- Quas, J. A. et Goodman, G. S. *Consequences of criminal court involvement for child victims*. *Psychology, Public Policy, and Law*, 18, 392–414. <http://dx.doi.org/10.1037/u0026146>, 2012.

- Quas, J. A., Goodman, G. S., Ghetti, S., Alexander, K. W., Edelstein, R., Redlich, A.D., Cordon, I. M., et Jones, D. P. *Childhood sexual assault victims: Long-term outcomes after testifying in criminal court*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 70, Serial No. 280. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.2005.00336.x>, 2005.
- Quas, J. A., Stolzenberg, S. N., et Lyon, T. D. *The effects of promising to tell the truth, the putative confession, and recall and recognition questions on maltreated and non-maltreated children's disclosure of a minor transgression*. Journal of Experimental Child Psychology, 166, 266–279. <http://www.doi.org/10.1016/j.jecp.2017.08.014>, 2018.
- Quas, J. A., Wallin, A., Horwitz, B., Davis, E., et Lyon, T. *Maltreated children's understanding of and emotional reactions to dependency court involvement*. Behavioral Sciences and the Law, 27, 97–117, 2009.
- Raj, V. et Bell, M. A. *Cognitive processes supporting episodic memory formation in childhood: The role of source memory, binding, and executive functioning*. Developmental Review, 30(4), 384–402, 2010.
- Randell, I., Seymour, F., McCann, C., & Blackwell, S. *The experiences of young witnesses and caregivers in Aotearoa New Zealand's Sexual Violence Pilot Courts*. Psychiatry, Psychology and Law, 29(1), 134–153. <https://doi.org/10.1080/13218719.2021.1904449>, 2021.
- Read, J. D., Connolly, D. A. et Welsh, A. *An archival analysis of actual cases of historic child sexual abuse: A comparison of jury and bench trials*. Law and Human Behavior, 30(3), 259–285, 2006.
- Repacholi, B. M. et Gopnik, A. *Early reasoning about desires: Evidence from 14- and 18-month-olds*. Developmental Psychology, 33(1), 12–21. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.1.12>, 1997.
- Rezmer, B. E., Trager, L. A., Catlin, M. et Poole, D. A. *Pause for effect: A 10-s interviewer wait time gives children time to respond to open-ended prompts*. Journal of Experimental Child Psychology, 194, 104824, 2020.
- Righarts, S., O'Neill, S. et Zajac, R. *Addressing the negative effect of cross-examination questioning on children's accuracy: Can we intervene?* Law and Human Behavior, 37, 354–365. <http://www.doi.org/10.1037/lhb0000042>, 2013.
- Ringenberg, T.R., Seigfried-Spellar, K.C., Rayz, J.M. et Rogers, M.K. *A scoping review of child grooming strategies: Pre-and post-internet*. Child Abuse & Neglect, 123, 105392. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105392>, 2022.
- Roberts, K. P. *Children's ability to distinguish between memories from multiple sources: Implications for the quality and accuracy of eyewitness statements*. Developmental Review, 22, 403–435, 2002.

- Roberts, K. P., Brubacher, S. P., Drohan-Jennings, D., Glisic, U., Powell, M. B., et Friedman, W. J. *Developmental differences in the ability to provide temporal information about repeated events*. *Applied Cognitive Psychology*, 29, 407–417. <http://www.doi.org/10.1002/acp.3118>, 2015.
- Roberts, K. P., Brubacher, S. P., Powell, M. B., et Price, H. L. *Practice narratives*. Dans M. E. Lamb, D. J. La Rooy, L. C. Malloy, et C. Katz (Éd.) *Children's Testimony: A Handbook of Psychological Research and Forensic Practice* (p. 129–145). John Wiley & Sons, 2011.
- Roberts, K. P., et Powell, M.B. *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(12), 1643–1659, 2001.
- Roberts, K. P., et Powell, M. B. *The relation between inhibitory control and children's eyewitness memory*. *Applied Cognitive Psychology*, 19(8), 1003–1018, 2005.
- Robinson, J. *The experience of the child witness: Legal and psychological issues*. *International Journal of Law and Psychiatry*, 42, 168–176, 2015.
- Rock, S., et Gately, N. *Kids, courts and canines: Evaluating the Justice Facility Dog Program through a therapeutic lens in the Perth Children's Court*. *Journal of Criminology*, 57(4), 469–487, 2024.
- Rodríguez-Pellejero, J. M., Mulero-Henríquez, I. et Santana Amador, Z. *Real-time stress monitoring in a child-friendly court: A repeated measures field study*. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 1–10, 2024.
- Rossi-Arnaud, C., et Angelini, G. *Accuracy and completeness in children's testimony: Relationships with working memory*. *Rassegna di Psicologia*, 34(3), 67–81, 2017.
- Ruffman, T., Rustin, C., Garnham, W., et Parkin, A. J. *Source monitoring and false memories in children: Relation to certainty and executive functioning*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 80(2), 95–111, 2001.
- Rush, E. B., Stolzenberg, S. N., Quas, J. A., et Lyon, T. D. *The effects of the putative confession and parent suggestion on children's disclosure of a minor transgression*. *Legal and Criminological Psychology*, 22(1), 60–73. <https://doi.org/10.1111/lcrp.12086>, 2017.
- Sas, L. *Interaction entre les capacités de développement des enfants et l'environnement d'une salle d'audience : Incidences sur la compétence à témoigner*. Rapport de recherche, Ministère de la Justice, Canada, 2002.
- Sas, L., Austin, G., Wolfe, D. A. et Hurley, P. *Reducing the system-induced trauma for child sexual abuse victims through court preparation, assessment, and follow-up*. Rapport final

- pour la National Welfare Grants Division. Santé et Bien-être social (projet n° 4555-1-125), Canada, 1991.
- Sas, L. D., Hurley, P., Hatch, A., Malla, S., et Dick, T. *Three years after the verdict: A longitudinal study of the social and psychological adjustment of child witnesses referred to the child witness project*. London, Ontario. London Family Court Clinic Inc., 1993.
- Sas, L.D., Wolfe, D.A. et Gowdey, K. *Children and the courts in Canada*. Criminal Justice and Behavior, 23(2), 338–357. <http://www.doi.org/10.1177/0093854896023002006>, 1996.
- Saywitz, K. J., et Camparo, L. B. *Evidence-based child forensic interviewing: The developmental narrative elaboration interview*. New York, NY, É.-U.: Oxford University Press, 2014.
- Saywitz, K., Goodman, G.S., Nicholas, E. et Moan, S.F. *Children's memories of physical examinations involving genital touch: Implications for reports of child sexual abuse*. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 59, 682–691, 1991.
- Saywitz, K., Jaenicke, C., et Camparo, L. *Children's knowledge of legal terminology*. Law and Human Behavior, 14, 523–535, 1990.
- Saywitz, K. J., Lyon, T. D., et Goodman, G. S. *When interviewing children: A review and update*. Dans J. Conte et B. Klika (Éd.), The APSAC Handbook on Child Maltreatment (p. 310–329). Newbury Park, CA: Sage, 2017.
- Saywitz, K. J., Larson, R. P., Hobbs, S. D., et Wells, C. R. *Developing rapport with children in forensic interviews: Systematic review of experimental research*. Behavioral Sciences & the Law, 33(4), 372–389, 2015.
- Saywitz, K. J., et Moan-Hardie, S. *Reducing the potential for distortion of childhood memories*. Consciousness and Cognition, 3(3–4), 408–425, 1994.
- Saywitz, K. J. et Nathanson, R. *Children's testimony and their perceptions of stress in and out of the courtroom*. Child Abuse & Neglect, 17, 613–622. [http://www.doi.org/10.1016/0145-2134\(93\)90083-H](http://www.doi.org/10.1016/0145-2134(93)90083-H), 1993.
- Saywitz, K. J. et Snyder, L. *Improving children's testimony with preparation*. Dans Child Victims, Child Witnesses: Understanding and Improving Testimony (p. 117–146), G. S. Goodman et B. L. Bottoms (Éd). Guilford: New York, 1993.
- Saywitz, K. J., Wells, C.R., Larson, R.P. et Hobbs, S.D. *Effects of interviewer support on children's memory and suggestibility: Systematic review and meta-analyses of experimental research*. Trauma, Violence, et Abuse, 20(1), 22-39, 2019.
- Schaeffer, P., Leventhal, J. M. et Asnes, A.G. *Children's disclosures of sexual abuse: Learning from direct inquiry*. Child Abuse & Neglect, 35, 343–352. <http://www.doi.org/10.1016/j.chiabu.2011.01.014>, 2011.

- Schneider, L., Price, H. L., Roberts, K. P., et Hedrick, A. H. *Children's episodic and generic reports of alleged abuse*. *Applied Cognitive Psychology*, 25, 862–870. <http://www.doi.org/10.1002/acp.1759>, 2011.
- Shadoin, A.L., Magnuson, S.N., Overman, L.B., Formby, J.P. et Shao, L. *Executive summary: Findings from the NCAC cost-benefit analysis of community responses to child maltreatment*. National Children's Advocacy Center, 2006.
- Schank, R. C. et Abelson, R. P. *Scripts, plans, goals & understanding*. Erlbaum, 1977.
- Sharman, S. J., Powell, M. B., et Roberts, K. P. *Children's ability to estimate the frequency of single and repeated events*. *International Journal of Police Science & Management*, 13(3), 234–242, 2011.
- Shead, K. *Responding to historical child sexual abuse: A prosecution perspective on current challenges and future directions*. *Current Issues in Criminal Justice*, 26, 55–73, 2014.
- Sheppard, D. et Zangrillo, P. *Coordinating investigations of child abuse*. *Public Welfare*, 54(1), 21–31, 1996.
- Siegal, M., et Peterson, C. C. *Breaking the mold: A fresh look at children's understanding of questions about lies and mistakes*. *Developmental Psychology*, 32(2), 322–334. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.2.322>, 1996.
- Smith, D. W., Witte, T. H., et Fricker-Elhai, A. E. *Service outcomes in physical and sexual abuse cases: A comparison of child advocacy center-based and standard services*. *Child Maltreatment*, 11, 354–360, 2006.
- Smith, D. W., Letourneau, E. J., Saunders, B. E., Kilpatrick, D. G., Resnick, H. S., et Best, C. L. *Delay in disclosure of childhood rape: Results from a national survey*. *Child Abuse & Neglect*, 24(2), 273–287, 2000.
- Snedeker, J., et Trueswell, J. C. *The developing constraints on parsing decisions: The role of lexical-biases and referential scenes in child and adult sentence processing*. *Cognitive Psychology*, 49(3), 238–299, 2004.
- Sobrilsky, L., Wylie, B. E., McWilliams, K., Evans, A. D., et Stolzenberg, S. N. *U.S. Defense attorneys' implicit questioning of children in child sexual assault trials*. *Journal of Interpersonal Violence*. <https://doi.org/10.1177/08862605251327393>, 2025.
- Spencer, J. R., et Lamb, M. (Éd.). *Children and cross-examination: Time to change the rules?* Bloomsbury Publishing, 2012.
- Sprondel, V., Kipp, K. H. et Mecklinger, A. *Developmental changes in item and source memory: Evidence from an ERP recognition memory study with children, adolescents, and adults*. *Child Development*, 82(6), 1938–1953. <http://www.jstor.org/stable/41289892>, 2011.

- Spruin, E., Mozova, K., Dempster, T. et Mitchell, S. *Exploring the impact of specially trained dogs on the court experiences of sexual offence survivors in England and Wales: An exploratory case study*. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 26(4), 501–527. <https://doi.org/10.1007/s10610-019-09419-1>, 2020.
- Steele, L. C. *Continuous skill building for child forensic interviewers. A research-to-practice summary*. National Children's Advocacy Center. Extrait de <http://www.srcac.org>, 2018.
- Steele, L. C., Brubacher, S., Stewart, H., Rouse, C., Brazil, C., Chamberlin, A., Ghilardi, L., Kirkland-Burke, M., Madden, K., McCulloch, L., Nelson, M. B., Taylor-Porter, K., et Thames, M. *The forensic interviewer's toolkit: Crafting expertise at every level*. Huntsville, AL: National Children's Advocacy Center, 2025.
- Sternberg, K. J., Lamb, M. E., Hershkowitz, I., Yudilevitch, L., Orbach, Y., Esplin, P. W., et Hovav, M. *Effects of introductory style on children's abilities to describe experiences of sexual abuse*. *Child Abuse & Neglect*, 21, 1133–1146. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(97\)00071-9](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(97)00071-9), 1997.
- Stolzenberg, S.N. et Lyon, T. D. *Repeated self-and peer-review leads to continuous improvement in child interviewing performance*. *Journal of Forensic Social Work*, 5(1–3), 20–28, 2015.
- Stolzenberg, S. N., et Lyon, T. D. *'Where were your clothes?' Eliciting descriptions of clothing placement from children alleging sexual abuse in criminal trials and forensic interviews*. *Legal and Criminological Psychology*, 22(2), 197–212. <http://www.doi.org/10.1111/Lcrp.12094>, 2017.
- Stolzenberg, S. N., McWilliams, K., et Lyon, T. D. *Ask versus tell: Potential confusion when child witnesses are questioned about conversations*. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 23(4), 447–459. <https://doi.org/10.1037/xap0000136>, 2017a.
- Stolzenberg, S.N., McWilliams, K. et Lyon, T. D. *The effects of the hypothetical putative confession and negatively valenced yes/no questions on maltreated and nonmaltreated children's disclosure of a minor transgression*. *Child Maltreatment*, 22(2), 167–173. <https://doi.org/10.1177/1077559516673734>, 2017b.
- Stolzenberg, S.N., McWilliams, K. et Lyon, T. D. *Spatial language, question type, and young children's ability to describe clothing: Legal and developmental implications*. *Law and Human Behavior*, 41(4), 398–409. <http://www.doi.org/10.1037/Lhb0000237>, 2017c.
- Stolzenberg, S. N., Morse, S. J., Haverkate, D. L., et Garcia-Johnson, A. M. *The prevalence of declarative and indirect yes/no questions when children testify in criminal cases of child sexual abuse in the United States*. *Applied Cognitive Psychology*, 34(1), 194–204, 2020.
- Strichartz, A. F., et Burton, R. V. *Lies and truth: A study of the development of the concept*. *Child Development*, 61(1), 211–220. <https://doi.org/10.2307/1131060>, 1990.

- Stumpf, B. *Un portrait des centres d'appui aux enfants et des centres d'appui aux enfants et aux jeunes du Canada en 2021-2022*. Ministère de la Justice du Canada, 2024.
- Stumpf, B. *Résultats de l'Enquête nationale sur les opérations des centres d'appui aux enfants (CAE) et des centres d'appui aux enfants et aux jeunes (CAEJ) réalisée en 2022-2023*. Ministère de la Justice du Canada, 2024.
- Sullivan, C., George, S. S., Stolzenberg, S. N., Williams, S., et Lyon, T. D. *Imprecision about body mechanics when child witnesses are questioned about sexual abuse*. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(13–14), NP12375–NP12397. <http://www.doi.org/10.1177/0886260521997941>, 2022a.
- Sullivan, C. E., Stolzenberg, S. N., Williams, S., et Lyon, T. D. *Children's underextended understanding of touch*. *Psychology, Public Policy, and Law*, 28(4), 505–514. <https://doi.org/10.1037/law0000374>, 2022b.
- Sumalla, J. M. T. et Hernández-Hidalgo, P. *Victims of child sexual abuse: Understanding their need for justice*. *International Journal of Law, Crime and Justice*, 54, 11–20, 2018.
- Summit, R. C. *The child sexual abuse accommodation syndrome*. *Child Abuse & Neglect*, 7, 177–193, 1983.
- Szojka, Z. A., Moussavi, N., Burditt, C., et Lyon, T. D. *Attorneys' questions and children's responses referring to the nature of sexual touch in child sexual abuse trials*. *Child Maltreatment*, 28(3), 438–449, 2023.
- Talwar, V., Crossman, A., et Wyman, J. *The role of executive functioning and theory of mind in children's lies for another and for themselves*. *Early Childhood Research Quarterly*, 41, 126–135. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.07.003>, 2017.
- Talwar, V. et Lee, K. *Social and cognitive correlates of children's lying behavior*. *Child Development*, 79(4), 866–881, 2008.
- Talwar, V., Lee, K., Bala, N., et Lindsay, R. C. L. *Children's conceptual knowledge of lying and its implications for court competence examinations*. *Law and Human Behavior*, 26, 395–415. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1016379104959>, 2002.
- Talwar, V., Lee, K., Bala, N., et Lindsay, R. C. L. *Children's lie-telling to conceal a parent's transgression: Legal implications*. *Law and Human Behavior*, 28, 411–435. <http://www.doi.org/10.1023/B:LAHU.0000039333.51399.f6>, 2004.
- Thompson, W.C., Clarke-Stewart, K. A. et Lepore, S.J. *What did the janitor do? Suggestive interviewing and the accuracy of children's accounts*. *Law and Human Behavior*, 21(4), 405–426. <https://doi.org/10.1023/A:1024859219764>, 1997.
- Tillman, K. A., et Barner, D. *Learning the language of time: Children's acquisition of duration words*. *Cognitive Psychology*, 78, 57–77, 2015.

- Tjaden, J. et Anhalt, J. *The impact of joint law enforcement child protective services investigations in child maltreatment cases*. Denver, CO: Center of Policy Research, 1994.
- Ullman, S. E. *Social reactions to child sexual abuse disclosures: A critical review*. *Journal of Child Sexual Abuse*, 12, 89–121. http://www.doi.org/10.1300/J070v12n01_05, 2002.
- Urm, A. et Tulviste, T. *Sources of individual variation in Estonian toddlers' expressive vocabulary*. *First Language*, 36(6), 580–600. <https://doi.org/10.1177/0142723716673951>, 2016.
- Vandenberg, M. *Process evaluation of the witness intermediary scheme pilot in Tasmania*. Report for Sprout Labs and WISP, Department of Justice, Tasmania. https://www.justice.tas.gov.au/_data/assets/pdf_file/0020/710264/WISP-12-Month-Evaluation-Report.PDF, 2022.
- Vendetti, C., Kamawar, D. et Andrews, K. E. *Theory of mind and preschoolers' understanding of misdeed and politeness lies*. *Developmental Psychology*, 55(4), 823–834. <https://doi.org/10.1037/dev0000666>, 2019.
- Vieth, V., Farrell, R., Johnson, R., et Peters, R. *Conducting and defending a pandemic-era forensic interview*. The Zero Abuse Project. <https://cdn2.zeroabuseproject.org/wp-content/uploads/2020/05/Conducting-and-Defending-Pandemic-Era-Forensic-Interview-FINAL-1>, 2020.
- Walsh, W.A., Cross, T.P., Jones, L.M., Simone, M. et Kolko, D.J. *Which sexual abuse victims receive a forensic medical examination? The impact of Children's Advocacy Centers*. *Child Abuse & Neglect*, 31, 1053–1068, 2007.
- Walsh, W. A., Lippert, T., Cross, T. P., Maurice, D. M., et Davison, K. S. *How long to prosecute child sexual abuse for a community using a Children's Advocacy Center and two comparison communities?* *Child Maltreatment*, 13, 3–13, 2008.
- Wandrey, L., Lyon, T. D., Quas, J. A., et Friedman, W. J. *Maltreated children's ability to estimate temporal location and numerosity of placement changes and court visits*. *Psychology, Public Policy, and Law*, 18, 79–104. <http://www.doi.org/10.1037/a0024812>, 2012.
- Wandrey, L., Quas, J. A., et Lyon, T. D. *Does valence matter? Effects of negativity on children's early understanding of the truth and lies*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 113(2), 295–303. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.04.006>, 2012.
- Waterman, A., H., Blades, M., et Spencer, C. *Do children try to answer nonsensical questions?* *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 211–225, 2000.
- Weighall, A. R.. *The kindergarten path effect revisited: Children's use of context in processing structural ambiguities*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 99(2), 75–95, 2008.

- Welch-Ross, M. K. *An integrative model of the development of autobiographical memory*. *Developmental Review*, 15(3), 338–365, 1995.
- Wellman, H. M. et Liu, D. *Scaling of theory-of-mind tasks*. *Child Development*, 75(2), 523–541, 2004.
- Westera, N. J., Powell, M. B., Goodman-Delahunty, J., et Zajac, R. *Special measures in child sexual abuse cases: Views of Australian criminal justice professionals*. *Current Issues in Criminal Justice*, 32(2), 224–242, 2020.
- Whiting, B. F., et Price, H. L. *Practice narratives enhance children's memory reports*. *Psychology, Crime & Law*, 23(8), 730–747, 2017.
- Williams, R., Elliott, I. A., et Beech, A. R. *Identifying sexual grooming themes used by internet sex offenders*. *Deviant Behavior*, 34(2), 135–152.
<https://doi.org/10.1080/01639625.2012.707550>, 2013.
- Williams, S., Moore, K., Crossman, A. M., et Talwar, V. *The role of executive functions and theory of mind in children's prosocial lie-telling*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 141, 256–266, 2016.
- Williams, B. R., Ponesse, J. S., Schachar, R. J., Logan, G. D., et Tannock, R. *Development of inhibitory control across the life span*. *Developmental Psychology*, 35(1), 205–213.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.1.205>, 1999.
- Williamson, L. *Grooming for the purposes of exploitation and abuse: A literature review*. Saskatchewan Prevention Institute. <https://skprevention.ca/resource-catalogue/sexual-health/grooming-for-the-purposes-of-exploitation-and-abuse-a-literature-review/>, 2022.
- Wilson, C., et Powell, M. *A guide to interviewing children*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203390023>, 2012.
- Wimmer, H., Gruber, S., et Perner, J. *Young children's conception of lying: Lexical realism—moral subjectivism*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 37(1), 1–30.
[https://doi.org/10.1016/0022-0965\(84\)90055-9](https://doi.org/10.1016/0022-0965(84)90055-9), 1984.
- Winters, G. M., Colombino, N., Schaaf, S., Laake, A. L., Jeglic, E. L., et Calkins, C. *Why do child sexual abuse victims not tell anyone about their abuse? An exploration of factors that prevent and promote disclosure*. *Behavioral Sciences & the Law*, 38(6), 586–611, 2020.
- Winters, G. M., et Jeglic, E. L. *Stages of sexual grooming: Recognizing potentially predatory behaviors of child molesters*. *Deviant Behavior*, 38(6), 724–733, 2017.
- Woiwod, D. M., Fitzgerald, R. J., Sheahan, C. L., Price, H. L., et Connolly, D. A. *A meta-analysis of differences in children's reports of single and repeated events*. *Law and Human Behavior*, 43(1), 99–116. <https://doi.org/10.1037/lhb0000312>, 2019.

- Woiwod, D.M. et Connolly, D.A. *Continuous child sexual abuse: Balancing defendants' rights and victims' capabilities to particularize individual acts of repeated abuse*. *Criminal Justice Review*, 42, 206–225. <http://www.doi.org/10.1177/0734016817704700>, 2017.
- Wolfeich, P., et Loggins, B. *Evaluation of the Children's Advocacy Center model: Efficiency, legal and revictimization outcomes*. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 24, 333–352, 2007.
- Wolfman, M., Brown, D., et Jose, P. *Talking past each other: Interviewer and child verbal exchanges in forensic interviews*. *Law and Human Behavior*, 40(2), 107–117, 2016.
- Woodard, K., Pozzan, L., et Trueswell, J. C. *Taking your own path: Individual differences in executive function and language processing skills in child learners*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 141, 187–209, 2016.
- Wright, R., et Powell, M. B. *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. <http://www.doi.org/10.1350/ijps.2006.8.4.316>, 2006.
- Wylie, B. E., George, S. S., McWilliams, K., Evans, A. D., et Stolzenberg, S. N. *Children's acquiescence to polysemous implicature questions about coaching: The role of parental support*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 78, 101370, 2022.
- Wylie, B. E., Lyon, T. D., O'Connor, A. M., Lapytskaia, C., et Evans, A. D. *Adults' perceptions of children's referentially ambiguous responses*. *Psychology, Crime, & Law*, 25(7), 729–738. <http://www.doi.org/10.1080/1068316X.2018.1552757>, 2019.
- Wylie, B. E., Merriwether, E. P., Olaquez, A. P., Lieber, M., Klemfuss, J. Z. Lyon, T. D. et McWilliams, K. *Adults' interpretation of invitations using the word "time."* *Child Abuse Review*, 33, e2869. <https://doi.org/10.1002/car.2869>, 2024.
- Wylie, B. E., Stolzenberg, S. N., et Evans, A. D. *Children's accuracy in answering Why and How Come questions*. *International Journal of Behavioral Development*, 45(3), 238–243. <https://doi.org/10.1177/0165025420979364>, 2021.
- Wylie, B., Stolzenberg, S. N., McWilliams, K., Evans, A. D., et Lyon, T. D. *Young children's ability to describe intermediate clothing placement*. *Child Maltreatment*, 26(1), 87–94. <http://www.doi.org/10.1177/1077559520930825>, 2021.
- Yeats, M. A. *The West Australian experience: A judicial perspective*. Document présenté lors de la conférence de l'Australian Institute of Judicial Administration, Parramatta, Australie, juillet 2004.
- Yuille, J. C., Cooper, B. S., et Hervé, H. F. *The step-wise guidelines for child interviews: The new generation*. Dans Casonato, M. et Pfafflin, F. (Éd.), *Pedoparafilie : Psychological Perspectives, Forensic Psychiatric*. Franco Angeli, Milan, p. 120-41 (en italien), 2009.
- Zajac, R., Gross, J., et Hayne, H. *Asked and answered: Questioning children in the courtroom*.

- Psychiatry, Psychology and Law, 10, 199–209, 2003.
- Zajac, R. et Hayne, H. *I don't think that's what really happened: The effect of cross-examination on the accuracy of children's reports*. Journal of Experimental Psychology: Applied, 9, 187–195. <http://www.doi.org/10.1037/1076-898X.9.3.187>, 2003.
- Zajac, R., et Hayne, H. *The negative effect of cross-examination on children's accuracy: Older children are not immune*. Applied Cognitive Psychology, 20, 3–16, 2006.
- Zajac, R., Jury, E., et O'Neill, S. *The role of psychosocial factors in young children's responses to cross-examination style questioning*. Applied Cognitive Psychology, 23, 918–935, 2009.
- Zajac, R., O'Neill, S., et Hayne, H. *Disorder in the courtroom? Child witnesses under cross-examination*. Developmental Review, 32(3), 181–204, 2012.
- Zajac, R., Westera, N., et Kaladelfos, A. *The "good old days" of courtroom questioning: Changes in the format of child cross-examination questions over 60 years*. Child Maltreatment, 23(2), 186–195, 2018.
- Zellman, G. L. *The impact of case characteristics on child abuse reporting decisions*. Child Abuse & Neglect, 16, 57–74. [https://doi.org/10.1016/0145-2134\(92\)90008-F](https://doi.org/10.1016/0145-2134(92)90008-F), 1992.