



**HAL**  
open science

## L'Entretien Cognitif reste-t-il efficace pour aider de très jeunes enfants issus de milieux défavorisés à témoigner d'un événement visuel ?

Magali Ginet, Maïté Brunel, Fanny Verkampt, Michel Désert, Cindy Colomb,  
Robin Jund

### ► To cite this version:

Magali Ginet, Maïté Brunel, Fanny Verkampt, Michel Désert, Cindy Colomb, et al.. L'Entretien Cognitif reste-t-il efficace pour aider de très jeunes enfants issus de milieux défavorisés à témoigner d'un événement visuel?. *L'Année psychologique*, 2014, 114 (2), pp.289-313. 10.4074/S0003503314002048 . hal-01589065

**HAL Id: hal-01589065**

**<https://hal.science/hal-01589065>**

Submitted on 18 Sep 2017

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

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

# L'Année psychologique

<http://necplus.eu/APY>

Additional services for *L'Année psychologique*:

Email alerts: [Click here](#)

Subscriptions: [Click here](#)

Commercial reprints: [Click here](#)

Terms of use : [Click here](#)



---

## L'Entretien Cognitif reste-t-il efficace pour aider de très jeunes enfants issus de milieux défavorisés à témoigner d'un événement visuel ?

Magali Ginet, Maïté Brunel, Fanny Verkampt, Michel Désert, Cindy Colomb et Robin Jund

L'Année psychologique / Volume 114 / Issue 02 / June 2014, pp 289 - 313

DOI: 10.4074/S0003503314002048, Published online: 11 June 2014

**Link to this article:** [http://necplus.eu/abstract\\_S0003503314002048](http://necplus.eu/abstract_S0003503314002048)

### How to cite this article:

Magali Ginet, Maïté Brunel, Fanny Verkampt, Michel Désert, Cindy Colomb et Robin Jund (2014). L'Entretien Cognitif reste-t-il efficace pour aider de très jeunes enfants issus de milieux défavorisés à témoigner d'un événement visuel ?. *L'Année psychologique*, 114, pp 289-313 doi:10.4074/S0003503314002048

**Request Permissions :** [Click here](#)



# L'Entretien Cognitif reste-t-il efficace pour aider de très jeunes enfants issus de milieux défavorisés à témoigner d'un événement visuel ?

Magali Ginet<sup>1\*</sup>, Maïté Brunel<sup>1</sup>, Fanny Verkampt<sup>2</sup>, Michel Désert<sup>1</sup>,  
Cindy Colomb<sup>1</sup> et Robin Jund<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Clermont Université, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, France*

<sup>2</sup>*Université de Toulouse-le Mirail, France*

## RÉSUMÉ

L'objectif principal de cette étude était d'étudier l'efficacité de l'entretien cognitif en fonction de l'origine sociale d'enfants d'âge préscolaire. Soixante-quinze enfants âgés de 5 à 6 ans, issus de milieux défavorisés ou favorisés, assistaient à un spectacle de magie. Trois à quatre jours plus tard, ils étaient entendus à l'aide d'un entretien standard ou d'un entretien cognitif. Les résultats montrent que les enfants issus de milieux défavorisés produisent globalement plus d'informations incorrectes que les enfants issus de milieux plus favorisés. Par ailleurs, ils mettent en évidence un effet bénéfique de l'entretien cognitif pour recueillir plus d'informations correctes, et ce, quelle que soit l'origine sociale de l'enfant. Ce bénéfice est particulièrement observé au cours du rappel libre. Ces résultats sont discutés au niveau de leurs implications théoriques et pratiques.

## **Is the Cognitive Interview still efficient with very young children from low SES to testify about a visual event?**

### ABSTRACT

The main aim of this study was to investigate the effectiveness of the cognitive interview as a function of the socio-economic status (SES) of preschool children. Seventy-five children aged 5 to 6 years, from low SES or high SES, attended a magic show. Three to four days later they were interviewed with a standard interview or a cognitive interview. The results showed that children from low SES generally produced more incorrect details than children from higher SES. Furthermore, they demonstrated a beneficial effect of the cognitive interview to gather more accurate information, whatever the SES of the child. This benefit

---

\*Corresponding author: Clermont Université, LAPSCO - UBP/CNRS, 34, avenue Carnot, 63037 Clermont-Ferrand. E-mail : magali.ginet@univ-bpclermont.fr

La réalisation de cette étude a été financée par l'Agence Nationale de la Recherche (ANR- 09-ENFT-03).

is especially observed in the free recall phase. These results are discussed in terms of their theoretical and practical implications.

## 1. INTRODUCTION

D'après un rapport français du Ministère de la justice et des libertés (2011), synthétisant les condamnations pour crime ou délit, 7 500 personnes ont été condamnées pour un crime ou un délit envers un mineur de moins de 15 ans au cours de l'année 2009. La même année, 30 % des condamnations pour viols et attentats à la pudeur et 50 % des condamnations pour atteinte aux mœurs ont concerné un mineur de moins de 15 ans. Par ailleurs, selon un rapport de l'ODAS de 2007, 56 % du total des enfants signalés en danger (c'est-à-dire maltraités : violences physiques, abus sexuels, négligences lourdes, violences psychologiques, ou « à risque » de maltraitance) en 2006, en France, avaient moins de 11 ans, et près de 29 % moins de 6 ans. Ces statistiques nous révèlent que les enfants, et particulièrement les très jeunes enfants (d'âge préscolaire), sont largement représentés dans les affaires judiciaires, la plupart du temps en tant que victimes. Or, certains cas d'erreurs de Justice avérées, aux conséquences dramatiques, telle l'affaire dite « d'Outreau », ont révélé toute la problématique de la faillibilité des témoignages d'enfants, et l'importance d'utiliser, de ce fait, des techniques d'audition adaptées à cette population si particulière. L'entretien cognitif, développé à partir de la littérature scientifique en psychologie, pourrait répondre à cet objectif. En effet, cette méthode d'entretien permet de recueillir des témoignages plus riches de la part des enfants, tout en diminuant l'impact de suggestions éventuellement transmises par l'enquêteur lors de l'audition. Si le bénéfice de cette technique a été démontré dans le cadre d'une trentaine d'études menées chez l'enfant, très peu concernent des enfants d'âge préscolaire (Chapman & Perry, 1995 ; Holliday, 2003(a) ; 2003(b) ; Holliday & Albon, 2004 ; Verkampt & Ginet, 2010). De plus, certaines variables sociales, dont l'impact a pourtant été démontré sur la qualité des témoignages d'enfants, n'ont jamais été étudiées en lien avec l'entretien cognitif. Il en est ainsi de l'influence de la catégorie socio-économique d'appartenance de l'enfant.

L'objectif principal de notre étude est d'étudier l'effet de l'entretien cognitif en fonction de l'origine sociale d'enfants d'âge préscolaire, en testant notamment l'hypothèse selon laquelle l'utilisation de cet outil devrait permettre une diminution de l'écart en terme de nombre d'erreurs produites en défaveur des enfants de milieux défavorisés par rapport à

ceux issus de milieux favorisés. Il s'agit en effet d'un élément de validation essentiel dans une perspective d'application de la technique sur le terrain. Si l'entretien cognitif permet d'atténuer les différences de qualité des témoignages recueillis en fonction du milieu d'origine de l'enfant entendu, il pourrait alors constituer un outil particulièrement pertinent pour réduire une source possible d'inégalité dans la situation spécifique de l'audition du mineur.

### 1.1. L'Entretien Cognitif pour le Recueil des Témoignages Enfants

D'après Berthet et Monnot (2007), les officiers de police français recevant une formation à l'audition du mineur sont sensibilisés à un protocole d'entretien composé de 5 étapes : mise en relation et mise en confiance, approche du sujet, récit libre, récit dirigé (c'est-à-dire, questionnement), et clôture de l'entretien. Ce guide d'entretien repose sur des principes similaires à ceux présentés dans des guides étrangers, tels que le NICHD (protocole du National Institute of Child Health and Human Development) aux États-Unis et en Israël (Orbach, Hershkowitz, Lamb, Sternberg, Esplin, & Horowitz, 2000) ou le ABE (Achieving Best Evidence) au Royaume-Uni (Ministry of Justice, 2011). Ces divers guides ont pour avantage de s'appuyer sur l'avancée des recherches scientifiques dans le domaine, et offrent ainsi aux enquêteurs des techniques éprouvées pour auditionner les mineurs dans les meilleures conditions.

Toutefois, ils présentent en parallèle une limite importante : dans les faits, les enquêteurs utilisent très peu le rappel libre pourtant préconisé dans les guides, et l'audition reste essentiellement fondée sur des questions suggestives et à choix forcés, questions particulièrement préjudiciables pour la qualité des propos recueillis (Sternberg, Lamb, Graham, & Wescott, 2001). La raison en est la pauvreté des récits libres, lorsque ceux-ci sont obtenus sans aide particulière pour l'enfant (Saywitz, 2002). Face à cette limite, les psychologues ont proposé des stratégies de récupération pouvant aider l'enfant à restituer librement davantage d'informations, sans que l'exactitude de son récit n'en soit pour autant sacrifiée (Aldridge, 1999). Il s'agit du principal objectif de l'entretien cognitif.

Initialement développé pour l'audition de témoins (ou victimes) adultes, l'entretien cognitif est une technique reconnue par la communauté scientifique comme permettant d'améliorer la quantité d'informations correctes recueillies auprès des témoins (voir, par exemple, la méta-analyse de Memon, Meissner, & Fraser, 2010), et qui, de surcroît, respecte les principes préconisés dans les divers guides officiels. En ce qui concerne l'audition du mineur, l'entretien cognitif consiste en un ensemble de

techniques dites « sociales » (c'est-à-dire dont l'objectif est d'améliorer la relation entre enquêteur et témoin, par opposition aux mnémotechnies, dites consignes « cognitives » qui elles, ont pour objectif d'améliorer l'accès du témoin à ses souvenirs), visant à faciliter la communication entre l'enquêteur et le jeune témoin, et cela, en transférant notamment le contrôle de l'audition à l'enfant (par ex., l'enquêteur précise qu'il ne dispose d'aucune information sur les événements pour lesquels l'enfant témoigne, il lui précise qu'il a le droit de dire « je ne sais pas » ou « je ne comprends pas », etc.). Cependant, l'originalité de l'entretien cognitif réside dans l'utilisation de plusieurs mnémotechnies, présentées à l'enfant avant chaque tentative de rappel libre des faits, et ayant pour objectif de l'aider à récupérer ses souvenirs en mémoire. Ces mnémotechnies ont été élaborées à partir de la littérature scientifique en psychologie, et, en particulier, de certains principes concernant le fonctionnement de la mémoire épisodique (Tulving, 1983). Chez l'enfant d'âge préscolaire, deux mnémotechnies ont été systématiquement évaluées par les chercheurs : 1. la *recontextualisation mentale* : l'enfant est invité à se souvenir du contexte physique et personnel présent au moment de l'événement criminel, et 2. l'*exhaustivité* : l'enfant est invité à rappeler le maximum de détails, sans se soucier de leur importance. Les chercheurs ont parfois associé à l'utilisation de ces deux consignes, d'autres mnémotechnies visant à enrichir encore le rappel. C'est ainsi que Verkampt et Ginet (2010) ont proposé une nouvelle consigne dite de « rappel indicé ». Cette dernière prend la forme d'un indice de récupération non-suggestif (Lamb, Orbach, Warren, Esplin, & Hershkowitz, 2007 ; Tulving, 1983) (c'est-à-dire, « Et que s'est-il passé juste après ça ? », « ça » renvoyant à la toute dernière information fournie par l'enfant) et permet aux jeunes enfants de structurer leur récit durant l'audition (Fivush, 1993 ; Fivush & Shukat, 1995 ; Verkampt, Ginet, & Colomb, 2010 ; Verkampt & Ginet, 2010).

À ce jour, plus d'une trentaine de recherches ont été menées afin d'évaluer le gain potentiel de l'entretien cognitif sur le recueil des témoignages enfantins par rapport à un entretien standard de police ou à un entretien structuré (viz., un entretien qui omet les consignes mnésiques ou mnémotechnies de l'entretien cognitif). Globalement, l'entretien cognitif permet d'obtenir des témoignages plus volumineux et aussi exacts que ceux obtenus avec les groupes de comparaison (Geiselman & Padilla, 1988 ; Verkampt & Ginet, 2010 ; Verkampt, Ginet, & Colomb, 2010). Par ailleurs, il permet aux enfants, placés dans un contexte de suggestibilité interrogative (cf. *Yield* : Gudjonsson, 1984, 1987 ; Gudjonsson & Clark, 1986), de résister davantage aux questions suggestives qui leur sont posées (cf. « Effet

Geiselman » : Milne, Bull, Koehnken, & Memon, 1995 ; Verkampt & Ginet, 2010).

Si l'efficacité de l'entretien cognitif pour améliorer le recueil des témoignages enfantins est à présent bien établie, aucune étude n'a, à notre connaissance, consisté à évaluer l'efficacité de cette méthode auprès d'enfants provenant de milieux défavorisés. Pourtant, les enfants issus de tous les niveaux socio-économiques sont concernés par le problème des agressions physiques et/ou sexuelles.

## 1.2. L'importance de la prise en compte de l'origine sociale de l'enfant

Curieusement, assez peu de chercheurs se sont intéressés au lien entre la catégorie socio-économique d'appartenance de l'enfant et le contenu de son témoignage.

Au niveau du lien entre la suggestibilité et l'origine sociale, McFarlane, Powell, et Dudgeon (2002) ont réalisé une étude auprès de 220 enfants de 3 à 5 ans, issus d'une catégorie socio-économique soit basse soit élevée, à qui il était administré une échelle de suggestibilité (la VSSC : Video Suggestibility Scale for Children, développée par Scullin & Ceci, 2001 ; Scullin & Hembrooke, 1998). Les résultats ont permis de montrer une corrélation négative significative entre le niveau socio-économique des enfants et leur niveau de suggestibilité : les enfants issus de milieux défavorisés sont apparus plus suggestibles que ceux issus de milieux favorisés. Notons, toutefois, que si certaines études ont permis de montrer de tels effets, un lien significatif entre origine sociale et suggestibilité n'a pas toujours été démontré dans la littérature (*cf.* par exemple, la méta-analyse de Bruck & Melnyk, 2004).

Au niveau du lien entre la qualité du rappel et l'origine sociale, il existe très peu de travaux, à notre connaissance, portant sur cette question. Une recherche de Dorado et Saywitz (2001) apparaît toutefois particulièrement pertinente de ce point de vue. En effet, les auteurs ont réalisé une étude au cours de laquelle l'efficacité d'une méthode, la technique d'élaboration narrative (NET : Narrative Elaboration technique), était évaluée en fonction de la catégorie socio-économique d'appartenance des enfants. La NET consiste à apprendre à l'enfant à organiser les informations liées à l'événement criminel dans des catégories pertinentes pour l'investigation judiciaire (les actions, les personnes, les lieux, et les conversations). Chacune de ces catégories est représentée par un dessin placé à la vue de l'enfant durant l'audition. Dans leur étude, 99 enfants, 49 issus d'écoles considérées comme défavorisées et 50 d'écoles de classes

moyennes, tous âgés de 4 à 5 ans, assistaient à un spectacle de clown. Une semaine plus tard, et après avoir été formés (ou non) à la NET, les enfants étaient entendus individuellement au sujet du spectacle. Les résultats ont permis de montrer un lien significatif entre la catégorie sociale et le nombre d'erreurs produites, mais pas avec le nombre d'informations correctes rappelées. Plus précisément, les enfants issus des classes défavorisées ont produit plus d'erreurs que ne l'ont fait ceux issus des classes moyennes, et notamment plus d'erreurs considérées comme importantes par les auteurs pour l'investigation judiciaire (c'est-à-dire, des erreurs susceptibles d'induire une fausse piste pour l'enquête, comme, par exemple, une erreur portant sur la couleur de l'habit du criminel). Ces effets se sont essentiellement produits lors des phases de questionnement (par rapport à la phase de rappel libre). Enfin, un bénéfice significatif de la NET sur le nombre d'informations correctes rappelées a été également observé, et ce, quelle que soit l'origine sociale des enfants.

En somme, si les enfants issus des classes défavorisées n'ont pas fourni des témoignages significativement moins riches que ceux issus des classes moyennes, ils ont produit globalement plus d'erreurs. Les auteurs avancent plusieurs explications possibles de cet effet observé. Tout d'abord, ils évoquent un effet d'ethnicité, puisque les expérimentateurs et la majorité des enfants des classes moyennes étaient d'origine caucasienne, ce qui n'était pas le cas des enfants de classes défavorisées (en majorité afro-américains et hispaniques), qui n'appartenaient donc pas au même groupe ethnique que les expérimentateurs. Une deuxième hypothèse évoquée concerne une plus grande sensibilité des enfants issus des classes défavorisées aux attentes de l'expérimentateur. En effet, les entretiens se déroulaient en trois phases successives : rappel libre, puis questions ouvertes à l'aide des dessins de la NET, puis questions plus spécifiques. Or, les enfants en ont peut être déduit que l'expérimentateur attendait d'eux qu'ils fournissent de nouvelles informations à chacune des phases. Les enfants des classes défavorisées, par rapport à ceux issus des classes moyennes, se seraient sentis davantage obligés de fournir de nouveaux détails, même lorsque tous les souvenirs accessibles avaient été évoqués lors des phases précédentes.

Toutefois, l'entretien cognitif pourrait pallier en partie ces effets négatifs en raison, d'une part, de certaines consignes sociales susceptibles de réduire cette pression (c'est-à-dire, mentionner clairement que l'enquêteur ne sait pas ce qu'il s'est passé, que l'enfant a le droit de dire « je ne sais pas », etc.), et d'autre part, des mnémotechniques, qui, en aidant l'enfant à mieux accéder à ses souvenirs, pourraient compenser ce surcroît de pression.

Par conséquent, conformément aux résultats observés dans la littérature, l'entretien cognitif devrait conduire les enfants à rapporter plus d'informations correctes, sans hausse conjointe des informations incorrectes par rapport à un entretien standard, et donc à un meilleur taux d'exactitude (nombre d'informations correctes rappelées, divisé par le nombre d'informations totales produites). Cette méthode devrait également rendre les enfants moins suggestibles (*cf.* « effet Geiselman »). Par ailleurs, il est possible d'attendre un effet d'interaction entre la technique d'entretien utilisée et le milieu d'origine des enfants. En effet, lorsqu'aucune technique particulière n'est utilisée (entretien standard), et conformément aux résultats de Dorado et Saywitz (2001), et MacFarlane *et al.* (2002), les enfants issus de classes défavorisées devraient produire plus d'informations incorrectes, et donc obtenir des témoignages avec un taux d'exactitude plus faible que les enfants issus de classes favorisées. Ils devraient également se montrer plus suggestibles. En revanche, cette différence devrait être atténuée, voire disparaître complètement lorsque les enfants bénéficient de l'entretien cognitif.

## 2. MÉTHODE

### 2.1. Participants

Quarante-quatre écoles maternelles de la région Auvergne, principalement clermontoises, ont été sollicitées. Huit ont accepté de participer à l'étude. La population étudiée concernait les élèves de grande section de maternelle. Sur l'ensemble des écoles, 54 % des enfants (soit 146 sur 270 enfants) ont reçu l'accord de leurs parents pour participer à l'étude. Cent trente-six élèves ont participé à la première phase de l'étude (participation à un spectacle de magie) et 115 élèves ont été reçus en entretien. Au final, soixante-quinze entretiens étaient exploitables (les autres ayant été écartés en raison d'un manque d'informations sur l'âge ou la catégorie sociale de l'enfant, d'un délai excédant 4 jours entre l'encodage et l'entretien, ou en raison de réponses extrêmes, c'est-à-dire à deux écarts interquartiles de la médiane).

Soixante-quinze enfants (33 filles et 42 garçons) ont participé à cette recherche. Tous étaient âgés de 5 ans à 6 ans ( $M = 5,6$  ans)

Alors que 31 enfants étaient issus d'une catégorie socio-économique (CSE) basse, 44 étaient à l'inverse issus d'une CSE élevée. La classification a été effectuée à l'aide de la liste des catégories socioprofessionnelles de l'Insee (Institut national de la statistique et des études économiques). Lorsque le parent qui avait la plus haute catégorie socioprofessionnelle était sans emploi, retraité, ouvrier, employé, agriculteur ou profession intermédiaire, le participant était assigné dans la CSE basse. Les participants étaient assignés dans la CSE élevée lorsque le parent ayant

la plus haute catégorie socioprofessionnelle était soit un artisan, un commerçant ou un chef d'entreprise, soit cadre ou provenant d'une profession intellectuelle supérieure (pour une procédure similaire, voir Désert, Préaux, & Jund, 2009).

## 2.2. Plan

Quatre groupes indépendants étaient concernés par cette étude : 2 (CSE basse vs. CSE élevée)  $\times$  2 (Entretien cognitif vs. Entretien standard). Les enfants étaient répartis aléatoirement dans les deux modalités de cette dernière variable.

Les effectifs pour chacun de ces groupes étaient les suivants : Entretien standard - CSE<sub>basse</sub> ( $n = 19$ ), Entretien standard - CSE<sub>élevée</sub> ( $n = 18$ ), Entretien cognitif - CSE<sub>basse</sub> ( $n = 12$ ), Entretien cognitif - CSE<sub>élevée</sub> ( $n = 26$ ).

## 2.3. Matériel

L'événement cible auquel participaient les enfants était un spectacle de magie. Durant cet événement, divers détails relatifs aux personnes (par ex., tenue du magicien), aux actions (par ex., tours de magie), aux objets (par ex., baguettes magiques, chapeaux et capes pour les enfants), et aux lieux (par ex., tout élément contextuel présent lors du spectacle) étaient fixés préalablement dans le cadre d'un scénario précis.

Par la suite, les enfants étaient interrogés soit à l'aide d'un entretien standard, soit à l'aide d'un entretien cognitif. La durée moyenne des entretiens standards était de 9 minutes et 26 secondes ( $ET = 3,40$ ), contre 16 minutes 2 secondes ( $ET = 5,44$ ) en entretien cognitif. Notons que l'entretien standard était choisi comme groupe contrôle dans cette étude, car ce sont les consignes sociales et cognitives (mnémotechniques) combinées de l'entretien cognitif qui devraient réduire les effets attendus liés à la catégorie sociale d'appartenance de l'enfant.

Un questionnaire était enfin utilisé afin de mesurer la vulnérabilité des enfants aux questions dirigées. Ce questionnaire comprenait ainsi 18 questions : six questions neutres, six questions dirigées vraies, et enfin six questions dirigées fausses. Deux versions de ce questionnaire ont été élaborées afin de contrebalancer le caractère véridique ou fallacieux des questions dirigées.

## 2.4. Procédure

Sept assistantes de recherches, étudiantes en psychologie, ont mené l'ensemble des entretiens. Toutes étaient formées aux caractéristiques d'une audition conduite avec de jeunes enfants et à la passation d'un entretien standard et d'un entretien cognitif (c'est-à-dire, lecture de documents de formation dispensée aux enquêteurs de police et de la gendarmerie travaillant dans des unités spécialisées dans l'audition des mineurs, et de la littérature scientifique relative au développement des capacités cognitives des enfants ; une mise en pratique ; et enfin, un jeu de rôle avec feedbacks du formateur).

L'expérience se déroulait en deux phases, à savoir : une phase d'encodage - durant laquelle les enfants assistaient à un spectacle de magie ; et une phase de rappel durant laquelle ils étaient invités à rappeler tout ce dont ils se souvenaient

du spectacle, cela grâce à un entretien standard semblable à celui traditionnellement utilisé par les enquêteurs de police ou les militaires de la gendarmerie, ou à un entretien cognitif.

Durant la phase d'encodage (Phase 1), les enfants assistaient collectivement à un spectacle de magie d'une durée approximative de 15 minutes. Deux expérimentateurs, inconnus des élèves, animaient ce spectacle. Plus précisément, l'un des expérimentateurs (« Merlin Le Magicien ») animait le spectacle de magie en suivant un scénario préétabli, tandis que l'assistante du magicien (« Mme Violette ») filmait son déroulement. Les enfants étaient invités à participer en exécutant certains comportements (par ex., secouer les baguettes, dire à haute voix des mots magiques). Une fois le spectacle achevé, l'assistante du magicien donnait une consigne de discrétion aux enfants.

Après un délai allant 3 à 4 jours (69 enfants ont été interrogés 3 jours plus tard, 6 enfants ont été interrogés 4 jours plus tard, ce qui correspond à un délai moyen par rapport aux délais utilisés dans les études scientifiques sur l'entretien cognitif) (Phase 2), l'une des expérimentatrices, inconnue des enfants, les interrogeait individuellement.

Les entretiens se décomposaient en quatre parties : 1. une brève prise de contact entre l'expérimentatrice et l'enfant ; 2. deux rappels libres sans interruption de la part de l'expérimentatrice, et ce, conformément aux recommandations de Fisher *et al.* (1987) ; 3. une phase de questions ; et enfin 4. la clôture de l'entretien. La variation expérimentale entre les deux formes d'entretien était introduite lors de la seconde partie, au moment des rappels libres. Dans la mesure où les expérimentatrices avaient pour consigne de lire ces différentes parties à haute voix, les enfants recevaient tous les mêmes instructions. Les entretiens étaient enregistrés, puis intégralement retranscrits.

Chaque entretien débutait donc par une brève prise de contact durant laquelle l'expérimentatrice se présentait à l'enfant et lui expliquait les raisons de l'entretien à suivre. Le matériel utilisé (c'est-à-dire, dictaphone numérique) était présenté à l'enfant. Une fois la présentation de l'expérimentatrice et celle du matériel effectuées, l'expérimentatrice lui posait un certain nombre de questions (correspondant aux questions d'ordre signalétique posées par les officiers de police), telles que : son prénom, son âge, son lieu d'habitation, la profession de ses parents. Ensuite, l'entretien se poursuivait de façon différenciée en fonction de la condition expérimentale.

## 2.5. Entretiens

*En entretien standard*, après une courte consigne introductive, il était demandé à l'enfant de raconter le maximum d'informations sur l'événement cible lors de deux rappels libres successifs.

*En entretien cognitif*, l'interaction débutait par une prise de contact. Des consignes dites « sociales » étaient ensuite expliquées à l'enfant. Conformément à la consigne de « transfert de contrôle », l'expérimentatrice expliquait à l'enfant qu'elle ne possédait aucune information sur le déroulement du spectacle de magie. De plus, elle l'autorisait à répondre « je ne sais pas » ou « je ne comprends pas ».

Ensuite, l'expérimentatrice introduisait le premier rappel libre par une consigne de recontextualisation mentale (physique et émotionnelle) de l'événement. Plus précisément, elle invitait l'enfant à décrire à haute voix les lieux dans lesquels avait eu lieu le spectacle, les personnes présentes, les sons entendus, et ses sensations. Ensuite, elle présentait la consigne d'*exhaustivité*. Il était ici demandé à l'enfant de tout rapporter, y compris les détails qui pourraient ne pas lui sembler importants. L'enfant procédait ensuite à son premier rappel libre du spectacle. Lorsqu'il indiquait ne plus se souvenir d'autres détails, ou lorsqu'il le montrait en ne rapportant pas d'autres informations durant une minute, il était invité à répéter son récit à l'aide cette fois-ci de la consigne de *rappel indicé*. Au travers de cette consigne, l'enfant était invité à raconter une nouvelle fois le spectacle, tout en étant guidé, durant son récit, par un indice de récupération non-suggestif (« Et juste après ça, qu'est-ce qu'il s'est passé ? »). À la fin de cette seconde tentative de rappel, l'expérimentatrice résumait les propos de l'enfant, tout en invitant ce dernier à la corriger en cas d'erreur, ainsi qu'à compléter le compte-rendu libres par de nouvelles informations s'il le souhaitait. Une fois la phase de rappels conduite, l'expérimentatrice reformulait les consignes sociales (viz., dire « je ne comprends pas la question », répondre « je ne sais pas » ou « je ne me souviens pas ») afin d'introduire la phase de questionnement.

Les mêmes 18 questions étaient ensuite posées dans les deux conditions d'entretien. Elles suivaient l'ordre chronologique de l'événement. Parmi ces 18 questions, 12 étaient formulées de façon dirigée, c'est-à-dire de manière à influencer l'enfant en lui suggérant un élément d'information (par ex., « Quand le spectacle a commencé, tu as bien vu le Magicien avant de voir Poupouille ? »). Parmi ces douze questions dirigées, six permettaient de suggérer des éléments d'information erronés, c'est-à-dire ne s'étant pas produits durant le spectacle, et les six autres questions permettaient de suggérer des éléments d'information exacts, c'est-à-dire s'étant réellement produits durant le spectacle. Enfin, les six questions restantes étaient formulées de manière neutre (par ex., « Qu'as-tu fait quand tu étais avec Mme Violette, avant de voir le magicien ? ») et permettaient de garder l'enfant engagé dans l'entretien en initiant des réponses généralement plus élaborées que celles impliquées par les questions dirigées. Notons que deux questionnaires différents étaient construits afin de contrebalancer le caractère exact ou erroné des questions dirigées posées : une question dirigée vraie dans un premier questionnaire (ex. « Pour réveiller Poupouille, vous avez agité la baguette, et vous avez dit "gologologolo" ? ») était formulée de manière dirigée fautive dans le second (ex. « Pour réveiller Poupouille, vous avez agité la baguette et vous avez dit "Poupouille, poupouille" ? »).

## 2.6. Cotation

Les rappels libres des enfants ont été retranscrits, à partir des enregistrements audio effectués lors des entretiens. Une expérimentatrice élaborait ensuite une grille de cotation où chaque détail du spectacle de magie, rapporté par les enfants, était consigné. Chaque détail était classifié selon l'une des cinq catégories suivantes : personnes, lieux, objets, actions et conversations. Puis, il était évalué comme étant correct ou incorrect. Le degré de précision était pris en compte en pondérant

chaque détail. Par exemple, le détail « ruban » était associé à 1 point ; le détail « foulard » était associé à 2 points (« foulard » étant plus précis que « ruban »). Notons que les informations répétées par l'enfant durant les différentes phases de l'entretien (rappel libre 1, tentative de rappel 2, questions), que ce soit au cours d'une même phase (ex. durant un même rappel libre), ou au travers des différentes phases (ex. au cours des deux rappels successifs), n'étaient cotées qu'une seule fois.

Conformément à la procédure communément adoptée dans le domaine (voir, par exemple, Akehurst, Milne, & Köhnken, 2003 ; Larsson, Granhag, & Spjut, 2003), un échantillon de quinze entretiens a été coté indépendamment par 2 expérimentateurs afin de vérifier la fiabilité de la cotation. L'indice inter-coteur a été calculé avec le coefficient de Pearson (unilatéral), pour le nombre total d'informations correctes, d'erreurs et d'affabulations, avec respectivement :  $r_{(13)} = 0,99$ ,  $p < 0,001$ ,  $r_{(13)} = 0,81$ ,  $p < 0,001$ ,  $r_{(13)} = 0,87$ ,  $p < 0,001$ .

Une seconde grille a été ensuite créée afin de coter les réponses aux questions dirigées. Une réponse « oui » à une question dirigée (viz., question suggérant une information vraie ou une information fausse) était considérée comme une réponse de type « soumission ». Cette soumission était considérée comme exacte dans le cadre d'une question dirigée vraie et comme erronée dans le cadre d'une question dirigée fausse. À l'inverse, une réponse « non » était considérée comme une « résistance », laquelle était erronée dans le cadre d'une question dirigée vraie et exacte dans le cadre d'une question dirigée fausse. Le nombre de réponses « je ne sais pas » était également comptabilisé pour chaque type de questions dirigées (vraies ou fausses).

### 3. RÉSULTATS

#### 3.1. Contrôle de l'effet expérimentateur

Sept assistantes de recherche assuraient la passation des entretiens auprès des enfants. Leur assignation aux différentes conditions expérimentales était aléatoire. Avant d'effectuer les analyses, nous avons vérifié que le nombre d'informations recueillies durant l'entretien auprès des enfants n'était pas lié au comportement de l'enquêteur. Trois ANOVAs incluant le facteur inter-sujet « enquêteur » ont été conduites. Les résultats ne sont pas significatifs, pour aucune des mesures considérées : informations correctes :  $F(6, 68) = 0,48$ , *ns* ; informations incorrectes :  $F(6, 68) = 0,77$ , *ns* ; et taux d'exactitude :  $F(6, 68) = 0,74$ , *ns*.

#### 3.2. Plan d'analyse

Le plan utilisé sur l'ensemble des analyses de variances effectuées dans cette étude était un plan à groupes indépendants, avec, comme facteurs, la catégorie socio-économique d'appartenance de l'enfant (basse, élevée)

× le type d'entretien (standard, cognitif). Un seuil de significativité fixé à 0,05 a été utilisé sur l'ensemble des analyses. Les variables dépendantes concernaient le nombre d'informations correctes rappelées, le nombre d'informations incorrectes produites, ainsi que le taux d'exactitude observé sur l'ensemble de l'entretien (toutes phases confondues, c'est-à-dire incluant les rappels et la phase de questionnement), ou selon les phases de l'entretien (phase de rappel – deux rappels combinés – et phase de questionnement séparées). Étaient également considérés le nombre de soumissions (réponses « oui ») aux questions dirigées fausses et vraies, le nombre de résistances (réponses « non ») aux questions dirigées fausses et vraies et le nombre de réponses « je ne sais pas ».

### 3.3. Quel est le lien entre la catégorie socio-économique de l'enfant et le type d'entretien utilisé avec la richesse et la qualité des témoignages recueillis sur l'ensemble de l'entretien ?

Les résultats concernant l'ensemble de l'entretien (phases de rappel et questionnement combinées) sont résumés dans le tableau 1.

Les analyses de variances révèlent un effet principal significatif du type d'entretien sur le *nombre d'informations correctes rappelées*,  $F(1,71) = 7,41$ ,  $p < 0,01$ ,  $\eta_p^2 = 0,09$ . Les enfants entendus avec un entretien cognitif ont rapporté plus de détails corrects ( $M = 48,18$  ;  $ET = 18,35$ ) que ceux entendus en entretien standard ( $M = 37,46$  ;  $ET = 13,84$ ). Par ailleurs, un effet principal significatif du type d'entretien a été observé sur le *nombre d'informations incorrectes rapportées*,  $F(1,71) = 4,20$ ,  $p < 0,05$ ,  $\eta_p^2 = 0,06$ . Plus précisément, les enfants entendus en entretien cognitif ont rapporté plus d'informations incorrectes ( $M = 5,68$  ;  $ET = 3,33$ ) que ceux entendus en entretien standard ( $M = 4,59$  ;  $ET = 2,49$ ). Par ailleurs, un effet significatif de la catégorie socio-économique a également été observé sur le nombre d'informations incorrectes,  $F(1,71) = 7,82$ ,  $p < 0,01$ ,  $\eta_p^2 = 0,10$ . Les enfants de basse catégorie ont en effet produit plus d'informations incorrectes ( $M = 6,10$  ;  $ET = 2,41$ ) que les enfants de haute catégorie ( $M = 4,48$  ;  $ET = 3,17$ ). Cette différence au niveau des informations incorrectes chez les enfants de basse catégorie socio-économique se traduit par un effet principal significatif de la catégorie sur le *taux d'exactitude*  $F(1,71) = 10,90$ ,  $p < 0,01$ ,  $\eta_p^2 = 0,13$  : les enfants de basse catégorie ont produit globalement des témoignages moins exacts ( $M = 0,87$  ;  $ET = 0,05$ ) que ceux de catégorie plus élevée ( $M = 0,91$  ;  $ET = 0,05$ ). Aucun autre effet principal significatif ou d'interaction n'est pas ailleurs observé sur ces différentes mesures,  $F_s \leq 2,21$ , *ns*.

**Tableau 1.** Nombre moyen (et écart-type) d'informations rappelées selon la catégorie socio-économique (CSE) d'appartenance de l'enfant et le type d'entretien sur l'ensemble de l'entretien  
**Table 1.** Mean number (and standard deviation) for recalled information by socioeconomic status and interview during the whole interview

	Entretien standard		Entretien Cognitif	
	CSE basse	CSE élevée	CSE basse	CSE élevée
Correctes	39,11 (13,53)	35,72 (14,33)	48,08 (19,26)	48,23 (18,31)
Incorrectes	5,74 (1,88)	3,39 (2,52)	6,67 (3,08)	5,23 (3,40)
Taux d'exactitude	86,46 % (4,76)	91,56 % (5,36)	87,39 % (6,11)	90,58 % (5,04)

### 3.4. Ces effets se sont-ils produits durant la phase de rappel ou lors du questionnement ?

Pour rappel, Dorado et Saywitz (2001) avaient observé une augmentation des erreurs chez les enfants de catégories socio-économiques faibles par rapport à ceux issus de catégories moyennes dans la phase de questionnement seulement. Pour préciser les effets obtenus sur l'ensemble de l'entretien, une série d'analyses de variances a été effectuée sur la phase de rappel (deux rappels confondus) et sur la phase de questionnement, considérées de manière séparée. Les résultats sont résumés dans le tableau 2.

### 3.5. Lors du rappel

Au niveau de la phase de rappel, un effet principal significatif de l'entretien a été observé,  $F(1,71) = 18,36$ ,  $p < 0,05$ ,  $\eta_p^2 = 0,20$  : les enfants entendus à l'aide d'un entretien cognitif ( $M = 33,67$  ;  $ET = 15,82$ ) ont en effet significativement rapporté plus d'informations correctes que les enfants entendus en entretien standard ( $M = 20,71$  ;  $ET = 9,62$ ). Toutefois, ce bénéfice s'est accompagné d'une hausse significative des informations incorrectes en entretien cognitif ( $M = 2,74$  ;  $ET = 2,18$ ) par rapport au groupe contrôle ( $M = 1,86$  ;  $ET = 1,62$ ),  $F(1,71) = 5,67$ ,  $p < 0,05$ ,  $\eta_p^2 = 0,07$ . Par ailleurs, un effet principal significatif de la catégorie socio-économique d'appartenance des enfants a été observé sur le nombre d'informations incorrectes produites,  $F(1,71) = 5,65$ ,  $p < 0,05$ ,  $\eta_p^2 = 0,02$  et sur le taux d'exactitude,  $F(1,71) = 5,74$ ,  $p < 0,05$ ,  $\eta_p^2 = 0,07$  : les enfants de catégorie socio-économique faible ont produit plus d'informations incorrectes

**Tableau 2.** Nombre moyen (et écart-type) d'informations rappelées selon la catégorie socio-économique (CSE) d'appartenance de l'enfant et le type d'entretien durant les deux phases de l'entretien

	Entretien standard		Entretien cognitif	
	CSE basse	CSE élevée	CSE basse	CSE élevée
<b>Rappels</b>				
Correctes	20,21 (8,41)	20,33 (10,52)	34,42 (16,59)	33,54 (16,06)
Incorrectes	2,42 (1,57)	1,28 (1,49)	3,42 (2,27)	2,42 (2,10)
Taux exactitude	88,65 % (8,95)	93,95 % (6,38)	91,45 % (5,93)	93,79 % (4,96)
<b>Questions</b>				
Correctes	18,89 (9,47)	15,39 (7,33)	13,67 (4,72)	14,69 (6,34)
Incorrectes	3,32 (1,63)	2,11 (1,74)	3,25 (2,49)	2,81 (2,04)
Taux exactitude	84,01 % (6,48)	88,39 % (9,41)	80,93 % (13,95)	83,31 % (10,59)

( $M = 2,81$  ;  $ET = 1,90$ ) que les enfants issus de catégories supérieures ( $M = 1,95$  ;  $ET = 1,94$ ), et ont effectué un rappel globalement moins exact ( $M = 0,90$  ;  $ET = 0,08$ ) que les autres ( $M = 0,94$  ;  $ET = 0,05$ ). Aucun autre effet significatif n'a été observé sur la phase de rappel sur ces mesures ( $F_s \leq 1$ , ns).

### 3.6. Lors du questionnement

Au niveau de la phase de questionnement, aucun effet significatif n'a été observé ( $F_s \leq 3,08$ , ns).

### 3.7. La catégorie socio-économique de l'enfant et le type d'entretien utilisé ont-ils eu un impact sur la suggestibilité ?

Les résultats concernant la suggestibilité des enfants (soumission ou résistance aux questions dirigées fausses et vraies, nombre de réponses « Je ne sais pas ») sont résumés dans le tableau 3.

*Questions dirigées fausses* : Les analyses de variances ne permettent pas d'observer d'effets principaux ou d'interaction significatifs sur le nombre de soumissions erronées ou de résistances exactes aux questions dirigées fausses, ni sur le nombre de réponses « je ne sais pas » ( $F_s < 2,17$ , ns).

*Questions dirigées vraies* : Un effet principal significatif du type d'entretien a été observé sur le nombre de soumissions exactes aux

**Tableau 3.** Nombre moyen (et écart-type) des réponses aux questions dirigées vraies (max. 6) et fausses (max. 6) selon la catégorie socioéconomique et l'entretien

**Table 3.** Mean number (and standard deviation) of responses on leading (out of 6) and misleading (out of 6) questions by socioeconomic status and interview

	Entretien standard		Entretien cognitif	
	CSE basse	CSE élevée	CSE basse	CSE élevée
Questions fausses				
<i>Résistance</i>	2,74 (1,10)	2,61 (1,04)	2,08 (1,00)	3,08 (1,20)
<i>Soumission</i>	3,05 (1,02)	3,11 (0,96)	3,75 (1,14)	2,85 (1,29)
<i>Je ne sais pas</i>	0,05 (0,23)	0,22 (0,43)	0,17 (0,58)	0,08 (0,27)
Questions vraies				
<i>Résistance</i>	0,79 (0,63)	0,56 (0,71)	0,83 (0,72)	1,12 (0,82)
<i>Soumission</i>	5,21 (0,79)	5,23 (0,75)	5,00 (0,74)	4,81 (0,81)
<i>Je ne sais pas</i>	0,05 (0,23)	0,11 (0,32)	0,17 (0,39)	0,08 (0,27)

questions dirigées vraies,  $F(1,71) = 5,14$ ,  $p < 0,05$ ,  $\eta_p^2 = 0,07$ . En effet, les enfants interrogés à l'aide de l'entretien cognitif se sont moins soumis à ces questions ( $M = 4,82$  ;  $ET = 0,85$ ) que ceux interrogés à l'aide de l'entretien standard ( $M = 5,24$  ;  $ET = 0,75$ ). Aucun effet principal significatif du statut, ni d'effet d'interaction, n'a été observé sur cette mesure, ( $F_s < 1$ ,  $ns$ ). Par ailleurs, un effet principal significatif du type d'entretien a également été observé sur la résistance erronée des enfants aux questions dirigées vraies,  $F(1,71) = 5,04$ ,  $p < 0,05$ ,  $\eta_p^2 = 0,06$ . Plus précisément, les enfants se sont montrés plus résistants à ce type de questions en entretien cognitif ( $M = 1,08$  ;  $ET = 0,84$ ) qu'en entretien standard ( $M = 0,68$  ;  $ET = 0,66$ ). Aucun autre effet significatif n'est observé sur cette mesure, ( $F_s < 1$ ,  $ns$ ). Il n'est pas non plus observé d'effet significatif des deux variables étudiées, ni d'effet d'interaction sur le nombre de réponses « je ne sais pas » ( $F_s < 1,09$ ,  $ns$ )

#### 4. DISCUSSION ET CONCLUSION

L'un des objectifs de cette étude était d'évaluer l'impact de la catégorie socio-économique d'appartenance de l'enfant sur la richesse et la qualité des témoignages recueillis. L'autre objectif était d'évaluer à quel point cette variable pouvait interagir avec la technique de l'entretien cognitif, dans le sens où cet outil pourrait permettre de pallier les différences observées entre les catégories sociales basses et hautes.

#### 4.1. Lien entre la catégorie socio-économique d'appartenance de l'enfant et la richesse/qualité des témoignages recueillis

Conformément aux résultats observés par Dorado et Saywitz (2001), les enfants de catégorie socio-économique basse ont produit plus d'informations incorrectes sur l'ensemble de l'entretien que les enfants de catégorie plus élevée et ont obtenu des témoignages globalement moins exacts. Une analyse par phase de l'entretien (c'est-à-dire, rappel libre, questionnement) a permis d'affiner ces observations. Les résultats indiquent, en effet, que c'est lors de la phase de rappel libre que la catégorie sociale d'appartenance des enfants est associée à une augmentation des informations incorrectes et une diminution de la qualité globale des récits. Aucun effet significatif de cette variable n'a été observé lors du questionnement, qu'il ait été neutre ou suggestif (c'est-à-dire constitué de questions dirigées). Notons que l'absence d'effet du statut socio-économique lors de la phase de questions neutres ne permet pas de répliquer les résultats obtenus par Dorado et Saywitz (2001). En effet, ces derniers avaient observé un effet de la catégorie sociale lors de la phase du questionnement, et non lors du rappel libre. Certaines pistes de réflexion pourraient cependant être suggérées afin d'expliquer ces résultats différents. Tout d'abord, un examen attentif des moyennes observées par les auteurs, dans leur étude, indique que les enfants de catégorie basse ont produit plus du double d'erreurs (1,21 erreurs en moyenne) par rapport aux enfants de catégorie moyenne (0,57 erreurs en moyenne) lors du rappel libre. Toutefois, les écart-types associés sont extrêmement élevés dans l'étude de Dorado et Saywitz (2001), ce qui pourrait expliquer l'absence de significativité statistique. Ensuite, la moyenne globale d'erreurs lors du rappel libre dans leur étude (0,88 erreurs en moyenne) est beaucoup plus faible que dans l'étude présente (2,31 informations incorrectes en moyenne), ce qui pourrait impliquer la présence d'un effet plancher dans l'étude de Dorado et Saywitz (2001). Toutefois, même si l'on peut supposer l'existence d'une tendance dès la phase de rappel libre dans l'étude anglo-saxonne, il n'en reste pas moins que les effets deviennent significatifs au moment des questions, tandis que l'inverse se produit dans notre propre étude. Dans l'étude de Dorado et Saywitz (2001), des questions très ouvertes étaient posées aux enfants (c'est-à-dire des questions générales de type : quoi, qui, où), tandis que les questions posées dans la présente étude étaient beaucoup plus précises (questions portant sur des phases spécifiques du déroulement du spectacle, etc.). Cela pourrait peut-être signifier que nos questions fournissaient davantage d'indices de récupération à l'enfant que celles de

Dorado et Saywitz (2001) et, donc, que les enfants issus de catégories sociales défavorisées auraient davantage besoin de supports (ici, sous forme de questions précises) pour faciliter leur rappel.

En somme, les enfants de basse catégorie socio-économique de la présente étude ont semblé être perturbés dans leur récupération par le rappel libre, alors que c'était moins le cas par le questionnement. Deux grandes catégories d'explications pourraient être citées pour rendre compte de ce résultat. Tout d'abord, une explication en termes dispositionnels : il est possible que des caractéristiques des enfants propres à chaque catégorie sociale soient impliquées. Par exemple, les parents de hauts statuts socio-économiques sont supposés utiliser un style de conversation plus élaboré avec leurs enfants (Lai, 2010 ; McFarlane, *et al.*, 2002). Or, ce facteur est corrélé avec les compétences narratives des enfants (Peterson, Jesso, & McCabe, 1999 ; Reese, 1995). Par ailleurs, l'efficacité du rappel du jeune témoin (en termes de précision, notamment) va dépendre de sa compréhension des attentes de l'interrogateur à son égard. Une telle compréhension est directement liée aux aptitudes méta-linguistiques des enfants (Lamb & Brown, 2006). Il est possible, par exemple, que les enfants de bas statut socio-économique présentent des aptitudes moins développées dans ce domaine que ceux de haut statut, et donc aient moins compris que l'interrogateur attendait d'eux un rappel riche et exact.

Une deuxième catégorie de facteurs explicatifs, que nous privilégions, concerne des facteurs situationnels : ce ne sont pas des caractéristiques internes des enfants (au niveau de leurs aptitudes cognitives principalement) qui expliqueraient cette dégradation de la qualité des rappels (libre ou indicé) chez les enfants issus de classes moins favorisées, mais des caractéristiques liées à la situation même d'audition. Par exemple, il pourrait exister une pression évaluative globale, ressentie notamment au cours de la phase de rappel libre par les enfants de classes défavorisées dans notre étude. Dans cette logique, nous pourrions évoquer le phénomène de « menace du stéréotype » proposé par Steele et Aronson (1995). Ces auteurs ont montré que la réputation négative, dont sont victimes les membres de certains groupes sociaux dans le domaine intellectuel, peut entraîner un surcroît de pression évaluative sur ces individus. Cela conduirait à une chute de leurs performances dans les situations d'évaluation. Concernant le statut socio-économique, Désert *et al.* (2009), ont montré que dès la première année d'école primaire, les enfants sont conscients que les élèves de bas statut socio-économique sont réputés moins doués à l'école que les élèves de haut statut. Par ailleurs, ces auteurs ont montré que la performance des enfants de bas statut socio-économique à un test d'intelligence est plus faible lorsque celui-ci est présenté comme évaluatif

de leurs capacités (rendant de fait leur mauvaise réputation saillante), relativement à une situation où ce même test est présenté avec des consignes non évaluatives. Comme le suggèrent Skagerberg et Wright (2008), ce type de phénomène pourrait facilement être à l'œuvre en situation de témoignage. Le témoin pourrait, dans un tel contexte, se sentir en effet en situation d'évaluation en raison du rapport asymétrique important instauré entre enquêteur et témoin. Il est donc possible que la réputation de moindre intelligence (en particulier verbale) dont souffrent les enfants de bas statut socio-économique induise un surcroît de pression à la situation de l'audition, par elle-même intimidante, et nuise à la qualité de leur témoignage. Dans la présente étude, l'hypothèse de l'existence d'un effet de menace du stéréotype est purement spéculative, mais certains éléments présents peuvent nous permettre d'envisager l'intervention possible de ce phénomène. En effet, nous avons mesuré, de manière exploratoire, la connaissance du stéréotype chez les enfants ayant participé à notre recherche (des questions leur étaient posées à la fin de l'étude) et nous avons reproduit les résultats de Désert *et al.* (2009). Dès l'âge de 5 ans, les enfants sont donc conscients du stéréotype associé aux catégories sociales. De plus, des questions d'ordre signalétique étaient posées aux enfants en début d'entretien afin de se rapprocher des conditions de terrain. Or, parmi ces questions, l'une portait sur la profession des parents et le lieu d'habitation, ce qui a pu rendre plus accessible la catégorie d'appartenance de l'enfant, et donc le stéréotype associé. Enfin, les enfants de bas statut socio-économique n'ont pas rappelé moins d'informations correctes, mais ont produit plus d'informations incorrectes. Ce résultat va bien dans le sens d'un abaissement du seuil de réponse qui pourrait traduire une plus grande pression à répondre (Leyens, Desert, Croizet, & Darcis, 2000). Dans tous les cas, une étude future induisant plus directement un effet de menace pourrait permettre de tester cette hypothèse. Cette étude pourrait également être l'occasion d'affiner la distinction effectuée entre catégorie basse et catégorie haute. En effet, nous avons choisi d'utiliser les catégories de l'Insee pour dichotomiser notre population. Toutefois, la prise en compte d'autres variables pour effectuer une telle répartition, telles que le niveau d'étude des parents, pourrait permettre d'affiner nos résultats.

Enfin, nous n'avons pas observé d'effet significatif de la catégorie sociale d'appartenance de l'enfant au niveau de la suggestibilité. En effet, aucune différence significative n'a été observée entre les enfants de statut socio-économique bas et élevé dans leurs réponses de soumission ou de résistance aux questions dirigées, qu'elles soient exactes ou erronées. Cette absence de résultat sur la suggestibilité a déjà été observée dans la littérature. Par exemple, une méta-analyse de Bruck et Melnyk (2004) a permis de

recenser 6 études ayant consisté à étudier le lien entre la catégorie sociale et la suggestibilité. Sur ces six études, une seule a permis de mettre en évidence un lien significatif entre les deux variables. Or, c'est dans cette étude que l'échantillon d'enfants le plus important (>200) avait été utilisé. De plus, la taille d'effet était assez modeste (2 % de la variance expliquée par ce facteur). Comme suggéré par Bruck et Melnyk (2004), il est possible que ce lien soit assez marginal et serait seulement détectable avec des échantillons de taille assez large.

Dans tous les cas, un résultat intéressant est à noter en ce qui concerne la suggestibilité globale des enfants de cette tranche d'âge observée ici : ils se sont soumis en moyenne à 3 questions dirigées fausses sur 6, et à 5 questions dirigées vraies sur 6, ce qui, à nouveau, souligne la sensibilité importante des préscolaires à ce type de questions.

## 4.2. Effet d'interaction entre la catégorie socio-économique d'appartenance de l'enfant et l'entretien cognitif

Le second objectif de la présente étude était d'évaluer l'efficacité de l'entretien cognitif, et son interaction éventuelle avec le statut socio-économique d'appartenance de l'enfant. Les résultats montrent un effet bénéfique de l'entretien cognitif sur la performance de tous les enfants, quelle que soit leur catégorie sociale. Toutefois, aucun effet d'interaction significatif n'a pu être observé entre les deux variables.

Globalement, l'entretien cognitif a permis aux enfants de restituer plus d'informations correctes sur l'ensemble de l'entretien en comparaison avec un entretien standard. Notons toutefois que le bénéfice de cet outil est apparu significatif seulement au niveau de la phase de rappel libre (54 % seulement des informations correctes rappelées au total l'ont été au cours de la phase de rappel libre en entretien standard, contre plus de 70 % en entretien cognitif). Par ailleurs, le taux d'exactitude global lors de la phase de questionnement est très inférieur à celui obtenu dans le cadre du rappel libre (84 % en moyenne pour la phase de questionnement contre 92 % en rappel libre). Ce résultat est conforme à ceux observés dans la littérature à ce sujet (Brady, Poole, Warren, & Jones, 1999 ; Kulkofsky, Wang, & Ceci, 2008). Cette dernière observation souligne tout l'intérêt d'utiliser des outils tels que l'entretien cognitif, permettant d'améliorer principalement la phase de rappel libre, c'est-à-dire celle garantissant l'exactitude la plus élevée des témoignages. Notons toutefois que le gain d'informations correctes générées au cours du rappel libre avec l'entretien

cognitif s'est accompagné d'une hausse conjointe de la production des erreurs. Étant donné que le taux d'exactitude reste inchangé entre les deux conditions d'entretien et qu'il paraît de surcroît particulièrement élevé, il est peu probable que les enfants aient abaissé leur critère de réponse en entretien cognitif. Par ailleurs, une telle augmentation des erreurs a déjà été documentée dans la littérature (Hayes & Delamothe, 1997 ; Memon, Wark, Bull, & Koehnken, 1997). Selon certains auteurs (McCauley & Fisher, 1995), il s'agit d'une augmentation mécanique due à la hausse globale des informations générées. D'autres interprétations font actuellement l'objet de recherches, en direction notamment des processus de contrôle régulant le seuil de réponse (Koriat, Goldsmith, & Halamish, 2008 ; Verkampt & Ginet, en révision). Des consignes inspirées de ces travaux pourraient être ajoutées au protocole de l'entretien cognitif afin de tenter de diminuer le nombre d'erreurs produites (*cf.* Memon *et al.*, 2010, pour un exposé des pistes possibles).

En ce qui concerne la suggestibilité des enfants, et contrairement à notre hypothèse, il n'est pas observé d'effet Geiselman pour les questions dirigées fausses. En revanche, un effet inattendu est apparu : les enfants entendus en entretien cognitif se sont moins soumis (ils ont moins répondu « oui ») et ont plus résisté (ils ont plus répondu « non ») aux questions dirigées vraies que les enfants entendus en entretien standard. Cet effet pourrait relever d'un biais rare, mais toutefois déjà observé dans la littérature, particulièrement chez les enfants de cet âge (par ex., Fritzley & Lee, 2003 ; Fritzley, Lindsay & Lee, 2013 ; Verkampt, Ginet, & Colomb, 2010), et consistant, pour les enfants, à fournir proportionnellement plus de réponses négatives aux questions posées (*naï-saying bias*). Il est ainsi possible qu'en montrant une résistance aux suggestions exactes de l'expérimentatrice, les enfants aient tout simplement pu chercher à mettre un terme au questionnement et, de ce fait, à l'entretien (Peterson & Biggs, 1997). Il est possible que ce biais traduise notamment une limite en terme de ressources attentionnelles allouables à la tâche de rappel par les enfants (Miller, 1990). Or, ceux-ci fournissent sans doute davantage d'efforts pour récupérer en mémoire les informations pertinentes (c'est-à-dire, mise en œuvre de stratégies de récupération inhabituelles voire nouvelles, recherche des informations exactes *et* renvoyant à l'épisode cible) lorsqu'ils sont auditionnés avec l'entretien cognitif par rapport à un entretien standard. Dans la mesure où cette tâche pourrait être plus coûteuse, notamment en temps (la durée de l'entretien cognitif était deux fois plus longue par rapport à celle de l'entretien standard), il est possible que les enfants n'aient plus assez de ressources attentionnelles à mobiliser lorsque commence la phase de questionnement. En accord avec les travaux de Miller (1990),

la difficulté perçue de la tâche (c'est-à-dire, répondre à 18 questions après avoir tenté de fournir un maximum de détails lors des rappels libres) pourrait, en effet, les inciter à vouloir mettre fin à l'entretien. Une telle observation plaide alors pour l'introduction d'une pause entre les phases de rappel libre et de questionnement, afin de permettre aux enfants de récupérer une partie de ces ressources attentionnelles. Une étude future permettant d'évaluer le bénéfice d'une telle pause pourrait s'avérer judicieuse. Cela étant, le fait que les enfants se soient moins soumis et aient plus résisté aux questions dirigées vraies pose problème si cette plus grande résistance porte sur des informations correctes que l'enfant a pourtant mémorisées. Il conviendra donc d'en comprendre plus précisément l'origine dans le futur afin de limiter cet effet problématique.

Dans tous les cas, l'entretien cognitif apporte un réel bénéfice au niveau de la richesse du rappel, et ce, quelle que soit l'origine sociale des enfants. Il s'agit d'un élément de validation important de cette technique sur le terrain. Malgré tout, les deux variables n'interagissent pas significativement entre elles. Ceci signifie que, contrairement à ce que nous avons supposé, l'entretien cognitif ne réduit pas significativement les différences entre les enfants dues à leur catégorie sociale, en particulier la hausse des informations incorrectes observées chez ceux issus de milieux plus défavorisés. Si une partie de ces erreurs provient d'une augmentation de la pression évaluative portée sur les enfants de milieux peu aisés, notre protocole échoue à diminuer une telle pression. Un examen attentif de la formulation des consignes utilisées en entretien cognitif nous amène à considérer certaines adaptations possibles de ce point de vue. Par exemple, des attentes de l'enquêteur sont transmises par le biais de certaines consignes, attentes relatives à la difficulté de la tâche (« Mais comme je sais que ce n'est pas facile, je vais t'aider. Je vais te donner des petites astuces qui t'aideront à te souvenir de choses que tu as peut-être l'impression d'avoir oubliées ») ou à l'importance/conséquences de la tâche (« C'est important que tu me parles et que tu n'aies pas peur » « Moi, tu vois j'ai un travail à faire pour mon école. Et pour faire ce travail, j'ai besoin de ton aide. Tu veux bien essayer ? »). Ces attentes pourraient produire une certaine forme de pression. Un travail sur la formulation de ces consignes pourrait, dans une future étude, être envisagé, même si cela ne suffirait sans doute pas à pallier un effet global des attentes de l'expérimentateur présent dans notre étude. En effet, ce dernier connaissait la catégorie sociale de l'enfant dès le début de l'entretien (au travers des questions posées sur la profession des parents), ainsi que les bénéfices attendus de l'entretien cognitif. Ces connaissances ont pu l'amener à développer des attentes vis-à-vis de l'enfant, qui a pu s'y conformer, ce qui constitue sans aucun doute une limite de notre

étude. Cet effet est difficilement contrôlable en ce qui concerne l'entretien cognitif (il est impossible d'appliquer cette technique sans en connaître les principes en termes de fonctionnement mnésique). En revanche, pour la catégorie sociale, il serait possible, dans une étude future, d'utiliser deux expérimentateurs : l'un posant les questions d'ordre signalétique, puis un second prenant le relais pour l'entretien, mais ignorant la catégorie sociale de l'enfant. Cette procédure permettrait ainsi de limiter les effets de telles attentes.

## 5. CONCLUSION

Les résultats de la présente étude nous permettent de conclure que les enfants appartenant à une classe sociale défavorisée sont plus susceptibles de produire des informations incorrectes par rapport à des enfants issus de classes plus favorisées. Les processus sous-jacents doivent être à présent explorés afin de comprendre cette différence au niveau des erreurs et permettre peut-être, à terme, de les réduire. Par ailleurs, l'entretien cognitif est bénéfique au niveau de l'apport en détails corrects pour les enfants de 5 à 6 ans, quelle que soit leur origine sociale. Ce résultat est particulièrement important car, jusqu'à présent, aucune étude ne s'était intéressée à tester directement l'effet de cette variable sur le témoignage des enfants en lien avec l'entretien cognitif. Des efforts afin d'améliorer le protocole et de tenter de réduire les erreurs produites, notamment chez les enfants issus de milieux défavorisés, devront être poursuivis dans le futur.

Reçu le 18 juillet 2012.

Révision acceptée le 8 mars 2013.

## BIBLIOGRAPHIE

- Akehurst, L., Milne, R., & Köhnken, G. (2003). The effects of children's age and delay on recall in a cognitive or structured interview. *Psychology, Crime and Law*, 9, 97-107.
- Aldridge, N. (1999). Enhancing children's memory through cognitive interviewing: An assessment technique for social work practice. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 16, 101-126.
- Berthet, G., & Monnot, C. (2007). L'audition du mineur victime : recueil de la parole de l'enfant par la police. *Enfances et Psy*, 36, 80-92.
- Brady, M. S., Poole, D. A., Warren, A. R., & Jones, H. R. (1999). Young children's

- responses to yes-no questions: Patterns and problems. *Applied Developmental Science*, 3, 47-57.
- Bruck, M., & Melnyk, L. (2004). Individual differences in children's suggestibility: A review and synthesis. *Applied Cognitive Psychology*, 18, 947-996.
- Chapman, A. J., & Perry, D. J. (1995). Applying the cognitive interview procedure to child and adult eyewitnesses of road accidents. *Applied Psychology: An international review*, 44, 283-294.
- Désert, M., Préaux, M., & Jund, R. (2009). So young and already victims of stereotype threat: Socio-economic status and performance of 6 to 9 years old children on Raven's progressive matrices. *European Journal of Psychology of Education - EJPE (Instituto Superior de Psicologia Aplicada)*, 24, 207-218.
- Dorado, J. S., & Saywitz, K. J. (2001). Interviewing preschoolers from low- and middle-SES communities: A test of the narrative elaboration recall improvement technique. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 30, 568-580.
- Fisher, R. P., Geiselman, R. E., Raymond, D. S., Jurkewich, L. M., & Warhaftig, M. L. (1987). Enhancing enhanced eyewitness memory: Refining the cognitive interview. *Journal of Police Science and Administration*, 15, 291-297.
- Fivush, R. (1993). Developmental Perspectives on Autobiographical Recall. In G. S. Goodman & B. L. Bottoms (Eds.), *Child Victims, Child Witnesses* (pp. 1-24). New York: The Guilford Press.
- Fivush, R., & Shukat, J. R. (1995). Content, Consistency, and Coherence of Early Autobiographical Recall. In M. S. Zaragoza, J. R. Graham, G. C. N. Hall, R. Hirschman, & Y. S. Ben-Porath (Eds.), *Memory and testimony in the child witness* (pp. 5-23). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fritzley, V. H., & Lee, K. (2003). Do young children always say yes to yes-no questions? A metadevelopmental study of the affirmation bias. *Child Development*, 74, 1297-1313.
- Fritzley, H. V., Lindsay, R., & Lee, K. (2013). Young children's response tendencies toward yes-no questions concerning actions. *Child Development*, 84, 711-725.
- Geiselman, R. E., & Padilla, J. (1988). Cognitive interviewing with child witnesses. *Journal of Police Science and Administration*, 16, 236-242.
- Gudjonsson, G. H. (1984). A new scale of interrogative suggestibility. *Personality and Individual Differences*, 5, 303-314.
- Gudjonsson, G. H. (1987). A parallel form of the Gudjonsson Suggestibility Scale. *British Journal of Clinical Psychology*, 26, 215-221.
- Gudjonsson, G. H., Clark, N. K. (1986). Suggestibility in police interrogation: a social psychological model. *Social Behaviour*, 1, 83-104.
- Hayes, B. K., & Delamothe, K. (1997). Cognitive Interviewing Procedures and Suggestibility in Children's Recall. *Journal of Applied Psychology*, 82, 562-577.
- Holliday, R. (2003a). The effect of a prior cognitive interview on children's acceptance of misinformation. *Applied Cognitive Psychology*, 17, 443-457.
- Holliday, R. (2003b). Reducing misinformation effects in children with cognitive interviews: Dissociating recollection and familiarity. *Child Development*, 74, 728-751.
- Holliday, R. E., & Albon, A. J. (2004). Minimising misinformation effects in young children with cognitive interview mnemonics. *Applied Cognitive Psychology*, 17, 1-19.
- Koriat, A., & Goldsmith, M. (1996). Monitoring and control processes in the strategic regulation of memory accuracy. *Psychological Review*, 103, 490-517.
- Kulkofsky, S., Wang, Q., & Ceci, S. J. (2008). Do better stories make better memories?

- Narrative skills and memory accuracy in preschool children. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 21-38.
- Lai, W.-F. (2010). "Talking like a book?" Socioeconomic differences of maternal conversational styles in co-constructing personal narratives with young Taiwanese children. *Early Child Development and Care*, 180, 1361-1377.
- Lamb, M. E., & Brown, D. A. (2006). Conversational apprentices: Helping children become competent informants about their own experiences. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 215-234.
- Lamb, M. E., Orbach, Y., Warren, A., Esplin, P. W., & Hershkowitz, I. (2007). Enhancing performance: Factors affecting the informativeness of young witnesses. In M. P. Toglia, J. D. Read, D. F. Ross, & R. C. L. Lindsay (Eds.), *Handbook of eyewitness psychology. Vol 1: Memory for events* (pp. 423-446). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Larsson, A. S., Granhag, P. A., & Spjut, E. (2003). Children's recall and the cognitive interview: do the positive effects hold over time? *Applied Cognitive Psychology*, 17, 203-214.
- Leyens, J., Désert, M., Croizet, J., & Darcis, C. (2000). Stereotype threat: Are lower status and history of stigmatization preconditions of stereotype threat? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 1189-1199.
- McCauley, M. R., & Fisher, R. P. (1995). Facilitating children's eyewitness recall with the revised cognitive interview. *Journal of Applied Psychology*, 80, 510-516.
- McFarlane, F., Powell, M. B., & Dudgeon, P. (2002). An examination of the degree to which IQ, memory performance, socioeconomic status and gender predict young children's suggestibility. *Legal and Criminological Psychology*, 7, 227-239.
- Memon, A., Meissner, C. A., & Fraser, J. (2010). The cognitive interview: A meta-analytic review and study space analysis of the past 25 years. *Psychology, Public Policy, & Law*, 16, 340-372.
- Memon, A., Wark, L., Bull, R., & Koehnken, G. (1997). Isolating the effects of the cognitive interview techniques. *British Journal of Psychology*, 88, 179-197.
- Miller, P. H. (1990). The development of strategies of selective attention. In D. F. Bjorklund (Ed.), *Children's strategies: Contemporary views of cognitive development* (pp. 157-184). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Milne, R., Bull, R., Köhnken, G., & Memon, A. (1995). The cognitive interview and suggestibility. *Issues in Criminological and Legal Psychology*, 22, 21-27.
- Ministère de la justice et des libertés (2011). *Les condamnations en 2009. Rapport ministériel*.
- Ministry of Justice, UK (2011). *Achieving best evidence in proceedings: Guidance on interviewing victims and witnesses, and guidance on using special measures*. Téléchargé à partir de <http://www.justice.gov.uk/guidance/docs/achieving-best-evidence-criminal-proceedings.pdf>.
- Observatoire national De l'Action Sociale décentralisée (Novembre 2007). Lettre de l'ODAS - « Protection de l'enfance : une plus grande vulnérabilité des familles, une meilleure coordination des acteurs »
- Orbach, Y., Hershkowitz, I., Lamb, M. E., Sternberg, K. J., Esplin, P. W., & Horowitz, D. (2000). Assessing the value of structured protocols for forensic interviews of alleged child abuse victims. *Child Abuse and Neglect*, 24, 733-752.
- Peterson, C., & Biggs, M. (1997). Interviewing children about trauma: Problem with "specific" questions. *Journal of Traumatic Stress*, 10, 279-290.
- Peterson, C., Jesso, B., & McCabe, A. (1999). Encouraging narratives in preschoolers: An intervention study. *Journal of Child Language*, 26, 49-67.
- Reese, E. (1995). Predicting children's literacy from mother-child conversations. *Cognitive Development*, 10, 381-405.

- Robinson, J., & McGuire, J. (2006). Suggestibility and children with mild learning disabilities: The use of the cognitive interview. *Psychology, Crime & Law*, 12, 537-556.
- Saywitz, K. J. (2002). Developmental Underpinnings of Children's Testimony. In H. L. Westcott, G. M. Davies, & R. H. C. Bull (Eds.), *Children's Testimony. A Handbook of Psychological Research and Forensic Practice* (pp. 3-19). West Sussex, U.K.: Wiley.
- Scullin, M. H., & Ceci, S. J. (2001). A suggestibility scale for children. *Personality and Individual Differences*, 30, 843-856.
- Scullin, M. H., & Hembrooke, H. A. (1998, March). Development and refinement of a suggestibility scale for children. In A. M. Crossman and M. H. Scullin (Chairs), *Avenues for assessing the reliability of children's statements: A panoply of approaches*. Symposium conducted at the meeting of the American Psychology and Law Society. Redondo Beach, CA.
- Skagerberg, E. M., & Wright, D. B. (2008). Manipulating power can affect memory conformity. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 207-216.
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African American. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 797-811.
- Sternberg, K. J., & Lamb, M. E., Davies, G. M., & Westcott, H. L. (2001). The memorandum of good practice: theory versus application. *Child Abuse & Neglect*, 25, 669-681.
- Tulving, E. (1983). *Elements of episodic memory*. Oxford: OUP.
- Verkamp, F., & Ginet, M. (2010). Variations of the cognitive interview: Which one is the most effective in enhancing children's testimonies ? *Applied Cognitive Psychology*, 24, 1279-1296.
- Verkamp, F., & Ginet, M. (article en révision). The influence of social instructions on the effectiveness of a Cognitive Interview used with very young child witnesses. *European Review of Applied Psychology*.
- Verkamp, F., Ginet, M., & Colomb, C. (2010). L'Entretien Cognitif est-il efficace pour aider de très jeunes enfants à témoigner d'un événement répété dans le temps ? *L'Année Psychologique*, 110, 541-572.