

Université de Montréal

Évaluation du rôle des caractéristiques personnelles des enquêteurs policiers sur la conduite d'entrevues d'enquête auprès d'enfants victimes d'agression sexuelle

par
Jonathan Lafontaine

Département de psychologie
Faculté des arts et des sciences

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph. D.)
en Psychologie

Juin, 2015

© Jonathan Lafontaine, 2015

Résumé

Depuis les années 1990, de nombreuses recherches ont porté sur le dévoilement de l'agression sexuelle chez l'enfant et sur les caractéristiques y étant associées. Outre les facteurs liés à l'enfant et au contexte, le type de questions utilisé par l'intervieweur (notamment les invitations et les questions ouvertes) est une variable déterminante pour le dévoilement de l'enfant et la quantité de détails qui sera fournie entourant l'agression sexuelle. Bien que plusieurs enquêteurs reçoivent une formation sur l'utilisation des questions ouvertes dans les entrevues avec les enfants, peu d'entre eux utilisent un style de question approprié une fois sur le terrain. L'objectif de cette recherche vise à déterminer si certaines caractéristiques personnelles des enquêteurs sont associées à leur adhésion à un protocole d'entrevue structuré pour lequel ils ont été formés, à l'utilisation de questions ouvertes dans des entrevues d'enquête auprès d'enfants soupçonnés d'avoir vécu une agression sexuelle et à la quantité de détails dévoilés par l'enfant lors de ces entrevues.

Deux études ont été menées pour répondre à cette question. La première étude a été effectuée à l'École nationale de police du Québec auprès de 24 enquêteurs de police ayant suivi une formation d'une semaine visant l'apprentissage du protocole d'entrevue structuré du National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). Le genre féminin, les habiletés cognitives et le trait de personnalité Ouverture à l'expérience sont trois caractéristiques personnelles qui ont été reliées positivement à la performance des enquêteurs lors d'une entrevue simulée avec un comédien jouant le rôle d'un enfant victime d'agression sexuelle, tandis que le nombre d'années d'expérience et la capacité de gestion du stress de ces enquêteurs ont montré une relation négative avec cette performance.

Dans la seconde étude effectuée sur le terrain auprès de 13 enquêteurs du Service de police de la Ville de Montréal, 114 entrevues conduites auprès d'enfants ayant dévoilé une agression sexuelle ont été recueillies et cotées pour mesurer l'adhésion au protocole d'entrevue du NICHD, le ratio de questions ouvertes et la quantité de détails dévoilés par l'enfant par question posée par l'enquêteur. L'intelligence émotionnelle et les traits de personnalité Extraversion, Esprit consciencieux et Agréabilité ont été trouvés comme des caractéristiques personnelles positivement associées à l'adhésion au protocole d'entrevue et à l'utilisation de questions ouvertes, tandis que le nombre d'années d'expérience et le trait de personnalité Névrosisme ont été négativement associés à ces deux critères de performance. Le niveau d'habiletés cognitives des enquêteurs a quant à lui montré une association positive avec la quantité de détails dévoilés par l'enfant.

La signification et l'interprétation de ces résultats, de même que les implications potentielles pour la sélection et la formation des enquêteurs sont finalement discutées.

Mots-clés :

Entrevues d'enquête, Techniques d'entrevue, Enfants victimes d'agression sexuelle, Enquêteurs de police, Intelligence émotionnelle, Traits de personnalité, Habiletés cognitives, Formation.

Abstract

Since the 1990's, disclosure of child sexual abuse (CSA) has been studied extensively. In addition to characteristics related to the child and the context of the CSA, the types of questions used by investigative interviewers (ex. invitations and open-ended questions) are another critical component for the child's disclosure and the amount of details provided by the child related to the incident. Despite their participation in training programs, few investigative interviewers use open-ended questions once in the field. This research project aims to determine whether certain personal characteristics are related to investigators' adherence to a structured interview protocol, their use of open-ended questions in an investigative interview with a child victim of sexual abuse and the amount of details obtained from the child during this interview.

Two studies were conducted to attempt to answer this question. The first study was conducted at the École nationale de police du Québec with 24 French Canadian police investigators after following a one-week training program aimed at using the National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) interview protocol. These investigators performed a mock interview at the end of their training to test their practical competence. Interview performance was positively related to cognitive abilities, female gender, and the personality trait Openness to Experience and negatively to stress management and investigator's experience.

The second study was conducted with 13 police investigators from the Service de police de la Ville de Montréal. A total of 114 real investigative interviews conducted with child victims of sexual abuse were collected and scored. Results showed that emotional intelligence,

and the personality traits of Extraversion, Agreeableness and Conscientiousness were positively related to adherence to the NICHD interview protocol and the ratio of open-ended questions. The number of years of experience and personality trait Neuroticism were negatively related with these two performance criteria. Cognitive abilities were related to the amount of details obtained from the child per question.

The interpretations of these results and their implications for the selection and training of investigative interviewers are discussed.

Keywords:

Investigative interviews, Interview techniques, Child sexual abuse, Police investigators, Emotional intelligence, Personality traits, Cognitive abilities, Training.

Table des matières

Résumé.....	i
Abstract.....	iii
Table des matières.....	v
Liste des tableaux.....	vi
Liste des sigles.....	vii
Liste des abréviations.....	viii
Remerciements.....	ix
1. Introduction.....	1
2. Méthodologie.....	26
3. Article 1.....	33
4. Article 2.....	69
5. Discussion.....	104
6. Références.....	127
Annexe 1. Guide d’entrevue du NICHD version française.....	xi
Annexe 2. Grille d’évaluation de l’entrevue d’examen.....	xxx
Annexe 3. Grille d’adhésion – entrevue NICHD.....	xxxvi
Annexe 4. Manuel de cotation des entrevues d’investigation.....	xxxviii

Liste des tableaux

Article 1

Table I. Descriptive Statistics.....	66
Table II. Correlations between Independent Variables and Interview Performance	67
Table III. Multiple Regression Models to Explain Interview Performance.....	68

Article 2

Table I. Correlations between Personal Characteristics	101
Table II. Partial Correlations between Personal Characteristics and Interview Performance	102
Table III. Generalized Estimating Equations for Interview Performance	103

Liste des sigles

APSAC :	American Professional Society on the Abuse of Children
CPI :	California Psychological Inventory
ÉNPQ :	École nationale de police du Québec
EQ-I :	Emotional Quotient Inventory
IPI :	Inwald Personality Inventory
MMPI :	Minnesota Multiphasic Personality Inventory
NEO-PI :	NEO Personality Inventory
NEO-PI-R :	Revised NEO Personality Inventory
NICHHD :	National Institute of Child Health and Human Development
PAI :	Personality Assessment NEO-PI
SILS :	Shipley Institute of Living Scale
SPVM :	Service de police de la Ville de Montréal
16PF :	16 Personality Factor Questionnaire

Liste des abréviations

CSA :	Child sexual abuse
FFM :	Five-Factor Model
GEE :	Generalized estimating equation
GMA :	General mental ability
Min :	Minimum
Max :	Maximum
N :	Taille de l'échantillon
SD :	Standard deviation

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Mireille, une directrice de recherche extraordinaire, qui m'a guidé tout au long de ce périple. Tu as su me motiver, me conseiller, m'orienter et m'encourager dans les moments importants. Merci pour ta confiance, ton dévouement, tes commentaires toujours constructifs et ton soutien au cours de ces cinq années.

Je veux également remercier chaleureusement l'École nationale de police du Québec et le Service de police de la Ville de Montréal pour leur merveilleuse collaboration dans ce projet de recherche, de même que tous les enquêteurs qui ont accepté de participer à ce projet. Sans vous, ce projet n'aurait jamais pu avoir lieu.

Puis, un merci bien spécial à deux personnes extraordinaires : Pierre et Mélanie. Mélanie, tu as été présente à toutes les étapes de ma thèse. Tu étais toujours là dans les beaux moments, mais aussi dans les moments plus difficiles pour m'écouter, m'encourager et dédramatiser les scénarios catastrophiques que je créais. Je ne garde que de bons souvenirs de nos collations sucrées au café et nos nombreuses excursions dans tous les recoins de Montréal pour les suivis à domicile. Pierre, directeur du département des miracles, tu m'as aidé un nombre incalculable de fois, gardant toujours ton calme devant mes nombreuses questions et trouvant une solution à chaque nouveau problème. Le CRIPCAS est chanceux de pouvoir compter sur vous deux!

Un merci aussi à mes collègues de labo : Agnès, Val M., Val G. et Karine, avec qui j'ai passé de merveilleux moments à travailler et à procrastiner. Les journées étaient tellement plus

agréables quand vous étiez au labo! Merci aussi Val G. pour l'accord interjuge et pour avoir toléré le stress que je t'ai fait subir...

Je veux aussi remercier Steve Curadeau, Dominique Scarfone et Nikolas Paré. Votre enseignement inspirant m'a profondément marqué. Vous aurez, chacun à votre façon, contribué à façonner le clinicien que je suis.

Sur une note plus personnelle, je veux remercier mes parents, Serge et Lucie, qui m'ont toujours soutenu et encouragé dans mes études. J'ai toujours senti votre confiance et votre fierté et cela a été et continue d'être une grande source de motivation.

Enfin, un merci tout particulier à Julie, une femme exceptionnelle. Ta patience, ton écoute, ton soutien, tes encouragements et ton amour m'auront permis de passer au travers de cette étape importante. Merci de toujours être là...

1. Introduction

Au cours des 20 dernières années, plusieurs études ont porté sur les capacités et les limites des enfants lors des entrevues dans un contexte d'enquête policière. Ces études ont permis le développement de lignes directrices sur la meilleure façon de conduire une entrevue d'enquête auprès d'un enfant victime et la création d'outils (notamment de protocoles d'entrevue structurés) afin d'aider les enquêteurs à adhérer à ces meilleures pratiques. Cependant, jusqu'à présent, peu d'études se sont intéressées aux caractéristiques personnelles des enquêteurs et à leur capacité à utiliser ces outils et à adhérer aux meilleures pratiques. Cette thèse vise donc à déterminer si et comment les enquêteurs diffèrent entre eux dans leurs capacités à adhérer aux bonnes pratiques d'entrevue et quelles caractéristiques personnelles permettent cette distinction.

L'entrevue d'enquête effectuée par les policiers auprès des enfants soupçonnés d'avoir été agressés sexuellement joue un rôle crucial dans le processus judiciaire. En fonction de la qualité du témoignage de l'enfant et des autres éléments de preuve recueillis par le policier, les procureurs détermineront si des accusations seront portées contre l'agresseur présumé. La crédibilité du témoignage de l'enfant lors de son entrevue est généralement le principal, voire parfois le seul élément de preuve dans un éventuel procès (Lamb et al., 1997), puisque la plupart du temps, les agressions sexuelles commises sur un enfant se déroulent en l'absence de témoin et qu'aucune preuve physique ou médicale n'est disponible (Wright & Powell, 2007).

De nombreuses recherches ont montré qu'il peut être difficile d'interviewer des enfants (surtout les plus jeunes) dans un contexte d'agression, notamment en raison des limites de leurs capacités mnésiques et langagières (pour une revue, voir notamment Lamb, Malloy & La

Rooy, 2011 et La Rooy, Malloy & Lamb, 2011). Puis, depuis les années 1990, plusieurs études ont porté sur la suggestibilité des enfants et sur les impacts de cette suggestibilité sur leur mémoire et leur témoignage. D'abord, les enfants peuvent être vulnérables à la confusion entre des événements actuels et des événements suggérés lorsque ces éléments sont similaires sur le plan de la perception et de la sémantique (Ceci & Bruck, 1993). En ce sens, il est important que l'intervieweur fasse appel à la mémoire de rappel de l'enfant, plutôt qu'à la mémoire de reconnaissance, afin de diminuer les risques que le récit de l'enfant soit erroné (Lamb, Sternberg & Esplin, 1998 ; Pipe, Lamb, Orbach & Esplin, 2004). D'autres recherches ont montré que les enfants peuvent être particulièrement vulnérables lorsqu'ils ne savent pas quoi répondre à une question de l'intervieweur et ainsi sentir une pression à avoir une réponse, au lieu de répondre « je ne sais pas » (Cordon, Saetermoe & Goodman, 2005 ; Fritzley & Lee, 2003 ; Lamb et al., 1998). Puis, comme les enfants perçoivent généralement les adultes comme des sources d'information crédibles et compétentes et qu'ils tentent d'être de bons partenaires de conversation lors des entrevues, ils peuvent acquiescer à ce qu'ils perçoivent que l'enquêteur croit et ne pas corriger l'enquêteur lorsque ce dernier se trompe (Ceci & Bruck, 1993). Selon ces auteurs, les enfants peuvent aussi mentir ou omettre de révéler certains éléments dans le but d'éviter une punition ou des embarras, pour poursuivre un « jeu », pour respecter une promesse faite ou encore pour obtenir un gain personnel. En somme, s'il est bien démontré que les enfants, même en bas âge, peuvent faire un témoignage crédible d'une agression sexuelle vécue, ceux-ci sont plus vulnérables que les adultes à la suggestibilité. La façon dont l'intervieweur conduit l'entrevue a donc un impact important sur la qualité du témoignage de l'enfant (Bruck & Ceci, 1999 ; Ceci & Bruck, 1993 ; Pipe et al., 2004).

Si les enfants sont vulnérables à la suggestibilité, plusieurs études ont montré que le soutien émotionnel de l'intervieweur jouait un rôle important dans la qualité et la précision du témoignage de l'enfant. Par exemple, Carter, Bottoms et Levine (1996) ont montré que les enfants étaient plus résistants aux questions suggestives, en faisant moins d'omissions et en ayant plus de réponses justes face aux questions trompeuses des intervieweurs, lorsque ces derniers étaient chaleureux et soutenant. Des résultats similaires ont été obtenus par Davis et Bottoms (2002), montrant que les enfants interrogés par un intervieweur soutenant sur le plan émotionnel étaient plus résistants aux questions suggestives de l'intervieweur et qu'ainsi, le soutien émotionnel des intervieweurs permettait l'obtention de témoignages plus justes. Ceci et Bruck (1993) soulignaient également que la dynamique de l'entrevue pouvait jouer un rôle sur l'effet de suggestibilité, non seulement par les connaissances ou les croyances de l'intervieweur, mais aussi par le ton émotionnel des questions. En somme, les intervieweurs qui parviennent à conduire leur entrevue en fournissant un soutien émotionnel à l'enfant risquent d'obtenir un témoignage de ce dernier qui sera plus juste, plus précis et qui comportera moins d'erreurs (Bottoms, Quas & Davis, 2007).

Plusieurs organisations ont développé des lignes directrices à suivre pour aider les policiers et autres professionnels à conduire de bonnes entrevues d'enquête auprès des enfants présumés victimes d'agression (American Professional Society on the Abuse of Children [APSAC], 1990 ; 2002 ; Home Office, 1992 ; 2002 ; 2008). Parmi les éléments qui font consensus dans la littérature, soulignons l'importance d'établir une relation de confiance ou de travail avec l'enfant lors de l'entrevue, de lui fournir du soutien, de lui donner des instructions quant aux attentes, à la tâche et à la confidentialité et de commencer l'entrevue par des

questions peu suggestives. Les intervieweurs doivent être chaleureux, tenter d'être le plus objectifs et le moins suggestifs possible, adapter l'entrevue et interpréter les réponses de l'enfant en tenant compte de son niveau de fonctionnement sur le plan du langage, de ses habiletés et de ses connaissances. Enfin, l'élément considéré comme le plus important est l'utilisation de questions ouvertes (p.ex. « Dis-moi tout ce qui s'est passé »), plutôt que des questions directives (p.ex. « Qui t'a fait ça? » ou « À quel endroit t'a-t-il touché? »), ou des questions proposant un choix (p.ex. « Est-ce que c'est arrivé le soir ou le matin? ») (Cronch, Viljoen & Hansen, 2006 ; Davies & Wescott, 1995 ; Fisher & Geiselman, 1992 ; Lamb et al., 1998 ; Mccauley & Fisher, 1995 ; Poole & Lamb, 1998 ; Raskin & Esplin, 1991 ; Saywitz & Camparo, 2009 ; Saywitz & Moan-Hardie, 1996 ; Steller & Boychuk, 1992 ; Warren & McGough, 1996 ; Wood & Garven, 2000 ; Wood, McClure & Birch, 1996 ; Yuille, Hunter, Joffe & Zaparnuik, 1993). Il est bien connu depuis plus de 30 ans que l'utilisation des questions ouvertes est associée à des réponses plus justes de la part de l'enfant (Dent & Stephenson, 1979).

1.1. Difficultés des enquêteurs en entrevue

Malgré l'existence de lignes directrices et les formations reçues par les enquêteurs, des lacunes importantes sont constatées dans la façon dont ceux-ci conduisent leurs entrevues d'enquête auprès des enfants soupçonnés d'avoir vécu une agression sexuelle. De manière générale, les programmes de formation donnent peu de résultats à long terme, notamment quant au transfert des apprentissages (Powell, Fisher & Wright, 2005 ; Warren et al., 1999).

Malgré l'existence de guides locaux, seulement 23,3% des intervieweurs en Grande-Bretagne utiliseraient un guide d'entrevue (Davey & Hill, 1999). Une minorité seulement présente à l'enfant les règles de base de communication comme dire la vérité ou dire « Je ne sais pas » si c'est le cas ou encore de corriger l'intervieweur s'il dit quelque chose de faux (Warren, Woodall, Hunt & Perry, 1996). Puis, bien qu'il s'agisse de l'élément le plus important, les intervieweurs utilisent rarement les questions ouvertes (Aldridge, 1992 ; Aldridge & Cameron, 1999 ; Cederborg, Orbach, Sternberg & Lamb, 2000 ; Davies, Westcott & Horan, 2000 ; Faller, 1996 ; Lamb et al., 1996 ; Orbach et al., 2000 ; Sternberg, Lamb, Davis & Westcott, 2001 ; Sternberg, Lamb, Hershkowitz, Esplin & Redlich, 1996). Au Québec, Cyr et Wright (2005) ont obtenu des résultats similaires pour les entrevues réalisées par des policiers québécois. Il semble donc qu'il soit particulièrement difficile pour les policiers de modifier leur style habituel de questions directives (Powell & Snow, 2007).

Powell, Wright et Clark (2010) mentionnent que les raisons pour lesquelles les enquêteurs n'adhèrent pas aux meilleures pratiques d'entrevue sont complexes et multidimensionnelles. D'abord, les guides de bonnes pratiques ne sont pas bien compris par les enquêteurs ni assez renforcés par le milieu. Puis, l'entrevue d'enquête n'est qu'un défi parmi d'autres pour les enquêteurs, comme une charge de travail élevée et la collaboration avec d'autres professionnels. Enfin, la structure des programmes de formation n'est pas efficace dans la promotion du changement, notamment en raison d'une mauvaise distribution des sessions de pratique dans le temps, du manque de rétroaction individuelle, d'exemples de bonnes pratiques et d'incitatifs organisationnels pour pratiquer les compétences d'entrevue (Powell et al., 2010).

Pour leur part, les enquêteurs mentionnent que la spécificité des informations nécessaires à recueillir de l'enfant, la non-familiarité du format des questions ouvertes et la difficulté à faire la distinction entre des questions ouvertes et spécifiques constituent les trois raisons principales pour lesquelles ils ont de la difficulté à utiliser des questions ouvertes lors d'entrevues d'enquête auprès d'enfants victimes (Wright & Powell, 2006). Il semble donc difficile pour les enquêteurs d'obtenir de l'information d'un enfant, surtout lorsqu'ils sont peu expérimentés, ont reçu peu de formation, ont conduit peu d'entrevues et révisent rarement leurs entrevues (Lamb et al., 1998).

1.2. Développement du protocole du NICHD

Pour répondre aux difficultés qu'éprouvent les enquêteurs dans les entrevues d'enquête auprès d'enfants présumés victimes d'agression sexuelle, Lamb et ses collègues ont développé, à la fin des années 1990, le protocole du National Institute of Child Health and Human Development (NICHD), dont on peut trouver la version complète anglaise dans l'article de Lamb, Orbach, Hershkowitz, Esplin et Horowitz (2007). La traduction et l'adaptation françaises ont été effectuées par Cyr, Dion, Perreault et Richard (2002). Ce protocole est inspiré de ceux qui l'ont précédé, en étant plus structuré, concret et précis. Il tient compte des meilleures pratiques en matière d'entrevue auprès d'enfants victimes d'agression sexuelle, en comprenant notamment des sections pour la présentation de l'intervieweur, la présentation des règles de communication, le développement de l'alliance de travail, la pratique de la mémoire de l'enfant, la transition vers les contenus déclaratifs de façon non suggestive, le recueil de

plusieurs événements s'il y a lieu, le tout en priorisant l'utilisation des questions ouvertes (la version française du protocole est présentée à l'annexe 1). Il a été montré dans plusieurs pays que le protocole permet d'augmenter l'utilisation des questions ouvertes et de diminuer le nombre de questions fermées (Cyr & Lamb, 2009 ; Lamb, et al., 2007 ; Orbach et al. 2000 ; Sternberg, Lamb, Orbach, Esplin & Mitchell, 2001). Cet élément est important puisque l'utilisation des questions ouvertes (appelées invitations) permet d'obtenir des réponses quatre fois plus longues et trois fois plus riches en détails que les réponses fournies aux autres types de questions des enquêteurs (Lamb et al., 1996 ; Orbach & Lamb, 2000 ; Sternberg et al., 1996). Hershkowitz, Fisher, Lamb et Horowitz (2007) ont également montré que les entrevues d'enquête effectuées à partir du protocole du NICHD permettent d'établir un jugement de crédibilité dans beaucoup plus de cas que pour les entrevues effectuées sans le protocole. Aussi, les entrevues d'enquête effectuées à partir du protocole mènent plus souvent à des accusations criminelles et à des condamnations que celles réalisées sans le protocole (Pipe, Orbach, Lamb, Abbott & Stewart, 2013). En somme, le protocole du NICHD permet d'augmenter la crédibilité et la qualité des témoignages des enfants, en palliant les lacunes des enquêteurs (voir Cyr, Dion, Hershkowitz, & Lamb, 2013 pour une recension des études sur le protocole du NICHD). Un résumé de la formation au protocole du NICHD donnée aux enquêteurs à l'École nationale de police du Québec (ÉNPQ) est présenté dans la section méthodologie.

1.3. Caractéristiques personnelles des enquêteurs

S'il est bien démontré que l'utilisation du protocole d'entrevue du NICHD permet aux enquêteurs de réaliser de meilleures entrevues, peu d'études ont été effectuées sur les caractéristiques personnelles des bons intervieweurs. Pourtant, du point de vue des enquêteurs, ce ne serait pas le type de questions utilisées, mais plutôt des attributs personnels (p.ex., être attentif aux besoins des autres, être de nature chaleureuse, empathique, sensible, relaxée) qui distingueraient principalement les bons intervieweurs dans les entrevues auprès d'enfants (Wright & Powell, 2007). Puis, comme il a été mentionné précédemment, il est bien connu depuis deux décennies que la capacité de l'intervieweur à fournir un soutien émotionnel aux enfants lors des entrevues d'enquête est un élément important permettant de réduire la vulnérabilité de ces derniers à l'effet de suggestibilité.

Dans une étude tentant de prédire les facteurs associés à la performance en entrevue, Myklebust et Bjorklund (2010) ont montré que les seules variables associées à de plus longues réponses de la part de l'enfant lors d'une entrevue d'enquête étaient le type de questions posées et l'âge de l'enfant ; les questions ouvertes amenant des réponses plus longues que les questions fermées et les enfants plus âgés donnant de plus longues réponses que les enfants plus jeunes. Contrairement à leurs hypothèses, les intervieweurs avec les compétences théoriques et pratiques les plus élevées n'obtenaient pas des réponses plus longues de la part des enfants. Cependant, certaines limites conceptuelles doivent être soulevées. Dans cette étude, les compétences théoriques et pratiques des intervieweurs étaient respectivement mesurées par la durée de la formation reçue par l'enquêteur et par le nombre d'entrevues effectuées. Autrement dit, les compétences théoriques des enquêteurs semblent davantage être

une mesure de la quantité de formation reçue, alors que les compétences pratiques constituent une mesure de l'expérience de l'enquêteur. Il semble donc y avoir une confusion dans cette étude entre les concepts d'expérience, de formation et de compétence. À notre avis, le type de questions utilisées par l'intervieweur correspond beaucoup plus à une mesure de la compétence de celui-ci, du moins de la compétence pratique. Il serait donc plus juste de conclure que le type de questions utilisées par l'intervieweur influence significativement la longueur des réponses de l'enfant, alors que l'expérience de l'enquêteur et la quantité de formation reçue ont peu d'impact sur la longueur des réponses. Ces résultats sont cohérents avec la littérature montrant que les programmes de formation ont souvent peu d'impact sur la qualité des entrevues d'enquête conduites sur le terrain (voir notamment Lamb et al., 1996 et Powell et al., 2005).

Lorsque la performance des enquêteurs lors d'une entrevue est mesurée par leur utilisation des questions ouvertes, aucune différence significative n'est trouvée selon le sexe de l'enquêteur, son rang, son nombre d'années d'expérience ou le fait qu'il ait ou non de jeunes enfants (Smith, Powell & Lum, 2009). Dans cette étude, seul le temps passé depuis la fin de la formation était une variable significative dans l'adhésion à un style de questions ouvertes ; les enquêteurs qui avaient terminé leur formation depuis moins d'un mois avaient une meilleure performance que ceux qui avaient terminé leur formation depuis plus longtemps. Ces résultats ont fait dire aux auteurs que :

The current findings provide a clear but simple message for police organizations. They indicate that adherence to open-ended questioning (arguably one of the most important skills in child abuse interviewing; Powell et al., 2005) is largely the by-product of good training rather than personal attributes or job experience per se (Smith et al., 2009, p. 60).

Il nous semble toutefois que les caractéristiques choisies par Smith et al. (2009) dans leur étude correspondent davantage à des données sociodémographiques qu'à des attributs personnels. Il apparaît donc hâtif de conclure que l'adhésion à un style de questions ouvertes n'est pas liée à certains attributs personnels et qu'il s'agit uniquement d'une question d'entraînement. Plutôt que d'opposer la perception des policiers (selon laquelle un bon intervieweur se distingue par ses attributs personnels), à celle des experts (pour qui il s'agit avant tout d'utiliser un style de questions ouvertes) comme le font Wright et Powell (2007), nous suggérons que certains attributs des enquêteurs soient associés à leur capacité à adhérer à un protocole d'entrevue et à utiliser principalement des questions ouvertes, plutôt que fermées.

À ce sujet, Melinder et Gilstrap (2009) ont trouvé que les intervieweurs ayant un sentiment d'autocontrôle plus élevé utilisaient moins les questions directives lors d'entrevues avec des enfants à la suite d'un examen médical. Puis, Lamb et Garretson (2003) ont montré que le genre de l'intervieweur et celui de l'enfant avaient un impact sur le type de questions posées par le premier et sur la quantité de détails dévoilés par le second. Parmi de nombreuses interactions, ils ont notamment trouvé que les intervieweurs de genre féminin obtenaient plus de nouveaux détails que leurs collègues masculins avec leurs questions, et ce, peu importe le type de question utilisé. Toutefois, ils ont également trouvé que les intervieweuses utilisaient plus de questions ouvertes, mais aussi plus d'interventions suggestives avec les garçons qu'avec les filles, alors que les intervieweurs masculins ne présentaient pas de différence dans leur façon d'interviewer les filles et les garçons. À noter que les effets du genre de l'intervieweur s'atténuent lorsque ceux-ci utilisaient le protocole d'entrevue du NICHD (Lamb & Garretson, 2003). Plus récemment, Powell, Hughes-Scholes, Smith et Sharman

(2012), ont montré qu'à la suite d'une formation, les intervieweurs les plus expérimentés réussissaient moins bien à utiliser des questions ouvertes, comparativement aux intervieweurs plus jeunes. Une autre étude récente montre un lien significatif entre la connaissance théorique des différents types de questions et l'utilisation des questions ouvertes lors d'entrevues d'enquête simulées auprès d'enfants victimes (Yii, Powell & Guadagno, 2014). C'est donc dire que les enquêteurs parvenant le mieux à distinguer les différents types de question seraient ceux qui réussissent le mieux à utiliser les questions ouvertes dans leurs entrevues. Ces études sont les premières à montrer que les enquêteurs diffèrent entre eux, en fonction de certaines caractéristiques personnelles, sur leur capacité à conduire des entrevues auprès d'enfant en utilisant un style de questions ouvertes.

Mais, hormis ces dernières études qui ont trouvé quelques caractéristiques associées à l'utilisation des questions ouvertes, aucune n'a tenté de déterminer quelles sont les caractéristiques personnelles des enquêteurs qui réussissent à utiliser des questions ouvertes dans leurs entrevues, malgré l'importance reconnue de cet élément dans l'entrevue d'enquête et les nombreuses formations données aux policiers pour leur enseigner l'utilisation de ce type de questions auprès d'enfants victimes. Qui plus est, à ce jour, aucune étude n'a tenté de déterminer si certaines caractéristiques personnelles des enquêteurs sont associées à leur capacité à utiliser un protocole d'entrevue, même si l'utilisation d'un protocole comme celui du NICHD a démontré une amélioration significative de la qualité du dévoilement de l'enfant.

Des travaux récents suggèrent toutefois que certaines caractéristiques personnelles des enquêteurs seraient corrélées avec leur performance en entrevue telle qu'évaluée par un superviseur (Ono, Sachau, Deal, Englert & Taylor, 2011 ; Poulin, 2010). Dans ces deux études,

la performance en entrevue d'enquête portait sur des entrevues auprès de suspects adultes et non sur des entrevues auprès d'enfants victimes. Plus précisément, les traits de personnalité et les habiletés cognitives ont été associés à la performance des enquêteurs lors d'entrevues interrogatoires dans l'étude de Poulin (2010), alors que la personnalité et l'intelligence émotionnelle des enquêteurs sont des caractéristiques ayant un lien significatif avec la performance en entrevue dans celle de Ono et al. (2011). Si ces deux études utilisent l'évaluation d'un superviseur comme mesure de performance en entrevue (plutôt que des critères plus objectifs comme l'adhésion à un protocole d'entrevue ou le ratio de questions ouvertes lors des entrevues), elles constituent tout de même une première tentative visant à déterminer les caractéristiques personnelles des enquêteurs policiers associées à leur performance en entrevue d'enquête.

Si Ono et al. (2011) et Poulin (2010) ont montré que la personnalité, les habiletés cognitives et l'intelligence émotionnelle des enquêteurs étaient associées à la performance des enquêteurs en entrevue auprès de suspects, on peut penser que ces mêmes caractéristiques personnelles pourraient être associées avec la performance en entrevue d'enquête auprès d'enfants victimes d'agression sexuelle. En effet, ce type d'entrevue constitue une tâche complexe, tant sur les plans cognitifs qu'émotionnels. Les enquêteurs doivent recueillir plusieurs informations de la part de l'enfant (qui, quoi, où, quand, comment, nombre d'événements, présence de témoins ou de preuves matérielles, etc.) tout en utilisant un style de questions ouvertes (avec lequel ils sont peu familiers) et en évitant les questions directives, à choix de réponses ou suggestives. Ils doivent également savoir adapter leurs questions au niveau de développement intellectuel et langagier de l'enfant, développer une relation de

confiance avec un enfant dont la confiance envers les adultes a pu être fortement entachée par les événements vécus et savoir composer avec les différentes émotions qui peuvent surgir au cours de l'entrevue, tant les leurs que celles de l'enfant.

Les sections qui suivent permettront de faire un survol de la littérature portant sur les liens entre ces caractéristiques personnelles (traits de personnalité, habiletés cognitives et intelligence émotionnelle) et la performance au travail et en formation, avec une attention particulière accordée aux études effectuées dans un contexte policier.

1.3.1. Traits de personnalité. Les inventaires de personnalité sont des outils couramment utilisés en sélection de personnel (Heller, 2005 ; Rothstein & Goffin, 2006), notamment dans la sélection des policiers (Ash, Slora & Britton, 1990 ; Pynes, 2001 ; Varela, Boccaccini, Scogin, Stump, & Caputo, 2004). Plusieurs méta-analyses ont montré des liens significatifs entre certains traits de personnalité et la performance en emploi et en formation (Barrick & Mount, 1991 ; Hurtz & Donovan, 2000 ; Poropat, 2009 ; Salgado, 1997 ; Tett, Jackson & Rothstein, 1991). Dans le modèle de la personnalité à cinq facteurs (Five-Factor Model [FFM] : Extraversion, Ouverture à l'expérience, Esprit consciencieux, Agréabilité, Névrosisme), la corrélation la plus élevée avec la performance en emploi est celle avec le trait Esprit consciencieux (Barrick & Mount, 1991 ; Barrick, Mount & Judge, 2001 ; Hurtz & Donovan, 2000 ; Poropat, 2009 ; Salgado, 1997) et dans une moindre mesure, avec le trait Stabilité émotionnelle (il s'agit du trait Névrosisme, mais avec une polarité inversée) (Barrick, et al., 2001 ; Hurtz & Donovan, 2000 ; Judge & Bono, 2001 ; Salgado, 1997). Toutefois, les

résultats de Barrick et Mount (1991) suggèrent également que le lien entre les cinq dimensions de la personnalité dans le FFM et la performance varie selon le type d'emploi et de critère de performance.

Varela et al. (2004) ont effectué une méta-analyse des études portant sur le lien entre la mesure de la personnalité et la performance au travail dans un contexte policier (law enforcement officers). À partir de 78 études comportant 11 725 sujets, ils concluent qu'une corrélation modérée, mais significative ($r = 0,218$) existe entre les résultats à un test de personnalité et la performance dans un contexte policier, tant avec des mesures objectives (p.ex., absentéisme, nombre de retards ou nombre de plaintes de citoyens), que subjectives (p.ex., évaluation par les pairs ou par un superviseur). Puis, la mesure de la personnalité est plus fortement corrélée à la performance actuelle, plutôt qu'à une performance future (Varela et al., 2004). En d'autres mots, les études utilisant des critères de performance concurrents mènent à des corrélations plus fortes avec la mesure de la personnalité que les études utilisant un design prédictif.

Plus précisément, les méta-analyses effectuées par Barrick et Mount (1991) et Salgado (1997) ont montré que dans les échantillons de policiers, la performance au travail était corrélée avec les facteurs Esprit consciencieux (r_c variant de 0,22 à 0,24), Stabilité émotionnelle (r_c variant de 0,10 à 0,15), Extraversion (r_c variant de 0,09 à 0,13), Agréabilité (r_c variant de 0,09 à 0,10) et Ouverture (r_c variant de 0,00 à 0,12). Ces résultats sont également confirmés dans les travaux de Black (2000) auprès d'un échantillon de 284 recrues de police néo-zélandaises, alors que leur performance globale, mesurée à partir de scores à 17 tests pratiques et théoriques, est corrélée avec les facteurs Esprit consciencieux ($r = 0,27, p < 0,001$),

Névrosisme ($r = -0,16$, $p < 0,01$) et Extraversion ($r = 0,16$, $p < 0,01$), mesurés par le NEO Personality Inventory (NEO-PI-R). Detrick et Chibnall (2006) ont obtenu des résultats similaires auprès de recrues de police, alors que celles étant considérées comme les meilleures ont obtenu des scores plus élevés au NEO-PI-R pour les facteurs Esprit consciencieux et Extraversion, ainsi que des scores plus faibles pour le facteur Névrosisme.

Barrett, Miguel, Hurd, Lueke et Tan (2003) soulèvent toutefois certaines limites quant aux résultats provenant de méta-analyses pour déterminer des critères de sélection de personnel. Ils rapportent notamment que sur le terrain, le facteur Esprit consciencieux n'est pas systématiquement corrélé à la mesure de la performance des policiers (bien que plusieurs méta-analyses aient montré une corrélation positive significative entre ce trait et la performance en emploi) et qu'une attention particulière doit être portée à la représentativité des échantillons, de même qu'à la pertinence des tests et des critères de performance utilisés (Barrett et al., 2003).

S'il y a un lien entre la personnalité d'un individu et sa performance au travail, tous les modèles et outils de mesure de la personnalité ne donnent pas des résultats aussi concluants (Salgado 2003 ; Varela et al., 2004). Dans une méta-analyse portant sur la mesure de la personnalité et la performance dans un contexte policier, Varela et al. (2004) ont trouvé que le California Psychological Inventory (CPI) constitue le meilleur prédicteur de la performance, comparativement au Minnesota Multiphasic Personality Inventory (MMPI) et au Inwald Personality Inventory (IPI). Ces auteurs mentionnent que le nombre d'études utilisant d'autres outils de mesure de la personnalité, comme le 16 Personality Factor Questionnaire (16PF) développé par Raymond Cattell, le Personality Assessment Inventory (PAI), et le NEO-PI,

pour prédire la performance dans un contexte policier serait insuffisant (Varela et al., 2004).

Une autre méta-analyse suggère toutefois que les outils basés sur le modèle de la personnalité à cinq facteurs (FFM) constituent de meilleurs prédicteurs de la performance en emploi (du moins pour les traits Esprit consciencieux et Stabilité émotionnelle) que ceux reposant sur un autre modèle de la personnalité (Salgado, 2003). De plus, si, lorsque pris individuellement, le MMPI-2, le IPI et le NEO-PI-R permettent tous de prédire significativement la performance académique des policiers, le dernier (NEO-PI-R) serait le meilleur prédicteur académique des trois et le seul à prédire la performance physique des policiers (Chibnall & Detrick, 2003). Ces résultats sur la capacité du NEO-PI-R à prédire la performance des policiers sont cohérents avec les travaux de Black (2000), Bishop et al. (2001) et Detrick, Chibnall et Luebbert (2004) qui montrent que certains traits mesurés à partir du NEO-PI-R sont liés à différentes mesures de la performance des policiers. Puis, plus globalement, Rothstein et Goffin (2006) ont trouvé que le FFM était le modèle le plus fréquemment associé à la performance au travail, alors que 57% des études portant sur la mesure de la personnalité en sélection de personnel entre 1994 et 2006 utilisaient des mesures reposant sur le FFM.

Plus récemment, les travaux de Poulin (2010) ont utilisé le 16PF pour mettre en relation la personnalité et la performance des policiers en contexte d'interrogatoire de suspects. Le trait Conscience et respect des règles serait associé avec la performance autorévélee de type « relationnel » ($\beta = 0,28, p < 0,01$), alors que le trait Cordialité serait associé avec la performance autorévélee de type « technique » ($\beta = 0,23, p < 0,05$). La variable contrôle Nombre d'interrogatoires serait également associée avec ce type de performance ($\beta = 0,32, p <$

0,01 : Poulin, 2010). Fait à noter par contre, lorsque la performance est évaluée par un expert, seul le trait Conscience et respect des règles est corrélé significativement avec la performance, mais cette association est négative ($\beta = -0,34, p < 0,01$). C'est donc dire que plus le policier rapporte être consciencieux dans le respect des règles au questionnaire 16PF, plus sa performance était évaluée négativement par un expert (un enquêteur expérimenté spécialisé dans les interrogatoires policiers) (Poulin, 2010).

Une autre étude effectuée par Ono et al. (2011) a montré qu'au travail, la performance des enquêteurs en entrevue interrogatoire évaluée par un superviseur est négativement corrélée avec le trait Névrosisme ($r = -0,40, p < 0,05$) et positivement corrélée avec le trait Esprit consciencieux ($r = 0,34, p < 0,05$). Quant à la performance globale des policiers au travail, les auteurs ont trouvé qu'elle était négativement corrélée avec le trait Névrosisme ($r = -0,41, p < 0,01$), mais, étonnamment, pas avec le trait Esprit consciencieux. Notons toutefois que le trait Esprit consciencieux était le seul trait de personnalité significativement corrélé avec la performance globale des policiers lors de la formation ($r = 0,26, p < 0,01$) (Ono et al., 2011).

En somme, cette revue des études portant sur le lien entre la personnalité et la performance au travail nous amène à penser que le FFM semble constituer le meilleur modèle de personnalité pour prédire la performance. Plus précisément, les facteurs Esprit consciencieux et Stabilité émotionnelle (ou Névrosisme inversé) semblent être des prédicteurs stables de la performance dans tous les domaines, notamment la performance en entrevue chez les enquêteurs policiers, comme l'ont montré Ono et al. (2011).

1.3.2. Habiletés cognitives. Différentes méta-analyses montrent que, de manière générale, les habiletés cognitives (ou mentales) sont associées à une bonne performance en emploi dans tous les domaines, avec des coefficients de régression variant de 0,50 à 0,60 (Bertua, Anderson & Salgado, 2005 ; Hunter & Hunter, 1984 ; Schmidt & Hunter, 1998). Puis, Schmidt, Shaffer et Oh (2008) ont montré que l'intelligence cognitive était globalement le prédicteur individuel le plus important de la performance au travail, notamment lorsque comparé avec l'apport prédictif des facteurs de personnalité Esprit consciencieux et Stabilité émotionnelle.

Si le lien entre les habiletés cognitives et la performance est fort, il semble qu'il le devient encore plus lorsque les connaissances nécessaires à l'emploi sont utilisées comme variables médiatrices entre les habiletés cognitives et la performance (Hunter, 1986). Autrement dit, selon ce modèle, bien que les habiletés cognitives soient corrélées avec la mesure de la performance en emploi, elles prédiraient avant tout les connaissances liées à l'emploi et ce sont ces dernières qui prédiraient le mieux la performance.

Certains auteurs suggèrent qu'une mesure du niveau d'habiletés mentales général (GMA ou « facteur g ») serait le meilleur prédicteur de la performance générale en emploi et que la mesure d'habiletés spécifiques ou de connaissances n'ajouterait que très peu à la prédiction de la performance effectuée par une mesure globale des habiletés (Hunter, 1986 ; Ree & Earles, 1992 ; Ree, Earles & Teachout, 1994 ; Schmidt, 2002 ; Schmidt, Ones & Hunter, 1992). D'autres auteurs ont toutefois la position opposée, suggérant la pertinence de mesurer des habiletés spécifiques pour prédire la performance (p.ex. Baehr & Orban, 1989 ; Thomas, Barrett & Alexander, 1996). À ce sujet, Lang, Kersting, Hülshager et Lang (2010) ont montré

que le GMA n'était pas toujours le meilleur prédicteur de la performance au travail et que cela dépendait notamment du niveau de complexité de l'emploi ; le GMA étant un prédicteur plus important pour les emplois complexes et moins important pour les emplois peu complexes, comparativement aux habiletés spécifiques. Dans leur méta-analyse, Salgado et al. (2003) arrivent à la même conclusion, à savoir que le GMA est un meilleur prédicteur de la performance pour les emplois complexes.

Dans un contexte policier, Salgado et al., 2003 ont montré que les habiletés cognitives, mesurées à partir de batteries (p.ex., DAT, GATB, T2, ASDIC, Intelligence Structure Test, Wilde Intelligence Test, GVK, PMA, and Aptitudes Mentales Primarias), et de « g tests » (p.ex., Raven's Progressive Matrices, Cattell's Fair Culture Tests, Otis Employment Test, Alpha Test, Logique Intelligence, CERP, Domino, D-48, NIIP-33) étaient significativement corrélées avec la performance au travail ($r = 0,24$). Cependant, si la corrélation entre les habiletés cognitives des policiers et leur performance au travail est significative, elle serait moins élevée que pour les autres types d'emplois (Hirsh, Northrop & Schmidt, 1986 ; Schmidt, 2002). Cela pourrait être expliqué par la difficulté à bien mesurer la performance des policiers, mais aussi en raison de l'importance d'autres facteurs comme la personnalité et les compétences interpersonnelles dans la performance des policiers (Hirsh et al., 1986).

Cuttler et Muchinsky (2006) ont montré que le GMA, mesuré à partir du Wonderlic Personnel Test, permettait de prédire le succès en formation théorique et pratique à l'école de police ($r = 0,23$, $p < 0,05$) de même que les comportements dysfonctionnels au travail (p.ex., ne pas suivre les ordres, conduite verbale inappropriée, violation des responsabilités, insubordination) dans un contexte policier ($r = 0,22$, $p < 0,05$). De leur côté, Dilchert, Ones,

Davis et Rostow (2007) ont montré que les habiletés cognitives des policiers, mesurées par le Shipley Institute of Living Scale (SILS), étaient négativement corrélées avec les comportements contre-productifs au travail ($p = -0,33$). Puis, Black (2000) a trouvé que la performance globale des recrues de police en Nouvelle-Zélande était corrélée avec les habiletés cognitives, mesurées avec le Acer Higher Test PL-PQ, ($r = 0,33, p < 0,001$).

En ce qui a trait à la performance des policiers en entrevue interrogatoire, les habiletés cognitives (échelle Évaluation d'arguments du test Évaluation de la pensée critique Watson-Glaser) sont associées ($\beta = 0,27, p < 0,01$) avec la performance de tâche des enquêteurs telle qu'évaluée par un expert (Poulin, 2010). Toutefois, dans cette étude, les habiletés cognitives des enquêteurs n'étaient pas corrélées significativement avec une mesure autorapportée de la performance (Poulin, 2010). Puis, Ono et al. (2011) n'ont pas trouvé de lien significatif entre les habiletés cognitives mesurées avec le SILS et la performance en entrevue interrogatoire, ni en formation, ni en contexte de travail. Dans cette étude, les habiletés cognitives étaient toutefois significativement corrélées avec la performance générale des enquêteurs au travail ($r = 0,44, p < 0,01$), mais pas en formation (Ono et al., 2011).

À la lumière de ces résultats, nous constatons que, de manière générale, les habiletés cognitives constituent le meilleur prédicteur de la performance en emploi. Toutefois, dans un contexte policier, les corrélations trouvées sont plus faibles que pour d'autres types d'emploi, notamment en raison de l'importance que peuvent jouer d'autres caractéristiques comme la personnalité. Si le GMA semble être un prédicteur stable de la performance globale en emploi, les travaux récents de Poulin (2010) suggèrent que la performance des enquêteurs en entrevue puisse être corrélée avec les scores au test Évaluation de la pensée critique Watson-Glaser.

1.3.3. Intelligence émotionnelle. Le concept d'intelligence émotionnelle a connu un essor important dans la littérature en psychologie et en management au cours des 20 dernières années (Grandey, 2000 ; Joseph & Newman, 2010 ; Law, Wong, & Song, 2004 ; Mayer, Roberts, & Barsade, 2008). Si la définition d'intelligence émotionnelle ne fait pas consensus dans la littérature, nous pouvons classer les différentes définitions selon deux modèles, soit a) un modèle d'habiletés et b) un modèle mixte, c'est-à-dire une combinaison d'habiletés et de traits (Mayer, Salovey & Caruso, 2000). Un exemple de définition correspondant au premier modèle peut être trouvé dans les travaux de Mayer et Salovey (1997), pour qui l'intelligence émotionnelle constitue un ensemble d'habiletés à percevoir, comprendre, utiliser et gérer ses émotions et celles des autres. La définition de Bar-On (1997) correspond quant à elle au deuxième modèle, où l'intelligence émotionnelle est conceptualisée comme un ensemble d'habiletés non cognitives, de compétences et d'aptitudes qui influencent la capacité à faire face aux pressions et aux exigences de l'environnement (Joseph & Newman, 2010).

Ces deux modèles, quoique différents dans leur conceptualisation de l'intelligence émotionnelle, ne sont pas mutuellement exclusifs. Pratiquement tous les modèles d'intelligence émotionnelle développés (incluant celui de Mayer et Salovey et de Bar-On) couvrent quatre dimensions émotionnelles centrales soient : a) la reconnaissance et la conscience de ses propres émotions ; b) la reconnaissance et la conscience des émotions d'autrui ; c) la régulation et la gestion de ses propres émotions et d) la régulation et la gestion des émotions d'autrui (Neubauer & Freudenthaler, 2005). La différence fondamentale entre le modèle de Mayer et Salovey et celui de Bar-On réside dans la façon de mesurer l'intelligence émotionnelle. Alors que le modèle d'habiletés de Mayer et Salovey utilise un test de

performance maximale pour mesurer l'intelligence émotionnelle, le modèle mixte de Bar-On utilise un questionnaire auto-rapporté similaires à ceux utilisés dans les tests de personnalité.

La multiplication d'études montrant un lien entre l'intelligence émotionnelle et la performance en emploi a contribué à faire du concept d'intelligence émotionnelle un outil fort utilisé en sélection et formation de personnel (Fineman, 2004 ; Joseph & Newman, 2010). O'Boyle, Humphrey, Pollak, Hawyer et Story (2011) ont montré dans une méta-analyse que l'intelligence émotionnelle est corrélée entre 0,24 et 0,30 avec la performance au travail. Dans une autre méta-analyse, Joseph et Newman (2010) ont montré que l'intelligence émotionnelle permettait d'expliquer la performance au travail indépendamment des habiletés cognitives et de la personnalité, lorsque conceptualisée à partir du modèle mixte. Aussi, l'intelligence émotionnelle prédit positivement la performance pour des emplois chargés émotionnellement, alors qu'elle prédit négativement la performance pour des emplois peu chargés émotionnellement (Joseph & Newman, 2010).

Ces résultats sont cohérents avec ceux d'une autre méta-analyse où les auteurs suggèrent que l'intelligence émotionnelle serait un meilleur prédicteur de la performance pour les emplois impliquant la gestion du stress et des habiletés sociales (Van Rooy & Viswesvaran, 2004). Ces auteurs ont trouvé que l'intelligence émotionnelle pourrait être un meilleur prédicteur de la performance que le FFM, puisqu'elle permet d'ajouter une variance supplémentaire à celle expliquée par la personnalité (FFM) dans la prédiction de la performance, mais qu'à l'inverse, la personnalité n'ajoutait pas de variance supplémentaire expliquée, lorsqu'elle est entrée après l'intelligence dans un modèle multivarié. Notons cependant que dans cette étude, l'intelligence émotionnelle n'ajoutait pas de variance

supplémentaire à celle expliquée par les habiletés cognitives (Van Rooy & Viswesvaran, 2004).

Si Daniel (2001) et Pynes (2001) suggèrent qu'il puisse être bénéfique d'utiliser des mesures d'intelligence émotionnelle dans le processus de sélection des policiers, peu de recherches ont été effectuées sur la capacité de l'intelligence émotionnelle à prédire la performance au travail dans un contexte policier (Ono et al., 2011). Une étude de O'Sullivan (2005) suggère que les experts en détection de mensonge seraient dotés d'une intelligence émotionnelle particulièrement élevée, se manifestant principalement par des capacités supérieures d'interprétation des comportements non verbaux. Puis, la performance générale des policiers au travail serait positivement associée avec leur intelligence émotionnelle et cette variable expliquerait une variance incrémentale additionnelle à celle de la personnalité et des habiletés cognitives (Al Ali, Garner & Magadley, 2012).

Ono et al. (2011) ont quant à eux montré que l'intelligence émotionnelle, mesurée à partir du modèle mixte (EQ-i :s), permettait de prédire la performance globale des enquêteurs au travail ($r = 0,44$, $p < 0,01$), de même que leur performance en entrevue interrogatoire au travail ($r = 0,45$, $p < 0,01$). En fait, dans cette étude, l'intelligence émotionnelle constituait un meilleur prédicteur de la performance des enquêteurs en entrevue que les habiletés cognitives et les traits de personnalité (Ono et al., 2011).

En somme, l'intelligence émotionnelle semble constituer un prédicteur de la performance en emploi particulièrement important pour les emplois chargés émotionnellement, stressants et requérant des habiletés sociales. Les résultats de Ono et al. (2011) montrent

également qu'il s'agit du meilleur prédicteur de la performance en entrevue des enquêteurs dans un contexte d'entrevue de suspects, lorsqu'un modèle mixte de l'intelligence émotionnelle est utilisé. Si ces résultats semblent prometteurs quant à la prédiction de la performance des enquêteurs lors d'entrevues effectuées auprès d'enfants victimes d'agression sexuelle, il reste toutefois que l'intelligence émotionnelle demeure un concept plus récent que les habiletés cognitives et la personnalité et que la validité de construit des instruments la mesurant demeure déficiente, principalement en raison de l'absence d'un modèle consensuel dans la littérature. Parmi les différents modèles d'intelligence émotionnelle, le modèle mixte de Bar-On a été choisi puisqu'il est celui ayant montré la plus grande capacité prédictive de la performance dans de nombreux domaines et notamment dans un contexte policier.

1.4. Objectif général et hypothèses

Nous avons vu que les enfants sont particulièrement vulnérables lors d'entrevues d'enquête dans un contexte d'agression sexuelle. S'il est bien démontré que l'adhésion au protocole d'entrevue du NICHD et l'utilisation de questions ouvertes permettent d'améliorer la qualité du témoignage de l'enfant, des lacunes importantes sont observées chez les enquêteurs quant à ces deux aspects. Malgré ce constat, peu d'études se sont intéressées aux caractéristiques personnelles des enquêteurs et à l'influence de ces caractéristiques sur leur performance en entrevue. L'objectif général de cette recherche consiste donc à déterminer si certaines caractéristiques personnelles des enquêteurs sont corrélées avec leur performance en entrevue auprès d'enfants victimes d'agression sexuelle, mesurée par l'adhésion au protocole

du NICHD, l'utilisation d'un style de questions ouvertes et la quantité de détails fournis par l'enfant. Les facteurs de personnalité, l'intelligence émotionnelle et les habiletés cognitives des enquêteurs sont mesurés et utilisés comme caractéristiques personnelles dans ce projet de recherche, en plus des caractéristiques sociodémographiques (genre, ethnie, âge et nombre d'années d'expérience). À partir des résultats des travaux présentés précédemment sur la performance des policiers dans différents contextes, nous formulons l'hypothèse que les facteurs de personnalité Esprit consciencieux et Stabilité émotionnelle, les habiletés cognitives et l'intelligence émotionnelle des enquêteurs sont positivement corrélés avec la performance des policiers en entrevue auprès d'enfants victimes d'agression sexuelle, tandis que l'expérience de l'enquêteur est négativement associée avec cette performance. Cette recherche est la première à tenter de montrer un lien direct entre les caractéristiques des enquêteurs, l'adhésion au protocole du NICHD, l'utilisation de questions ouvertes et la quantité de détails dévoilés par l'enfant. Elle permettra de mieux comprendre qui sont les enquêteurs qui se distinguent par la qualité de leurs entrevues et quelles caractéristiques ils présentent.

2. Méthodologie

Afin de répondre à la question de recherche et de tester les hypothèses énoncées dans la section précédente, deux études sont menées simultanément. La première étude vise à déterminer s'il existe un lien entre certaines caractéristiques personnelles des enquêteurs (traits de personnalité, habiletés cognitives et intelligence émotionnelle) et leur performance lors d'une entrevue simulée à la fin d'une semaine de formation. La seconde étude a quant à elle pour objectif de déterminer si ces mêmes caractéristiques personnelles sont associées à la performance des enquêteurs une fois sur le terrain, lors d'entrevues effectuées auprès d'enfants victimes d'agression sexuelle. Dans les deux études, la personnalité, les habiletés cognitives, l'intelligence émotionnelle et les différentes variables contrôle sont mesurées à partir des quatre mêmes questionnaires. La description de ces questionnaires de même que leurs propriétés psychométriques sont présentées dans la section méthodologie de chacune des deux études. La description générale de chacune des deux études et de leurs mesures de performance respectives est présentée dans cette section.

2.1. Description de l'étude 1

La première étude est effectuée auprès d'un échantillon de policiers suivant la formation au protocole du NICHD à l'ÉNPQ. Au total, 96 policiers (six cohortes de 16 policiers) ont été sollicités pour participer à cette étude. Le recrutement s'est effectué à l'ÉNPQ lors de la première journée de formation. Les policiers qui participent à la formation au protocole du

NICHHD étaient sélectionnés par leur service de police respectif. D'une durée d'une semaine, la formation était composée de deux journées et demie d'apprentissages théoriques (1^e, 3^e et moitié de la 5^e journée), deux journées d'apprentissages pratiques (2^e et 4^e journée) et d'un examen pratique (moitié de la 5^e journée). Lors de la formation théorique, les enquêteurs apprenaient certaines notions concernant les capacités cognitives et mnésiques des enfants, les types de questions de l'intervieweur et leurs effets sur la suggestibilité des enfants, les fondements théoriques et les étapes du protocole du NICHHD (voir la section 1.2 pour la description des étapes du protocole du NICHHD et l'annexe 1 où il est présenté intégralement), les principaux résultats de recherche montrant son efficacité, ainsi que les questions et les indices à privilégier lors de l'entrevue. Lors des deux journées de formation pratique, les enquêteurs étaient divisés en équipes de quatre avec un expert (enquêteur ou psychologue). À tour de rôle, ils effectuaient une entrevue d'enquête avec un comédien jouant le rôle d'un enfant victime d'agression sexuelle. Cette entrevue était observée par les trois autres enquêteurs et enregistrée pour que l'enquêteur puisse la visionner par la suite. À la fin de la pratique d'entrevue, l'expert donnait à l'enquêteur de la rétroaction sur ce qui avait été réussi, ce qui ne l'avait pas été et ce qui devait être modifié.

Pour la collecte de données, les objectifs de la recherche étaient d'abord expliqués aux policiers et un formulaire de consentement leur était présenté, expliquant notamment que leur participation était libre et qu'elle n'affecterait pas leur résultat à l'évaluation de la formation. Une fois le formulaire de consentement signé, les policiers recevaient les trois questionnaires mesurant les facteurs de personnalité, l'intelligence émotionnelle et les habiletés cognitives de même que le questionnaire de renseignements généraux à remplir sur place, individuellement.

Enfin, les enregistrements vidéo des examens d'entrevues effectués à la fin de la semaine, de même que les quatre questionnaires remplis étaient recueillis.

La grille de cotation utilisée dans cette étude a été construite à partir de la grille de correction originale utilisée par l'ÉNPQ. Cette dernière est composée de deux catégories d'indicateurs, soit des indicateurs minimaux nécessaires pour passer l'examen (p.ex., Présentation de soi et de son rôle à l'enfant ; Présentation de manière appropriée de la « règle de la vérité » ; Utilisation d'une à deux invitations pour faire parler l'enfant sur les choses qu'il aime faire) et des indicateurs de raffinement (p.ex., Les segmentations de temps utilisées sont courtes, pertinentes et réfèrent à une période de temps précise ; Les invitations avec indices comprennent un verbe d'action, lorsqu'approprié). Dans le cadre de l'examen de l'ÉNPQ, pour obtenir la note de passage (60%), le policier doit avoir réussi tous les indicateurs minimaux. S'il manque un indicateur minimal, la note maximale que le policier peut obtenir est de 40% et son score est calculé au prorata du nombre total d'indicateurs présents sur 40. Si tous les indicateurs minimaux sont présents, le score est calculé au prorata du nombre total d'indicateurs présents sur 100. Aux fins de la présente étude, la grille de correction utilisée par l'ÉNPQ a été modifiée. Certains critères ont été modifiés et d'autres ajoutés, afin de rendre la cotation moins ambiguë, plus objective et complète. La grille finale comporte 57 critères et la correction s'effectue en attribuant un point pour chaque critère présent, sans distinction entre critères minimaux et critères de raffinement. Un accord interjuge a été effectué sur le tiers des entrevues cotées et montre un accord moyen de 91% et une corrélation intra-classe de 0,99 sur le score total de l'examen entre les deux correcteurs. La grille de cotation utilisée dans cette étude est présentée à l'annexe 2.

2.2. Description de l'étude 2

La seconde étude est effectuée auprès de trois échantillons de policiers du Service de police de la ville de Montréal (SPVM) ayant suivi la même formation sur l'utilisation du protocole du NICHD en 2003, 2005 et 2006. Les participants de la cohorte de 2003 ont reçu de la rétroaction individuelle sur leurs entrevues après la formation, tandis que les participants des cohortes de 2005 et 2006 n'en ont pas reçue. Un total de 18 policiers avait participé à l'une ou l'autre de ces trois formations et 123 entrevues d'enquête effectuées par ces 18 policiers à la suite de leur formation avaient été recueillies, transcrites et cotées. À noter que seules les entrevues durant lesquelles l'enfant a fait un dévoilement d'agression sexuelle ont été conservées et analysées. Le nombre d'entrevues recueillies, transcrites et cotées où l'enfant a dévoilé une agression sexuelle varie de 1 à 18 par policier. En gardant seulement les policiers pour lesquels nous avons au moins trois entrevues répondant à ce critère, cela nous donnait une base de données comprenant 15 policiers et 117 entrevues.

Ces 15 policiers ont été sollicités par téléphone ou par courriel pour participer à l'étude. Les objectifs de cette recherche leur ont été présentés, de même que les principes de consentement libre et éclairé. Nous avons pris rendez-vous avec les policiers qui ont accepté de participer à l'étude, afin de leur faire passer les trois questionnaires permettant de mesurer les variables indépendantes de même que le questionnaire de renseignements généraux, au moment qui leur convenait le mieux. Par la suite, les scores des policiers ont été associés avec leur performance aux entrevues d'enquête dans la banque de données. Sur les 15 policiers, 13 ont accepté de participer à l'étude. Ces 13 policiers avaient effectué un total de 114 entrevues que nous avons cotées.

Les entrevues ont été cotées pour trois critères, soit a) l'adhésion au protocole du NICHD b) le ratio de questions ouvertes utilisées durant l'entrevue et c) la quantité de détails fournis par l'enfant par question posée. L'adhésion au protocole d'entrevue était cotée en vérifiant la présence des neuf éléments centraux du protocole. Ces neuf éléments étaient 1) la présentation de soi par l'intervieweur ; 2) la présentation des règles de base de communication; 3) l'établissement d'une relation avec l'enfant en le faisant parler sur ses loisirs ; 4) la pratique de la mémoire épisodique de l'enfant en utilisant au moins six invitations ; 5) une transition non suggestive vers la partie déclarative de l'entrevue ; 6) l'investigation d'au moins un incident ; 7) la vérification de la présence ou non d'autres incidents ; 8) la demande à l'enfant si une autre personne est au courant de ce qui s'est passé et 9) la demande à l'enfant de s'il a autre chose dont il aimerait lui parler. Les six premières étapes devaient toutes être présentes afin que l'entrevue soit considérée comme adhérent au protocole du NICHD. Pour calculer le ratio de questions ouvertes, chaque intervention du policier était d'abord cotée selon qu'elle était 1) une invitation ; 2) un résumé ; 3) une question directive ; 4) une question à choix de réponse ou 5) une question suggestive. Puis, le nombre total d'invitations était divisé par le nombre total d'interventions afin d'obtenir le ratio de questions ouvertes. Enfin, la quantité de détails fournis par l'enfant a été calculée dans chaque entrevue. Les détails sont définis comme des mots ou des phrases permettant d'identifier ou de décrire une personne, un lieu ou un événement reliés à l'agression sexuelle (Orbach et al., 2000). Les détails étaient comptés seulement s'ils étaient nouveaux et s'ils permettaient de contribuer à la compréhension de l'événement par l'enquêteur (Cyr, Dion, McDuff & Trottier-Sylvain, 2012). Pour l'accord interjuge, des corrélations intra-classe de 0,99, 0,98 et 0,99 ont

été trouvées respectivement pour l'adhésion au protocole d'entrevue, la quantité de détails fournis par l'enfant et le type d'interventions utilisées par l'intervieweur (Cyr et al., 2012). Ces accords ont été calculés à partir d'un échantillon aléatoire de 20% des entrevues. Les guides de cotation utilisés sont une traduction française effectuée par Cyr, Wright, Dion, Perreault et Richard (2001) de la version originale anglaise du NICHHD. Ils sont présentés aux annexes 3 et 4.

2.3. Article 1

Le premier article de cette thèse, présenté dans la prochaine section, est l'article empirique correspondant à la première étude, soit celle effectuée auprès des enquêteurs en formation à l'ÉNPQ. Cet article a été soumis à la revue *Psychiatry, Psychology and Law* et est actuellement en processus d'évaluation. La conceptualisation a été effectuée par l'auteur de cette thèse, en collaboration avec la professeure Mireille Cyr, directrice de recherche. La collecte de données a été effectuée par le premier auteur, de même que par Mireille Cyr et Latifa Boujallabia qui donnaient les formations aux enquêteurs. La cotation des entrevues et des questionnaires de personnalité, d'intelligence émotionnelle et d'habiletés cognitives a été effectuée à l'aveugle par le premier auteur. Les entrevues ont été corrigées avant les questionnaires de caractéristiques personnelles afin d'éviter un biais dans la correction. L'accord interjuge pour la cotation des entrevues a été effectué également à l'aveugle par une assistante de recherche. Les analyses et la rédaction ont été effectuées par le premier auteur, sous la supervision et avec les corrections de Mireille Cyr.

2.4. Article 2

Le second article de cette thèse correspond à la deuxième étude, soit celle réalisée auprès des enquêteurs du SPVM. Cet article a été soumis à la revue *Police Practice and Research : An International Journal* et est également en processus d'évaluation. La conceptualisation a été effectuée par le premier auteur avec l'aide de Mireille Cyr. La collecte de données a été effectuée par le premier auteur. La cotation des entrevues et l'accord interjuge ont été effectués par deux assistantes de recherche, tandis que la correction des questionnaires de personnalité, d'intelligence émotionnelle et d'habiletés cognitives a été faite par le premier auteur. Les analyses et la rédaction ont finalement été effectuées par le premier auteur et corrigées par Mireille Cyr et Pierre McDuff, statisticien.

3. Article 1

A Study of the Relationship Between Investigators' Personal Characteristics and Adherence to Interview Best Practices in Training

Jonathan Lafontaine^a & Mireille Cyr, Ph.D.^b

^aPh.D Candidate, Department of Psychology, Université de Montréal, Montréal, Canada

^bFull professor, Department of Psychology, Université de Montréal, Montréal, Canada

A Study of the Relationship Between Investigators' Personal Characteristics and Adherence to Interview Best Practices in Training

Abstract

In the past 20 years, guidelines have been developed to help interviewers to investigate child sexual abuse, but few studies assessed investigators' abilities to adhere to these guidelines. This study aims to evaluate whether some investigative interviewers' personal attributes are related to their performance in a mock investigative interview with a child victim of sexual abuse. Assessment is conducted in a police training context. A total of 24 French Canadian police investigators followed a one-week training program aimed at using the National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) interview protocol. These investigators performed a mock interview at the end of the training to test their practical competence. They also filled out three questionnaires assessing their cognitive abilities, emotional intelligence, and personality traits. Interview performance is positively related to cognitive abilities, female gender, and the personality trait Openness to Experience and negatively to stress management and investigator's experience. Four regression models are presented to explain interview performance variance. Results of this study show that some personal characteristics, such as cognitive abilities, personality, gender and experience, are related to investigative interviewers' performance with a child victim of sexual abuse, in a police training context.

Keywords:

Investigative interview / Child sexual abuse / Police interviewing techniques / Personality traits / Cognitive abilities / Emotional intelligence / Training

A Study of the Relationship Between Investigators' Personal Characteristics and Adherence to Interview Best Practices in Training

Introduction

A child's testimony is a critical component in child sexual abuse (CSA) investigations, especially since most of the time there are no witnesses, nor medical or physical evidence to corroborate allegations of CSA (Wright & Powell, 2007). Thus, the testimony obtained from the child during the investigative interview is often the only evidence that will be used in a future trial against the alleged perpetrator (Lamb et al., 1997). In the last three decades, research on interview best practices with child victims has grown significantly (Bull, 2010; Powell, Fisher & Wright, 2005; Saywitz & Camparo, 2009). Even though significant improvements were observed in interview techniques, individual differences still remain between investigators in terms of interview quality and adherence to best practices. Therefore, the current study aims to determine whether, at the end of one training week, certain personal characteristics distinguish those investigators who manage to conduct their interview by adhering to best practices.

Interview Techniques

Since the 1990's, it is well known that children, especially young children, are particularly vulnerable to adult interviewer's suggestibility (Ceci & Bruck, 1993). Interviewers can easily contaminate the child's memory and testimony by the way they conduct their

interview and the type of questions they use (Ceci & Bruck, 1993; Pipe, Lamb, Orbach & Esplin, 2004). Given the importance of the child testimony in the CSA investigative process and the children's vulnerability to adult interviewers, many clinicians and researchers developed guidelines to help interviewers conduct successful interviews. Among the best practices, the use of open-ended questions to interview a child is clearly the most important component (Cronch, Viljoen & Hansen, 2006; Lamb, Sternberg & Esplin, 1998; Powell et al., 2005; Saywitz & Camparo, 2009). It is well known, since Dent and Stephenson (1979) that open-ended questions lead to more accurate answers from the child. The use of open-ended questions improves the interview quality by soliciting answers that are longer and more detailed (Lamb et al., 1996; Sternberg et al., 1996). Establishing a good relationship with the child, avoiding suggestive techniques and coercive interventions, presenting basic rules of communication and adapting questions to the child's developmental level, are other principles often found in the literature on interview best practices (Cyr, Dion & Powell, 2014; Saywitz & Camparo, 2009).

However, despite the large consensus on interview best practices, investigators present important difficulties in adhering to these techniques (Aldridge, 1992; Davies, Westcott & Horan, 2000; Powell et al., 2005; Sternberg, Lamb, Davis & Westcott, 2001; Sternberg et al., 1996; Warren, Woodall, Hunt & Perry, 1996). Even after following a training aimed at improving their interview techniques, investigators use few open-ended questions (Aldridge & Cameron, 1999; Warren et al., 1999).

In order to help investigative interviewers to adhere to best practices, Lamb and colleagues developed the National Institute of Child Health and Human Development

(NICHD) interview protocol in the late 1990's. The use of this interview protocol enhances the quality of the child's testimony, increases the use of open-ended questions and reduces the amount of option-posing questions and suggestive prompts (Cyr & Lamb, 2009; Lamb, Orbach, Hershkowitz, Esplin & Horowitz, 2007 ; Lamb et al., 2009 ; Sternberg, Lamb, Orbach, Esplin & Mitchell, 2001). The use of the NICHD interview protocol also facilitates the assessment of the credibility of children's testimonies (Hershkowitz, Fisher, Lamb & Horowitz, 2007). Moreover, when the NICHD protocol is used, charges are more likely to be filed against the perpetrator and the case is more likely to end with a guilty verdict (Pipe, Orbach, Lamb, Abbott & Stewart, 2013).

While the use of the NICHD interview protocol allows improvement in the quality of investigative interviews, investigators still seem to differ in their ability to learn new interview techniques during training and to transfer them on the field. In a recent study measuring the impact of feedback on the interview performance after a one-week training program aimed at learning how to use the NICHD protocol, 83.5% of interviews conducted after the training adhered to the NICHD protocol in the feedback group compared to 69% in the control group with no feedback (Cyr, Dion, McDuff & Trottier-Sylvain, 2012). In the same study, while investigators did increase the proportion of open-ended questions used after receiving the training, this proportion was still low in both groups (37% for the feedback group and 24% for the control group) and the number of directive questions did not decrease in either group as well. These results suggest two things about investigators. First, even if a training week allows investigators to increase the percentage of open-ended questions in their interviews, this percentage is still under 40% compared to other types of questions (option-posing, directive,

suggestive, summary). Second, despite participating in a one-week training program and giving access to the full printed NICHD interview protocol, some investigators still failed to adhere to the protocol. After training, interviewers who did not receive feedback tended to return to habitual directive interviewing techniques (Lamb, Sternberg, Orbach, Esplin & Mitchell, 2002). Considering these results leads us to ask whether, at the end of the training, it is not investigator's personal characteristics that allow us to distinguish those investigators who succeed in learning and mastering the interview protocol and the use of open-ended questions from those who do not adopt these techniques.

In summary, adhering to the NICHD interview protocol and using open-ended questions allows for a significant improvement in interview quality with child victims of sexual abuse. However, investigators do not all succeed in adhering to the protocol or using a high proportion of open-ended questions in their investigative interviews. Identifying the personal characteristics that are related to investigative interviewers' success in adherence to interview best practices could allow for a better selection and training in police departments. It could also help prosecutors, who would benefit from the higher quality of children's testimonies as evidence for the trial.

Investigators' Personal Characteristics

A wide range of personal characteristics have been associated to various performance criteria in the literature. Among these, cognitive abilities, emotional intelligence and personality factors seem to be some of the personal characteristics related to the skills required

to successfully perform an investigative interview (Poulin, 2010; Ono, Sachau, Deal, Englert & Taylor, 2011).

Cognitive Abilities. Conducting an investigative interview with a child victim of sexual abuse is a cognitively complex task that requires many abilities. First, the interviewer has to collect all the information related to the sexual abuse (what, when, who, where, number of events, presence of witnesses or evidence, etc.) by using open-ended questions that involve child's recall and not recognition of this information (Lamb et al., 1998; Pipe et al., 2004). Then, the interviewer should be able to listen to everything the child says, to record all the information while selecting the relevant aspects on which he wants the child to develop more, without using directive questions or suggestive prompts. Successfully performing all this in real time can therefore be complex and cognitively demanding. When asked, investigators admit having difficulty using open-ended questions and mention that the specific information they have to collect from the child, their unfamiliarity with open-ended questions and their difficulty to distinguish open-ended questions from other types of questions are three main reasons why they have difficulty with this important component of interviewing (Wright & Powell, 2006). In summary, to conduct an interview with a child victim by adhering to best practices is a cognitively challenging task.

Cognitive abilities are generally considered as the best single predictor of performance in a wide range of professions, both in training and on the job (Schmidt, Shaffer & Oh, 2008). In a meta-analysis, Salgado et al. (2003) showed that numerous cognitive ability tests were positively related with performance for law enforcement occupations. Correspondingly, general mental abilities have been shown to significantly predict law enforcement academic

performance (Cuttler & Muchinsky, 2006). Also, police recruits' overall performance is significantly related to their cognitive abilities, measured by the Acer higher Test PL-PQ (Black, 2000). In a work context, police investigators' performance during the interrogation of adult suspects, assessed by a supervisor, is related to the scale "Evaluation of Arguments" of the Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal (WGCTA) cognitive test (Poulin, 2010). Using the Shipley Institute of Living Scale (SILS) as a measure of cognitive abilities, Ono et al. (2011) found a significant relation between cognitive abilities and overall performance of police in a work context, but not in training. However, in this study, no association was found between cognitive abilities and performance in interview and interrogation, neither in training nor in a general work context.

Emotional Intelligence. While the investigative interview with a child victim requires a certain level of cognitive abilities, it is also an emotionally complex task that requires the ability of the interviewer to identify and understand emotions, both his own and those of the child, during the course of the interview. The interviewer must build a rapport with the child and establish a climate of trust (Saywitz & Camparo, 2009), so that the latter feels confident enough to disclose the abuse and all related details. Research has also shown the importance of providing the child with emotional support, since it makes the child more resistant to suggestibility (Bottoms, Quas & Davis, 2007; Carter, Bottoms & Levine, 1996; Davis & Bottoms, 2002). Hence, the interviewer must adapt the pace and content of his questions to the child's developmental level, such as for his memory, language and attention capacities (see Dion, Cyr, Richard & McDuff, 2006; Hershkowitz, Lamb & Horowitz, 2007; Lamb, Malloy & La Rooy, 2011; La Rooy, Malloy & Lamb, 2011; Saywitz & Camparo, 2009). These results

suggest that investigative interviewers' emotional intelligence could be related to their ability to adhere to interview best practices, such as by providing the child with emotional support and also managing emotionally complex situations, while still adhering to an interview protocol and using open-ended questions.

Emotional intelligence is defined as “an array of non-cognitive capabilities, competences and, skills that influence one’s ability to succeed in coping with environmental demands and pressure” (Bar-On, 1997, p.14). It includes several characteristics such as, for example, emotional self-awareness, empathy, the ability to establish interpersonal relationships, stress tolerance, control of emotions, and flexibility (Bar-On, 1997). Emotional intelligence is a significant predictor of overall job performance (O’Boyle, Humphrey, Pollak, Hawyer & Storey, 2011). It is capable of predicting job performance independently of personality and cognitive abilities (Joseph & Newman, 2010). However, to date, few studies have examined the relation between emotional intelligence and police officers’ job performance. Al Ali, Garner and Magadley (2012) demonstrated that overall police performance at work was significantly related to emotional intelligence and that emotional intelligence explained additional incremental variance in police job performance over that contributed by personality and cognitive abilities. In a training program for learning investigation and interview techniques, Ono et al. (2011) also showed that emotional intelligence was significantly related to the “investigative mindset” performance criteria, but not with interview and interrogation performance, nor with criminal investigators’ overall performance. However, in this latter study, emotional intelligence was the best predictor of both interview and interrogation performance and overall investigators’ performance at work.

Personality Factors. Personality factors are characteristics which have been consistently related to performance in various contexts. Among the various personality models, the most researched and elaborated model is the Five Factor Model (FFM), also known as the Big-Five Model. It was developed through factor analysis that identified five relatively stable personality dimensions: Extraversion, Neuroticism, Conscientiousness, Agreeableness and Openness to Experience (Digman, 1990; Goldberg, 1990). Individuals who score high on Extraversion are more oriented toward others, active, sociable and tend to experience more positive emotions. Those who score high on Neuroticism are more likely to experience psychological distress, such as anxiety and depression. Individuals who receive a high score on Conscientiousness are well-organized, diligent and scrupulous. Individuals with a high score on Agreeableness are more sympathetic, cooperative and trusting. Finally, those with a high score on Openness to Experience are imaginative, sensitive to art and beauty and have a rich and complex emotional life (Costa & McCrae, 1992a). These five factors are frequently used to predict various types of performance at work and in training (Barrick & Mount, 1991; Poropat, 2009; Salgado, 1997). In a police training setting, Black (2000) found that police recruits' performance to 17 theoretical and practical tests was positively correlated with Conscientiousness and Extraversion, while negatively correlated with Neuroticism. Detrick and Chibnall (2006) corroborated these results, finding that high-performing police recruits had higher Conscientiousness and lower Neuroticism, while low-performing recruits had higher Neuroticism and lower Conscientiousness. Using the 16PF questionnaire developed by Raymond Cattell, it was found that the Rule-Conscientiousness personality factor was positively related to a self-reported interrogatory performance with suspects, while the same

personality factor was negatively related to this performance when assessed by an expert (Poulin, 2010). For their part, using the Big-Five model, Ono et al. (2011) found that Conscientiousness was positively related with investigators' overall performance in training, but not with their interview and interrogatory performance in training.

Adhering to an interview protocol by following every step in the correct order and by using open-ended questions, while avoiding the use of directive, option-posing and suggestive questions, could require a certain level of rigor and self-discipline. In this regard, a study showed that interviewers with high self-control used more open-ended questions in an interview conducted with a child following a medical exam (Melinder & Gilstrap, 2009). The investigator must also successfully manage his stress during the interview, in order to be able to stay focused on the relationship with the child, the steps of the interview protocol and the use of appropriated open-ended questions. Considering these results, interviewers' personality traits, such as Conscientiousness and Neuroticism could be related to the ability to adhere to an interview protocol and to use open-ended questions in a higher proportion.

Other Characteristics. Apart from the study by Melinder and Gilstrap (2009) that showed a relationship between self-control and the use of open-ended questions, the only other personal characteristic that has been associated to the use of open-ended questions is interviewers' years of experience. Powell, Hughes-Scholes, Smith and Sharman (2012) found that less experienced interviewers used a higher proportion of open-ended questions after their training, compared to more experienced interviewers, in CSA context. It seems that interviewers' experience negatively predicts the use of open-ended questions.

Objective and Hypotheses

The current study aims to determine whether some investigators' personal characteristics are related to their performance in investigative interviews with child victims of sexual abuse. Since individual differences have been found in work contexts between investigators' capacity to adhere to an interview protocol and the proportion of open-ended questions they use, this study aims to identify, immediately after their training, a profile of the characteristics of those investigators that succeed to adhere to interview best practices. Taking into consideration both the characteristics of the investigative interview and the literature on the predictors of police performance in training, it is predicted that the presence of investigators' more developed cognitive abilities, greater emotional intelligence and higher scores on the Conscientiousness scale will be positively related to more successful interview performance, while low scores on the Neuroticism scale and years of experience will be negatively related to interview performance.

Methodology

Participants

Participants in this study were 24 French Canadian police investigators who followed a one-week training program at the École nationale de police du Québec (ENPQ) between February 2012 and February 2013. In this sample, two third of the participants (16 out of 24) were male. Mean age of participants was 37.2 years (SD = 6.2).

Procedure

The one-week training program aimed to educate police investigators on how to use the NICHD semi-structured interview protocol. The NICHD protocol is designed for investigative interviews with alleged victims of child sexual and/or physical abuse or children who witnessed a crime scene. It is based on best practices and promotes the use of open-ended questions and invitations to collect details from the child victim. The NICHD protocol consists of 10 sections which are: I) Introduction; II) Rapport Building; III) Training in Episodic Memory; IV) Transition to Substantive Issues; V) Investigating the Incidents; VI) Break; VII) Eliciting Information That Has Not Been Mentioned by the Child; VIII) If Child Fails to Mention Information You Expected; IX) Information About the Disclosure; X) Closing (Lamb and al., 2007). The protocol was translated to French by Cyr, Dion, Perreault and Richard (2002).

The training program was designed based on scientific knowledge about interview best practices. During the training week, investigators learned how to use the interview protocol and were exposed to scientific research about suggestibility, child memory, cognitive and relational capabilities, and how these factors could impact the use of the NICHD protocol. They also practiced their interview techniques interviews in a small group of four trainees by conducting two mock interviews with an actor playing the scripted role of a sexually abused child victim. Supervision sessions in small groups allowed investigators to receive feedback from one of the trainers about their two mock interviews and to listen to the feedback provided to their colleagues as well. Interviews were also video-recorded, so investigators had the opportunity to observe and analyze themselves after receiving their feedback.

At the end of the training program, participants were evaluated with a third mock interview still conducted with an actor playing the role of a child victim of sexual abuse. This interview was also used by the ENPQ as the exam determining whether the investigator passed or failed the training program. It was video-recorded. Take note that the interview scoring for this study was independent from the evaluation made by the ENPQ for their exam. Participants were also asked to complete three questionnaires assessing their personality, emotional intelligence and cognitive abilities. These three questionnaires and the video of the interview were transmitted to the first author to be scored. The University of Montreal ethics board approved this research project.

Measures

Interview Performance. Mock interviews were scored using a grid adapted from the one used by the École nationale de police du Québec to evaluate investigators' exam performance. The interview scoring grid used in this study consisted of 57 dichotomous items divided into nine sections following the NICHD interview protocol's structure. Within each section, items of the grid allowed to verify whether investigators mastered the interview protocol. Some items allowed to verify that the interviewer presented all the ground rules, followed each section of the protocol, used clear, open-ended and well formulated questions and got all information needed for the investigation (what, when, where, who, number of events, witnesses, evidence). Other items assessed the interviewers' interpersonal abilities and their relationship with the child. For example, there were items evaluating criteria such as whether or not the interviewer used the child's name during the interview, was empathetic, allowed and tolerated silences, kept visual contact with the child and used words and

formulations adapted to the child's developmental level. Inter-rater reliability was assessed on one third of the interviews (8/24). Mean agreement for the 57 items was 91% and the intraclass correlation for the total score was 0.99.

Cognitives Abilities. Cognitive abilities were measured with a French translation of the Pearson Clinical Assessment of the Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal (WGCTA) short form (Watson & Glaser, 1992). This test has 80 true or false items and it measures five cognitive ability dimensions which are: a) Inference b) Recognition of Assumptions c) Deduction d) Interpretation and e) Evaluation of Arguments. This test provides a total score and five subscores corresponding to each of the five dimensions. Reliability of the WGCTA is good, with an alpha of .81 and a test-retest reliability ranging from .81 to .89 (Watson & Glaser, 2008). The total score was used for analysis.

Emotional Intelligence. Investigators' emotional intelligence was measured with the French form of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (Bar-On, 1997). The test was translated and published by Multi Health Systems Inc. It has 133 items and uses a five-point Likert-like scale. This test provides an overall emotional quotient score and scores to five subscales which are: a) Intrapersonal b) Interpersonal c) Stress Management d) Adaptability and e) General Mood (Bar-On, 1997). Reliability of the EQ-I is good with an alpha of .76 and a test-retest of .85 after one month and .75 after five months (Bar-On, 1997; 2000). Since the five dimensions measure relatively distinct concepts, the overall emotional quotient score and all five subscales' scores were used for analysis.

Personality. NEO-Five Factor Inventory (NEO-FFI) was used to measure investigators'

personality traits. This 60 items questionnaire is the short form of the NEO Personality Inventory (NEO-PI) (Costa & McCrae, 1992b). It measures the five personality factors which are: a) Extraversion, b) Neuroticism, c) Openness to Experience, d) Agreeableness and e) Conscientiousness. A French translated version of the test was developed by Sabourin and Lussier (1992) and showed internal consistency ranging between .67 and .87 for each of the five factors (Bouchard, Lussier & Sabourin, 1999).

Other Personal Characteristics. Since this study aims to determine whether some investigative interviewers' personal characteristics are related to interview performance, gender and investigators' number of years of experience were also collected and used for analysis.

Results

In order to have a portrait of participants' results, descriptive statistics for independent and dependent variables are first presented in table I. Note that one participant did not complete the personality and cognitive abilities questionnaires.

Bivariate correlations between independent and dependent variables were performed in order to select variables to use in the subsequent multivariate analysis (see table II). Inter-correlations between independent variables are also presented in this table. Number of years of experience is negatively correlated to interview performance. While females performed better than males in their interview, this correlation between gender and interview performance is not significant. Furthermore, investigators' cognitive abilities are positively correlated to interview performance. However, neither investigators' personality traits nor their emotional

intelligence is significantly correlated to this performance. Stress management, one of the five emotional intelligence dimensions, is negatively and significantly correlated to interview performance. In this study, females are more extroverted and more emotionally intelligent compared to males. Also, emotional intelligence is significantly correlated to four of the five personality factors. More specifically, it is negatively correlated to Neuroticism and positively correlated to Extraversion, Agreeableness and Conscientiousness. Many personality factors are also correlated between themselves. Finally, cognitive abilities are neither correlated to emotional intelligence nor to any of the five personality factors.

Subsequently, multivariate analyses were conducted to compare the relative importance of each independent variable to predict interview performance (see table III). This table presents four linear regression models that explain variance in interview performance. All variables that were correlated to interview performance with $r > .25$ are tested in a multiple regression model, even if those correlations did not all reach significance in the bivariate analysis. Since four personality variables are strongly correlated within each other and with the emotional intelligence subscales (see table I), it was not possible to use them in the same regression model because of a multicollinearity problem. So, instead, four models were calculated separately. These four models differ from each other by the fourth independent variable added to each model. The first model uses Neuroticism, the second Extraversion, the third Openness to Experience and the fourth Stress Management.

The first model explains 57% of interview performance variance ($F = 5.659, p = .004$) with gender and cognitive abilities as significant contributors in the model, while Neuroticism is marginally significant. Females, investigators with higher cognitive abilities and those who

score higher on Neuroticism perform better in the interview. The second model explains 59% of interview performance variance ($F = 6.125, p = .003$) with gender and cognitive abilities as significant contributors while Extraversion is marginally significant. This model shows that female investigators, those with higher cognitive abilities and those who are more introverted perform better in the interview. The third model explains 60% of interview performance ($F = 6.321, p = .003$) with gender, cognitive abilities and Openness to Experience as significant variables in this model. Females, investigators with higher cognitive abilities and those who score higher on Openness to Experience have a higher interview score. Finally, the fourth model explains 62% of interview performance variance ($F = 7.245, p = .001.$) and gender, cognitive abilities and Stress Management are all significant contributors to the model. More specifically, females, investigators with high cognitive abilities and less stress management competency perform better at their interview.

Discussion

This study aimed to determine whether or not some interviewers' personal characteristics, such as cognitive abilities, personality traits and emotional intelligence are related to investigative interview performance with alleged victims of CSA, particularly in the context of learning to use a standardized protocol. Since sexual abuse characteristics affect an interview's outcome and overall rates of disclosure (Hershkowitz et al., 2007), mock interviews with an actor playing the scripted role of a child victim were used as a measure of performance to ensure a standardization of the dependent variable measure.

First, results show that the number of years of experience of a police officer is negatively related to interview performance. Powell et al. (2012) found similar results in a study where

they showed that more experienced investigators used a lower proportion of open-ended questions after training, compared to their less experienced colleagues. Since the training program aims to teach new interview techniques such as using open-ended questions, it is possible that investigators who have more experience struggle more with ridding themselves of their old interview habits such as using option-posing and directive questions. However, it is important to note that an interviewer's years of experience was not a significant variable in any of the four regression models, indicating that its importance in explaining interview performance variance is likely to be lesser than that of other variables such as gender, cognitive abilities and personality traits.

Moreover, even if gender is not significantly related to interview performance in the bivariate analysis, it is a significant variable in all four regression models with females performing better than males. Furthermore, it is actually the best predictor in all four regression models, with the highest β . This unexpected result could be explained by the better performance of females in the academic context in general (Richardson, Abraham & Bond, 2012; Smith & Naylor, 2001). Maybe the training context of the current study could be responsible for the better performance of women. However, at work, Smith, Powell and Lum (2009) found no significant relationship between interviewers' gender and the proportion of open-ended questions they use in investigative interviews with child victims.

Cognitive ability is the other independent variable that is significant in all four regression models. This result confirms our hypothesis that investigators with higher cognitive abilities will perform better at interviewing a child after the end of training. It is consistent with previous literature on the predictors of performance in training and at work, where

cognitive abilities are frequently related to successful performance in several contexts. As it was mentioned earlier, the investigative interview with a child victim of sexual abuse is a cognitively complex task requiring the interviewer to use open-ended questions (with which he or she may be unfamiliar) and to elicit specific information from the child about the abuse. It seems that investigators with higher cognitive abilities better succeed at this task.

Regression models show that Neuroticism is positively related to interview performance, while Extraversion is negatively related to this performance (both variables being marginally significant). Moreover, while overall emotional intelligence is not significantly related to interview performance, the “Stress Management” component of the emotional intelligence scale is negatively related to performance. It seems that more neurotic and introverted investigators and those who have less stress management capabilities perform better in their interview. These three variables are also strongly correlated with each other (see table I). This unexpected result could partially be explained by the fact that the Neuroticism score implies a component of stress and anxiety. It could be hypothesized that highly neurotic and introverted investigators and those who struggle to manage their stress anticipate and fear more failure of their interview exam. Perhaps, they felt more stress and thus prepared themselves better by spending more time studying the interview protocol on which is based the training and the interview performance coding grid.

This explanation is consistent with the study of Tamir (2005) that showed that in a cognitively demanding situation, neurotic people were more likely to choose to experience worry and that such a regulation had positive outcomes on performance. The author showed that neurotic persons are driven by a motivation to avoid negative experience, such as failing

an exam, and that worry experienced by neurotics can provide a supplementary motivation leading to a greater task engagement and therefore to an improved performance. Considering that investigative interview is a cognitively demanding task, findings of Tamir (2005) can enlighten us as to why neurotic and introverted interviewers that struggle to deal with stress performed better in their interview training exam, which is considered to be a cognitively demanding task.

With regards to personality traits, one surprising finding was the significant positive correlation between interview performance and the Openness to Experience personality factor. This factor was not consistently related to police officers' performance, or to interview performance in previous research. However, in the most cited study on the relation between Big Five personality factors and overall training and job performance, Barrick and Mount (1991) found that Openness to Experience was positively related to training proficiency criteria but not with job proficiency. This could partly explain why interviewers who scored higher on Openness to Experience performed better at their end-of-training interview exam. Investigators who are highly open are possibly more willing to question their interview habits and to change their interview techniques and thus to adhere to best practices that are based on scientific knowledge.

In addition, based on previous literature, it was hypothesized that the Conscientiousness personality factor would be positively correlated to interview performance. Such a relation between the variables was not found. An explanation for its absence can be drawn from Barrett, Miguel, Hurd, Lueke and Tan (2003) who showed that Conscientiousness is not as consistent to predict police performance as it is for performance in other occupations and

therefore they advise to be careful with the use of this personality factor for police selection criteria.

It was also predicted that emotional intelligence would be positively related to interview performance, which was not supported. The exam context and the fact that the interview was a mock interview conducted with an actor playing the role of a child victim could explain the absence of such a relation. Indeed, it is possible that investigators who performed better attached more importance to their performance, adherence to the interview protocol, and the type of questions they had to use. Thus, in this mock interview exam context, emotional intelligence could be less important to predict interview performance, even if quality aspects of the relationship during the interview were part of evaluation criteria.

It is important to note that emotional intelligence was strongly correlated to the Extraversion, Neuroticism, Agreeableness and Conscientiousness personality factors. To explain these correlations, it must be kept in mind that Reuven Bar-On, the author of the Emotional Quotient Inventory test used in this study, defines emotional intelligence as an array of non-cognitive capabilities, competencies and skills that included 15 subscales such as emotional awareness, empathy, capability to establish interpersonal relationships, stress tolerance, impulse control, optimism, happiness, flexibility, etc (Bar-On, 1997). These subscales seem to overlap with each of the personality factors. Several other studies found similar correlations between Bar-On's model of emotional intelligence and the personality factors of the FFM. Emotional intelligence is positively correlated to Extraversion, Agreeableness and Conscientiousness and negatively to Neuroticism (see for example Conte, 2005; Dawda & Hart, 2000; Joseph & Newman, 2010).

Finally, gender (females) and cognitive abilities seem to be the two best individual predictors of interview performance in training context, reaching significance in each of the four regression models. Openness to Experience, Neuroticism and Introversion personality traits and a lesser capacity for stress management seem to be related to this performance. At last, less experience seems to be beneficial to the performance of investigative interviewers.

The present study is not without its limitations. The small sample ($n = 24$) in this study is one such issue. However, despite this small sample, significant relations have been obtained between interviewers' personal characteristics and their interview performance. Moreover, four regression models allow for the explanation of a significant part of the interview performance variance by using personal characteristic variables. A second limitation comes from the multicollinearity between the independent variables. Personality factors are highly correlated between each other and also with emotional intelligence, making it impossible to use these variables in a single regression model. However, as previously mentioned, similar results of multicollinearity were obtained in other studies that used these variables, suggesting that participants in this study are not different from those of other studies cited above on these variables. A third limitation is that performance measurement was a mock interview with an actor playing the role of a child victim. While it does ensure a certain standardization of the performance measure for all participants, it also limits external validity. As well, the emotional context is probably different between a mock interview conducted with an actor in a context of examination compared to what is experienced on the field with a real child victim of sexual abuse.

Conclusion

The objective of this research study was to determine whether some personal characteristics of investigators were associated with their ability to adhere to an interview protocol and to make use of open-ended questions in an investigative interview. Being a female, being a less experienced investigator, having higher scores on the cognitive abilities and Neuroticism scales, and lower scores on the Extraversion and stress management scales are characteristics that seem to be associated with better performance. This study is the first to show a relation between investigative interviewers' personal characteristics and their ability to adhere to interview best practices, including the use of open-ended questions. Considering the importance of the interview in the judicial investigative process of cases of CSA and also the fact that investigators do not all benefit equally from such training, replication of the results of this study with a larger number of participants could be interesting in terms of the implications for the development of specific criteria for selecting investigators to whom to provide such training. It could also help to better target and design effective training. However, since this study examines the performance in a training context, further studies should first check if the same personal characteristics are associated with investigator performance in interviews once on the field, with real child victims of sexual abuse.

References

- Aldridge, J. (1992). The further training of professionals dealing with child witnesses. In H. Dent & F. Rhona (Eds.), *Children as witnesses* (pp. 231-244). Oxford, UK: John Wiley & Sons Ltd.
- Aldridge, J., & Cameron, S. (1999). Interviewing child witnesses: Questioning techniques and the role of training. *Applied Developmental Science, 3*(2), 136-147.
- Al Ali, O., Garner, L., & Magadley, W. (2012). An exploration of the relationship between emotional intelligence and job performance in police organizations. *Journal of Police and Criminal Psychology, 27*(1), 1-8.
- Barrett, G. V., Miguel, R. F., Hurd, J. M., Lueke, S. B., & Tan, J. A. (2003). Practical issues in the use of personality tests in police selection. *Public Personnel Management, 32*(4), 497-517.
- Bar-On, R. (1997). *Emotional Quotient Inventory (EQ-i). User's manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1991). The Big Five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology, 44*(1), 1-26.
- Black, J. (2000). Personality testing and police selection: Utility of the 'Big Five.'. *New Zealand Journal of Psychology, 29*(1), 2-9.

- Bottoms, B. L., Quas, J. A., Davis, S. L. (2007). The influence of the interviewer-provided social support on children's suggestibility, memory, and disclosures. In M.-E. Pipe, M.E. Lamb, Y. Orbach, & A.-C. Cederborg (Eds.), *Child sexual abuse: Disclosure, delay, and denial* (pp. 135-157). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bouchard, G., Lussier, Y., & Sabourin, S. (1999). Personality and marital adjustment: Utility of the five-factor model of personality. *Journal of Marriage and Family, 61*(3), 651-660.
- Bull, R. (2010). The investigative interviewing of children and other vulnerable witnesses: Psychological research and working/professional practice. *Legal and Criminological Psychology, 15*(1), 5-23.
- Carter, C. A., Bottoms, B. L., & Levine, M. (1996). Linguistic and socioemotional influences on the accuracy of children's reports. *Law and Human Behavior, 20*(3), 335-358.
- Ceci, S. J., & Bruck, M. (1993). Suggestibility of the child witness: A historical review and synthesis. *Psychological Bulletin, 113*(3), 403-439.
- Conte, J. M. (2005). A review and critique of emotional intelligence measures. *Journal of Organizational Behavior, 26*(4), 433-440.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992a). Normal personality assessment in clinical practice: The NEO personality inventory. *Psychological Assessment 4*(1), 5-13.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992b). *Neo personality inventory – revised (NEO PI-R)*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Cronch, L. E., Viljoen, J. L., & Hansen, D. J. (2006). Forensic interviewing in child sexual abuse cases: Current techniques and future directions. *Aggression and Violent*

Behavior, 11(3), 195-207.

- Cuttler, M. J., & Muchinsky, P. M. (2006). Prediction of law enforcement training performance and dysfunctional job performance with general mental ability, personality, and life history variables. *Criminal Justice and Behavior*, 33(1), 3-25.
- Cyr, M., Dion, J., McDuff, P., & Trotier-Sylvain, K. (2012). 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.
- Cyr, M., Dion, J., Perreault, R., & Richard, N. (2002). Guide d'entrevue d'investigation du NICHD [NICHD investigative interview protocol]. Montréal: CRIPCAS, Université de Montréal.
- Cyr, M., Dion, J., Powell, M. (2014). Les entrevues d'enfants [Interviewing children]. In M. St-Yves (Eds.), *Les Entrevues d'enquête : L'essentiel* (pp. 62-102). Cowansville, Les Éditions Yvon Blais.
- Cyr, M., & Lamb, M. E. (2009). Assessing the effectiveness of the NICHD investigative interview Protocol when interviewing French-speaking alleged victims of child sexual abuse in Quebec. *Child Abuse & Neglect*, 33(5), 257-268.
- Davies, G. M., Westcott, H. L., & Horan, N. (2000). The impact of questioning style on the content of investigative interviews with suspected child sexual abuse victims. *Psychology, Crime, and Law*, 6(2), 81-97.
- Davis, S. L., & Bottoms, B. L. (2002). Effects of social support on children's eyewitness reports: A test of the underlying mechanism. *Law and Human Behavior*, 26(2), 185-215.

- Dawda, D., & Hart, S. D. (2000). Assessing emotional intelligence: reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students. *Personality and Individual Differences, 28*(4), 797-812.
- Dent, H. R., & Stephenson, G. M. (1979). An experimental study of the effectiveness of different techniques of questioning child witnesses. *British Journal of Social and Clinical Psychology, 18*(1), 41-51.
- Detrick, P., & Chibnall, J. T. (2006). NEO PI-R personality characteristics of high-performing entry-level police officers. *Psychological Services, 3*(4), 274-285.
- Digman, J. M. (1990). Personality structure: emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology, 41*, 417-440.
- Dion, J., Cyr, M., Richard, N., & McDuff, P. (2006). The influence of cognitive abilities, age and characteristics of their sexual abuse experience on the statement of the presumed victims. *Child Abuse & Neglect, 30*(8), 945-960.
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative "description of personality": The Big-Five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*(6), 1216-1229.
- Hershkowitz, I., Lamb, M. E., & Horowitz, D. (2007). Victimization of children with disabilities. *American Journal of Orthopsychiatry, 77*(4), 629-635.
- Hershkowitz, I., Fisher, S., Lamb, M. E., & Horowitz, D. (2007). Improving credibility assessment in child sexual abuse allegations: The role of the NICHD investigative interview protocol. *Child Abuse & Neglect, 31*(2), 99-110.
- Joseph, D. L., & Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology, 95*(1), 54-78.

- Lamb, M. E., Hershkowitz, I., Sternberg, K. J., Esplin, P. W., Hovav, M., Manor, T., & Yudilevitch, L. (1996). Effects of investigative utterance types on Israeli children's responses. *International Journal of Behavioral Development, 19*(3), 627-637.
- Lamb, M. E., Malloy, L. C., & La Rooy, D. J. (2011). Setting realistic expectations: Developmental characteristics, capacities, and limitations. In M. E. Lamb, D. J. La Rooy, L. C. Malloy, & C. Katz (Eds.), *Children's testimony: A handbook of psychological research and forensic practice* (pp. 15-48). Chichester, UK : Wiley-Blackwell.
- Lamb, M. E., Orbach, Y., Hershkowitz, I., Esplin, P. W., & Horowitz, D. (2007). 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.
- Lamb, M. E., Orbach, Y., Sternberg, K. J., Aldridge, J., Pearson, S., Stewart, H. L., Esplin, P.H., & Bowler, L. (2009). Use of a structured investigative protocol enhances the quality of investigative interviews with alleged victims of child sexual abuse in Britain. *Applied Cognitive Psychology, 23*(4), 449-467.
- Lamb, M. E., Sternberg, K. J., & Esplin, P. W. (1998) Conducting investigative interviews of alleged sexual abuse victims. *Child Abuse & Neglect, 22*(8), 813-823.
- Lamb, M. E., Sternberg, K. J., Esplin, P. W., Hershkowitz, I., Orbach, Y., & Hovav, M. (1997). Criterion-based content analysis: A field validation study. *Child Abuse & Neglect, 21*(3), 255-264.
- Lamb, M. E., Sternberg, K. J., Orbach, Y., Esplin, P. W., & Mitchell, S. (2002). Is ongoing

feedback necessary to maintain the quality of investigative interviews with allegedly abused children? *Applied Developmental Science*, 6(1), 35-41.

La Rooy, D. J. Malloy, L. C., & Lamb, M. E. (2011). The development of memory in childhood. In M. E. Lamb, D. J. La Rooy, L. C. Malloy, & C. Katz (Eds.), *Children's testimony: A handbook of psychological research and forensic practice* (pp. 49-68). Chichester, UK : Wiley-Blackwell.

Melinder, A., & Gilstrap, L. L. (2009). The relationships between child and forensic interviewer behaviours and individual differences in interviews about a medical examination. *European Journal of Developmental Psychology*, 6(3), 365-395.

O'Boyle, E. H., Humphrey, R. H., Pollack, J. M., Hawver, T. H., & Story, P. A. (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 32(5), 788-818.

Ono, M., Sachau, D. A., Deal, W. P., Englert, D. R., & Taylor, M. D. (2011). Cognitive ability, emotional intelligence, and the Big Five personality dimensions as predictors of criminal investigator performance. *Criminal Justice and Behavior*, 38(5), 471-491.

Pipe, M-E., Lamb, M. E., Orbach, Y., & Esplin, P. W. (2004). Recent research on children's testimony about experienced and witnessed events. *Developmental Review*, 24(4), 440-468.

Pipe, M-E., Orbach, Y., Lamb, M. E., Abbott, C. B., & Stewart, H. (2013). Do case outcomes change when investigative interviewing practices change? *Psychology, Public Policy, and Law*, 19(2), 179-190.

Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic

- performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322-338.
- Poulin, E.-M. (2010). *Les habiletés cognitives et les traits de personnalité comme prédicteurs de la performance des enquêteurs lors d'interrogatoires avec suspect [Cognitive abilities and personality traits as predictors of investigators' performance in interrogations with suspects]* (Ph.D thesis, UQTR, Trois-Rivières). <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/2090>.
- Powell, M. B., Fisher, R. P., & Wright, R. (2005). Investigative Interviewing. In N. Brewer & K. D. Williams (Eds.), *Psychology and law: An empirical perspective* (pp. 11-42). New York: Guilford Press.
- Powell, M. B., Hughes-Scholes, C. H., Smith, R., & Sharman, S. J. (2012). The relationship between investigative interviewing experience and open-ended question usage. *Police Practice and Research*, 15(4), 283-292.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387.
- Sabourin, S., & Lussier, Y. (1992). *Traduction française de l'inventaire de personnalité NEO-FFI [NEO-FFI French translation]*. Unpublished manuscript.
- Salgado, J. F. (1997). The five factor model of personality and job performance in the European Community. *Journal of Applied Psychology*, 82(1), 30-43.
- Salgado, J. F., Anderson, N., Moscoso, S., Bertua, C., de Fruyt, F., & Rolland, JP. (2003). A meta-analytic study of general mental ability validity for different occupations in the european community. *Journal of Applied Psychology*, 88(6), 1068-1081.

- Saywitz, K.J., & Camparo, L.B. (2009). Contemporary child forensic interviewing: evolving consensus and innovation over 25 years. In B. L. Bottoms, C. J. Najdowski & G. S. Goodman (Eds.), *Children as victim, witness and offender: Psychological science and the law* (pp. 102-127). New York: Guilford.
- Schmidt, F. L., Shaffer, J. A., & Oh, I-S. (2008). Increased accuracy for range restriction corrections: Implications for the role of personality and general mental ability in job and training performance. *Personnel Psychology, 61*(4), 827-868.
- Smith, J., & Naylor, R. (2001). Determinants of degree performance in UK universities: A statistical analysis of the 1993 student cohort. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics, 63*(1), 29-60.
- Smith, R. M., Powell, M. B., & Lum, J. (2009). The relationship between job status, interviewing experience, gender, and police officers' adherence to open-ended questions. *Legal and Criminological Psychology, 14*(1), 51-63.
- Sternberg, K. J., Lamb, M. E., Davis, G. M., & Westcott, H. L. (2001). The memorandum of good practice: theory versus application. *Child Abuse & Neglect, 25*(5), 669-681.
- Sternberg, K. J., Lamb, M. E., Hershkowitz, I., Esplin, P. W., Redlich, A., & Sunshine, N. (1996). The relation between investigative utterance types and the informativeness of child witnesses. *Journal of Applied Developmental Psychology, 17*(3), 439-451.
- Sternberg, K. J., Lamb, M. E., Orbach, Y., Esplin, P. W., & Mitchell, S. (2001). Use of a structured investigative protocol enhances young children's responses to free-recall prompts in the course of forensic interviews. *Journal of Applied Psychology, 86*(5), 997-1005.

- Tamir, M. (2005). Don't worry, be happy? Neuroticism, trait-consistent affect regulation, and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(3), 449-461.
- Warren, A. R., Woodall, C. E., Thomas, M., Nunno, M., Keeney, J. M., Larson, S. M., & Stadfeld, J. A. (1999). Assessing the effectiveness of a training program for interviewing child witnesses. *Applied Developmental Science*, 3(2), 128-135.
- Warren, A.R., Woodall, C. E., Hunt, J. S., & Perry, N. W. (1996). "It sounds good in theory but...": Do investigative interviewers follow guidelines based on memory research. *Child Maltreatment*, 1(3), 231-245.
- Watson, G., & Glaser, E. M. (1992). *CTA Évaluation de la pensée critique : Manuel [Critical thinking appraisal : manual]*. Condé-sur Noireau, France: ECPA.
- Watson, G., & Glaser, E. M. (2008). Watson-Glaser critical thinking appraisal, short form manual. San Antonio, TX: Pearson.
- Wright, R., & Powell, M. B. (2006). Investigative interviewers' perceptions of their difficulty in adhering to open-ended questions with child witnesses. *International Journal of Police Science & Management*, 8(4), 316-325.
- Wright, R., & Powell, M. B. (2007). What makes a good investigative interviewer of children?: A comparison of police officers' and experts' perceptions. *Policing: An International Journal of Police Strategies and Management*, 30(1), 21-31.

Table I. Descriptive Statistics

Characteristics	Valid N.	Mean	Median	SD	Min	Max
Interview Performance	24	45.3	46.5	4.8	35	53
Experience (years)	24	14.9	14.0	6.0	5	30
Neuroticism	23	11.9	10.0	7.5	3	28
Extraversion	23	32.7	34.0	7.5	14	43
Openness to Experience	23	26.1	27.0	5.7	13	36
Agreeableness	23	34.5	35.0	6.0	21	46
Conscientiousness	23	39.0	39.0	5.4	28	48
Cognitive Abilities	23	54.3	52.0	8.9	37	71
Emotional Intelligence	24	101.4	105.0	12.0	77	119
Intrapersonal	24	101.1	106.0	12.7	77	117
Interpersonal	24	99.4	100.0	13.0	73	119
Stress Management	24	101.2	102.5	10.9	78	119
Adaptability	24	104.0	105.5	11.7	80	124
General Mood	24	100.0	104.0	11.0	77	113

Table II. Correlations between Independent Variables and Interview Performance

Measure	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. Interview Performance	-														
2. Experience (years)	-.42*	-													
3. Gender	-.37	.33	-												
4. Neuroticism	.37	.12	.19	-											
5. Extraversion	-.27	-.08	-.43*	-.81**	-										
6. Openness to Experience	.33	.02	.22	.15	-.33	-									
7. Agreeableness	-.06	.07	-.27	-.57**	.39	.07	-								
8. Conscientiousness	-.06	.16	-.27	-.26	.34	-.08	.33	-							
9. Cognitive Abilities	.43*	-.16	.30	.39	-.39	.21	-.20	-.01	-						
10. Emotional Intelligence	-.13	-.14	-.49*	-.61**	.68**	-.15	.50*	.60**	-.07	-					
11. Intrapersonal	-.04	-.21	-.45*	-.39	.52*	-.13	.21	.57**	-.01	.91**	-				
12. Interpersonal	.03	-.10	-.51*	-.38	.48*	-.08	.56**	.62**	.03	.86**	.74**	-			
13. Stress Management	-.45*	.03	-.15	-.72**	.50*	-.03	.71**	.29	-.32	.63**	.34	.47*	-		
14. Adaptability	-.18	.04	-.40	-.61**	.61**	-.14	.50*	.61**	-.03	.92**	.77**	.74**	.65**	-	
15. General Mood	-.09	-.35	-.51*	-.64**	.86**	-.37	.23	.26	-.13	.72**	.65**	.54**	.36	.56**	-

* Correlation is significant at the .05 level (2-tailed)

** Correlation is significant at the .01 level (2-tailed)

Table III. Multiple Regression Models to Explain Interview Performance

	Model 1			Model 2			Model 3			Model 4		
	A	β	Sig.									
Constant	41.79		.000	52.64		.000	34.48		.000	60.19		.000
Experience	-0.19	-.24	.204	-0.14	-.18	.311	-0.14	-.17	.331	-0.14	-.18	.292
Gender	-4.71	-.48	.018	-6.00	-.61	.005	-5.33	-.54	.008	-4.93	-.50	.008
Cognitive Abilities	0.22	.41	.047	0.23	.44	.025	0.26	.49	.011	0.23	.43	.019
Neuroticism	0.21	.33	.083									
Extraversion				-0.24	-.38	.052						
Openness to Experience							0.29	.35	.044			
Stress Management										-0.17	-.38	.023
R ²		.57			.59			.60			.62	
Adjusted R ²		.47			.49			.50			.53	

4. Article 2

The Relation between Interviewers' Personal Characteristics and Investigative Interview Performance in a Child Sexual Abuse Context

Jonathan Lafontaine^a & Mireille Cyr, Ph.D.^b

^a Ph.D Candidate, Department of Psychology, Université de Montréal, Montréal, Canada

^b Full Professor, Department of Psychology, Université de Montréal, Montréal, Canada

The Relation between Interviewers' Personal Characteristics and Investigative Interview Performance in a Child Sexual Abuse Context

Abstract:

Despite important progress in knowledge about interview 'best practice' with child victims, few studies had yet evaluated the impact of interviewers' personal characteristics on adherence to these principles of 'best practice'. This study was designed to determine whether or not interviewers' personal characteristics are associated with adherence to a structured investigative interview protocol (NICHD), the use of open-ended questions and the amount of details provided in children's responses during investigative interviews with alleged victims of child sexual abuse. The relative contribution of other variables such as receiving feedback, age of the child and time elapsed between the end of the training and the interview was considered. A total of 114 interviews were scored from 13 police investigators after they followed a one-week training program on how to use the NICHD interview protocol. These investigators completed questionnaires to measure their emotional intelligence, personality traits and cognitive abilities. Results showed that experience, emotional intelligence, Extraversion, Agreeableness, Conscientiousness and Neuroticism were related with adherence to the protocol and ratio of open-ended questions. Cognitive abilities were related to the amount of details obtained from the child per question. Generalized estimating equations were used to compare relative contribution of each variable in predicting interview performance. These findings raise questions about how investigative interviewers are selected and trained.

Keywords:

Investigative interview / Child sexual abuse / Police interviewing techniques / Personality characteristics / Training

The Relation between Interviewers' Personal Characteristics and Investigative Interview Performance in a Child Sexual Abuse Context

Introduction

Since the 1990's, many researches were conducted on interview best practices with alleged victims of child sexual abuse (CSA). This led to the development of many guidelines and interview protocols (Cyr, Dion & Powell, 2014). However, to date, no study has assessed the impact of interviewers' personal characteristics on interview performance and adherence to best practices. This study aimed specifically to determine whether some interviewers' personal characteristics are related to interview performance, as measured by adherence to an interview protocol, the use of open-ended questions and the amount of details obtained from the child. Answering this question could allow a better selection of police investigators in CSA police departments.

The forensic interview is a major component of an investigation in the context of CSA. The credibility of the child's testimony will be the main, if not the only, evidence in a future trial, since the vast majority of sexual assaults occur in the absence of witnesses (Lamb et al., 1997). Also, children are considered vulnerable witnesses requiring special needs in investigative interviewing (Bull, 2010). They are particularly vulnerable to adult interviewer's suggestions during interviews (Ceci & Bruck, 1993). A large consensus exists among clinicians and researchers about 'best practice' in an investigative context with child victims (Powell, Fisher & Wright, 2005; Saywitz, Lyon & Goodman, 2011). The principles of using

open-ended questions, avoiding suggestive questions, establishing a good relationship with the child, presenting basic rules of communication to the child, and adapting questions and content to the child's developmental level are among those principles considered widely accepted as 'best practice' in the literature (Saywitz & Camparo, 2009). Providing social support to children is also important since it encourages children to be more resistant to suggestibility (Bottoms, Quas & Davis, 2007; Davis & Bottoms, 2002). Adherence to these principles is important, especially to avoid confusion and contamination of the child's testimony (Pipe, Lamb, Orbach & Esplin, 2004).

Studies have shown that the use of open-ended questions significantly improves interview quality, especially by obtaining longer, more detailed and accurate responses from children (Lamb et al., 1996; Sternberg et al., 1996). The National Institute of Child and Human Development (NICHD) protocol is a semi-structured interview protocol that strongly promotes the use of open-ended questions (Lamb, Hershkowitz, Orbach & Esplin, 2008). Based on the principles of 'best practice', it includes 10 sections (Lamb, Orbach, Hershkowitz, Esplin & Horowitz, 2007). The first three sections of the protocol allow the interviewer to present him/herself, to explain the ground rules, to build rapport with the child and to exercise the child's use of his or her episodic memory by responding to open-ended prompts about a recent neutral event. The transition to the substantive part of the interview is done using an open-ended prompt. If the child discloses an incident, the interviewer first uses open-ended prompts to elicit more details about this event. At the end of the substantive section, the interviewer can use directive or option-posing questions in order to obtain important details he/she cannot obtain using open-ended questions. Information is also collected about

disclosure at the end of the interview when the protocol allows the child to ask questions or talk about other things that he/she thinks might be important and concludes with the interviewer thanking the child.

The use of the NICHD protocol has enhanced the quality of investigative interviews with alleged child victims. Interviewers adhering to the protocol use more open-ended questions and fewer option-posing questions and suggestive prompts (Cyr & Lamb, 2009; Lamb et al., 2007; Orbach et al., 2000; Sternberg, Lamb, Orbach, Esplin & Mitchell, 2001). It has facilitated assessment of the credibility of children's testimonies by police investigators (Hershkowitz, Fisher, Lamb & Horowitz, 2007). Charges were also more likely to be filed for cases in which the child investigative interview was conducted using the NICHD protocol and these cases were more likely to end with a guilty verdict (Pipe, Orbach, Lamb, Abbott & Stewart, 2013).

Despite these findings and the consensus in the literature concerning the way in which interviews should be conducted with alleged child victims, interviewers struggle in adopting these principles of 'best practice'. As reported by Powell et al. (2005), few skills are translated from training to on-the-job practice. Many studies have shown that interviewers often struggle to use open-ended questions (Davies, Westcott & Horan, 2000; Sternberg, Lamb, Davies & Wescott, 2001; Wright & Powell, 2006). Even if interviewers improved during the 1990's by using less suggestive, yes/no and option-posing questions, they still tend to use more directive questions and few open-ended questions (Thoresen, Lønnum, Melinder & Magnussen, 2009).

Most interview experts agree that, in the context of a child abuse investigation, good

interviewers are those who use mainly open-ended questions during their interviews (Wright & Powell, 2007). For their part, police officers say that personal attributes, such as being soft, relaxed, caring, empathic, sensitive, and attentive to others' needs, are characteristics that distinguish good interviewers (Wright & Powell, 2007).

Smith, Powell and Lum (2009) found that the longer it was since the end of training, the less likely officers were to use open-ended questions. In their study, the officers' rank, gender, and whether or not the officer was the parent of a young child, were not significantly related with the use of open-ended questions. Authors concluded that adherence to open-ended questions "is largely the by-product of good training rather than personal attributes or job experience per se" (Smith et al., 2009).

However, there is a wide range of other personal attributes that should be assessed before concluding that personal attributes are not related to the use of open-ended questions by police officers. For example, Melinder and Gilstrap (2009) showed that in interviews conducted with children following a medical exam, interviewers with high self-control used more open-ended questions. Also, interviewers with more years of experience used fewer open-ended questions in interviews with child victims after their training (Powell, Hughes-Scholes, Smith & Sharman, 2012). Finally, Yui, Powell and Guadagno (2014) showed that the ability to identify open-ended questions is related to the use of this type of questions in mock interviews.

Personal Characteristics and Police Officers' Performance

Since all investigators do not perform the same way, and because many of them struggle

to adhere to interview ‘best practice’, a further look at some personal characteristics is needed. It is important to do so in order to identify police investigators who are performing well in an investigative context with alleged CSA victims, and to determine whether or not these investigators present some distinctive personal characteristics. This knowledge could help to design better training programs and/or develop more appropriate selection criteria in choosing investigators for this type of work.

Conducting an investigative interview with an alleged child victim is a complex task, both cognitively and emotionally. It requires the ability to establish a trust-based relationship with the victim. It also requires flexibility to adjust to the child’s developmental level and his or her temperament and emotional state. The ability to deal with both the child’s and the interviewer’s own emotions during the task is also important. Moreover, asking pertinent open-ended questions based on the child’s testimony could prove cognitively demanding because the investigators need to collect specific information about the incident. Considering these aspects, one could ask whether or not some interviewers’ personal attributes, such as their emotional intelligence, personality traits or cognitive ability, could be related to their ability to conduct good interviews with an alleged child victim, by using open-ended questions. Answering this question could allow reconciliation between the viewpoints of police officers (good interviewers possess specific personal attributes) and interview experts (good interviewers are those using open-ended questions) found in Wright and Powell (2007).

Among personal characteristics, emotional intelligence is known to be an important predictor of job performance (O’Boyle, Humphrey, Pollak, Hawyer & Story, 2011), especially for high emotional labor jobs (Joseph & Newman, 2010) and for jobs in which social

interactions and management of emotions are important components, like in investigative interviews with children (Van Rooy & Viswesvaran, 2004). Two models of emotional intelligence are found in the literature. The first model, developed by Mayer and Salovey (1997), is an ability model in which emotional intelligence is seen as an aptitude or a type of intelligence, while the second model, developed by Bar-On (1997), is a mixed model in which emotional intelligence is defined as a combination of intellect, personality traits and affects (Joseph & Newman, 2010). When the mixed model is used, emotional intelligence positively predicts job performance, independently from cognitive abilities and personality (Joseph & Newman, 2010). Ono, Sachau, Deal, Englert and Taylor (2011) found that emotional intelligence, measured with the mixed model, was the best predictor of police officers' overall job performance and of their interview and interrogation performance when assessed by a supervisor.

Personality traits are personal attributes that are also consistently related with job performance (e.g. Barrick & Mount, 1991; Hurtz & Donovan, 2000; Salgado, 1997). Numerous models of personality are found in the literature, but the Five-Factor Model (FFM), also known as the Big Five, is the best model known to predict job performance (Salgado, 2003). The five factors are Extraversion, Neuroticism, Openness to experience, Agreeableness and Conscientiousness. Conscientiousness and Neuroticism are respectively positively and negatively related with job performance, in a wide range of professions (Barrick & Mount, 1991; Barrick, Mount & Judge, 2001; Hurtz & Donovan, 2000; Salgado, 2003). Police officers' overall performance is negatively correlated with Neuroticism (Ono et al., 2011). In this study, Neuroticism was also found to be negatively correlated with performance in interviews and

interrogations while Conscientiousness was positively correlated with this type of police performance (Ono et al., 2011).

A third common variable frequently used to predict various types of job performance is cognitive abilities (Bertua, Anderson & Salgado, 2005). Overall, cognitive intelligence seems to be the best predictor of job performance (Schmidt, Shaffer & Oh, 2008). Once again, many different models of cognitive abilities are found in the literature and are used to predict different kinds of performance (Salgado et al., 2003). In their meta-analysis, Salgado et al. (2003) found that police officers' job performance was significantly correlated with numerous tests of various cognitive abilities. More specifically, investigative interview performance, as assessed by a supervisor, has been found to be significantly related to the "Evaluation of arguments" scale of the Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal test (Poulin, 2010).

To summarize, studies by Poulin (2010) and Ono et al., (2011) showed that emotional intelligence, personality and cognitive abilities are related to interview performance with suspects when this performance is assessed by a supervisor. However, no study has yet determined whether these characteristics were related to objective interview performance criteria such as adhering to an interview protocol, the use of open-ended questions or the amount of details obtained from the child. Moreover, no study has yet tried to use personal characteristics to predict interview performance with alleged child victims.

General Objective and Hypothesis

This study aims to evaluate whether police investigators' personal characteristics, such as emotional intelligence, personality and cognitive abilities, are related to investigative

interview performance with alleged victims of CSA. In this study, three criteria will be used to measure interview performance: 1) adherence to an interview protocol; 2) ratio of open-ended questions and 3) amount of details obtained from the child per question.

Consistent with the current state of knowledge on police officers' performance, it is hypothesized that emotional intelligence, Conscientiousness and cognitive abilities will be positively correlated with the three interview performance criteria, while Neuroticism and number of years of experience will be negatively correlated with these performance criteria.

Methodology

Participants

A total of 19 police investigators from the Montreal Police Department (Service de police de la Ville de Montréal) were trained to use the NICHD protocol. They were trained in three cohorts (2003, 2005 and 2006) by the same trainer with the same method. Of these 19 investigators, 16 met the inclusion criteria of having at least three interviews conducted after training and 13 agreed to participate in the current study. The average age of these 13 participants was 39.8 years (SD = 3.7). Seven participants (54%) were male and six (46%) were female. All participants had between 15 and 21 years of experience. There were eight participants from the 2003 cohort, three from the 2005 cohort and two from the 2006 cohort.

Procedure

The NICHD training consisted of an intensive one-week program given at the Quebec National Police Academy (École nationale de Police du Québec). The training program

included both a theoretical component and a practical component. In addition to learning about the use of the NICHD protocol and the rationales underlying this protocol, scientific knowledge and research on suggestibility, child memory and developmental capabilities were also presented during the theoretical part of the training. Video clips and exercises were used to demonstrate the best use of the NICHD protocol. As for the practical component, interview practice and feedback were conducted in small groups that allowed time for in depth discussions. It included two one-on-one simulations for each participant with an actor playing the scripted role of an alleged CSA victim. These simulations were videotaped and reviewed to provide detailed feedback to the group on their performance, regarding structure of the interview, use of open-ended questioning and behavior.

Following the training week, participants were asked to provide all audio-recordings of CSA interviews they conducted in the field after receiving the training. A total of 114 interviews in which the child actually disclosed an episode of sexual abuse were collected from the 13 participants. The number of interviews collected from each participant varied from 3 to 18. These interviews were conducted with alleged child victims aged 3 to 17 years old. In order to compare relative importance of individual feedback, participants in the 2003 cohort received individual feedback after their training, while participants of the 2005 and 2006 cohorts did not. A previous study conducted with this sample showed that interviewers who received individual feedback adhered more to the interview protocol and used more open-ended questions (Cyr, Dion, McDuff & Trottier-Sylvain, 2012). For the purpose of the current study, all participants received questionnaires designed to assess their personality, emotional intelligence and cognitive abilities. They were asked to fill out these questionnaires and to

mail them back to the University.

Measures

Interview Rating. All interviews were transcribed and the nominative information was removed from transcriptions in order to ensure confidentiality. Two graduate students who followed an 80 hour-training course given by an expert did the interview coding. Coding grids developed by Lamb et al. (1996) and Orbach et al. (2000) (translated into French by Cyr, Wright, Dion, Perreault & Richard, 2001) were used to measure (a) adherence and conformity to the NICHD protocol; (b) type of prompts used by the interviewer and (c) amount of details obtained per question.

Adherence to the NICHD protocol was scored by assessing whether or not the interviewer followed all the protocol sections. Then, interviewers' prompt types were scored as (a) invitation (b) directive question (c) option-posing question or (d) suggestive question. The ratio of open-ended questions was obtained by calculating the number of invitations divided by the total number of prompts. Finally, the amount of details obtained from the child was calculated. Details counted only when they were new and when they contributed to the interviewer's comprehension of the event. An inter-rater agreement was calculated from 20% of interviews. Intra-class correlations were .99, .99 and .98 respectively for protocol adherence, prompt types and amount of details.

Emotional Intelligence. The Bar-On mixed model was used in this study and emotional intelligence was measured with a French translation published by Multi Health Systems Inc. of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (Bar-On, 1997). This test is made up of 133 five-

point Likert-like items measuring five subscales, which are: a) Intrapersonal b) Interpersonal c) Stress management d) Adaptability and e) General mood (Bar-On, 1997). This test also gives an overall emotional quotient score. It assesses numerous qualities that are relevant to an investigative interviewer such as empathy, reality-testing, managing and controlling emotions and flexibility to adapt feelings and thinking to situations. Validation data show good reliability, with an alpha of .76 and test-retest reliability of .85 after one month and .75 after five months (Bar-On, 1997; 2000).

Personality. Personality was assessed using the NEO-Five Factor Inventory (NEO-FFI), since the FFM is the most widely known and studied personality model in the literature to predict job performance. This test consists of 60 items measuring all five dimensions of FFM, which are : a) Extraversion b) Conscientiousness c) Neuroticism d) Agreeableness and e) Openness to Experience (Costa & McCrae, 1992). The French translation was performed by Sabourin and Lussier (1992). The validation study of the French translation showed an internal consistency varying between .67 and .87 for each of the five dimensions (Bouchard, Lussier & Sabourin, 1999) which are similar to those found with the original English version (Caruso, 2000).

Cognitive Abilities. In the current study, the French translation of the Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal (WGCTA) was selected to measure participants' cognitive abilities (Watson & Glaser, 1992). This test consists of 80 true or false items measuring five dimensions of cognitive abilities that seem particularly important for police investigators: (a) Inference (b) Recognition of assumptions (c) Deduction (d) Interpretation and (e) Evaluation of arguments. The overall score of the critical thinking appraisal test is obtained by adding the

scores of each of the five subscales. This model was selected for two main reasons. First, it assesses specific cognitive abilities that seem important for investigative interviewers, such as interpreting information, making correct inferences and deductions, assessing the quality of an argument, and recognizing assumptions that are implicitly made in a statement. These abilities could allow an interviewer to better understand and analyze the victim's testimony and to identify which parts of the testimony are reliable and which need more details. Second, based on the literature review, a more standard intelligence test, such as the Shipley Institute of Living Scale (SILS), was not related to investigative interview performance (Ono et al., 2011), while one scale of the WGCTA test was significantly related to it (Poulin, 2010). This test presents good reliability, with an alpha of .81 and test-retest reliability ranging from .81 to .89 (Watson & Glaser, 2008).

Other Variables. Number of years of experience as a police officer and gender of the interviewer were also included as personal characteristics. Age of the child, gender of the child, type of abuse, relation between the child and the perpetrator, time elapsed between the end of the training and the interview and whether or not the interviewer received individual feedback after the training were collected for all interviews in order to determine whether these variables are significant and should be controlled for.

Results

Preliminary Analyses

Relations between all variables were tested in order to determine which variables should be controlled for. Age of the child was positively related to the amount of details per question

($r = .38, p < .001$), but not with adherence to the protocol nor to the ratio of open-ended questions. Time elapsed between the end of the training and the interview was negatively related to adherence to the protocol ($r = -.23, p < .05$) and ratio of open-ended questions ($r = -.37, p < .001$), but not to the amount of details obtained per question. Interviews conducted by interviewers who received feedback adhered more to the protocol ($\chi^2 = 10.335, p = .001$), had a higher ratio of open-ended question ($t = 5.876, p < .001$) and obtained more details per question ($t = 2.882, p < .01$). Gender of the child, type of abuse and relation between the child and the abuser were not related to interview performance criteria.

Correlations among personal characteristics are presented in Table I. Three correlations were significant among personality factors. Emotional quotient was strongly correlated with four personality factors but not with cognitive abilities and the cognitive ability score was only correlated with Openness to Experience.

Correlations between Independent and Dependent Variables

Since (a) age of the child (b) time elapsed between the end of the training and the interview and (c) having received feedback or not are three control variables related to one or more interview performance criteria, associations between our predictors and interview performance are reported in Table II as partial correlations controlling for these three variables. Three results are of particular interest. First, emotional intelligence and Agreeableness were both significantly positively correlated to all three interview performance criteria. Second, years of experience, Extraversion and Conscientiousness were positively correlated to adherence to the interview protocol and to ratio of open-ended questions, while Neuroticism

was negatively correlated to these interview performance criteria. Finally, cognitive abilities were only correlated to amount of details per question.

Generalized Estimating Equations

Since each investigator conducted many interviews, generalized estimating equations (GEEs) were performed in order to compare independent variables' predictive power for both interview criteria. GEEs are often used to analyze correlated data (Hanley, Negassa, Edwardes & Forester, 2003) and are flexible for continuous, ordinal, and binary outcomes. Thus, they allow a statistical treatment of repeated measurements, such as a varying number of interviews per investigator. As described by Liang and Zeger (1986) GEEs are an extension of the generalized linear model to allow for correlated observations (such as different interviews from the same interviewer). As opposed to other approaches, GEEs do not require balanced designs, so their use is needed to handle varying numbers of observations.

Three GEEs were tested, one for each dependent variable. Experience and each of the three control variables (age of the child, time elapsed between the end of the training and the interview and having received feedback or not) were used in all GEEs. This allowed comparison of the relative importance of each personal characteristic when the impact of these control variables is considered. Results are reported in Table III.

To predict adherence to the protocol, emotional intelligence and Conscientiousness were also added to the four variables since they were both significantly related to this criterion. Note that Extraversion and Agreeableness were not included because their correlations with emotional intelligence were too high and a multicollinearity problem would have occurred. In

this model, age of the child and emotional intelligence were positively and significantly related to adherence to the protocol, while time elapsed since the end of the training and the interview and number of years of experience were significantly negatively related to this criterion.

Emotional intelligence and Conscientiousness were also used to predict the ratio of open-ended questions in the second model. For the same reason expressed earlier, Extraversion and Agreeableness were not used. Moreover, since adherence to the protocol is significantly related to the ratio of open-ended questions ($r = .50, p < .001$), this variable was also used in the model. Results showed that adherence to the protocol and Conscientiousness were both positively and significantly related to the ratio of open-ended questions, while time elapsed since the end of the training and the interview was negatively and significantly related to this performance criterion.

Finally, to predict amount of details per question, cognitive abilities and Agreeableness were tested in the third model as they were both significant in the bivariate analysis. Moreover, adherence to the interview protocol and the ratio of open-ended questions were also used in the model since they were both significantly related to amount of details obtained per question ($r = .33, p = .001$ and $r = .55, p < .001$). Once again, it allowed comparison of the relative importance of personal characteristics in predicting the amount of details obtained per question once adherence to the protocol and the ratio of open-ended questions were considered. Results showed that age of the child, ratio of open-ended questions and cognitive abilities were all significantly positively related to the amount of details obtained per question.

Discussion

The main objective of this study was to determine whether some police investigators' personal characteristics were associated with their performance in conducting investigative interviews with alleged child victims of sexual abuse. To date, no study had evaluated whether investigators' personal characteristics were related with objective interview performance criteria, such as adherence to an interview protocol, the use of open-ended questions, and the amount of details obtained per question which are considered major components of interviews' best practices with children. Moreover, no study had yet evaluated the possible relation between police officers' personal characteristics and their ability to conduct interviews with alleged child victims. In short, this study is the first to establish a relation between police investigators' personal attributes and objective performance criteria of interview performance with alleged child victims in a real investigative context.

Consistent with our hypotheses, we found that some police investigators' personal characteristics were related to adherence to an interview protocol, the use of open-ended questions and the amount of details obtained per question. GEEs revealed that some personal characteristics are significant even when age of the child, time elapsed since the end of the training program and having received feedback or not are considered.

As expected, investigators' emotional intelligence was strongly correlated with adherence to the NICHD protocol, the use of open-ended questions and amount of details obtained per question. It was the best single predictor of adherence to the NICHD protocol. Interviewing alleged victims of CSA is an emotional task requiring empathy and management

of emotions. These task characteristics may explain why emotionally intelligent investigators performed better in such a task. Investigators scoring high on the emotional intelligence scale are probably more empathic with the child and better at dealing with the child's emotions and also their own emotions. These abilities may help them to adhere to the protocol and to use open-ended questions in an emotional investigative context and then to obtain more detailed responses from the child.

Also as expected, Conscientiousness was positively correlated with the adherence to the protocol and the use of open-ended questions, but not significantly with amount of details obtained per question. Moreover, in the GEE model, Conscientiousness remained the only personal characteristic that significantly predicted the ratio of open-ended questions when adherence to protocol was considered. The more investigators were conscientious, the better they were in using such questions. It seems that conscientious investigators understand the importance of using the NICHD interview protocol and open-ended questions.

We also hypothesized that Neuroticism would be significantly negatively correlated with all interview performance criteria. This hypothesis was supported with regards to adherence to the interview protocol and with the use of open-ended questions. These results suggest that the more neurotic investigators were the worse at adhering to the interview protocol and at using open-ended questions. Investigators scoring high on Neuroticism are probably more anxious and worried. Therefore, they could be less emotionally available for the children's needs.

Surprisingly, Extraversion and Agreeableness were both positively correlated with adherence to the protocol and the use of open-ended questions. Agreeableness was also

significantly correlated with the amount of details obtained per question. Part of the explanation could be found in the fact that Extraversion and Agreeableness are both strongly correlated to emotional intelligence. Dawda and Hart (2000) showed that emotional intelligence was positively correlated with Extraversion, Conscientiousness and Agreeableness, while it was negatively correlated with Neuroticism. Correlations found in our study between personality factors and emotional intelligence were consistent with these findings, but also with those of Conte (2005), Joseph and Newman (2010) and Ono et al., (2011). Also, a shared element of individuals who are extroverted, agreeable and emotionally intelligent is that they are turned toward others. Interestingly, it is also an important component of interviewing alleged victims of CSA. It can be hypothesized that preference and ability in establishing relationship with others may be crucial components of success in interviewing alleged child victims using open-ended questions.

Contrary to what was expected, cognitive abilities were not related to adherence to the protocol, nor to the use of open-ended questions. This result is consistent with those of Ono et al. (2011), who found no relation between cognitive abilities and police officers' interviews and interrogations. Note that these authors used a different cognitive test, i.e. the Shipley Institute of Living Scale (SILS). Therefore, it seems that interview performance, including mastery of the use of open-ended questions and adherence to an interview protocol, is more related to personality and emotional intelligence than with cognitive abilities. However, cognitive abilities were significantly related to the amount of details obtained from the child per question. Moreover, GEE showed that this relation is significant even when age of the child, feedback, time elapsed since the end of the training, adherence to the protocol and ratio

of open-ended questions were considered in the model. This result means that even when all these variables are considered to explain the amount of details obtained per question, investigators with high cognitive abilities obtained more detailed responses from the child. It is possible that investigators with higher cognitive abilities use better questions that allow them to obtain more detailed responses from the child.

Additionally, the number of years of experience was negatively correlated with adherence to the protocol and to the use of open-ended questions. This finding suggests that the more experienced police officers were, the worse they were at adhering to an interview protocol and at using open-ended questions. This finding corroborates those of Powell et al. (2012), who found that more experienced interviewers performed worse than less experienced interviewers at using open-ended questions after a training program. It is possible that more experienced investigators have more difficulty getting rid of their old habits during interviews, such as using option-posing or directive questions.

Finally, time elapsed between the end of the training program and the interview was negatively related to the adherence to the interview protocol and the use of open-ended questions. This result is consistent with findings by Smith et al. (2009). Then, investigators who received individual feedback after their training adhered more to the protocol, used more open-ended questions and obtained more details per question. Cyr et al. (2012) had already showed such a relation between feedback and interview performance. However, time elapsed since the end of the training and feedback were included in all GEE models and our predictors were still significant, suggesting that even when feedback and time elapsed since the end of the training are considered, some personal characteristics remain significantly predictive of

interview performance with alleged CSA victims.

Beside factors that were previously discussed, such as time elapsed since the end of the training, feedback received, and the age of child, we could summarize the relationships between investigators' personal characteristics and interview performance in two points. First, experience, personality and emotional intelligence are personal characteristics related to adherence to interview best practices. Investigators with less experience and those who are more emotionally intelligent, extrovert, agreeable, conscientious and emotionally stable (scoring low on the Neuroticism scale), adhere more to the protocol and use more open-ended questions. Second, investigative interviewers with high cognitive abilities and those who use more open-ended questions obtain more details by question from the child.

Some limitations should be raised about this study. First of all, this study uses a small sample size. The very specific population, i.e. French-speaking police investigators working with alleged CSA victims, is largely responsible for the small number of subjects in this study. However, a large sample of 114 interviews in which the child disclosed a sexual abuse were collected and scored. Another limitation concerns the strong correlations found between emotional intelligence and personality factors, especially with Extraversion. This finding, even if consistent with other studies, raises the question whether there is sufficient discriminant validity between these two theoretical constructs.

Finally, more research will be needed to understand the links between extroverted, agreeable and emotionally intelligent investigators and whether or not there is a better theoretical construct that can help distinguish good investigative interviewers. Future research

will also allow a better understanding of the process by which personal characteristics identified in this study are related to interview performance criteria, such as adherence to an interview protocol and the use of open-ended questions.

Conclusion

The main goal of this study was achieved. It was shown that some investigators' personal characteristics were related to interview performance in a CSA context. Findings of this study are the first step in the attempt to identify personal characteristics of police investigators that are related to their ability to adhere to an interview protocol, to use open-ended questions and to obtain more detailed responses from a child in a real investigative context. This study showed that all investigators do not perform the same way after their training. While some of them continue to adhere to the interview protocol and to use open-ended questions, others do not. Conscientiousness and relational characteristics, such as Extraversion, Agreeableness and emotional intelligence, seem to be more important than cognitive abilities to understand which police investigators will do so. Since the way interviewers conduct their interviews is a major determinant of success in child abuse investigation cases, findings of this study, if they are replicated in other studies, could help police organizations to better select candidates for investigative interview training with alleged child victims. It also highlights the importance of following all sections of the protocol and that the use of open-ended questions needs to be better understood during training. Examples of extroverted, agreeable and emotionally intelligent investigators' successful interviews and a greater focus on these personal relational characteristics during training could help police investigators to get better at adhering to the protocol and using open-ended questions.

References

- Bar-On, R. (1997). *Emotional Quotient Inventory (EQ-i). User's manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1991). The Big Five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology, 44*(1), 1-26.
- Barrick, M. R., Mount, M. K., & Judge, T. A. (2001). Personality and performance at the beginning of the new millennium: What do we know and where do we go next? *International Journal of Selection and Assessment, 9*(1-2), 9-30.
- Bertua, C., Anderson, N., & Salgado, J. F. (2005). The predictive validity of cognitive ability tests: A UK meta-analysis. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 78*(3), 387-409.
- Bottoms, B. L., Quas, J. A., Davis, S. L. (2007). The influence of the interviewer-provided social support on children's suggestibility, memory, and disclosures. In M.-E. Pipe, M.E. Lamb, Y. Orbach, & A.-C. Cederborg (Eds.), *Child sexual abuse: Disclosure, delay, and denial* (pp. 135-157). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bouchard, G., Lussier, Y., & Sabourin, S. (1999). Personality and marital adjustment: Utility of the five-factor model of personality. *Journal of Marriage and Family, 61*(3), 651-660.

- Bull, R. (2010). The investigative interviewing of children and other vulnerable witnesses: Psychological research and working/professional practice. *Legal and Criminological Psychology, 15*(1), 5-23.
- Caruso, J. C. (2000). Reliability generalization of the Neo personality scales. *Educational and Psychological Measurement, 60*(2), 236-254.
- Ceci, S. J., & Bruck, M. (1993). Suggestibility of the child witness: A historical review and synthesis. *Psychological Bulletin, 113*(3), 403-439.
- Conte, J. M. (2005). A review and critique of emotional intelligence measures. *Journal of Organizational Behavior, 26*(4), 433-440.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). *Neo Personality Inventory – Revised (NEO PI-R)*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Cyr, M., Dion, J., McDuff, P., & Trotier-Sylvain, K. (2012). 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.
- Cyr, M., Dion, J., Powell, M. (2014). Les entrevues d'enfants [Interviewing children]. In M. St-Yves (Eds.), *Les Entrevues d'enquête : L'essentiel* (pp. 62-102). Cowansville, Les Éditions Yvon Blais.
- Cyr, M., & Lamb, M. E. (2009). Assessing the effectiveness of the NICHD investigative interview Protocol when interviewing French-speaking alleged victims of child sexual abuse in Quebec. *Child Abuse & Neglect, 33*(5), 257-268.
- Cyr, M., Wright, J., Dion, J., Perreault, R., & Richard, N. (2001). *Analyse du contenu et de la qualité de l'entrevue: Manuel de cotation des entrevues d'investigation [Content and*

quality analysis : Investigative interview scoring manual]. Montréal: Centre de Recherche Interdisciplinaire sur les Problèmes Conjugaux et les Agressions Sexuelles (CRIPCAS).

Davies, G. M., Westcott, H. L., & Horan, N. (2000). The impact of questioning style on the content of investigative interviews with suspected child sexual abuse victims. *Psychology, Crime, and Law*, 6(2), 81-97.

Davis, S. L., & Bottoms, B. L. (2002). Effects of social support on children's eyewitness reports: A test of the underlying mechanism. *Law and Human Behavior*, 26(2), 185-215.

Dawda, D., & Hart, S. D. (2000). Assessing emotional intelligence: reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students. *Personality and Individual Differences*, 28(4), 797-812.

Hanley, J. A., Negassa, A., Edwardes, M. D., & Forrester, J. E. (2003). Statistical analysis of correlated data using generalized estimating equations: an orientation. *American Journal of Epidemiology*, 157(4), 364-375.

Hershkowitz, I., Fisher, S., Lamb, M. E., & Horowitz, D. (2007). Improving credibility assessment in child sexual abuse allegations: The role of the NICHD investigative interview protocol. *Child Abuse & Neglect*, 31(2), 99-110.

Hurtz, G. M., & Donovan, J. J. (2000). Personality and job performance: The Big Five revisited. *Journal of Applied Psychology*, 85(6), 869-879.

Joseph, D. L., & Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 54-78.

- Lamb, M. E., Hershkowitz, I., Orbach, Y., & Esplin, P. W. (2008). *Tell me what happened: Structured investigative interviews of child victims and witnesses*. Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Lamb, M. E., Hershkowitz, I., Sternberg, K. J., Esplin, P. W., Hovav, M., Manor, T., & Yudilevitch, L. (1996). Effects of investigative utterance types on Israeli children's responses. *International Journal of Behavioral Development, 19*(3), 627-637.
- Lamb, M. E., Orbach, Y., Hershkowitz, I., Esplin, P. W., & Horowitz, D. (2007). 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.
- Lamb, M. E., Sternberg, K. J., Esplin, P. W., Hershkowitz, I., Orbach, Y., & Hovav, M. (1997). Criterion-based content analysis: A field validation study. *Child Abuse & Neglect, 21*(3), 255-264.
- Liang, K.-Y., & Zeger, S. L. (1986). Longitudinal Data Analysis Using Generalized Linear Models. *Biometrika, 73*(1), 13-22.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Melinder, A., & Gilstrap, L. L. (2009). The relationships between child and forensic interviewer behaviours and individual differences in interviews about a medical examination. *European Journal of Developmental Psychology, 6*(3), 365-395.
- O'Boyle, E. H., Humphrey, R. H., Pollack, J. M., Hawver, T. H., & Story, P. A. (2011). The

- relation between emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 32(5), 788-818.
- Ono, M., Sachau, D. A., Deal, W. P., Englert, D. R., & Taylor, M. D. (2011). Cognitive ability, emotional intelligence, and the Big Five personality dimensions as predictors of criminal investigator performance. *Criminal Justice and Behavior*, 38(5), 471-491.
- Orbach, Y., Hershkowitz, I., Lamb, M. E., Sternberg, K. J., Esplin, P. W., & Horowitz, D. (2000). Assessing the value of structured protocols for forensic interviews of alleged child abuse victims. *Child Abuse & Neglect*, 24(6), 733-752.
- Pipe, M-E., Lamb, M. E., Orbach, Y., & Esplin, P. W. (2004). Recent research on children's testimony about experienced and witnessed events. *Developmental Review*, 24(4), 440-468.
- Pipe, M-E., Orbach, Y., Lamb, M. E., Abbott, C. B., & Stewart, H. (2013). Do case outcomes change when investigative interviewing practices change? *Psychology, Public Policy, and Law*, 19(2), 179-190.
- Poulin, E.-M. (2010). *Les habiletés cognitives et les traits de personnalité comme prédicteurs de la performance des enquêteurs lors d'interrogatoires avec suspect [Cognitive Abilities and Personality Traits as Predictors of Investigators' Performance in Interrogations with Suspects]* (Ph.D thesis, UQTR, Trois-Rivières). <http://depote.uqtr.ca/id/eprint/2090>.
- Powell, M. B., Fisher, R. P., & Wright, R. (2005). Investigative interviewing. In N. Brewer & K. D. Williams (Eds.), *Psychology and law: An empirical perspective* (pp. 11-42). New York: Guilford Press.

- Powell, M. B., Hughes-Scholes, C. H., Smith, R., & Sharman, S. J. (2012). The relationship between investigative interviewing experience and open-ended question usage. *Police Practice and Research*, 1-10.
- Sabourin, S., & Lussier, Y. (1992). *Traduction française de l'inventaire de personnalité NEO-FFI [NEO-FFI French Translation]*. Unpublished manuscript.
- Salgado, J. F. (1997). The five factor model of personality and job performance in the European Community. *Journal of Applied Psychology*, 82(1), 30-43.
- Salgado, J. F. (2003). Predicting job performance using FFM and non-FFM personality measures. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76(3), 323-346.
- Salgado, J. F., Anderson, N., Moscoso, S., Bertua, C., de Fruyt, F., & Rolland, JP. (2003). A meta-analytic study of general mental ability validity for different occupations in the european community. *Journal of Applied Psychology*, 88(6), 1068-1081.
- Saywitz, K.J., & Camparo, L.B. (2009). Contemporary child forensic interviewing: evolving consensus and innovation over 25 years. In B. L. Bottoms, C. J. Najdowski & G. S. Goodman (Eds.), *Children as victim, witness and offender: Psychological science and the law* (pp. 102-127). New York: Guilford.
- Saywitz, K. J., Lyon, T. D., & Goodman, G. S. (2011). Interviewing children. In J. E. B. Myers (Eds.), *The APSAC handbook on child maltreatment* (3d ed., pp. 337-360).
- Schmidt, F. L., Shaffer, J. A., & Oh, I-S. (2008). Increased accuracy for range restriction corrections: Implications for the role of personality and general mental ability in job and training performance. *Personnel Psychology*, 61(4), 827-868.
- Smith, R. M., Powell, M. B., & Lum, J. (2009). The relationship between job status,

- interviewing experience, gender, and police officers' adherence to open-ended questions. *Legal and Criminological Psychology*, 14(1), 51-63.
- 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(5), 669-681.
- Sternberg, K. J., Lamb, M. E., Hershkowitz, I., Esplin, P. W., Redlich, A., & Sunshine, N. (1996). The relation between investigative utterance types and the informativeness of child witnesses. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 17(3), 439-451.
- Sternberg, K. J., Lamb, M. E., Orbach, Y., Esplin, P. W., & Mitchell, S. (2001). Use of a structured investigative protocol enhances young children's responses to free-recall prompts in the course of forensic interviews. *Journal of Applied Psychology*, 86(5), 997-1005.
- Thoresen, C., Lønnum, K., Melinder, A., & Magnussen, S. (2009). Forensic interviews with children in CSA cases: A large-sample study of Norwegian police interviews. *Applied Cognitive Psychology*, 23(7), 999-1011.
- Van Rooy, D. L., & Viswesvaran, C. (2004). Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 71-95.
- Watson, G., & Glaser, E. M. (1992). *CTA Évaluation de la pensée critique : Manuel [Critical thinking appraisal : manual]*. Condé-sur Noireau, France: ECPA.
- Watson, G., & Glaser, E. M. (2008). *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal, Short Form manual*. San Antonio, TX: Pearson.
- Wright, R., & Powell, M. B. (2006). Investigative interviewers' perceptions of their difficulty

in adhering to open-ended questions with child witnesses. *International Journal of Police Science & Management*, 8(4), 316-325.

Wright, R., & Powell, M. B. (2007). What makes a good investigative interviewer of children?: A comparison of police officers' and experts' perceptions. *Policing: An International Journal of Police Strategies and Management*, 30(1), 21-31.

Yii, S-L. B., Powell, M. B., & Guadagno, B. (2014). The association between investigative interviewers' knowledge of question type and adherence to best-practice interviewing. *Legal and Criminological Psychology*, 19(2), 270-281.

Table I. Correlations between Personal Characteristics

	1	2	3	4	5	6	7
1. Extraversion	-	-	-	-	-	-	-
2. Conscientiousness	.57*	-	-	-	-	-	-
3. Neuroticism	-.68*	-.35	-	-	-	-	-
4. Agreeableness	.49	.68*	-.45	-	-	-	-
5. Openness to Experience	.50	.02	-.32	.46	-	-	-
6. Emotional intelligence	.91**	.59*	-.77*	.63*	.46	-	-
7. Cognitive abilities	.223	0	.12	.41	.68*	.23	-

* Correlation is significant at the .05 (2-tailed)

** Correlation is significant at the .01 level (2-tailed)

Table II. Partial Correlations between Personal Characteristics and Interview Performance

	Adherence to the protocol	% of open-ended questions	Amount of details per question
Years of experience	-.32**	-.26**	-.14
Gender	-.05	-.02	.15
Emotional intelligence	.36**	.47**	.18*
Extraversion	.36**	.44**	.14
Conscientiousness	.24**	.45**	.14
Neuroticism	-.24**	-.19*	-.03
Agreeableness	.16*	.36**	.25**
Openness to experience	.14	.05	.10
Cognitive abilities	-.07	.04	.20*

* Correlation is significant at the .05 (1-tailed)

** Correlation is significant at the .01 level (1-tailed)

Controlling for age of the child, time spent between the end of the training and the interview, and having received feedback or not

Table III. Generalized Estimating Equations for Interview Performance

	B	Std. error	Odds ratio	Sig
Adherence to the protocol				
Intercept	1.695	.466		
Time between the end of training and the interview	-.217	.106	.805	.041
Age of the child	.750	.314	2.119	.017
Having received feedback	-.340	.625	.712	.587
Experience	-.661	.302	.517	.029
Emotional intelligence	.751	.342	2.119	.028
Conscientiousness	.217	.347	1.242	.532
% of open-ended questions				
Intercept	.191	.057		
Time between the end of training and the interview	-.043	.017	.958	.010
Age of the child	.011	.018	1.011	.555
Having received feedback	.022	.052	1.023	.668
Adherence to the protocol	.086	.029	1.089	.003
Experience	-.012	.025	.988	.645
Emotional intelligence	.041	.026	1.042	.114
Conscientiousness	.048	.019	1.049	.011
Amount of details per question				
Intercept	3.030	.749		
Time between the end of training and the interview	.273	.215	1.314	.203
Age of the child	.907	.271	2.477	.001
Having received feedback	.326	.750	1.385	.664
Adherence to the protocol	.262	.466	1.299	.575
% of open-ended questions	1.303	.285	3.679	.000
Experience	-.046	.337	.956	.893
Cognitive abilities	.562	.228	1.754	.014
Agreeableness	-.060	.303	.942	.842

Independent variables were standardized in order to get comparable Odds ratios

5. Discussion

L'objectif initial poursuivi par le présent projet de recherche visait à déterminer si certaines caractéristiques personnelles des enquêteurs policiers étaient reliées avec leur capacité à adhérer aux meilleures pratiques d'entrevue auprès d'enfants victimes d'agression sexuelle. La première étude tentait de déterminer si les habiletés cognitives, les facteurs de personnalité et l'intelligence émotionnelle des enquêteurs étaient associés à leur performance dans une entrevue simulée à la fin de la semaine de formation à l'ÉNPQ visant l'apprentissage du protocole d'entrevue du NICHD. La deuxième étude tentait quant à elle de vérifier si ces mêmes caractéristiques étaient associées avec l'adhésion au protocole du NICHD, à l'utilisation de questions ouvertes et à la quantité de détails obtenus de l'enfant lors de vraies entrevues effectuées sur le terrain après la formation. Dans la présente section, nous présenterons d'abord un rappel des principaux résultats obtenus dans chacune de ces deux études. Par la suite, nous comparerons les résultats de ces deux études, ce qui permettra de déterminer si les caractéristiques personnelles des policiers associées à leur performance en entrevue dans un contexte de formation sont les mêmes que celles associées à leur performance une fois sur le terrain, dans un contexte de travail.

5.1. Rappel des principaux résultats

Ces deux études ont permis de trouver des résultats significatifs entre les caractéristiques des enquêteurs et leur performance en entrevue. Toutefois, les caractéristiques personnelles

associées à la mesure de la performance des enquêteurs diffèrent de manière importante dans ces deux études. Avant d'analyser la signification de ces différences, il convient d'abord de rappeler brièvement les principaux résultats de chacune des deux études.

5.1.1. Étude 1. Dans la première étude, le niveau d'expérience de l'enquêteur, ses habiletés cognitives et la dimension gestion du stress de l'intelligence émotionnelle sont significativement associées avec la performance dans les analyses corrélationnelles bivariées. Plus précisément, les enquêteurs moins expérimentés, ayant de meilleures habiletés cognitives et une moins bonne capacité de gestion du stress ont mieux performé à l'entrevue simulée à la fin de la formation mesurée par la grille de cotation du protocole du NICHD. Quatre modèles de régression ont ensuite été testés. Les deux variables qui ressortent comme étant les plus significatives dans chaque modèle testé sont le genre féminin (même si cette variable est non significative dans les analyses bivariées, elle avait été incluse pour les analyses multivariées comme toutes les variables dont la corrélation bivariée était supérieure 0,25) et les habiletés cognitives. Les variables Ouverture à l'expérience et Gestion du stress sont également significatives ; les enquêteurs ayant un score d'ouverture à l'expérience plus élevé et une capacité de gestion du stress plus faible performant mieux. Les facteurs de personnalité Extraversion et Névrosisme sont quant à eux marginalement significatifs ; les enquêteurs obtenant un score plus faible sur l'échelle Extraversion et un score plus élevé sur l'échelle Névrosisme obtenant une meilleure performance. Enfin, le pourcentage de variance expliqué par chacun de ces quatre modèles de régression se situe entre 57% et 62%.

5.1.2. Étude 2. La seconde étude était effectuée sur le terrain auprès de trois cohortes d'enquêteurs ayant reçu la formation au protocole d'entrevue du NICHD. Regardons les résultats pour chacun des trois critères de performance de l'entrevue (adhésion au protocole, ratio de questions ouvertes et quantité de détails obtenus de l'enfant par question posée par l'enquêteur).

L'expérience de l'enquêteur, le nombre de jours écoulés depuis la fin de sa formation, son intelligence émotionnelle et l'âge de l'enfant sont des variables significatives dans un même modèle multivarié. L'adhésion au protocole d'entrevue est meilleure lorsque les enquêteurs ont moins d'expérience, qu'ils sont plus intelligents émotionnellement, qu'il s'est écoulé moins de temps depuis la fin de leur formation et que l'enfant avec lequel ils font leur entrevue est plus âgé.

Puis, l'adhésion au protocole d'entrevue, le facteur de personnalité Esprit consciencieux et le temps écoulé depuis la fin de la formation sont des variables significativement associées à l'utilisation de questions ouvertes dans un même modèle multivarié. La proportion de questions ouvertes utilisées dans l'entrevue est plus élevée lorsque l'enquêteur adhère au protocole d'entrevue du NICHD, est plus consciencieux et lorsqu'il s'est écoulé moins de temps depuis la fin de la formation.

Enfin, le ratio de questions ouvertes, l'âge de l'enfant et les habiletés cognitives de l'enquêteur sont des variables qui sont significatives dans un même modèle multivarié pour expliquer la quantité de détails obtenus par question. Plus l'enquêteur utilise une proportion élevée de questions ouvertes, plus son niveau d'habiletés cognitives est élevé et plus l'enfant

est âgé, plus la quantité de détails dévoilés par l'enfant sera élevée pour chaque question posée par l'enquêteur.

5.2. Interprétation des résultats pour chaque caractéristique personnelle

Maintenant que nous avons présenté les principaux résultats de chacune des deux études, nous allons analyser la signification de ces résultats pour chacune des caractéristiques personnelles séparément.

5.2.1. Expérience. D'abord, dans les deux études, le niveau d'expérience de l'enquêteur est négativement associé à la qualité des entrevues. Les enquêteurs qui ont plus d'expérience performant moins bien, que ce soit à la fin de la semaine de formation lors d'une entrevue simulée ou une fois sur le terrain, lors de vraies entrevues auprès d'enfants victimes d'agression sexuelle. Ces résultats sont similaires à ceux de Powell et al. (2012) qui ont trouvé que les enquêteurs plus expérimentés utilisaient moins les questions ouvertes une fois sur le terrain. Il est probable que les enquêteurs ayant plus d'années d'expérience aient plus de difficulté à changer leur style de questions d'une part, et d'autre part qu'ils reviennent plus spontanément à leur ancien style de questions (directives et proposant un choix) lorsqu'ils font face à une difficulté comme un enfant résistant ou un enfant qui ne donne pas la réponse attendue. Changer cette mauvaise habitude d'entrevue et maintenir ce changement à long terme peut être plus difficile lorsque cela fait plusieurs années que l'on utilise principalement les questions directives et à choix de réponse. En fonction des résultats de la seconde étude, on

remarque aussi que plus cela fait longtemps que la formation est terminée, plus il est probable que l'enquêteur revienne à un style de questions directives. Ce résultat reproduit ceux de l'étude de Smith et al. (2009) ayant montré que plus il s'écoulait de temps entre la fin de la formation et l'entrevue, moins l'enquêteur utilisait une proportion élevée de questions ouvertes. Notons également que l'âge des enquêteurs a été mesuré dans les deux études. Cependant, comme l'âge des policiers et leur nombre d'années d'expérience sont corrélés à plus de 0,90, seulement le nombre d'années d'expérience a été gardé pour les analyses. En fonction de ces résultats et des études précédemment citées, il pourrait être envisagé de prioriser les enquêteurs policiers plus jeunes et ayant moins d'expérience lors de la sélection des candidats qui suivront la formation spécialisée au protocole du NICHHD pour les entrevues auprès des enfants victimes d'agression sexuelle ou encore de s'assurer d'offrir des rétroactions et de la supervision à ces policiers sur les entrevues qu'ils font après la formation. En effet, Cyr et al. (2012) et Lamb et al. (2002) ont démontré que la rétroaction post-formation permettait aux enquêteurs de mieux adhérer à un protocole structuré comme celui du NICHHD et d'augmenter le nombre de questions ouvertes qu'ils utilisent sur le terrain après la formation.

5.2.2. Genre. Dans la première étude effectuée dans un contexte d'examen de fin de formation, le genre féminin était le prédicteur le plus important de la performance à l'entrevue d'examen dans les quatre modèles de régression testés. Or, dans la seconde étude, le genre n'était pas un prédicteur ni de l'adhésion au protocole, ni du ratio de questions ouvertes, ni de la quantité de détails obtenus par question. Il semble donc que le genre soit plus important pour prédire la performance en contexte de formation que pour prédire celle sur le terrain lors

d'entrevues réelles. La meilleure performance des femmes en formation peut s'expliquer par le fait que, de manière générale, celles-ci performant mieux que leurs collègues masculins dans un contexte académique (Richardson, Abraham & Bond, 2012 ; Smith & Naylor, 2001). Non seulement l'étude 1 a-t-elle été conduite en contexte de formation, mais l'entrevue qui a été cotée pour la mesure de la performance de cette étude servait également d'examen pour déterminer le succès ou l'échec de la formation. Il s'agit donc d'un contexte similaire au contexte académique universitaire dans lequel les auteurs précédemment mentionnés ont montré que les femmes performaient mieux que les hommes. Il semble également qu'en contexte académique, les femmes aient de meilleures stratégies de coping que leurs collègues masculins (Clifton, Perry, Roberts & Peter, 2008). De plus, une fois contrôlé pour le facteur de personnalité Ouverture à l'expérience et pour les « study-related behaviours », l'avantage des femmes en contexte académique disparaîtrait (Farsides & Woodfield, 2007). Il est donc possible que les enquêteurs féminins aient étudié le protocole d'entrevue plus rigoureusement que leurs collègues masculins durant la formation et que cela se soit traduit par une meilleure performance à leur examen. Rappelons que sur le terrain, Smith et al. (2009) n'avait trouvé aucun lien significatif entre le genre de l'enquêteur et la proportion de questions ouvertes utilisées dans les entrevues auprès d'enfants victimes.

5.2.3. Habiletés cognitives. Dans la première étude effectuée en formation, les habiletés cognitives constituent un prédicteur significatif de la performance tant dans les analyses bivariées que dans chacun des modèles de régression, tandis que dans la seconde étude, les habiletés cognitives ne sont pas associées ni à l'adhésion au protocole d'entrevue du

NICHHD, ni à l'utilisation de questions ouvertes, ni en bivarié, ni dans les équations d'estimation généralisée. Rappelons que Poulin (2010) avait trouvé qu'une des sous-échelles (Évaluation d'arguments) du test d'évaluation de la pensée critique de Watson-Glaser (utilisé dans les deux études de ce projet) était positivement corrélée avec la performance de tâche des enquêteurs en entrevues d'enquête, lorsque cette performance était évaluée par un superviseur, tandis qu'Ono et al. (2011) n'avaient trouvé aucun lien entre les habiletés cognitives des enquêteurs et leur performance en entrevue et interrogatoire, ni en formation, ni au travail, lorsque cette performance était également évaluée par un superviseur. Il semble donc que les habiletés cognitives prédisent mieux la performance en entrevue des enquêteurs en contexte de formation qu'au travail, du moins en ce qui a trait à l'adhésion aux meilleures pratiques (utilisation du protocole du NICHHD et des questions ouvertes).

Si les habiletés cognitives ne sont pas associées à l'adhésion au protocole d'entrevue et à l'utilisation de questions ouvertes sur le terrain, elles sont cependant significativement associées à la quantité de détails obtenus de l'enfant par question posée par l'enquêteur, et ce, même après avoir tenu compte de l'âge de l'enfant, de l'adhésion au protocole d'entrevue et de l'utilisation de questions ouvertes. C'est donc dire que même si l'adhésion au protocole d'entrevue et l'utilisation de questions ouvertes amènent des réponses comportant significativement plus de détails de la part de l'enfant, le niveau d'habiletés cognitives de l'enquêteur joue également un rôle significatif dans l'obtention de réponses plus détaillées. Il est possible de penser qu'au-delà du fait d'utiliser des questions ouvertes, les enquêteurs ayant des habiletés cognitives plus élevées posent de meilleures questions ouvertes à l'enfant en choisissant de meilleurs indices pour ces questions et que cela amène des réponses plus riches

en détails. En somme, les habiletés cognitives des enquêteurs sont une caractéristique importante qui est associée à la performance des enquêteurs en entrevue à la fin de leur formation, mais aussi à l'obtention de réponses comportant plus de détails de la part de l'enfant lors de vraies entrevues sur le terrain. Il faut également noter que les résultats obtenus dans les deux études quant aux habiletés cognitives l'ont été avec le modèle de Watson et Glaser. Or, plusieurs autres modèles et outils de mesure des habiletés cognitives existent dans la littérature. Par exemple, Ono et al. (2011) avaient utilisé le SILS comme modèle et n'avaient trouvé aucun lien significatif avec la performance en entrevue et interrogatoire des policiers, lorsque cette performance était évaluée par un superviseur. D'autres études sont nécessaires (idéalement avec un modèle différent) afin de déterminer le rôle des habiletés cognitives dans la performance des enquêteurs en entrevue auprès d'enfants victimes.

5.2.4. Intelligence émotionnelle. Si l'intelligence émotionnelle n'est pas associée à la performance des enquêteurs à la fin de leur formation lors d'une entrevue simulée, elle est significativement associée à l'adhésion au protocole d'entrevue, à l'utilisation de questions ouvertes et à l'obtention de réponses comportant plus de détails sur le terrain avec de vraies entrevues. C'est donc dire qu'en contexte réel d'entrevue, les enquêteurs possédant un niveau élevé d'intelligence émotionnelle arrivent mieux à adhérer au protocole d'entrevue et à utiliser les questions ouvertes et qu'ils obtiennent plus de détails de la part de l'enfant victime. Dans un contexte émotionnellement complexe d'entrevue d'enquête auprès d'un enfant victime d'agression sexuelle, les enquêteurs ayant un score d'intelligence émotionnelle plus élevé sont peut-être plus habiles à gérer les différentes situations qui peuvent se présenter durant

l'entrevue comme, par exemple, le refus de l'enfant de parler, le fait que ce dernier puisse avoir un problème de langage, intellectuel ou autre, qu'il puisse vivre différentes émotions (peur, tristesse, méfiance, culpabilité, colère, etc.) et qu'eux-mêmes, comme intervieweurs, puissent se sentir irrités, incompris, impatients ou incompetents à certains moments de l'entrevue. Les enquêteurs plus intelligents émotionnellement arrivent probablement à mieux gérer ces différentes situations, ce qui leur permet de continuer à adhérer au protocole d'entrevue et à utiliser un style de questions ouvertes, alors que ceux ayant un score d'intelligence émotionnelle plus faible ont probablement moins de ressources personnelles pour bien s'adapter à ces situations. Ainsi, lorsque leurs ressources sont excédées, ils n'arrivent plus à adhérer au protocole et reviennent à leur ancien style de questions directives ou à choix de réponses.

Puis, le fait que la mesure de la performance soit effectuée avec un comédien jouant le rôle d'un enfant victime et qu'il s'agisse d'un contexte d'examen pourrait expliquer pourquoi l'intelligence émotionnelle est moins importante pour prédire la performance en entrevue dans l'étude 1. Le stress de subir un examen déterminant le succès ou l'échec de la formation pourrait être une donnée déterminante expliquant que les enquêteurs qui ont le mieux performé étaient plus centrés sur leur technique, leur maîtrise du protocole d'entrevue et l'utilisation d'un style de question approprié, plutôt que sur la qualité de la relation avec le comédien. D'ailleurs, la dimension Gestion du stress (une des sous-échelles du test d'intelligence émotionnelle) est négativement associée avec la mesure de la performance dans cette étude, indiquant que les enquêteurs qui ont une moins bonne gestion de leur stress ont mieux performé. Ce résultat surprenant pourrait s'expliquer par le fait que dans un contexte

stressant d'examen, les enquêteurs pour qui la gestion du stress pose une grande difficulté se seraient peut-être mieux préparés à l'examen, notamment en étudiant mieux le protocole d'entrevue et en révisant mieux leurs entrevues enregistrées effectuées durant la semaine de formation. Peut-être aussi qu'étant plus stressés, ils ont suivi le protocole d'entrevue structuré à la lettre, de façon plus rigoureuse, que les enquêteurs dont les habiletés de gestion du stress sont plus élevées. Ces derniers se sont peut-être permis plus de latitude et d'improvisation dans la conduite de leur entrevue, ce qui a pu mener à certains écarts entre leur entrevue et ce qui est prescrit dans le protocole. En somme, si l'intelligence émotionnelle est une variable déterminante sur le terrain pour l'adhésion au protocole d'entrevue et l'utilisation de questions ouvertes, elle n'est pas significative en formation. C'est plutôt la capacité de gestion du stress et les stratégies qui en découlent qui semblent importantes pour la performance en formation, dans un contexte d'examen.

5.2.5. Facteurs de personnalité. D'abord, dans l'étude 1, le facteur Ouverture à l'expérience est significativement relié à la performance, tandis que dans l'étude 2, sur le terrain, ce facteur n'est pas relié à la performance. Il est possible que la plus grande ouverture à l'expérience des enquêteurs leur permette d'être plus disposés à adopter les changements proposés par le protocole quant à la façon d'interroger un enfant lors de la formation, alors que ce facteur ne serait pas déterminant dans le transfert et le maintien sur le terrain des habiletés d'entrevue apprises.

Le facteur Névrosisme est quant à lui marginalement significatif dans le modèle de

régression de l'étude 1 ; les enquêteurs obtenant un score plus élevé de Névrosisme ayant mieux performé à leur examen. Ceci peut s'expliquer en partie par les résultats de Tamir (2005) qui a montré que dans une tâche cognitivement complexe, les personnes obtenant un score plus élevé de Névrosisme sont plus susceptibles de se sentir préoccupées par la tâche et que cela pouvait avoir un effet positif sur leur performance. Ces personnes seraient particulièrement motivées par l'évitement d'expériences négatives et ce type de motivation les conduirait à être plus investies dans la tâche, ce qui entrainerait une meilleure performance. Ainsi, dans notre première étude effectuée dans un contexte d'examen de formation, les enquêteurs ayant obtenu un score de Névrosisme plus élevé ont probablement été plus préoccupés par leur performance à l'entrevue et par la crainte d'échouer (rappelons que l'entrevue servait aussi d'examen final pour la formation de l'ÉNPQ). Ils se sont donc peut-être plus investis dans la préparation de leur entrevue, afin de bien performer. Cette interprétation serait cohérente avec le résultat montrant que les enquêteurs ayant de moins bonnes habiletés de gestion du stress ont mieux performé, encore une fois, probablement parce qu'ils se sont mieux préparés afin d'éviter un échec. Sur le terrain, les résultats sont passablement différents. Le facteur Névrosisme est négativement et significativement corrélé avec l'adhésion au protocole d'entrevue et avec l'utilisation de questions ouvertes. C'est donc dire que contrairement à ce qui a été trouvé en formation, les enquêteurs obtenant un score plus faible à l'échelle de Névrosisme adhèrent plus aux meilleures pratiques d'entrevue sur le terrain. Ce résultat est également cohérent avec ceux de Ono et al. (2011) qui ont trouvé qu'au travail, le facteur Névrosisme était négativement corrélé tant avec la performance globale des enquêteurs qu'avec leur performance en entrevue et interrogatoire. La susceptibilité des

enquêteurs à vivre des émotions négatives comme la dépression et le stress serait donc un facteur négatif dans leur capacité à adhérer au protocole d'entrevue et à utiliser des questions ouvertes sur le terrain auprès d'enfants victimes d'agression sexuelle. À partir de ces résultats, il semblerait donc qu'avoir un niveau élevé de névrosisme soit bénéfique en formation, dans un contexte d'examen, mais une fois sur le terrain, ce serait plutôt la stabilité émotionnelle (l'inverse du Névrosisme) qui serait bénéfique dans un contexte d'entrevue réelle.

Le même phénomène se produit avec le facteur Extraversion. En formation, dans l'étude 1, ce facteur est négativement (marginale) associé avec la performance à l'entrevue d'examen, alors que sur le terrain il est positivement et significativement associé à l'adhésion au protocole d'entrevue et à l'utilisation de questions ouvertes. Ce résultat peut s'expliquer par le fait que les personnes extraverties sont plus tournées vers les autres et ont une facilité plus grande à développer des relations interpersonnelles. Dans un contexte d'entrevue d'enquête auprès d'un enfant victime, cette plus grande facilité à créer une relation avec l'enfant pourrait expliquer leur meilleure performance pour des raisons similaires à celles que nous avons évoquées pour l'intelligence émotionnelle. D'ailleurs, l'intelligence émotionnelle est fortement corrélée avec le facteur Extraversion dans les deux études. Nous reviendrons sur les intercorrélations entre les différentes caractéristiques personnelles et leurs significations un peu plus loin. Ayant plus de ressources personnelles dans la sphère relationnelle, les enquêteurs ayant obtenu un score élevé à l'échelle Extraversion auraient plus de facilité à adhérer au protocole et à utiliser les questions ouvertes dans différents contextes relationnels.

Pour ce qui est du facteur Agréabilité, il n'est pas associé à la performance à l'entrevue d'examen dans l'étude 1, alors qu'il est positivement et significativement associé aux trois

mesures de performance (adhésion au protocole, ratio de questions ouvertes et quantité de détails obtenus par question) dans l'étude 2, sur le terrain. Les personnes obtenant un score élevé à l'échelle Agréabilité ont une attitude plus sympathique, coopérative et confiante. On peut penser que ces enquêteurs font preuve d'un intérêt sincère envers l'enfant et qu'ils utilisent un style de questions leur permettant d'obtenir un récit le plus complet et le moins biaisé possible, ce qui leur permet également d'obtenir plus de détails. Le contexte d'entrevue simulée avec un comédien, jumelé au stress de l'examen peut expliquer que ce facteur relationnel, tout comme l'intelligence émotionnelle, ne soit pas un prédicteur significatif dans l'étude 1.

Enfin, le facteur Esprit consciencieux donne des résultats similaires à ceux du facteur Agréabilité. Il n'est pas associé à la performance à l'entrevue d'examen dans l'étude 1, alors qu'il est significativement associé avec l'adhésion au protocole d'entrevue et le ratio de questions ouvertes dans l'étude 2. Les enquêteurs plus consciencieux adhèrent donc mieux aux meilleures pratiques d'entrevue une fois sur le terrain. D'ailleurs, le facteur Esprit consciencieux est une variable significative dans le modèle d'équation d'estimation généralisée pour le ratio de questions ouvertes, même lorsque l'adhésion au protocole d'entrevue est utilisée comme variable indépendante dans le modèle. Il s'agit donc d'un facteur dont l'importance est significative même lorsque l'on a tenu compte du rôle positif joué par l'adhésion au protocole NICHD pour expliquer le ratio d'utilisation des questions ouvertes. Ce résultat est cohérent avec l'étude d'Ono et al. (2011) dans laquelle le facteur Esprit consciencieux est positivement corrélé avec la performance des enquêteurs en entrevue et interrogatoire lorsque cette performance est évaluée par un superviseur.

Pour résumer l'impact des facteurs de personnalité sur la performance des enquêteurs en entrevue, on peut dire, à partir des présents résultats, que les enquêteurs qui obtiennent la meilleure performance en formation sont ceux ayant obtenu des scores plus élevés aux échelles Ouverture à l'expérience et Névrosisme et plus faible à l'échelle Extraversion, tandis que sur le terrain, ceux qui performant le mieux en entrevue ont des scores plus élevées aux échelles Extraversion, Esprit consciencieux, Agréabilité et Stabilité émotionnelle.

5.3. Différences entre les deux études

À partir des résultats obtenus, il est possible d'affirmer que les caractéristiques personnelles des enquêteurs sont associées avec leur performance en entrevue, tant en formation que sur le terrain. Cependant, force est de constater que ces caractéristiques diffèrent selon que l'enquêteur est en formation ou au travail. Ces résultats nous amènent à nous questionner sur l'évaluation effectuée à la fin de la formation et sur sa pertinence. Comment expliquer que les caractéristiques associées à la maîtrise du protocole d'entrevue à la fin de la formation ne soient pas les mêmes que celles associées à l'adhésion au protocole du NICHD et à l'utilisation des questions ouvertes une fois sur le terrain? Est-ce que les différences trouvées sont causées par le fait que, dans les deux études, des critères de performance distincts sont utilisés ou serait-ce plutôt une question de contextes différents qui comporteraient des caractéristiques spécifiques expliquant que les attributs personnels importants pour bien performer diffèrent selon que l'enquêteur est en formation à l'ÉNPNQ ou sur le terrain avec de vrais enfants? Regardons ces deux hypothèses, une à la fois.

5.3.1. Mesures de performance distinctes. Une première hypothèse pour expliquer la différence entre les résultats des deux études concerne la façon différente de mesurer la performance des enquêteurs dans ces deux études. Dans la première étude, la mesure de la performance était effectuée à partir de la cotation d'une entrevue simulée à l'aide d'une grille comportant 57 critères. Cette grille, comme nous avons mentionné dans l'introduction, a été développée à partir du protocole d'entrevue du NICHD. Elle permet de vérifier l'adhésion au protocole, c'est-à-dire si chaque section (la présentation de l'enquêteur, la présentation et l'explication des règles de base, la pratique de la mémoire épisodique, l'investigation de l'agression, etc.) a été effectuée dans le bon ordre. Certains critères vérifient également le type de questions utilisées dans chaque section (invitations, directives, suggestives) et la qualité de ces questions (formulation claire, concise, reprenant les mots de l'enfant, etc.) sans toutefois quantifier le nombre de questions. D'autres critères évaluent la qualité de la relation avec l'enfant (utilisation du nom de l'enfant durant l'entrevue, respect du rythme de l'enfant, tolérance des moments de silence, empathie, etc.). Bref, cette grille permet une évaluation globale de la performance de l'enquêteur lors de son entrevue simulée.

Dans la seconde étude, trois critères de performance spécifiques ont été utilisés pour mesurer la performance de l'enquêteur et la qualité des entrevues : l'adhésion au protocole du NICHD, le ratio de questions ouvertes et la quantité de détails dévoilés par l'enfant par question posée. Si les deux premiers critères permettent de mesurer directement la performance de l'enquêteur et son adhésion aux meilleures pratiques, le troisième est plutôt une mesure liée à la qualité du résultat de l'entrevue.

Il y a donc certaines différences entre la façon de mesurer la performance dans ces deux

études. La mesure de la performance dans la première étude est plus large que dans la seconde, incluant des aspects portant sur la qualité de la relation avec l'enfant et sur la qualité des questions qu'on ne trouve pas dans la seconde étude. Cependant, malgré ces différences, nous ne nous attendions pas à trouver des différences importantes quant aux caractéristiques personnelles associées à la performance, puisque dans les deux études, l'adhésion au protocole d'entrevue et l'utilisation de questions ouvertes constituent les éléments centraux de l'évaluation de la performance. Il ne nous semble pas que les différences entre la mesure de la performance soient suffisamment importante pour expliquer les résultats différents obtenus dans les deux études. D'ailleurs, si les différences trouvées entre les deux études étaient expliquées par la différence entre les mesures de la performance, il aurait fallu s'attendre à ce que l'intelligence émotionnelle soit une caractéristique significative dans la première étude, puisque la qualité de la relation avec l'enfant faisait partie de la mesure de la performance dans cette étude et pas dans la seconde. Or, le contraire a été trouvé, c'est-à-dire que l'intelligence émotionnelle est une caractéristique significativement associée à la performance en entrevue dans la seconde étude, mais pas dans la première.

5.3.2. Contexte d'évaluation. Une autre hypothèse pour expliquer les différences trouvées entre les résultats obtenus dans les deux études concerne les contextes respectifs de ces deux études. Rappelons d'abord que la première étude a été effectuée en formation. L'entrevue qui a servi de mesure de performance était un examen qui déterminait le succès ou l'échec de la formation. Cette entrevue était effectuée auprès d'un comédien jouant le rôle scripté d'un enfant victime d'agression sexuelle. Dans la seconde étude, les entrevues utilisées

étaient de vraies entrevues effectuées auprès d'enfants victimes d'agression sexuelle.

Deux éléments nous apparaissent particulièrement importants pour expliquer les différences trouvées entre les deux études, soit le contexte d'examen de la première étude et le fait qu'il s'agissait d'une entrevue simulée avec un comédien. Le stress d'être évalué spécifiquement sur la maîtrise du protocole d'entrevue à partir d'une seule entrevue et que cette évaluation serve d'unique critère pour déterminer le succès ou l'échec de la formation nous semble être important pour expliquer les résultats obtenus. Comme il a été précédemment mentionné, les enquêteurs ayant un score élevé à l'échelle Névrosisme et des scores plus faibles aux échelles Extraversion et gestion du stress se sont probablement mieux préparés à cet examen et ont ainsi mieux performé, alors que sur le terrain, ce sont plutôt les enquêteurs avec des scores plus élevés d'Extraversion et d'Agréabilité et de Stabilité émotionnelle qui performent le mieux. Puis, le fait que l'entrevue était une simulation effectuée auprès d'un comédien jouant un rôle scripté pourrait expliquer l'absence de lien entre l'intelligence émotionnelle et la performance ; le policier s'investissant moins dans la relation avec le comédien qu'il ne le fait avec un enfant.

En somme, il nous semble que les différences contextuelles entre les deux études soient plus importantes que les différences entre les outils utilisés pour la mesure de la performance afin de comprendre les différences trouvées entre les caractéristiques qui sont associées à la performance en entrevue dans les deux études. Cependant, pour confirmer cette hypothèse, il aurait fallu appliquer les mêmes mesures de performance aux entrevues de fin de formation qu'à celles sur le terrain. Il aurait été possible d'appliquer la grille de cotation utilisée sur le terrain pour mesurer l'adhésion au protocole, le ratio de questions ouvertes et la quantité de

détails obtenus pour les policiers en fin de formation. Cependant, comme les policiers venaient tout juste de compléter leur formation et qu'ils étaient dans un contexte d'évaluation, la correction des entrevues d'examen avec la grille utilisée sur le terrain n'aurait montré qu'une faible variance. Cette trop faible variance n'aurait pas permis l'obtention de comparaisons statistiquement significatives entre les policiers.

5.4. Limites

Ce projet de recherche comporte un certain nombre de limites. D'abord, les deux échantillons d'enquêteurs qui ont participé à ce projet de recherche sont petits. Si 24 enquêteurs composent l'échantillon de l'étude 1, celui de l'étude 2 n'en compte que 13. Cette petite taille des échantillons limite quelque peu l'interprétation des résultats, au sens où il est difficile de tirer des conclusions définitives sur l'impact des caractéristiques personnelles des enquêteurs sur leur performance en entrevue à partir d'un si petit nombre de participants. La spécificité de la population (des enquêteurs policiers francophones ayant suivi une formation spécialisée en entrevue auprès d'enfants victimes d'agression sexuelle) est largement responsable de la petite taille des échantillons. Cependant, malgré cette limite importante, les deux études ont permis de trouver des résultats significatifs, ce qui est généralement plus difficile lorsque la taille de l'échantillon est aussi petite. Cela nous indique que dans ces deux études, la puissance statistique était suffisante et donc que la taille d'effet est forte entre nos variables pour arriver à des résultats significatifs malgré la petite taille des échantillons.

Une autre limite tient au fait d'avoir utilisé des échantillons différents pour les deux

études. Les enquêteurs de l'étude 1 ne sont pas les mêmes que ceux de l'étude 2. Alors que les enquêteurs de l'étude 1 sont des policiers provenant de plusieurs régions du Québec, ceux de l'étude 2 proviennent tous du Service de police de la Ville de Montréal. Ainsi, lorsque nous comparons les caractéristiques associées à la performance en entrevue lors de la formation comparativement à celles sur le terrain, il est possible que les différences trouvées tiennent au fait que ce sont deux échantillons complètement distincts. Il aurait été préférable d'avoir un projet de recherche longitudinal où nous aurions suivi les policiers en formation et ensuite sur le terrain. Cela aurait permis d'analyser l'évolution de leur performance. Deux raisons expliquent le choix d'avoir utilisé des échantillons distincts. D'abord, comme il a été mentionné dans la section méthodologie, les entrevues utilisées pour l'étude 2 ont été recueillies auprès d'enquêteurs du SPVM ayant suivi leur formation entre 2003 et 2006. Leurs entrevues sur le terrain ont été recueillies jusqu'à trois ans après la fin de leur formation. Pour réussir à construire un nouvel échantillon avec autant d'entrevues (114) avec les enquêteurs que nous formions dans l'étude 1, cela aurait pris un temps considérable. Aussi, pour avoir accès aux entrevues effectuées sur le terrain, il faut avoir une entente écrite avec le service de police concerné. Or, comme les participants de l'étude 1 proviennent de plusieurs services de police distincts, il aurait fallu obtenir une entente écrite avec chacun des services de police desquels sont issus les enquêteurs et trouver une façon de récupérer les enregistrements des entrevues. Ainsi, pour des raisons logistiques, puisqu'une banque importante d'entrevues avait déjà été constituée dans le cadre d'études précédentes (Cyr et al., 2012), nous avons choisi d'utiliser ces entrevues pour mettre en relation les caractéristiques personnelles des enquêteurs et leur performance en entrevue sur le terrain.

Il faut également souligner comme limite la façon différente de mesurer la performance entre les deux études. Nous avons déjà discuté de cette question précédemment, mais il s'agit tout de même d'une limite. En effet, puisque la façon de mesurer la performance en entrevue n'est pas identique entre l'étude 1 en formation et l'étude 2 sur le terrain, cela limite l'interprétation que l'on puisse faire des différences trouvées entre les caractéristiques personnelles associées à la qualité des entrevues dans ces deux contextes.

Enfin, une autre limite à ce projet de recherche concerne les corrélations élevées entre certaines variables indépendantes, principalement entre l'intelligence émotionnelle et les facteurs de personnalité. En effet, dans les deux études, de fortes corrélations positives ont été trouvées entre l'intelligence émotionnelle et les facteurs de personnalité Extraversion, Agréabilité et Esprit consciencieux et négatives entre l'intelligence émotionnelle et le facteur Névrosisme. Lorsqu'elle est considérée à partir d'un modèle mixte (traits-habiletés) comme celui de Bar-On utilisé dans ce projet, l'intelligence émotionnelle et le FFM montrent de fortes corrélations (Conte, 2005 ; Dawda & Hart, 2000 ; Joseph & Newman, 2010 ; Ono et al., 2011 ; Webb et al., 2013). Ces études ont toutes trouvées des corrélations entre l'intelligence émotionnelle et les facteurs de personnalité qui sont similaires à celles trouvées dans les deux études du présent projet de recherche. Cela montre donc que les participants de nos deux études sont similaires à ceux des autres échantillons quant à leur score obtenu aux questionnaires de personnalité et d'intelligence émotionnelle. Cependant, ces fortes corrélations ont causé un problème de multicollinéarité qui nous a empêché d'utiliser ces variables en même temps dans les modèles d'analyses multivariées. Ces résultats posent également la question de savoir si l'intelligence émotionnelle et le FFM sont deux construits

théoriques différents ou s'ils ne mesurent pas plutôt la même chose. Avec des corrélations aussi élevées trouvées dans plusieurs études entre les cinq facteurs de personnalité et l'intelligence émotionnelle, la question mérite d'être posée.

5.5. Recherches futures

Comme nous avons déjà mentionné, d'autres études devront reproduire les résultats de ce projet de recherche avant d'utiliser les caractéristiques personnelles comme outil de sélection des enquêteurs. Idéalement, ces études devront avoir des échantillons d'une plus grande taille que ceux des deux études de ce projet. Aussi, il serait intéressant d'utiliser un devis de recherche longitudinal qui permettrait de comparer la performance des enquêteurs en formation à celle sur le terrain par la suite. Cela permettrait de vérifier l'hypothèse selon laquelle les différences entre le contexte de formation et le contexte de travail sont responsables du fait que les caractéristiques personnelles associées à la performance en entrevue dans chacun de ces contextes diffèrent. Enfin, ces recherches pourraient également utiliser d'autres caractéristiques personnelles ou d'autres tests mesurant la personnalité, les habiletés cognitives et l'intelligence émotionnelle afin de prédire la performance en entrevue des enquêteurs. Comme il a été mentionné en introduction, de nombreux autres tests sont utilisés dans la littérature pour prédire différents types de performance (voir les sections 1.3.1, 1.3.2 et 1.3.3 pour un aperçu).

5.6. Conclusion

De nombreuses recherches ont montré que les enquêteurs ont beaucoup de difficulté à utiliser les questions ouvertes sur le terrain, dans leurs entrevues avec des enfants. Puis, plusieurs études ont également montré l'efficacité du protocole du NICHD pour améliorer la qualité des entrevues effectuées par les enquêteurs, notamment en augmentant le pourcentage de questions ouvertes et la quantité de détails obtenus de l'enfant. Le présent projet de recherche est le premier à s'intéresser spécifiquement au lien entre les caractéristiques personnelles des enquêteurs et leur capacité à adhérer au protocole du NICHD et à utiliser les questions ouvertes. Les résultats montrent que l'expérience des enquêteurs, les facteurs de personnalité, l'intelligence émotionnelle et les habiletés cognitives sont tous reliés à l'une ou l'autre des mesures de la performance en entrevue, mais varient selon le contexte d'évaluation.

Les résultats obtenus sont une première tentative d'identifier un profil d'enquêteurs qui réussissent à adhérer aux meilleures pratiques d'entrevue. Ces résultats devront d'abord être reproduits dans des études subséquentes qui comporteront idéalement de plus gros échantillons. Ces résultats pourraient par la suite permettre aux services de police de mieux sélectionner les policiers à qui donner la formation au protocole du NICHD. Cette formation intensive d'une semaine coûte cher aux services policiers et il est dommage de constater que même après une semaine de formation théorique et pratique, certains enquêteurs ne réussissent pas à effectuer des entrevues adhérant aux meilleures pratiques. Une meilleure sélection des enquêteurs à la source permettrait d'obtenir des entrevues de meilleure qualité dans les dossiers d'agression sexuelle sur un mineur, ce qui permettrait aux procureurs de bénéficier d'une meilleure preuve pour déposer des accusations criminelles contre le présumé agresseur

et ainsi mieux protéger les enfants.

En plus de permettre une meilleure sélection des enquêteurs, ces résultats pourraient aussi aider les responsables de la formation à mieux cibler certains éléments de la formation en fonction des caractéristiques personnelles qui ont été associées avec la performance en entrevue sur le terrain. À partir des résultats obtenus sur le terrain dans l'étude 2, il semble plutôt clair que les caractéristiques relationnelles comme les facteurs de personnalité Extraversion et Agréabilité, de même que l'intelligence émotionnelle jouent un rôle important dans l'adhésion au protocole d'entrevue et l'utilisation des questions ouvertes. En ciblant mieux la formation sur la qualité de la relation avec l'enfant, on peut penser que la performance en entrevue des enquêteurs pourrait s'améliorer.

Enfin, la comparaison des résultats des deux études nous amène à penser qu'une révision des critères d'évaluation de la formation utilisés par l'ÉNPQ serait nécessaire, puisque le profil des enquêteurs qui obtiennent un bon résultat en formation est contradictoire à plusieurs égards au profil de ceux qui transfèrent sur le terrain les acquis de cette formation. Bien que le contexte de formation et d'examen puisse y jouer pour beaucoup, une plus grande attention à la dimension relationnelle dans l'évaluation en fin de formation pourrait permettre de réduire ces contradictions.

6. Références (Introduction et discussion)

- Aldridge, J. (1992). The further training of professionals dealing with child witnesses. Dans H. Dent & F. Rhona (Eds.), *Children as witnesses*. Chichester ; Toronto: John Wiley & Sons Ltd.
- Aldridge, J., & Cameron, S. (1999). Interviewing child witnesses: Questioning techniques and the role of training. *Applied Developmental Science*, 3(2), 136-147.
- Al Ali, O., Garner, L., & Magadley, W. (2012). An exploration of the relationship between emotional intelligence and job performance in police organizations. *Journal of Police and Criminal Psychology*, 27(1), 1-8.
- American Professional Society on the Abuse of Children. (1990). *Guidelines for psychosocial evaluation of suspected sexual abuse in young children*. Washington, DC : Author.
- American Professional Society on the Abuse of Children. (2002). *Practice guidelines: Investigative interviewing in cases of alleged child abuse*. Oklahoma City, OK: Author.
- Ash, P., Slora, K. B., & Britton, C. F. (1990). Police Agency Officer Selection Practices. *Journal of Police Science and Administration*, 17(4), 258-269.
- Baehr, M. E., & Orban, J. A. (1989). The role of intellectual abilities and personality characteristics in determining success in higher-level positions. *Journal of Vocational Behavior*, 35(3), 270-287.
- Bar-On, R. (1997). Emotional Quotient Inventory (EQ-i). User's manual. Toronto : Multi-Health Systems.

- Barrett, G. V., Miguel, R. F., Hurd, J. M., Lueke, S. B., & Tan, J. A. (2003). Practical issues in the use of personality tests in police selection. *Public Personnel Management, 32*(4), 497-517
- Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1991). The Big Five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology, 44*(1), 1-26.
- Barrick, M. R., Mount, M. K., & Judge, T. A. (2001). Personality and performance at the beginning of the new millennium: What do we know and where do we go next? *International Journal of Selection and Assessment, 9*(1-2), 9-30.
- Bertua, C., Anderson, N., & Salgado, J. F. (2005). The predictive validity of cognitive ability tests: A UK meta-analysis. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 78*(3), 387-409.
- Bishop, G. D., Tong, E. M. W., Diong, S. M., Enkelmann, H. C., Why, Y. P., Khader, M., et al. (2001). The relationship between coping and personality among police officers in Singapore. *Journal of Research in Personality, 35*(3), 353-374.
- Black, J. (2000). Personality testing and police selection: Utility of the 'Big Five.'. *New Zealand Journal of Psychology, 29*(1), 2-9.
- Bottoms, B. L., Quas, J. A., Davis, S. L. (2007). The influence of the interviewer-provided social support on children's suggestibility, memory, and disclosures. Dans M.-E. Pipe, M.E. Lamb, Y. Orbach, & A.-C. Cederborg (Eds.), *Child sexual abuse: Disclosure, delay, and denial* (pp. 135-157). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bruck, M., & Ceci, S. J. (1999). The suggestibility of children's memory. *Annual Review of Psychology, 50*, 419-439.

- Carter, C. A., Bottoms, B. L., & Levine, M. (1996). Linguistic and socioemotional influences on the accuracy of children's reports. *Law and Human Behavior, 20*(3), 335-358.
- Ceci, S. J., & Bruck, M. (1993). Suggestibility of the child witness: A historical review and synthesis. *Psychological Bulletin, 113*(3), 403-439.
- Cederborg, A.-C., Orbach, Y., Sternberg, K. J., & Lamb, M. E. (2000). Investigative interviews of child witnesses in Sweden. *Child Abuse & Neglect, 24*(10), 1355-1361.
- Chibnall, J., & Detrick, P. (2003). The neo pi-r, inwald personality inventory, and mmpi-2 in the prediction of police academy performance: A case for incremental validity. *American Journal of Criminal Justice, 27*(2), 233-248.
- Clifton, R., Perry, R., Roberts, L., & Peter, T. (2008). Gender, Psychosocial Dispositions, and the Academic Achievement of College Students. *Research in Higher Education, 49*(8), 684-703.
- Conte, J. M. (2005). A review and critique of emotional intelligence measures. *Journal of Organizational Behavior, 26*(4), 433-440.
- Cordón, I. M., Saetermoe, C. L., & Goodman, G. S. (2005). Facilitating children's accurate responses: conversational rules and interview style. *Applied Cognitive Psychology, 19*(3), 249-266.
- Cronch, L. E., Viljoen, J. L., & Hansen, D. J. (2006). Forensic interviewing in child sexual abuse cases: Current techniques and future directions. *Aggression and Violent Behavior, 11*(3), 195-207.

- Cuttler, M. J., & Muchinsky, P. M. (2006). Prediction of law enforcement training performance and dysfunctional job performance with general mental ability, personality, and life history variables. *Criminal Justice and Behavior, 33*(1), 3-25.
- Cyr, M., Dion, J., Hershkowitz, I., & Lamb, M. E. (2013). L'audition de mineurs témoins ou victimes: l'efficacité du protocole du NICHD. *Revue Internationale de Criminologie et de Police Technique et Scientifique, 66*(2), 223-238
- Cyr, M., Dion, J., McDuff, P., & Trotier-Sylvain, K. (2012). 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.
- Cyr, M., Dion, R., Perreault, R., Richard, N. (2002) Guide d'entrevue d'investigation du NICHD, Montréal : CRIPCAS, Université de Montréal.
- Cyr, M., & Lamb, M. E. (2009). Assessing the effectiveness of the NICHD investigative interview Protocol when interviewing French-speaking alleged victims of child sexual abuse in Quebec. *Child Abuse & Neglect, 33*(5), 257-268.
- Cyr, M., Wright, J. (2005) *Évaluation d'un protocole d'entrevue visant l'investigation des agressions sexuelles auprès des enfants*. Rapport de recherche déposé au SPVM. Montréal : CRIPCAS.
- Cyr, M., Wright, J., Dion, J., Perreault, R., & Richard, N. (2001). Analyse du contenu et de la qualité de l'entrevue: Manuel de cotation des entrevues d'investigation. Montréal: Centre de Recherche Interdisciplinaire sur les Problèmes Conjugaux et les Agressions Sexuelles (CRIPCAS).

- Daniel, C. (2001). Is there "one best way" to select law enforcement personnel? *Review of Public Personnel Administration*, 21(3), 237-247.
- Davey, R. I., & Hill, J. (1999). The variability of practice in interviews used by professionals to investigate child sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 23(6), 571-578.
- Davies, G. M., Westcott, H. L. (1995). The child witness in the courtroom: Empowerment or protection? Dans M. S. Zaragoza, J. R. Graham, G. C. Hall, R. Hirschman, & Y. S. Ben-Porath, (Eds.), *Memory and testimony in the child witness*, (pp. 199-213). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Davies, G. M., Westcott, H. L., & Horan, N. (2000). The impact of questioning style on the content of investigative interviews with suspected child sexual abuse victims. *Psychology, Crime, and Law*, 6, 81-97.
- Davis, S. L., & Bottoms, B. L. (2002). Effects of social support on children's eyewitness reports: A test of the underlying mechanism. *Law and Human Behavior*, 26(2), 185-215.
- Dawda, D., & Hart, S. D. (2000). Assessing emotional intelligence: reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students. *Personality and Individual Differences*, 28(4), 797-812.
- Dent, H. R., & Stephenson, G. M. (1979). An experimental study of the effectiveness of different techniques of questioning child witnesses. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 18(1), 41-51.
- Detrick, P., & Chibnall, J. T. (2006). NEO PI-R personality characteristics of high-performing entry-level police officers. *Psychological Services*, 3(4), 274-285.

- Detrick, P., Chibnall, J. T., & Luebbert, M. C. (2004). The revised NEO personality inventory as predictor of police academy performance. *Criminal Justice and Behavior, 31*(6), 676-694.
- Dilchert, S., Ones, D. S., Davis, R. D., & Rostow, C. D. (2007). Cognitive ability predicts objectively measured counterproductive work behaviors. *Journal of Applied Psychology, 92*(3), 616-627.
- Faller, K. C. (1996). Interviewing children who may have been abused: a historical perspective and overview of controversies. *Child Maltreatment, 1*(2), 83-95.
- Farsides, T., & Woodfield, R. (2007). Individual and gender differences in good and first-class undergraduate degree performance. *British Journal of Psychology, 98*(3), 467-483.
- Fineman, S. (2004). Getting the measure of emotion - and the cautionary tale of emotional intelligence. *Human Relations, 57*(6), 719-740.
- Fisher, R. P., & Geiselman, R. E. (1992). *Memory-enhancing techniques for investigative interviewing: The cognitive interview*. Springfield, IL, England: Charles C Thomas, Publisher.
- Fritzley, V.H., & Lee, K. (2003). Do young children Always say yes to yes-no questions? A metadepvelopmental study of the affirmation bias. *Child Development, 74*(5), 1297-1313.
- Grandey, A. A. (2000). Emotional regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology, 5*(1), 95-110.
- Heller, M. (2005). Court ruling that employer's integrity test violated ADA could open door to litigation. *Workforce Management, 84*(9), 74-77.

- Hershkowitz, I., Fisher, S., Lamb, M. E., & Horowitz, D. (2007). Improving credibility assessment in child sexual abuse allegations : The role of the NICHD investigative interview protocol. *Child Abuse & Neglect, 31*, 99-110.
- Hirsh, H. R., Northrop, L. C., & Schmidt, F. L. (1986). Validity generalization results for law enforcement occupations. *Personnel Psychology, 39*(2), 399-420.
- Home Office (1992). *Memorandum of good practice for video recorded interviews with child witnesses for criminal proceedings*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Home Office. (2002). *Achieving best evidence in criminal proceedings: Guidance for vulnerable or intimidated witnesses, including children*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Home Office (2008). *Achieving best evidence in criminal proceedings: Guidance for vulnerable and intimidated witnesses, including children* (updated). London: Her Majesty's Stationery Office.
- Hunter, J. E. (1986). Cognitive ability, cognitive aptitudes, job knowledge, and job performance. *Journal of Vocational Behavior, 29*(3), 340-362.
- Hunter, J. E., & Hunter, R. F. (1984). Validity and utility of alternative predictors of job performance. *Psychological Bulletin, 96*, 72-98.
- Hurtz, G. M., & Donovan, J. J. (2000). Personality and job performance: The Big five revisited. *Journal of Applied Psychology 85*(6), 869-879.
- Joseph, D. L., & Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology, 95*(1), 54-78.

- Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits—self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability—with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 80-92.
- Lamb, M. E. (1994). The investigation of child sexual abuse: An interdisciplinary consensus statement. *Child Abuse & Neglect*, 18(12), 1021-1028.
- Lamb, M. E., & Garretson, M. E. (2003). The effects of interviewer gender and child gender on the informativeness of alleged child sexual abuse victims in forensic interviews. *Law and Human Behavior*, 27(2), 157-171.
- Lamb, M. E., Hershkowitz, I., Sternberg, K. J., Esplin, P. W., Hovay, M., Manor, T., & Yudilevitch, L. (1996). Effects of investigative utterance types on Israeli children's responses. *International Journal of Behavioral Development*, 19(3), 627-637.
- Lamb, M. E., Malloy, L. C., & La Rooy, D. J. (2011). Setting realistic expectations: Developmental characteristics, capacities, and limitations. Dans M. E. Lamb, D. J. La Rooy, L. C. Malloy, & C. Katz (Eds.), *Children's testimony: A handbook of psychological research and forensic practice* (pp. 15-48). Chichester, UK : Wiley-Blackwell.
- Lamb, M. E., Orbach, Y., Hershkowitz, I., Esplin, P. W., & Horowitz, D. (2007). 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.
- Lamb, M. E., Sternberg, K. J., & Esplin, P. W. (1998) Conducting investigative interviews of

- alleged sexual abuse victims. *Child Abuse & Neglect*, 22(8), 813-823.
- Lamb, M. E., Sternberg, K. J., Esplin, P. W., Hershkowitz, I., Orbach, Y., & Hovav, M. (1997). Criterion-based content analysis: A field validation study. *Child Abuse & Neglect*, 21(3), 255-264.
- Lang, J. W. B., Kersting, M., Hülshager, U. R., & Lang, J. (2010). General mental ability, narrower cognitive cognitive abilities, and job performance : the perspective of the nested-factors model of cognitive abilities. *Personnel Psychology*, 63(3), 595-640.
- La Rooy, D. J. Malloy, L. C., & Lamb, M. E. (2011). The development of memory in childhood. In M. E. Lamb, D. J. La Rooy, L. C. Malloy, & C. Katz (Eds.), *Children's testimony: A handbook of psychological research and forensic practice* (pp. 49-68). Chichester, UK : Wiley-Blackwell.
- Law, K. S., Wong, C.-S., & Song, L. J. (2004). The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of Applied Psychology*, 89(3), 483-496.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59(1), 507-536.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? Dans P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implication for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. Dans R.J. Sternberg (Eds.), *The Handbook of Intelligence* (pp. 396-420). New York : Cambridge University Press.

- McCauley, M. R., & Fisher, R. P. (1995). Enhancing children's eyewitness testimony with the cognitive interview. Dans G. Davies, S. Lloyd-Bostock, M. McMurrin, & C. Wilson (Eds.), *Psychology, law, and criminal justice: International developments in research and practice* (pp.127-134). Oxford : Walter De Gruyter.
- Melinder, A., & Gilstrap, L. L. (2009). The relationships between child and forensic interviewer behaviours and individual differences in interviews about a medical examination. *European Journal of Developmental Psychology*, 6(3), 365-395.
- Myklebust, T., & Bjørklund, R. A. (2010). Factors affecting the length of responses in field investigative interviews of Children (FIIC) in child sexual abuse cases. *Psychiatry, Psychology and Law*, 17(2), 273-289.
- Neubauer, A. C., & Freudenthaler, H. H. (2005). Models of emotional intelligence. In R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: An international handbook*. Cambridge, MA: Hogrefe & Hubert Publishers.
- O'Boyle, E. H., Humphrey, R. H., Pollack, J. M., Hawver, T. H., & Story, P. A. (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 32(5), 788-818.
- Ono, M., Sachau, D. A., Deal, W. P., Englert, D. R., & Taylor, M. D. (2011). Cognitive ability, emotional intelligence, and the Big Five personality dimensions as predictors of criminal investigator performance. *Criminal Justice and Behavior*, 38(5), 471-491.
- Orbach, Y., Hershkowitz, I., Lamb, M. E., Sternberg, K. J., Esplin, P. W., & Horowitz, D. (2000). Assessing the value of structured protocols for forensic interviews of alleged child abuse victims. *Child Abuse & Neglect*, 24(6), 733-752.

- Orbach, Y., & Lamb, M. E. (2000) Enhancing children's narratives in investigative interviews. *Child Abuse & Neglect, 24*(12), 1631-1648.
- O'Sullivan, M. (2005). Emotional intelligence and detecting deception: Why most people can't read others, but a few can. Dans R. Riggio & R. Feldman (Eds.), *Applications of nonverbal communication* (pp. 215-253). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pipe, M-E., Lamb, M. E., Orbach, Y., & Esplin, P. W. (2004). Recent research on children's testimony about experienced and witnessed events. *Developmental Review, 24*(4), 440-468.
- Pipe, M-E., Orbach, Y., Lamb, M. E., Abbott, C. B., & Stewart, H. (2013). Do case outcomes change when investigative interviewing practices change? *Psychology, Public Policy, and Law, 19*(2), 179-190.
- Poole, D.A., & Lamb, M. E. (1998). *Investigative interviews of children: A guide for helping professionals*. Washington: American Psychological Association.
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin, 135*(2), 322-338.
- Poulin, E.-M. (2010). *Les habiletés cognitives et les traits de personnalité comme prédicteurs de la performance des enquêteurs lors d'interrogatoires avec suspect* (Ph.D thesis, UQTR, Trois-Rivières). <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/2090>.
- Powell, M. B., Fisher, R. P., & Wright, R. (2005). Investigative interviewing. Dans N. Brewer & K. Williams (Eds.), *Psychology and law: An empirical perspective* (pp. 11-42). NY: Guilford.
- Powell, M. B., Hughes-Scholes, C. H., Smith, R., & Sharman, S. J. (2012). The relationship

- between investigative interviewing experience and open-ended question usage. *Police Practice and Research*, 15(4), 283-292.
- Powell, M. B., & Snow, P. C. (2007). Guide to questioning children during the free-narrative phase of an investigative interview. *Australian Psychologist*, 42(1), 57-65.
- Powell, M. B., Wright, R., & Clark, S. (2010). Improving the competency of police officers in conducting investigative interviews with children. *Police Practice and Research*, 11(3), 211-226.
- Pynes, J. E. (2001). The triumph of techniques over purpose revisited. *Review of public personnel administration*, 21(3), 219-236.
- Raskin, D. C., & Esplin, P. W. (1991). Statement validity assessment: Interview procedures and content analysis of children's statements of sexual abuse. *Behavioral Assessment*, 13(3), 265-291
- Ree, M. J., & Earles, J. A. (1992). Intelligence is the best predictor of job performance. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 86-89.
- Ree, M. J., Earles, J. A., & Teachout, M. S. (1994). Predicting job performance: Not much more than « g ». *Journal of Applied Psychology*, 79(4), 518-524.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387.
- Rothstein, M. G. & Goffin, R. (2006). The use of personality measures in personnel selection: What does current research support? *Human Resource Management Review*, 16(2), 155-180.

- Salgado, J. F. (1997). The five factor model of personality and job performance in the European Community. *Journal of Applied Psychology, 82*(1), 30-43.
- Salgado, J. F. (2003). Predicting job performance using FFM and non-FFM personality measures. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 76*(3), 323-346.
- Salgado, J. F., Anderson, N., Moscoso, S., Bertua, C., de Fruyt, F., & Rolland, J. P. (2003). A meta-analytic study of general mental ability validity for different occupations in the European community. *Journal of Applied Psychology, 88*(6), 1068-1081.
- Saywitz, K.J., & Camparo, L.B. (2009). Contemporary child forensic interviewing: evolving consensus and innovation over 25 years. Dans B. L. Bottoms, C. J. Najdowski & G. S. Goodman (Eds.), *Children as victim, witness and offender: Psychological science and the law* (pp. 102-127). New York: Guilford.
- Saywitz, K.J., & Moan-Hardie, S. (1996). Reducing the potential for distortion of childhood memories. Dans K. Pezdek, & W. P. Banks (Eds.), *The recovered memory/false memory debate* (pp. 245-262). San Diego: Academic Press, Inc.
- Schmidt, F. L. (2002). The role of general cognitive ability and job performance: Why there cannot be a debate. *Human Performance, 15*(1-2), 187-210.
- Schmidt, F. L., & Hunter, J. E. (1998). The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implications of 85 years of research findings. *Psychological Bulletin, 124*(2), 262-274.
- Schmidt, F. L., Ones, D. S., & Hunter, J. E. (1992). Personnel Selection. *Annual Review of Psychology, 43*(1), 627-670.

- Schmidt, F. L., Shaffer, J. A., & Oh, I.-N. (2008). Increased accuracy for range restriction corrections: Implications for the role of personality and general mental ability in job and training performance. *Personnel Psychology, 61*(4), 827-868.
- Smith, J., & Naylor, R. (2001). Determinants of degree performance in UK universities: A statistical analysis of the 1993 student cohort. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics, 63*(1), 29-60.
- Smith, R. M., Powell, M. B., & Lum, J. (2009). The relationship between job status, interviewing experience, gender, and police officers' adherence to open-ended questions. *Legal and Criminological Psychology, 14*(1), 51-63.
- Steller, M., & Boychuk, T. (1992). Children as witnesses in sexual abuse cases: Investigative interview and assessment techniques. Dans H. Dent & R. Flin (Dir.), *Children as witnesses*. (pp. 47-71): Oxford, England: John Wiley & Sons.
- Sternberg, K. J., Lamb, M. E., Davis, G. M., & Westcott, H. L. (2001). The memorandum of good practice: theory versus application. *Child Abuse & Neglect, 25*(5), 669-681.
- Sternberg, K. J., Lamb, M. E., Hershkowitz, I., Esplin, P. W., & Redlich, A. (1996). The relation between investigative utterance types and the informativeness of child witnesses. *Journal of Applied Developmental Psychology, 17*(3), 439-451.
- Sternberg, K. J., Lamb, M. E., Orbach, Y., Esplin, P. W., & Mitchell, S. (2001). Use of a structured investigative protocol enhances young children's responses to free-recall prompts in the course of forensic interviews. *Journal of Applied Psychology, 86*(5), 997-1005.
- Tamir, M. (2005). Don't worry, be happy? Neuroticism, trait-consistent affect regulation, and

- performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(3), 449-461.
- Tett, R. P., Jackson, D. N., & Rothstein, M. (1991). Personality measures as predictors of job performance: a meta-analytic review. *Personnel Psychology*, 44(4), 703-742.
- Thomas, J. C., Barrett, G. V., & Alexander, R. A. (1996). The relationship of specific mental ability measures compared to a general mental ability measure to quality and quantity performance on a clerical job sample. *Journal of Business and Psychology*, 11(1), 35-41.
- Van Rooy, D. L., & Viswesvaran, C. (2004). Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 71-95.
- Varela, J. G., Boccaccini, M. T., Scogin, F., Stump, J., & Caputo, A. (2004). Personality testing in law enforcement employment settings. *Criminal Justice and Behavior*, 31(6), 649-675.
- Warren, A. R., & McGough, L. S. (1996). Research on children's suggestibility - implications for the investigative interview. *Criminal Justice & Behavior*, 23(2), 269-303.
- Warren, A. R., Woodall, C. E., Thomas, M., Nunno, M., Keeney, J. M., Larson, S. M., & Stadfeld, J. A. (1999). Assessing the effectiveness of a training program for interviewing child witnesses. *Applied Developmental Science*, 3(2), 128-135.
- Warren, A.R., Woodall, C. E., Hunt, J. S., & Perry, N. W. (1996). "It sounds good in theory but...": Do investigative interviewers follow guidelines based on memory research. *Child Maltreatment*, 1(3), 231-245.

- Webb, C. A., Schwab, Z. J., Weber, M., DelDonno, S., Kipman, M., Weiner, M. R., & Killgore, W. D. S. (2013). Convergent and divergent validity of integrative versus mixed model measures of emotional intelligence. *Intelligence, 41*(3), 149-156.
- Wood, J. M., & Garven, S. (2000) How sexual abuse interviews go astray : implications for prosecutors, police, and child protection services. *Child Maltreatment, 5*(2), 109-118.
- Wood, J. M., McClure, K. A., & Birch, R. A. (1996). Suggestions for improving interviews in child protection agencies. *Child Maltreatment, 1*(3), 223-230.
- Wright, R., & Powell, M. B. (2006). Investigative interviewers' perceptions of their difficulty in adhering to open-ended questions with child witnesses. *International Journal of Police Science and Management, 8*(4), 316-325.
- Wright, R., & Powell, M. B. (2007). What makes a good investigative interviewer of children? : A comparison of police officers' and experts' perceptions. *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management, 30*(1), 21-31.
- Yii, S-L. B., Powell, M. B., & Guadagno, B. (2014). The association between investigative interviewers' knowledge of question type and adherence to best-practice interviewing. *Legal and Criminological Psychology, 19*(2), 270-281.
- Yuille, J. C., Hunter, R., Joffe, R., & Zaparnuik, J. (1993). Interviewing children in sexual abuse cases. Dans G. Goodman & B. Bottoms (Eds.), *Child victims, child witnesses: understanding and improving testimony* (pp. 95-115). New York: Guilford.

Annexe 1. Guide d'entrevue du NICHD version française



Guide d'entrevue d'investigation en matière d'agression sexuelle auprès des enfants

(Lamb M. E., Sternberg, K. J., & Esplin, P. W., 1998); Orbach, Y., Hershkowitz, I., Lamb, M. E., Sternberg, K. J., Esplin, P. W., & Horowitz, D., 2000)

INSTITUT NATIONAL DE LA SANTÉ INFANTILE ET DU DÉVELOPPEMENT HUMAIN (NICHD) : SECTION SUR LE DÉVELOPPEMENT SOCIAL ET ÉMOTIONNEL (National Institute of Child Health and Human Development)

Traduction et adaptation française réalisées par Mireille Cyr en collaboration avec Jacinthe Dion, Roxane Perreault et Nancy Richard (27-03-2002).

La présente version a été adaptée et révisée avec la collaboration de l'École nationale de police du Québec, la division des agressions sexuelles du Service de Police de la ville de Montréal et le Directeur des poursuites criminelles et pénales (octobre 2007). Dernière révision (septembre 2011).

Tout droit de reproduction interdit sans autorisation préalable

**CRIPCAS - Université de Montréal
Chaire de recherche Marie-Vincent
sur les agressions sexuelles envers les enfants
en collaboration avec le Centre d'expertise en agressions sexuelles Marie-Vincent**

COMMENT INTERVIEWER UN ENFANT

(Montréal 26/10/07)

I Introduction

1. **“Bonjour, je m’appelle _____ et je suis un(e) policier(policière).**
(Présentez toute autre personne présente dans la pièce; idéalement, personne d’autre ne sera présent). **Je rencontre en entrevue _____ (nom de l’enfant) qui a _____ (âge) à _____ (lieu).”** Aujourd’hui, nous sommes le _____ (jour et date) et il est _____ (heure).

“Comme tu peux le voir, nous avons une caméra-vidéo (un magnétophone) et des microphones ici. Ils vont enregistrer notre conversation, pour que je me rappelle de tout ce que tu m’as dit. L’enregistrement me permet de t’écouter sans avoir à tout écrire ce que tu me dis. J’ai aussi un partenaire, qui est un autre policier (policière) qui s’appelle _____ (nom), qui va écouter notre conversation de l’autre côté.”

“Une partie de mon travail est de parler aux enfants [adolescents] sur les choses qui leur sont arrivées. Je rencontre beaucoup d’enfants [adolescents] pour qu’ils me disent la vérité sur des choses qui leur sont arrivées. C’est très important que tu me dises la vérité aujourd’hui. Tu dois seulement me parler des choses qui te sont arrivées.”

[Pause]

2. **“Si je te pose une question que tu ne comprends pas, dis-moi “Je ne comprends pas.” Ok?”**

[Pause]

“Si je ne comprends pas ce que tu dis, je vais te poser des questions.”

[Pause]

3. **“Si je te pose une question et que tu ne connais pas la réponse, dis-moi “Je ne sais pas.” Alors si je te demande “Quel est le nom de mon chien?” [Ou le nom de mon fils] qu’est-ce que tu dirais?”**

[Attendez une réponse.]

[Si l’enfant dit, “Je ne sais pas”, dites :]

4. **“C’est exact. Tu ne le sais pas, n’est-ce pas?”**

[Si l’enfant tente de deviner, dites :]

4a. "Non, tu ne sais pas parce que tu ne me connais pas. Quand tu ne sais pas la réponse, ne devine pas – dis que tu ne le sais pas."

4b. Alors si je te demande " Quel est la couleur de mon auto?" qu'est-ce que tu dirais?"

[Attendez une réponse.]

[Si l'enfant dit, "Je ne sais pas", dites :]

"C'est exact. Tu ne le sais pas, n'est-ce pas?"

[Pause]

5. "Et si je te dis des choses qui ne sont pas correctes [si je me trompe], tu dois me corriger. Ok?"

[Attendez une réponse.]

6. "Donc si je dis : tu es debout [lorsqu'on interroge un enfant assis], qu'est-ce que tu dirais?"

[Si l'enfant dit que c'est faux et ne vous corrige pas, dites :]

6a. "Qu'est-ce que tu dirais pour me corriger si je faisais une erreur et que je disais que tu es debout [lorsqu'on interroge un enfant assis]?"

[Attendez une réponse.]

7. "C'est exact. Maintenant tu sais que tu dois me le dire si je fais une erreur ou si je dis quelque chose qui n'est pas vrai."

[Si vous avez été obligé d'utiliser la consigne 6a parce que l'enfant n'avait pas compris au premier essai, faites l'exemple suivant, sinon allez à la section II.]

8. "Alors si je te disais que tu portes une jupe [lorsqu'on interroge un garçon ou une fille en pantalon] qu'est-ce que tu dirais?"

[Attendez une réponse.]

9. "OK ou C'est bien ou C'est exact."

II Développement de la relation de travail

1. "Maintenant, j'aimerais mieux te connaître. Parle-moi des choses que tu aimes faire."

[Attendez une réponse]

[Si l'enfant donne une réponse bien détaillée, passez à la question 2]

[Si l'enfant ne répond pas, donne une courte réponse ou reste figé, vous pouvez demander :]

1a. "Je veux vraiment mieux te connaître. J'ai besoin que tu me parles des choses que tu aimes faire."

[Attendez une réponse.]

3. "Parle-moi plus de [une activité que l'enfant a mentionné dans son récit. ÉVITEZ DE VOUS CENTRER SUR LA TV, LES VIDÉOS ET LA FANTAISIE.]"

[Attendez une réponse.]

III. Entraînement à la mémoire épisodique

Événement spécial

[NOTE : CETTE SECTION CHANGE SELON L'ÉVÉNEMENT.]

[AVANT L'ENTREVUE, IDENTIFIEZ UN ÉVÉNEMENT RÉCENT QUE L'ENFANT A VÉCU – PREMIÈRE JOURNÉE D'ÉCOLE, FÊTE D'ANNIVERSAIRE, CONGÉ FÉRIÉ, ETC. – PUIS POSEZ LES QUESTIONS CI-DESSOUS À PROPOS DE CET ÉVÉNEMENT. SI POSSIBLE, CHOISISSEZ UN ÉVÉNEMENT AYANT EU LIEU SENSIBLEMENT DANS LA MÊME PÉRIODE QUE LA SITUATION PRÉSUMÉE D'AGRESSION. SI L'AGRESSION PRÉSUMÉE A EU LIEU LORS D'UN ÉVÉNEMENT OU D'UNE JOURNÉE PARTICULIÈRE, CHOISISSEZ UNE FÊTE OU UN ÉVÉNEMENT DIFFÉRENT. SI VOUS N'AVEZ PAS PU IDENTIFIER UN ÉVÉNEMENT SPÉCIAL, FAITES LA PRATIQUE AVEC LA JOURNÉE D'HIER (VOIR QUESTION 2)]

1. "Je veux en savoir plus sur toi et sur les choses que tu fais" "Il y a quelques [jours/semaines] c'était [jour de fête (Noël)/ ton anniversaire/ la première journée d'école/ autre événement]. Dis-moi tout ce qui s'est passé [à ta fête/ dans la journée de Noël, etc.] du début à la fin."

[Attendez une réponse.]

1a. "Pense très fort à [activité ou événement] et dis-moi ce qui s'est passé ce jour-là du moment où tu t'es levé(e) le matin, jusqu'à [une partie de l'événement mentionné par l'enfant en réponse à la question précédente]."

[Attendez une réponse.]

[Note : Utilisez cette question aussi souvent que nécessaire durant cette section.]

1b. "Et après qu'est-ce qui s'est passé ?"

[Attendez une réponse.]

[Note : Utilisez cette question aussi souvent que nécessaire durant cette section.]

1c. "Dis-moi tout ce qui s'est passé après [une partie de l'événement mentionné par l'enfant], jusqu'à ce que tu ailles te coucher ce soir-là."

[Attendez une réponse.]

[Note : Utilisez cette question aussi souvent que nécessaire durant cette section.]

1d. "Parle-moi plus de [activité mentionnée par l'enfant]."

[Attendez une réponse.]

[Note : Utilisez cette question aussi souvent que nécessaire durant cette section.]

1e. "Tout à l'heure, tu as parlé de [activité mentionnée par l'enfant]. Dis-moi tout sur ça."

[Attendez une réponse.]

[Note : Utilisez cette question aussi souvent que nécessaire durant cette section.]

[Si l'enfant donne une description peu détaillée de l'événement, continuez avec les questions 2 à 2e.]

[Note: Si l'enfant donne une description détaillée de l'événement, que vous avez pu utiliser au moins six questions d'invitation avec indices et de segmentation et que vous jugez avoir assez pratiqué la mémoire de l'enfant, vous dites avant de passer à la section IV :]

“C'est très important que tu me dises ce dont tu te souviens sur les choses qui te sont arrivées.”

Hier

2. **“Je veux vraiment en savoir plus sur les choses qui t'arrivent. Dis-moi tout ce qui s'est passé hier, du moment où tu t'es réveillé(e) jusqu'à ce que tu ailles te coucher.”**

[Attendez une réponse.]

2a. “Je ne veux pas que tu oublies rien. Dis-moi tout ce qui s'est passé du moment où tu t'es réveillé(e) jusqu'à [une activité ou une partie de l'événement mentionné par l'enfant en réponse à la question précédente].”

[Attendez une réponse.]

2b. “Après qu'est-ce qui s'est passé ?”

[Attendez une réponse.]

[Note : Utilisez cette question aussi souvent que nécessaire durant cette section.]

2c. “Dis-moi tout ce qui s'est passé après [une activité ou une partie de l'événement mentionné par l'enfant] jusqu'à ce que tu ailles te coucher.”

[Attendez une réponse.]

2d. “Parle-moi plus de [activité mentionnée par l'enfant].”

[Attendez une réponse. Note : Utilisez cette question aussi souvent que nécessaire durant cette section.]

2e. “Tout à l'heure tu as parlé de [activité mentionnée par l'enfant]. Dis-moi tout sur ça.”

[Attendez une réponse.]

[Note : Utilisez cette question aussi souvent que nécessaire durant cette section.]

Aujourd'hui

SI L'ENFANT NE FOURNIT PAS UN RÉCIT DÉTAILLÉ ADÉQUAT À PROPOS D'HIER, RÉPÉTEZ LES QUESTIONS 2 À 2e SUR AUJOURD'HUI, EN UTILISANT “JUSQU'À CE QUE TU VIENNES ICI” COMME ÉVÉNEMENT FINAL.

“C'est très important que tu me dises ce dont tu te souviens sur les choses qui te sont arrivées.”

La partie déclarative de l'entrevue

IV. Transition vers les contenus déclaratifs

- 1. "Maintenant que je te connais un peu mieux, je veux parler de ce pourquoi tu es ici aujourd'hui."**

[Si l'enfant commence à répondre, attendez.]

[Si l'enfant résume l'allégation (Exemple : "David a touché à mon zizi" ou "Papa m'a frappé") allez à la question 11 de la page 10.]

[Si l'enfant donne une description détaillée, allez à la question 11a de la page 10.]

[Si l'enfant ne fait pas d'allégation, continuez avec la question 2.]

- 2. "Je comprends que quelque chose t'est arrivé. Dis-moi tout ce qui s'est passé du début à la fin."**

[Attendez une réponse.]

[Si l'enfant fait une allégation allez à la question 11 de la page 10.]

[Si l'enfant donne une description détaillée, allez à la question 11a de la page 10.]

[Si l'enfant ne fait pas d'allégation, continuez avec la question 3.]

- 3. "Comme je t'ai déjà dit, mon travail est de parler avec les enfants des choses qui leur sont arrivées. C'est très important que tu me dises pourquoi [tu es ici/ tu es venu ici/ je suis ici]. Dis-moi pourquoi tu penses que [ta mère, ton père, ta grand-mère] t'a amené ici aujourd'hui [ou "pourquoi tu penses que je suis venu(e) te parler aujourd'hui"]."**

[Attendez une réponse.]

[Si l'enfant fait une allégation allez à la question 11 de la page 10.]

[Si l'enfant donne une description détaillée, allez à la question 11a de la page 10.]

[Si l'enfant ne fait pas d'allégation et que vous ne savez pas s'il y a eu précédemment un contact avec les autorités, allez à la question 5 ou 6.]

[Si l'enfant ne fait pas d'allégation, et que vous savez qu'il y a eu précédemment un contact avec les autorités, allez à la question 4 sinon allez à 5 ou 6.]

- 4. "J'ai entendu dire que tu avais parlé à [un médecin/ un professeur/ un travailleur social/ un autre professionnel] à [moment/ lieu]. Dis-moi de quoi tu lui as parlé."**

[Attendez une réponse.]

[Si l'enfant fait une allégation, allez à la question 11 de la page 10.]

[Si l'enfant donne une description détaillée, allez à la question 11a de la page 10.]

[Si l'enfant ne fait pas d'allégation, et qu'il n'y a aucune marque visible, passez à la question 6.]

[Quand des marques sont visibles, que l'interviewer a vu des photos ou s'est fait dire qu'il y avait des marques ou que l'entrevue a lieu à l'hôpital ou tout de suite après l'examen médical, dites :]

5. **“Je vois [j’ai entendu dire] que tu as des [marques, blessures, bleus] sur ton/ ta/ tes _____, Dis-moi tout sur ça.”**

[Attendez une réponse.]

[Si l’enfant fait une allégation allez à la question 11 de la page 10.]

[Si l’enfant donne une description détaillée, allez à la question 11a de la page 10.]

[Si l’enfant ne fait pas d’allégation, passez à la question 6.]

6. **“Est-ce que quelqu’un a fait quelque chose que tu n’as pas aimé ?”**

[Attendez une réponse.]

[Si l’enfant confirme ou fait une allégation, allez à la question 11 de la page 10.]

[Si l’enfant donne une description détaillée, allez à la question 11a de la page 10.]

[Si l’enfant ne confirme pas et ne fait pas d’allégation, passez à la question 7.]

7. **“Est-ce que quelqu’un t’a fait quelque chose que tu penses qui n’était pas bien ?”**

[Attendez une réponse.]

[Si l’enfant confirme ou fait une allégation, allez à la question 11 de la page 10.]

[Si l’enfant donne une description détaillée, allez à la question 11a de la page 10.]

[Si l’enfant ne confirme pas ou ne fait pas d’allégation, allez à la question 8.]

8. **“Est-ce que quelque chose t’est arrivé à [lieu/ moment de l’incident présumé] ?”**

[Note : Ne mentionnez pas le nom du suspect ni aucun détail de l’allégation.]

[Attendez une réponse.]

[Si l’enfant confirme ou fait une allégation, allez à la question 11 de la page 10.]

[Si l’enfant donne une description détaillée, allez à la question 11a de la page 10.]

[Si l’enfant ne confirme pas ou ne fait pas d’allégation, passez à la question 9.]

PAUSE ÊTES-VOUS PRÊT À POURSUIVRE? SERAIT-IL PRÉFÉRABLE DE PRENDRE UNE PAUSE AVANT D’ALLER PLUS LOIN?

SI VOUS DÉCIDEZ DE POURSUIVRE, VOUS DEVRIEZ AVOIR FORMULÉ DES VERSIONS SPÉCIFIQUES DES QUESTIONS 9 ET 10, EN UTILISANT LES FAITS DONT VOUS DISPOSIEZ AVANT L’ENTREVUE. SOYEZ CERTAIN(E) QUE CES QUESTIONS SUGGÈRENT AUSSI PEU DE DÉTAILS QUE POSSIBLE À L’ENFANT. SI VOUS N’AVEZ PAS FORMULÉ CES QUESTIONS, PRENEZ UNE PAUSE MAINTENANT POUR BIEN LES FORMULER AVANT DE POURSUIVRE.

9. **“Est-ce que quelqu’un [résumez brièvement l’allégation ou les soupçons sans mentionner le nom du présumé agresseur ni fournir trop de détails].” (Par exemple : “ Est-ce que quelqu’un t’a frappé ” ou “ Est-ce que quelqu’un a touché ton pipi (zizi/vulve, parties intimes de ton corps) ? ”).**

[Attendez une réponse.]

[Si l’enfant confirme ou fait une allégation allez à la question 11 de la page 10.]

[Si l’enfant donne une description détaillée, allez à la question 11a de la page 10.]

[Si l’enfant ne confirme pas ou ne fait pas d’allégation, passez à la question 10.]

10. "Ton professeur [le médecin/ psychologue/ voisin] m'a dit /m'a montré [que tu as touché au pipi (parties intimes) d'autres enfants / un dessin que tu as fait], et je veux savoir si quelque chose t'est peut-être arrivé. Est-ce que quelqu'un [résumez brièvement les allégations ou les soupçons sans mentionner le nom du présumé agresseur ni fournir trop de détails]." [Par exemple : " Est-ce que quelqu'un dans ta famille t'a frappé " ou " Est-ce que quelqu'un a touché ton pipi (zizi/ vulve) ou d'autres parties intimes de ton corps ? "]

[Attendez une réponse.]

[Si l'enfant confirme ou fait une allégation allez à la question 11 de la page 10.]

[Si l'enfant donne une description détaillée, allez à la question 11a de la page 10.]

[Si l'enfant ne confirme pas ou ne fait pas d'allégation, allez à la section VIII de la page 17.]

V. *Investigation des incidents*

Questions ouvertes

11. [Si l'enfant a moins de 6 ans, RÉPÉTEZ L'ALLÉGATION EN UTILISANT LES MOTS DE L'ENFANT et sans fournir de détails ou de noms que l'enfant n'a pas mentionnés.]

[Puis dites :]

“[Résumé de l'allégation] **Dis-moi tout sur ça du début à la fin.**”

[Attendez une réponse.]

[Si l'enfant a plus de 6 ans dites simplement:]

“**Dis-moi tout sur ça du début à la fin.**”

[Attendez une réponse.]

- 11a. “Après, qu'est-ce qui est arrivé ?” ou “Parle-moi plus de cela.”

[Attendez une réponse.]

[Utilisez cette question aussi souvent que nécessaire jusqu'à ce que vous ayez une description complète de l'incident présumé.]

[NOTE : SI LA DESCRIPTION DE L'ENFANT EST GÉNÉRALE, ALLEZ À LA QUESTION 12 (SÉPARATION DES INCIDENTS). SI L'ENFANT DÉCRIT UN INCIDENT SPÉCIFIQUE, CONTINUEZ AVEC LA QUESTION 10b.]

11b. “Pense à cette [journée-là / nuit-là] et dis-moi tout ce qui s'est passé depuis [un événement mentionné par l'enfant qui a précédé immédiatement l'incident présumé d'agression] jusqu'à [l'incident présumé d'agression tel que décrit par l'enfant.]”

[Attendez une réponse.]

[Note : Utilisez cette question aussi souvent que nécessaire afin de s'assurer que toutes les parties de l'incident aient été élaborées.]

11c. “Parle-moi plus de [personne/ objet/ activité mentionné par l'enfant.]”

[Attendez une réponse.]

[Note : Utilisez cette question aussi souvent que nécessaire durant cette section.]

11d. “Tu as parlé de [personne/ objet/ activité mentionné par l'enfant]. Dis-moi tout sur ça.”

[Attendez une réponse.]

[Note : Utilisez cette question aussi souvent que nécessaire durant cette section.]

[Si vous êtes confus(e) concernant certains détails (par exemple, la séquence de certains événements), il peut être utile de dire :]

“Tu m’as dit beaucoup de choses et cela m’est vraiment très utile mais je suis un petit peu mêlé(e). Pour être certain(e) que je comprenne bien, s’il-te-plaît, dis-moi [comment tout a commencé/ exactement ce qui s’est passé/ comment cela a fini/ etc.]”

[Note: Soyez précis avec cette question et évitez de tout faire répéter le récit à l’enfant.]

Questions spécifiques concernant l’information mentionnée par l’enfant.

[Si certains détails centraux de l’allégation sont toujours manquants ou ambigus après avoir épuisé les questions ouvertes, utilisez des questions directives. Il est important d’associer des questions ouvertes (“invitation à parler”) avec les questions directives à chaque fois que cela est approprié.]

[Note: Centrez tout d’abord l’attention de l’enfant sur le détail mentionné, puis posez la question directive.]

Voici le format général des questions directives :

- 12. “Tu as dit [personne/ objet/ activité]. [Comment/ quand/ où/ qui/ quel/ qu’est-ce que], [complétez la question directive.]”**

Exemples

1. **“Tu as dit que tu étais “au centre d’achat”. Où étais-tu exactement ?”**
[Attendez une réponse]. **“Parle-moi de ça [ou utilisez les mots de l’enfant]. ”**
2. **“Tout à l’heure, tu as dit que ta mère t’avait “frappé avec quelque chose de long. “Avec quoi t’a-t-elle frappé.”** [Attendez une réponse]. **“Parle-moi de ça [ou utilisez les mots de l’enfant]. ”**
3. **“Tu as parlé d’un voisin. Comment s’appelle-t-il ?”** [Attendez une réponse]
“Parle-moi de [nom].” [Ne pas demander de description]
4. **“Tu as dit qu’un(e) de tes camarades de classe a vu ça. Quel est son nom ?”**
[Attendez une réponse] **“Parle-moi de [nom donné par l’enfant] à ce moment-là.”** Ou **“Que faisait [nom donné par l’enfant] là ?”**
5. **Tu as dit qu’il t’avait touché avec sa main. Où était sa main par rapport à tes vêtements?** [Attendez une réponse]. **“Parle-moi de ça [ou utilisez les mots de l’enfant].**

Distinction des incidents

13. "Est-ce que c'est arrivé une fois ou plus d'une fois?"

[Si l'incident s'est produit une fois, allez à la Pause à la page 14.]

[Si l'incident s'est produit plus d'une fois, continuez à la question 13. **RAPPELEZ-VOUS D'EXPLORER EN DÉTAIL CHAQUE INCIDENT RAPPORTÉ EN DÉTAILS COMME SUIT :**]

Exploration des événements spécifiques dans le cas d'incidents multiples

Questionnement par questions ouvertes

14. "Dis-moi tout sur la dernière fois [la première fois/ la fois à [un endroit]/ la fois où [une activité spécifiée]/ une autre fois dont tu te souviens bien] que quelque chose est arrivé du début à la fin."

[Attendez une réponse.]

14a. "Et après qu'est-ce qui est arrivé?" ou "Parle-moi plus de ça."

[Attendez une réponse.]

[Note : Utilisez cette question aussi souvent que nécessaire durant cette section.]

14b. "Pense à cette [journée-là/ soirée-là/ nuit-là] et dis-moi tout ce qui s'est passé depuis [événements précédents mentionnés par l'enfant] jusqu'à [l'incident présumé d'agression tel que décrit par l'enfant]."

[Attendez une réponse.]

[Note : Utilisez des variantes de cette question aussi souvent que nécessaire jusqu'à ce que toutes les parties de l'incident aient été élaborées.]

14c. "Parle-moi plus de [personne/ objet/ activité mentionné par l'enfant]."

[Attendez une réponse.]

[Note : Utilisez cette question aussi souvent que nécessaire durant cette section.]

14d. "Tu as parlé de [personne/ objet/ activité mentionné par l'enfant]. Dis-moi tout sur ça."

[Attendez une réponse.]

[Note : Utilisez cette question aussi souvent que nécessaire durant cette section.]

Questions spécifiques concernant l'information mentionnée par l'enfant.

[Si certains détails centraux de l'allégation sont toujours manquants ou ambigus après avoir épuisé les questions ouvertes, utilisez des questions directives. Il est important de jumeler des 'invitations' ouvertes avec des questions directives à chaque fois que cela est approprié.]

[Note: Attirez tout d'abord l'attention de l'enfant sur le détail mentionné, puis posez la question directive.]

Voici le format général des questions directives :

15. "Tu as dit [personne/ objet/ activité]. [Comment/ quand/ où/ qui/ quel/ qu'est-ce que], [complétez la question directive.]"

Exemples

1. "Tu as dit que tu regardais la télévision. Où étais-tu exactement ?" [Attendez une réponse.] "Dis-moi tout sur ça."
2. "Tout à l'heure, tu as dit que ton père t'avait "donné un gros coup". Avec quoi t'a-t-il frappé? [Attendez une réponse.] Parle-moi plus de ça."
3. "Tu as dit qu'un(e) ami(e) était là. Quel est son nom?" [Attendez une réponse] "Dis-moi ce qu'il(elle) faisait là."
4. "Tout à l'heure, tu as dit que ton oncle t'a "touché" ["embrassé dans la bouche" / "a eu du sexe avec toi" / etc.]. "Comment il a fait ça exactement ?"

RÉPÉTEZ LA SECTION EN ENTIER POUR CHAQUE INCIDENT MENTIONNÉ PAR L'ENFANT POUR LEQUEL VOUS VOULEZ UNE DESCRIPTION. À MOINS QUE L'ENFANT N'AIT INDIQUÉ QUE DEUX INCIDENTS, DEMANDEZ POUR LE 'DERNIER' ENSUITE LE 'PREMIER' ET ENSUITE 'UNE AUTRE FOIS DONT TU TE SOUVIENS BIEN'.

VI Pause

[Dites à l'enfant :]

“Maintenant je veux m’assurer que j’ai tout compris et voir s’il y a autre chose que j’ai besoin de te demander. Je vais [penser à ce que tu m’as dit/ réviser mes notes/ aller vérifier avec ...]”

[Pendant la pause, réviser l’information que vous avez reçue, remplissez la liste de contrôle légale, voyez s’il reste des informations manquantes et planifiez le reste de l’entrevue. ASSUREZ-VOUS DE FORMULER PAR ÉCRIT DES QUESTIONS SPÉCIFIQUES.]

Après la pause

[Afin d’obtenir d’importants renseignements additionnels qui n’ont pas été mentionnés par l’enfant, posez d’autres questions directives et ouvertes, tel que décrit ci-dessus. Retournez aux questions ouvertes (“Parle-moi plus de (indices)”) après chaque question directive posée. Après avoir terminé avec ces questions, passez à la section VII.]

VII. Obtenir de l'information qui n'a pas été mentionnée par l'enfant

[Vous devriez poser des questions proposant un choix seulement si vous avez déjà essayé des questions moins spécifiques et que vous sentez encore que d'importantes informations légales sont manquantes. Il est très important de jumeler des questions ouvertes ("Dis-moi tout sur ça ou Parle-moi plus de ça") à chaque fois que cela est approprié.]

[Note : Dans le cas d'incidents multiples, vous devriez orienter l'enfant vers les événements pertinents en utilisant ses propres mots, en posant des questions proposant un choix seulement après avoir donné à l'enfant la possibilité d'élaborer sur les détails centraux.]

[AVANT DE POURSUIVRE AVEC L'INCIDENT SUIVANT, ASSUREZ-VOUS D'AVOIR OBTENU TOUS LES DÉTAILS MANQUANTS CONCERNANT L'INCIDENT DONT IL EST QUESTION.]

Le format général des questions qui recherchent de l'information non mentionnée par l'enfant.

"Quand tu m'as parlé de [incident spécifique identifié par le temps ou le lieu], tu as dit que [personne/ objet/ activité]. Est-ce que quelque chose est arrivé à tes vêtements ?"

[Attendez une réponse.]

[À chaque fois que c'est approprié, faites suivre d'une "invitation " ; dites :]

"Dis-moi tout sur ça."

Exemples

1. **"Quand tu m'as parlé de la fois dans le sous-sol, tu as mentionné qu'il a enlevé ses pantalons. Est-ce que quelque chose est arrivé à tes vêtements ?"**

[Attendez une réponse.]

[Après que l'enfant ait répondu, dites :]

"Dis-moi tout sur ça."

[Attendez une réponse.]

2. **"Quand tu m'as parlé de la dernière fois, tu as mentionné qu'il t'a touché. Est-ce qu'il t'a touché par-dessus ou par dessous tes vêtements ?"**

[Attendez une réponse.]

[Après que l'enfant ait répondu, dites :]

"Dis-moi tout sur ça."

[Attendez une réponse.]

3. "Tu m'as parlé de quelque chose qui est arrivé au terrain de jeu. Est-ce que quelqu'un d'autre était présent?"

[Attendez une réponse.]

[Si oui] **Qui est-ce ?**

4. "Est-ce que tu as vu [nom de l'agresseur] faire ça à quelqu'un d'autre?"

[Attendez une réponse.]

[Si oui] **Qui est-ce ?**

5. "Est-ce que [nom de l'agresseur] t'a déjà montré des photos ou des films?"

[Attendez une réponse.]

[Lorsque approprié, dites : "Parle-moi plus de ça."

6. "Est-ce que [nom de l'agresseur] a pris des photos ou des films de toi?"

[Attendez une réponse.]

[Lorsque approprié, dites : "Parle-moi plus de ça."

VIII. Si l'enfant ne mentionne pas l'information que vous attendiez

Utilisez seulement les énoncés qui sont pertinents.

Si vous savez qu'il y a eu des conversations dans lesquelles l'information a été mentionnée, dites :

1. **"J'ai entendu que tu avais parlé à [personne] à [lieu/moment]. Dis-moi de quoi tu lui as parlé."**

[Si l'enfant ne donne pas plus d'information, posez la question 2; si l'enfant donne certaines informations, dites :]

"Dis-moi tout sur ça."

[Continuez avec d'autres énoncés ouverts comme **"Parle-moi de ça"** si nécessaire.]

2. Si vous savez des détails provenant d'un dévoilement antérieur et que ces informations ne vous ont pas été dévoilées, dites :

"J'ai entendu que tu [résumez l'allégation]. Dis-moi tout sur ça. "

[Continuez avec d'autres énoncés ouverts comme **"Parle-moi de ça"** si nécessaire.]

3. Si quelque chose a été observé, dites :

a. **"J'ai entendu que quelqu'un a vu []. Dis-moi tout sur ça."**

[Continuez avec d'autres énoncés ouverts comme **"Parle-moi de ça"** si nécessaire.]

Si l'enfant nie, allez à 3b.

b. **"Est-ce que quelque chose t'est arrivé(e) [lieu/moment]? Dis-moi tout sur ça."**

[Continuez avec d'autres énoncés ouverts comme **"Parle-moi de ça"** si nécessaire.]

4. Si l'enfant a/avait des marques ou des blessures, dites :

"Je vois [J'ai entendu] que tu as des [marques / bleus] sur ton (ta) []. Dis-moi tout sur ça."

[Continuez avec d'autres énoncés ouverts comme **"Parle-moi de ça"** si nécessaire.]

5. **"Est-ce que quelqu'un [résumez sans dire le nom de l'agresseur (à moins que l'enfant l'ait déjà nommé) ou donner les détails les plus compromettants]?"**

Si l'enfant nie, allez à la section suivante.

Si l'enfant reconnaît quelque chose, dites :

"Dis-moi tout sur ça."

[Continuez avec d'autres énoncés ouverts comme **"Parle-moi de ça"** si nécessaire.]

IX. Information concernant le dévoilement

“Tu m’as dit pourquoi tu es venu(e) me parler aujourd’hui. Tu m’as donné(e) beaucoup d’information et ça m’aide vraiment à comprendre ce qui s’est passé.”

[Si l’enfant a mentionné avoir parlé de l’incident (des incidents) à quelqu’un, inclure le nom de cette personne dans votre question
]

1. **“Est-ce que tu as dit à quelqu’un d’autre que moi [et que nom de la personne] ce qui s’est passé ?”**

[Attendez une réponse.]

[Si l’enfant confirme mais ne mentionne pas de nom, demandez :]

“Qui est-ce ?”

2. **“Est-ce que quelqu’un d’autre sait ce qui s’est passé ?”**

[Attendez une réponse.]

[Si l’enfant confirme mais ne mentionne pas de nom, demandez :]

“Qui est-ce ?”

[Si la réponse de l’enfant n’est pas claire, demandez :]

X. Fermeture

[Dites :]

1. **“Tu m’as dit beaucoup de choses aujourd’hui et je veux te remercier de m’avoir aidé.”**
2. **“Y a-t-il d’autres choses que tu penses que je devrais savoir ?”**

[Attendez une réponse.]

3. **“Y a-t-il autre chose que tu veux me dire?”**

[Attendez une réponse.]

[Facultatif, à utiliser au besoin et selon l’âge de l’enfant/adolescent]

4. **“Si tu veux encore me parler, tu peux m’appeler à ce numéro de téléphone.”**

[Donnez à l’enfant une carte avec votre nom et numéro de téléphone.]

5. **“L’entrevue est maintenant terminée.”**

Annexe 2. Grille d'évaluation de l'entrevue d'examen

École nationale
de police

Québec 

IDENTIFICATION DU CANDIDAT OU DE LA CANDIDATE	
NOM : _____	PRÉNOM : _____
Coéquipier : _____	Scénario : _____

➔ **Exécution adéquate des étapes d'une entrevue non suggestive selon le guide NICHD.**

IM : Indicateurs minimaux

IR : Indicateurs de raffinement

INDICATEURS	COMMENTAIRES	IM		IR
PRÉSENTATION DE SOI, DE SON RÔLE ET DES RÈGLES (___ H ___)				
<ul style="list-style-type: none"> • Présentation de soi et de son rôle à l'enfant : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Explique la présence d'une caméra et de l'enregistrement de l'entrevue. 		<input type="checkbox"/>		
<ul style="list-style-type: none"> • Présente de manière appropriée la « règle de la vérité ». 		<input type="checkbox"/>		
<ul style="list-style-type: none"> • Présente de manière appropriée la règle du « je ne comprends pas ». 		<input type="checkbox"/>		
<ul style="list-style-type: none"> • Présente de manière appropriée la règle du « je ne sais pas ». <p style="font-size: small; margin-top: 5px;">Si manque « qu'est-ce que tu dirais », donner quand même le IM, mais pas le IR Si pas de 2^e exemple après erreur, pas le IM</p>		<input type="checkbox"/>		
<ul style="list-style-type: none"> • Présente de manière appropriée la règle de « corriger l'enquêteur ». <p style="font-size: small; margin-top: 5px;">Si manque « qu'est-ce que tu dirais », donner quand même le IM, mais pas le IR Si n'a pas 6a et que nécessaire, pas le IM Si n'a pas 7, peut avoir IM, mais pas le IR</p>		<input type="checkbox"/>		
<ul style="list-style-type: none"> • L'ensemble de cette section est faite de façon claire et efficace. <p style="font-size: small; margin-top: 5px;">Coule bien et bon contact visuel Si manque un IM, pas de IR Si toujours dans ses notes, pas de IR Si manque des « qu'est-ce que tu dirais », pas de IR Si 7 n'est pas là, pas de IR</p>			<input type="checkbox"/>	
ÉTABLIT LA RELATION DE TRAVAIL (___ H ___)				
<ul style="list-style-type: none"> • Fait parler l'enfant sur les choses qu'il aime faire : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilise 1 à 2 invitations. 		<input type="checkbox"/>		

<i>Si 1 invitation et réponse très courte de l'enfant, pas de IM</i>				
• Utilise des invitations avec verbe d'action. <i>Obligatoire, car la question porte sur les choses qu'il aime faire</i>			<input type="radio"/>	
• N'utilise aucune question directive, suggestive ou de question proposant un choix.			<input type="radio"/>	
• N'utilise pas les « est-ce que, j'aimerais, peux-tu, raconte-moi, veux-tu » au début des questions. <i>Peut dire «j'aimerais» seulement dans l'introduction de la section</i>				<input type="radio"/>
• Reprend les mots exacts de l'enfant.			<input type="radio"/>	
• Sait capter l'attention de l'enfant en utilisant son prénom. <i>Au moins 1 fois dans la section « établit la relation de travail »</i>				<input type="radio"/>
INDICATEURS	COMMENTAIRES	IM	IR	
ÉVÉNEMENT SPÉCIAL, OU HIER OU AUJOURD'HUI (___ H ___)				
• Questionne l'enfant en utilisant des «Segmentation de temps» : ▪ Deux utilisations au minimum.		<input type="checkbox"/>		
• Obtient la séquence complète de l'événement dès le début. <i>Jusqu'à ce que l'événement soit terminé</i>				<input type="radio"/>
• Les «Segmentation de temps» utilisées sont pertinentes, logiques et réfèrent à une période de temps précise et courte.			<input type="radio"/>	
• Les «Segmentation de temps» sont formulées clairement et comprennent un verbe.			<input type="radio"/>	
• Questionne l'enfant en utilisant des «Invitations avec indices» : ▪ Deux utilisations au minimum.		<input type="checkbox"/>		
• Les «Invitations avec indices» utilisées sont pertinentes et permettent une pratique en vue des détails centraux du dévoilement. <i>Au moins deux différents parmi : personne, lieu, activité, ou objet</i>			<input type="radio"/>	
• Les «Invitations» comprennent un verbe d'action lorsqu'approprié.			<input type="radio"/>	
• Les «Invitations avec indices» et les «Segmentations de temps» reprennent les mots exacts de l'enfant.			<input type="radio"/>	
• Questionne l'enfant en utilisant d'autres types d'invitations : ▪ Deux utilisations au minimum.		<input type="checkbox"/>		
• N'utilise aucune question directive, suggestive ou question			<input type="radio"/>	

proposant un choix.				
• N'utilise pas les « est-ce que, j'aimerais, peux-tu, raconte-moi, veux-tu » au début des questions. <i>Peut dire «j'aimerais» seulement dans l'introduction de la section</i>				○
• Sait capter l'attention de l'enfant en utilisant son prénom. <i>Au moins 2 fois</i>				○
TRANSITION VERS LES CONTENUS DÉCLARATIFS (___ H ___)				
• Effectue la transition vers le contenu déclaratif au bon moment (lorsque suffisamment pratiqué). <i>Si a trop pratiqué, il sera pénalisé dans la gestion du temps à la fin</i>				○
• Effectue la transition vers le contenu déclaratif en utilisant l'une des phrases suivantes, d'une manière graduelle et appropriée, adaptée aux réponses de l'enfant : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Je veux parler de ce pourquoi tu es ici aujourd'hui OU ▪ Je comprends que quelque chose t'est arrivé, dis-moi ... OU ▪ Dis-moi pourquoi tu penses que () t'a amené ici aujourd'hui OU ▪ J'ai entendu que tu avais parlé à (un professionnel), dis-moi de quoi vous avez parlé OU ▪ Je vois (j'ai entendu dire) que tu as des (marques, blessures, bleus) sur ton/ta/tes () Dis moi... OU ▪ Est-ce que quelqu'un a fait quelque chose que tu n'as pas aimé? OU ▪ Est-ce que quelqu'un t'as fait quelque chose que tu penses qui n'était pas bien? OU ▪ Est-ce que quelque chose t'est arrivé à (lieu/ moment de l'incident présumé) OU ▪ Est-ce que quelqu'un (l'allégation sans mentionner le nom du présumé agresseur) OU ▪ Ton (professionnel) m'a dit / m'a montré (), est-ce que quelqu'un (allégation). 				□
• Sait capter l'attention de l'enfant en utilisant son prénom. <i>Au moins une fois</i>				○
• Manifeste une attitude empathique, calme et rassurante lors de la transition. <i>Contact visuel, posture, permet les silences...</i>				○

INDICATEURS

COMMENTAIRES

Im

Ir

INVESTIGATION DE L'ALLÉGATION				
• Obtient la séquence complète de l'événement dès le début de l'investigation (du début à la fin).				<input type="radio"/>
• Les «Segmentations de temps» utilisées sont pertinentes et réfèrent à une période de temps précise et courte.				<input type="radio"/>
• Les «Segmentation de temps» sont formulées clairement et comprennent un verbe.			<input type="radio"/>	
• Les «Invitations» comprennent un verbe d'action lorsqu'approprié. <i>Pas plus de 1X sans verbe lorsque approprié.</i>			<input type="radio"/>	
• Les «Invitations» et les segmentations de temps reprennent les mots exacts de l'enfant.			<input type="radio"/>	
• N'utilise aucune question directive ou question proposant un choix avant la pause. <i>Excluant : « Est-ce que c'est arrivé une fois ou plus d'une fois? »</i>				<input type="radio"/>
• N'utilise aucune question directive ou question proposant un choix après la pause.				<input type="radio"/>
• N'utilise aucune question suggestive.			<input type="radio"/>	
• Utilise une invitation à la suite d'une question directive ou proposant un choix lorsqu'appropriée. <i>Si pas de telles questions, obtient l'IR</i>			<input type="radio"/>	
• N'utilise pas les « est-ce que, j'aimerais, peux-tu, raconte-moi, veux-tu » au début des questions. <i>Peut dire « j'aimerais » seulement au début de la section</i>				<input type="radio"/>
• Suit une structure logique dans l'investigation de l'événement. <i>Pas d'éléments périphériques investigués avant les éléments centraux</i>				<input type="radio"/>
• Sait capter l'attention de l'enfant en utilisant son prénom. <i>Au moins trois fois</i>				<input type="radio"/>
C'EST ARRIVÉ UNE FOIS OU PLUS D'UNE FOIS ? (___ H ___)				
• Investigue auprès de l'enfant le nombre d'événement en utilisant : ▪ Est-ce que c'est arrivé une fois ou plus d'une fois?			<input type="checkbox"/>	
• Si plus d'une fois : ▪ Demandez c'est quel fois et investiguez au moins une autre fois.				

<ul style="list-style-type: none"> • La majorité des interventions faites avant la pause, sont des invitations. 		<input type="checkbox"/>		
<ul style="list-style-type: none"> • Avant la pause, plus de 85% des interventions sont des invitations. 				<input type="radio"/>
<ul style="list-style-type: none"> • Utilise suffisamment d'«invitations avec indices» pour obtenir la <u>majorité</u> (5/7) des éléments essentiels pour son enquête avant la pause : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lieu de l'événement ▪ Moment de l'événement ▪ Gestes posés et la fréquence ▪ Paroles prononcées ▪ Identité de l'agresseur ▪ Pièces à conviction à rechercher ▪ Les témoins 			<input type="radio"/>	
<ul style="list-style-type: none"> • Prends une pause et consulte son coéquipier. 		<input type="checkbox"/>		
<ul style="list-style-type: none"> • Après la pause, utilise des invitations plutôt que des questions directives ou proposant un choix, lorsqu'applicable. 			<input type="radio"/>	
<ul style="list-style-type: none"> • Obtient auprès de l'enfant la <u>totalité</u> des éléments essentiels pour son enquête : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lieu de l'événement ▪ Moment de l'événement ▪ Gestes posés et la fréquence ▪ Paroles prononcées ▪ Identité de l'agresseur ▪ Pièces à conviction à rechercher ▪ Les témoins 		<input type="checkbox"/>		
INDICATEURS	COMMENTAIRES		IM	IR
LE DÉVOILEMENT (___ H ___)				
<ul style="list-style-type: none"> • Vérifie auprès de l'enfant s'il y a d'autres personnes qui sont au courant : <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que tu as dit à quelqu'un d'autre ce qui s'est passé? Qui est-ce? 		<input type="checkbox"/>		
FERMETURE				
<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce qu'il y a d'autre chose que tu penses que je devrais savoir ? OU • Est-ce qu'il y a d'autre chose que tu veux me dire ? 			<input type="radio"/>	
ATTITUDE ET COMPORTEMENT				

• Respecte le rythme de l'enfant, permet les silences, ne le bouscule pas avec des questions trop rapides.		<input type="checkbox"/>		
• La prise de note ne nuit pas au rythme de l'entrevue.				<input type="radio"/>
• Sait capter l'attention de l'enfant avec des <i>facilitateurs</i> tels que hum hum, OK, etc...				<input type="radio"/>
• Maintien un bon contact visuel avec l'enfant.				<input type="radio"/>
• Manifeste des attitudes (empathie, écoute, sens humain, intérêt) qui favorisent le dialogue.		<input type="checkbox"/>		
• Maîtrise du guide d'entrevue.			<input type="radio"/>	
• Utilise un vocabulaire et des phrases courtes qui respectent le niveau de développement de l'enfant. <i>Pas plus de 1 mot que l'enfant pourrait ne pas comprendre</i>			<input type="radio"/>	
• Bonne gestion du temps.			<input type="radio"/>	
HEURE TERMINÉE : (___ H ___)				

NOMBRE D'INDICATEURS OBTENUS :	___ / 17	___ / 23	___ / 17	
TOUS LES INDICATEURS MINIMAUX RÉUSSIS	%	%	%	
AU MOINS UN INDICATEUR MINIMAL ABSENT				___ / 57

COMMENTAIRES : _____

Annexe 3. Grille d'adhésion – entrevue NICHD

Identification du candidat ou de la candidate

Nom : _____ Prénom : _____

Entrevue du : _____

I - Présentation et règle d'entrevue	Présent	Commentaire
Présentation de soi		
Règle de la vérité		
Règle : je ne comprends pas		
Règle : je ne sais pas		
Règle de corriger l'enquêteur		
II - Établir la relation de travail (Choses que tu aimes faire)		
III - Pratique de la mémoire épisodique		
Événement spécial Hier Aujourd'hui		
Invitation avec segmentation de temps		
Invitation avec segmentation de temps		
Invitation avec segmentation de temps		
Invitation avec indice/ Dis-moi tout sur...		
Invitation avec indice/ Dis-moi tout sur...		
Invitation avec indice/ Dis-moi tout sur...		
Invitation générale ou autre		
IV - Transition vers les contenus déclaratifs		
Je veux parler de ce pourquoi tu es ici aujourd'hui.		
Je comprends que quelque chose t'est arrivé. Dis-moi..		
Dis-moi pourquoi tu penses que [] t'amené ici aujourd'hui.		

J'ai entendu que tu avais parlé à (un professionnel). Dis-moi de quoi vous avez parlé.		
Je vois [j'ai entendu dire] que tu as des [marques, blessures, bleus] sur ton/ ta/ tes []. Dis...		
Est-ce que quelqu'un a fait quelque chose que tu n'as pas aimé ?		
Est-ce que quelqu'un t'a fait quelque chose que tu penses qui n'était pas bien ?		
Est-ce que quelque chose t'est arrivé à [lieu/ moment de l'incident présumé]		
Est-ce que quelqu'un [l'allégation sans mentionner le nom du présumé agresseur]		
Ton [professionnel] m'a dit /m'a montré []. Est-ce que quelqu'un [allégations].		
Est-ce que c'est arrivé une fois ou plus d'une fois?		
Si une fois :		
Pause		
Si plus d'une fois :		
Parle-moi de [dernière, première, autre fois] où il est arrivé quelque chose.		
VI - Pause		
IX - (Dévoilement)		
Est-ce que quelqu'un d'autre sait ce qui s'est passé ?		
Fermeture		
Est-ce qu'il y a d'autre chose que tu penses que je devrais savoir/ que tu veux me dire?		

Nombre total d'interventions de la partie déclarative : _____

Proportion de questions ouvertes : _____

Proportion de questions directives : _____

Proportion de questions proposant un choix ou suggestives : _____

ÉVALUATION

NOTE :

Annexe 4. Manuel de cotation des entrevues d'investigation



**ANALYSE DU CONTENU ET DE LA QUALITÉ DE L'ENTREVUE
MANUEL DE COTATION DES ENTREVUES D'INVESTIGATION
[Dernière mise à jour: 08/31/2001 NICHHD]**

**INSTITUT NATIONAL DE LA SANTÉ INFANTILE ET DU DÉVELOPPEMENT
HUMAIN (NICHHD) :
SECTION SUR LE DÉVELOPPEMENT SOCIAL ET ÉMOTIONNEL**

Traduction et adaptation française par Mireille Cyr et John Wright (2002-03-27) en collaboration avec Jacynthe Dion, Roxane Perreault et Nancy Richard.

Université de Montréal, Département de psychologie

I. UN SURVOL DU PROCESSUS DE COTATION NICHD

Les entrevues d'investigation d'enfants qui prétendent avoir été agressés sexuellement ou physiquement ont pour but de recueillir de l'information sur les expériences de ces prétendus incidents. L'analyse de la qualité de l'entrevue NICHD comprend l'analyse et la cotation du contenu des entrevues d'investigation dans le but d'évaluer la quantité et la qualité des informations substantielles (reliées à l'incident) dévoilées par l'enfant, et ce pour évaluer la relation entre les aspects quantitatifs et qualitatifs de cette information et les procédures pour obtenir celle-ci (i.e., structure d'entrevue, types d'énoncés, stratégies d'investigation et techniques d'entrevues). Les évaluations utilisant ces analyses devraient aider à découvrir de nouvelles façons d'améliorer la compétence des enfants à fournir des descriptions plus complètes et plus précises des événements vécus.

Le système de cotation NICHD comprend trois phases :

La phase I comprend trois processus de cotation:

A. Cotation des types d'énoncés

(énoncés des enfants et des interviewers)

B. Évaluation quantitative des informations fournies par l'enfant

(compter les mots, identifier et compter les détails)

C. Évaluation qualitative des détails– Étape 1

(catégoriser les détails comme “central” ou “périphérique”).

La phase II comprend l'étape 2 de l'évaluation qualitative des détails, et les coteurs, durant cette étape, identifient la catégorie spécifique de chaque détail central ou périphérique (en lien avec la personne, l'action, le temps, le lieu, l'objet, etc.).

Finalement, la **phase III** comprend l'évaluation quantitative des énoncés de l'interviewer et comprend quatre processus:

A. Identification des énoncés de l'interviewer comme demandant des informations centrales ou périphériques

B. Analyse des types spécifiques d'informations recherchées par les énoncés des interviewers

(Selon que les énoncés visent la recherche d'information à propos des actions, des événements, des personnes, etc.)

C. Identification de tous les énoncés Oui/Non des interviewers

D. Identification des énoncés des interviewers comme recherchant de l'information générale ou spécifique

PHASE I:

Cotation des types d'énoncés (interviewer et enfant), Évaluation quantitative des détails et Évaluation qualitative des détails comme centraux ou périphériques

A. Cotation des types d'énoncés

Un énoncé est défini comme un "tour de parole" dans le courant de la conversation. Dans l'intention d'évaluer les énoncés des interviewers, aucune distinction n'est faite entre les questions et les déclarations. La cotation NICHD (Analyse de la qualité de l'entrevue) catégorise les énoncés des interviewers ainsi que les réponses des enfants en utilisant la typologie des énoncés dans les entrevues d'investigations développée par le NICHD (Lamb, Hershkowitz, Sternberg, Esplin, Horav, Manor, & Yudilevitch, 1996). La cotation est appliquée aux énoncés d'investigation et aux réponses des enfants dans la partie *substantielle* de l'entrevue seulement (les énoncés non-substantiels sont cotés "NS" ou lorsqu'ils sont insérés dans la partie substantielle de l'entrevue, sont cotés selon cinq catégories, comme expliqué plus bas). Les énoncés des interviewers comme ceux des enfants sont cotés en regard de la structure de l'énoncé et de son contenu informatif en tenant compte des informations contenues dans les énoncés précédents de l'entrevue ainsi que la source de l'énoncé (interviewer ou enfant).

1. Types d'énoncés de l'Interviewer

a) Énoncés non substantiels

Définition: Les questions ou déclarations de l'interviewer qui visent à obtenir de l'information sur des sujets autres que celui de l'agression, survenant soit durant la partie pré-substantielle de l'entrevue d'investigation, soit dans la portion substantielle, sont cotés comme non-substantielles, comme spécifié ci-après.

Exemples: Les énoncés non-substantiels comprennent:

Des questions à propos de l'information non reliée à l'incident investigué. Les exemples contiennent des questions sur la famille de l'enfant, des questions à propos d'un autre incident avec un auteur différent, ou des questions sur l'endroit où se trouvaient les personnes non présentes sur la scène de l'incident. La question "Où se trouvait ton père/ta mère quand c'est arrivé?" lorsque l'incident est arrivé à la maison, est une exception à la règle parce que cela sert à vérifier si l'enfant était seul ou non à la maison.

Des questions sur des connaissances générales et qui ne sont pas basées sur le souvenir de l'incident.

Catégories de cotation: les énoncés non-substantiels de l'interviewer sont cotés selon les catégories suivantes :

(1) *Commentaire introductif (IC)* – Énoncé non-substantiel

Consiste en des commentaires, déclaration ou questions de l'interviewer concernant des sujets abordés lors de l'introduction et d'identifier ou nommer des parties du corps; n'importe quelle section partielle ou complète servant de transition du protocole NICHD (instruction procédurales, comportement de l'enfant, famille, conclusion sur la section des vacances) insérés dans la partie substantielle de l'entrevue.

Exemples:

"Est-ce que tu comprends la différence entre la vérité et un mensonge (vrai vs pas vrai)?"

"Je ne t'entends pas." ou "Parle plus fort."

“Comment savais-tu que c’était le mois de septembre?”

“Je comprends que tu t’es amusé durant tes vacances.”

“Dis-moi avec des mots, parce que l’enregistreuse ne fonctionne pas, ce que tu fais avec ta tête.”

(2) Ancrage (A) – Déclaration non-substantielle de l’interviewer dans la partie substantielle de l’entrevue qui ont pour but d’aider à spécifier à quel moment l’incident présumé a pris place par rapport à un événement extérieur (p. ex. : un congé férié ou un anniversaire). Les questions d’ancrage ne concernent pas directement les détails du présumé incident. Elles sont habituellement suivies par une question qui propose une option (voir exemple ci-dessous) ayant pour but de situer le présumé incident avant ou après l’événement d’ancrage.

Exemples:

“Te rappelles-tu du jour de Noël?” [A]

“Est-ce que c’est arrivé avant ou après Noël?” [OP]

(3) Référent émotionnel positif (PE) – Des références à un état émotionnel positif actuel ou à un état émotionnel positif au moment du dévoilement ou du dévoilement possible quand il ne s’est pas produit soit au moment de l’incident ou comme une continuation directe de l’incident. (NOTE: Une référence à un état émotionnel positif vécu au moment de l’incident ou lié à un dévoilement qui s’est produit comme une partie de l’incident sont cotés comme des énoncés Directifs, Proposant un choix ou suggestifs, selon le contenu de l’énoncé.)

(4) Référent émotionnel négatif (NE) – Des références à un état émotionnel négatif actuel ou à un état émotionnel négatif au moment du dévoilement ou du possible dévoilement quand il ne s’est pas produit soit au moment de l’incident ou comme une continuation directe de l’incident. (NOTE: Une référence à un état émotionnel ??? vécu au moment de l’incident ou lié à un dévoilement qui s’est produit comme une partie de l’incident sont cotés comme des énoncés Directifs, Proposant un choix ou suggestifs, vu le contenu de l’énoncé.)

(5) Non-substantiel (NS) – Tous les énoncés non-substantiels qui ne correspondent pas à aucune des quatre catégories mentionnées plus haut (IC, A, PE, or NE) sont cotés comme NS.

b. Énoncés Substantiels de l’interviewer

Définition: Les énoncés substantiels sont des déclarations ou des questions ayant pour but d’obtenir de l’information sur ce qui est arrivé durant le présumé incident, sur les événements immédiats précédents le présumé incident (lieu, état/activités de la victime, etc.), et sur tous les dévoilements immédiats (i.e., quand le dévoilement survient comme une partie d’un présumé incident).

Catégories de cotation: les énoncés d’investigation substantiels sont codifiés comme suit (du plus ouvert au moins ouvert):

(1) **Énoncés Facilitateurs (F) – (a)** Des encouragements non-suggestifs à continuer la réponse en cours (p. ex.: “Ok”, “Oui”, “Continue”, “Et...”,) immédiatement après la réponse verbale ou active de l’enfant (ne comprend pas les Facilitateurs qui apparaissent plus loin dans l’énoncé), ou **(b)** des reflets ou l’utilisation (mettre en écho) des derniers mots de l’énoncé de l’enfant. Lors d’un écho, un changement de pronoms approprié est acceptable.

Exemple:

Enfant: “On jouait aux cartes et il a commencé à me toucher.”

Interviewer: “Il a commencé à te toucher.”

NOTE, par contre, si l’interviewer change les mots clés, introduit de l’information additionnelle ou fait un encouragement coercitif, l’énoncé sera coté comme Option-posing ou suggestif au lieu de Facilitateur.

(2) **Verbalisation (V)** – Les “traductions” verbales (p.ex.: ‘ici’) des réponses en action de l’enfant ou de ses réponses mixtes (action et mot)

Exemples:

∞ “Tu as dit ‘non’ avec ta tête.”

∞ **Enfant** : ‘ici’

Interviewer: “Je vois que tu pointes ton épaule.”

NOTE: Utiliser cette cote seulement si la reformulation de l’interviewer semble prudente, i.e. ne va pas de façon évidente plus loin que la démonstration de l’enfant (de tels énoncés seront cotés Verbalisation Suggestive - SV).

(3) **Mise en scène (E)** –L’interviewer essaie de démontrer par des actions (ou avec des poupées) quelque chose que l’enfant avait auparavant dit ou agit.

NOTE: Utilisez cette cote seulement si la mise en scène de l’interviewer semble prudente et ne va pas de façon évidente plus loin que la démonstration ou les dires de l’enfant. (Dans de tels cas, l’énoncé serait coté comme Action Suggestive - SA.)

NOTE: Cette cote n’est présentement pas en usage.

(4) **Résumé (SM)** – Les résumés exacts par l’interviewer de ce que l’enfant a dit plus tôt, sans demander d’information additionnelle à propos de l’incident.

Exemples:

“Tu as dit [un résumé de ce que l’enfant a dit].”

“Je comprends que [un résumé de ce que l’enfant a dit].”

“[Un résumé de ce que l’enfant a dit].”

(5) **Invitation (I)** – Énoncés ouverts utilisant des questions, déclarations ou des impératifs pour obtenir des réponses de rappel libre de la part de l’enfant.

Cotation des sous-catégories: les énoncés d’Invitations sont classés comme suit:

(5a) Invitation générale –énoncés concernant l’incident au complet, p.ex.:, “Raconte moi ce qui est arrivé du début à la fin.” (Suite à un dévoilement); ou des énoncés qui concernent un des multiples incidents, p.ex. :, “Raconte-moi tout à propos d’une fois, ou la première /dernière ou (terme utilisé par l’enfant)dont tu te souviens le mieux.” (Suite à un dévoilement disant que c’est arrivé plus d’une fois.)

(5b) Invitation de suivi – Énoncés qui concernent la dernière chose mentionnée par l’enfant, p.ex.: “Dis-moi tout sur ça.” Ou énoncés qui concernent le contenu des événements qui sont survenus après le dernier point dans le temps mentionné par l’enfant, p.ex. : “Ensuite qu’est-il arrivé?”

(5c) Invitation de recentration – Énoncés qui se centrent sur le contenu précédant, p.ex.: “Pense à la dernière fois (ou n’importe quel autre contenu dévoilé), et dis-moi tout sur ça.” (Suite à un dévoilement disant que c’est arrivé plus d’une fois.)

(5d) Invitation de fermeture – Une question de fermeture non-substantielle, p.ex.: “Y-a t’il quelque chose d’autre que tu voudrais me dire ?” Cet énoncé est considéré comme une Invitation substantielle seulement quand elle amène l’obtention de détails substantiels.

NOTE: “Que peux-tu me dire d’autre?” et “Quoi d’autre?” lorsque liés à la description d’une personne ou d’un lieu sont cotés comme Invitations (I). Toutefois, quand formulés comme “Peux-tu me dire quoi d’autre est arrivé?” (quand l’enfant n’a pas encore donné une indication que d’autres choses se seraient produites) la question est cotée comme Suggestive (S) à cause de la supposition implicite de l’interviewer que quelque chose d’autre se serait produit (voir ci-dessous pour une la description des énoncés Suggestifs.)

(6) Invitation avec indice (CI) – Énoncé qui recentre l’attention de l’enfant sur l’information précédemment mentionnée et qui la paire avec des questions ouvertes dans le but d’obtenir des réponses de rappel libre de la part de l’enfant. (La technique des questions à indice et de la segmentation du temps). La recentration peut-être reliée à l’une des choses suivantes:

- ∞ Le contenu (p.ex.: des événements, objets, personnes, actions) mentionné par l’enfant, p.ex.: “Tu as mentionné [contenu mentionné par l’enfant], dis-moi tout sur ça”; “Parle-moi de / Qu’est-il arrivé avec [un contenu mentionné par l’enfant].”
- ∞ Un segment de temps durant l’incident défini par des moments dans le temps mentionné par l’enfant, p.ex.: “Dis-moi tout ce qui est arrivé à partir de [un point dans le temps mentionné par l’enfant] jusqu’à [un autre point dans le temps mentionnée par l’enfant]”.
- ∞ Énoncés dans lesquels l’interviewer utilise des informations que l’enfant avait donné comme un ‘ancrage’ (une référence à un moment) pour une déclaration d’Invitation à propos de choses qui se sont produites avant ou après cela, p.ex. : “Tu as dis [contenu mentionné par l’enfant], et ensuite qu’est-il arrivé?”; “Quelle est la première chose qui est arrivée avant [point dans le temps mentionné par l’enfant]?”

Exemples:

“Plutôt tu as mentionné de la crème. Dis-moi tout sur ça.”

“Tu as dis que c’était arrive plusieurs fois. Parle-moi plus de la dernière fois où c’est arrivé.”

NOTE 1: Tous les énoncés d’Invitations avec indice font appel à la mémoire de rappel de l’enfant interviewé et ne contiennent aucun ajout de contenu de la part de l’interviewer.

NOTE 2: Quand une Invitation avec indice est interrompue par l’insertion d’un mot d’affirmation par l’enfant, et qu’ensuite l’interviewer complète la partie d’Invitation de la déclaration dans l’énoncé suivant, les déclarations sont cotées comme un seul énoncé. La continuation de l’énoncé de l’investigateur suivant l’insertion de l’enfant recevra la même cotation que l’énoncé initial avec le code supplémentaire (C) pour “continuation” (selon la règle

appliquée à tous les énoncés interrompus, la continuation de cet énoncé sera cotée de la même façon que l'énoncé original).

Exemple:

I: "Tu as dis qu'il a mis son (mot de l'enfant) dans ta
(mot de l'enfant)." ⇒ CI

C: "Oui."

I: "Qu'est-il arrive ensuite??" ⇒ CI(C)

(7) **Directif (D)** – Les énoncés de l'interviewer qui centrent l'attention de l'enfant sur de l'information liée à l'incident (détail, aspect) mentionné précédemment dans l'interview par l'enfant, et qui demande de l'information additionnelle par l'utilisation de questions semi-ouvertes, p.ex. : qui, quoi, quand, où comment. Les questions Directives sont surtout des questions à indice de rappel qui requièrent le rappel d'information d'une catégorie fournie par l'interviewer.

Cotation des sous-catégories: Les énoncés Directifs sont classés comme suit:

(7a) **Directif de clarification (DC)** – Énoncés qui demandent une clarification sur ce que l'enfant a mentionné. Ce type de clarification réfère au mots utilisés par l'enfant et non aux faits et au contenu de la déclaration de l'enfant.

Exemples:

"Tu as dis [mots de l'enfant]. Qu'est-ce que tu veux dire?"

"Je ne comprends pas ce que tu veux dire par [mots de l'enfant]."

(7b) **Directif ouvert (DO)** – Une demande pour de l'information à propos d'une caractéristique intrinsèque d'un contenu dévoilé, utilisant une qui/quoi/quand/comment/où, permettant une réponse ouverte.

Exemples:

"Quand/Où est-ce arrivé?"

(7c) **Directif étroit (DN)** – Énoncés qui centrent l'attention sur l'information mentionnée précédemment par l'enfant et qui demande plus d'informations en utilisant une question centrée, demandant plus de détails sur les items précédemment mentionnés par l'enfant. Les énoncés Directifs étroits comprennent des questions qui/quoi/où/comment/quand reliées à des aspects de l'information mentionnée par l'enfant et des questions "pourquoi" qui porte sur l'enfant lui-même.

Exemples:

"De quelle couleur était son chandail?" (quand l'enfant a mentionné plutôt qu'il portait un chandail).

"Où t'as t'il touché?" (quand l'enfant a mentionné plutôt qu'un homme l'a touché).

NOTE: Quand une question "Pourquoi" est demandée à propos des actions, émotions ou pensées d'une tierce personne, elle est cotée comme Proposant un choix (OP).

(8) **Proposant un choix (OP)** [précédemment "Leading (L)"] – Les énoncés de l'interviewer qui centrent l'attention de l'enfant sur des aspects du compte-rendu (individu, objet ou événement; ou caractéristiques d'un individu, objet ou événement) que l'enfant n'a pas précédemment mentionné et qui ne suppose pas qu'une réponse particulière est attendue. Les questions Proposant un choix centrent l'attention plus étroitement que les questions centrées générales (p.ex. : questions qui/quoi/quand/où/comment) catégorisées comme Directives. Les

questions Proposant un choix ??? la mémoire de reconnaissance de l'enfant et requièrent un choix ou une confirmation d'une option donnée par l'interviewer.

Cotation des sous-catégories: Les questions Proposant un choix sont classés comme suit:

(8a) Proposant un choix - O/N (OP-Y/N) – Les énoncés Proposant un choix de type Oui/Non qui sont reliés à des choses non-mentionnés par l'enfant.

Exemples:

“A t'il touché ta peau?” (L'enfant a mentionné précédemment qu'il l'a touché).

“Est-ce que ça a fait mal?”

“Étais-tu habillé quand c'est arrivé?”

“Y a t'il une autre fois/agresseur?”

“Quand il a mis son (...) dans ton (...) ,a t'il fait quelque chose?”

“Est-il grand?”

“Qu'est-ce que tu as senti?” (si l'enfant n'a pas parlé de sentiments)

“Combien de fois ?” (si l'enfant n'a pas mentionné que cela c'est produit plus d'une fois)

(8b) Proposant un choix – Questions à choix limités – Une présentation d'un choix limité d'options non-dévoilées.

Exemple:

“Est-ce qu'il t'a touché par dessus ou sous tes vêtements?”

(8c) Proposant un choix – Expriment un doute (OP-Y/N) – Les énoncés Proposant un choix qui tendent à mettre en doute la véracité de l'information mentionnée par l'enfant.

Exemples:

“Est-ce que ce que tu me dis est la vérité?”

“Est-ce que c'est arrivé dans sa chambre?” (quand l'enfant avait déjà donné cette même information.)

(8d) Proposant un choix – Motivation de quelqu'un d'autre (OP-Mot) –L'interviewer pose des questions sur le motivation du suspect ou d'un témoin.

Exemple:

“Pourquoi a t'il fait cela?” (après que l'enfant ait mentionné que l'agresseur lui avait fait des “mauvaises choses”)

(9) Suggestif (S) – Les énoncés de l'interviewer qui assument que l'information reliée à l'incident (détails, aspects) qui n'ont pas été dévoilées par l'enfant plus tôt dans l'entrevue, qui impliquent qu'une réponse particulière est attendue, qui citent l'enfant de façon incorrecte ou qui présentent une même question Proposant un choix pour la troisième fois.

Cotation des Sous-Catégories: Les énoncés suggestifs sont classés comme suit:

(9a) Supposition Suggestive implicite/explicite (SAS) – Énoncés qui présentent des questions ou des Invitations qui sous-entendent ou qui mentionnent spécifiquement une supposition de l'interviewer. Ce type de question donne un indice sur la réponse désirée, ou présume des détails qui n'ont pas été révélés par l'enfant.

Exemples:

- “Qu’est ce qu’il a dit?” (quand l’enfant n’a pas dit que le suspect lui aurait dit quelque chose)
“Qu’est ce qu’il t’a fait?” (quand l’enfant n’a pas mentionné que X lui aurait fait quelque chose)
“Quoi d’autre est arrivé?” (quand l’enfant n’a pas indiqué qu’autre chose s’était produit)
“Qu’est ce qu’il a fait?”
“T’a t’il fait mal quand il t’a touché?” (quand l’enfant n’a pas mentionné avoir été touché)
(présomption explicite)

(9b) Résumé suggestif (SS) – L’interviewer donne un résumé, conclusion ou citation incorrecte des réponses de l’enfant, ou l’interviewer choisit une de deux options possibles fournies par l’enfant.

NOTE: Quand l’interviewer fait une erreur à propos du nom de la victime, agresseur ou témoin, le nom incorrect est coté comme suggestif seulement la première fois qu’il apparaît. Après la première erreur, l’énoncé sera coté comme si le bon nom avait été utilisé.

Exemples :

- ∞ I : “Je comprends que ça a fait mal.” (quand l’enfant n’a pas dit cela).
- ∞ E: “Je suis allé au magasin.”
I: “Tu as dit que tu étais allé à l’épicerie.”
- ∞ E: “Il a mis sa main sur mon épaule.”
I: “Uh-hmm. Il t’as serré dans ses bras.”
- ∞ E: “Bob m’a embrassé.”
I: “Bill t’a embrassé.”
- ∞ I : “Mais c’est arrivé avant cela, n’est-ce pas?” (quand l’enfant n’as pas dit cela)
- ∞ I : “C’était vraiment épouvantable, n’est ce pas?” (quand l’enfant n’a pas dit cela et qu’il n’a que décrit l’incident.)
- ∞ I: “As-tu senti son pénis?”
E: Pas de réponse
I: “Parles-moi en.”
- ∞ E: “Je pense que c’est arrivé lundi ou mardi.”
I: “Donc c’est arrivé lundi.”

(9c) Verbalisation Suggestive (SV) – Quand la verbalisation de l’interviewer va plus loin que les réponses actives démontrées par l’enfant, ou semble aller plus loin que les actions non-verbalisées ou les réponses verbales pas claires.

Exemple:

- I: “Où t’a t’il touché?”
C: “Ici” ou [pointe vers le bas du corps].
I: “Dans ta partie privée?”

(9d) Options Suggestives (SO) – Quand l’interviewer présente des options non-exhaustives dans une question à choix limité.

Exemples:

- ∞ “Est-ce que c’était dans le salon ou dans la salle de bain ?”
- ∞ C: “On était couché sur le divan.”
I: “Il était couché sur toi ou tu étais couché sur lui?”

∞ “Est-ce qu’il se tenait derrière toi ou devant toi?”

(9e) Conclusion Suggestive O/N et Termes Négatifs O/N – Énoncé incluant du contenu non-dévoilé, suivi par une question de type ‘n’est-ce pas vrai?’:

Exemples:

“Tu as vu un fusil, n’est-ce pas?”

“C’était épouvantable, n’est-ce pas?”

“Tu n’aurais pas vu un fusil?”

(9f) Coercition Suggestive (SC) – Une déclaration dans laquelle l’interviewer confronte l’enfant en utilisant de l’information externe.

Exemples:

“J’ai entendu dire par le policier que [partie de l’allégation].”

“Tu as dit que [un contenu mentionné par l’enfant], mais un témoin a dit que [information contradictoire].”

(9g) Contradiction Suggestive (SCT) – L’interviewer demande à l’enfant plus d’information à propos du contenu qui entre en contradiction avec de l’information que l’enfant avait mentionné auparavant.

Exemple:

“Est-ce que ça a fait mal quand il t’a touché?” (quand l’enfant a dit qu’il n’a pas été touché)

(9h) Action Suggestive (SA) – L’interviewer démontre par l’action (ou avec des poupées anatomiques) quelque chose que l’enfant n’a ni démontré, ni décrit verbalement plutôt dans l’entrevue.

Exemple:

L’interviewer enlève les vêtements de la poupée avant de demander à l’enfant si l’agresseur était vêtu ou non au moment du présumé incident.

(9i) Suggestive proposant un choix (S-OP) – Une question Proposant un choix (OP) demandé pour la troisième fois après que l’enfant ait donné une réponse, ou une question Proposant un choix demandée et suivi par deux questions Suggestives sur le même thème.

NOTES sur la cotation des énoncés substantiels des interviewers:

Questions à propos de l’habillement:

Que portais-tu? = D

Portais-tu quelque chose d’autre? = L

Que portais-tu d’autre? = S

Si l’interviewer donne l’énoncé “et . . .” il est coté comme F, et non I.

Quand l’interviewer encourage l’enfant à parler après un énoncé suggestif (p.ex. :, “Continue”), il est coté comme F et non I. (Par contre, si l’enfant confirme l’information suggestive, et que l’interviewer fait une Invitation complète (“Dis-moi tout sur ça”), il est coté comme I.)

Quand l’énoncé de l’interviewer n’est pas complété (“Donc, est-ce que . . .”), il est coté comme UF (voir plus bas). Par contre, s’il est clair qu’il/elle commençait à demander (“Combien de fois a t’il touché...?”), il serait coté comme s’il était complet. Si un énoncé incomplet suit un Facilitateur (“Ok. Alors, est-ce . . .”), il est code comme F.

Violence domestique : La partie substantielle de l'interview

IV. Obtention d'une allégation

Maintenant que je te connais un peu mieux, je voudrais parler du pourquoi [tu es ici/ je suis ici] aujourd'hui.

[Si l'enfant commence à répondre, attendez.]

[Si l'enfant donne un résumé de l'allégation (Exemple: "Le chum de ma maman l'a frappé " ou "Papa a des problèmes "), demandez:]

"Comment as-tu appris cela?"

[Si l'enfant indique qu'il a vu/ entendu l'incident, dites:]

"Dis-moi tout ce qui est arrivé du début à la fin."

[Attendez la réponse.]

[Si l'enfant donne une description détaillée, allez à la question 10a à la page 10.]

[Si l'enfant indique qu'il a obtenu cette information d'une tierce personne (fratrie, parenté, policier), dites:]

"Pense à cette journée où tu a appris cela de _____ et dis-moi tout ce qu'il/qu'elle t'a dit."

[Si l'enfant dit qu'il ne sait pas pourquoi il/elle est là, continuez avec la question 1.]

1. Comme je t'ai déjà dit, mon travail est de parler aux enfants sur les choses qui peuvent leur être arrivées. C'est très important que tu me dises pourquoi [tu es ici/ tu es venu ici/ je suis ici]. Dis moi pourquoi tu penses que [ta mère, ton père, ta grand-mère, ta mère d'accueil] t'a amené ici aujourd'hui [ou pourquoi tu penses que je suis venu te parler aujourd'hui].

[Attendez la réponse.]

[Si l'enfant fait une allégation, demandez:]

"Comment as-tu appris cela?"

[Attendez pour la réponse.]

[Si l'enfant indique qu'il a entendu l'incident, dites:]

"Dis-moi tout ce qui est arrivé du début à la fin."

[Attendez la réponse.]

[Si l'enfant donne une description détaillée , allez à la question 10a à la page 10.]

[Si l'enfant indique qu'il a obtenu cette information d'une tierce partie (fratrie, parenté, policier), dites:]

" Pense à cette journée où tu a appris cela de _____ et dis-moi tout ce qu'il/qu'elle t'a dit."

[Si l'enfant dit qu'il ne sait pas pourquoi il/elle est ici, continuez avec la question on 2.]

2. "J'ai entendu dire qu'un policier [un docteur/ un professeur/un travailleur social/ tout autre professionnel] a visité ta maison.

'Que sais-tu à propos de ça?"

[Attendez la réponse.]

[Si l'enfant confirme ou fait une allégation, demandez:]

"Comment as-tu appris cela?"

[Attendez la réponse.]

[Si l'enfant indique qu'il a entendu l'incident:]

“Dis-moi tout ce qui est arrivé du début à la fin.”

[Attendez la réponse.]

[Si l'enfant donne une description détaillée, allez à la question 10a à la page 10.]

[Si l'enfant indique qu'il a obtenu cette information d'une tierce partie (fratrie, parenté, policier), dites:]

“Pense à la journée où tu a appris cela de _____ et dis-moi tout ce qu'il/elle t'a dit.”

[Si l'enfant dit qu'il ne sait pas pourquoi il/elle est ici, passez à la question 3.]

3. “Je comprends que quelque chose est peut-être arrivé avec [tes parents/ta mère/ton père/ ton beau-père/le chum de ta mère]. Sais-tu quelque chose sur cela?”

[Attendez la réponse.]

[Si l'enfant dit 'oui' ou fait une allégation, demandez:]

“Comment as-tu appris cela?”

[Attendez la réponse.]

[Si l'enfant dit qu'il a entendu l'incident, demandez:]

“Dis-moi tout ce qui est arrivé du début à la fin.”

[Attendez une réponse.]

[Si l'enfant donne une description détaillée, allez à la question 10a à la page 10.]

[Si l'enfant indique qu'il indique cette information d'une tierce partie (fratrie, parenté, policier), dites:]

“Pense à la journée où tu a appris cela de _____ et dis-moi tout ce qu'il/elle t'a dit.”

[Si l'enfant dit qu'il ne sait pas pourquoi il/elle est ici, continuez à la question 4.]

4. “On m'a dit que tu ne vis pas dans ta maison (ou avec ta mère/ ton père/ ta famille) présentement. Dis-moi tout sur cela.”

[Attendez la réponse.]

[Si l'enfant confirme, demandez:]

“Dis-moi tout sur cela.”

[Si l'enfant fait une allégation, demandez:]

“Comment as-tu appris cela?”

[Attendez la réponse.]

[Si l'enfant dit qu'il a entendu l'incident, demandez:]

“Dis-moi tout ce qui est arrivé du début à la fin.”

[Attendez une réponse.]

[Si l'enfant donne une description détaillée, allez à la question 10a à la page 10.]

[Si l'enfant indique qu'il a obtenu cette information d'une tierce personne (fratrie, parenté, policier), dites:]

“Pense à la journée où tu a appris cela de _____ et dis-moi tout ce qu'il/qu'elle t'a dit.”

[Si l'enfant dit qu'il ne sait pas pourquoi il/elle est ici, continuez à la question 5.]

5. “Ton professeur [ton médecin/ psychologue/ voisin] m'a dit, m'a montré que tu as parlé de quelques problèmes avec [tes parents/ta mère /ton père/ le chum de ta mère /un dessin que tu

as dessiné], **et je veux savoir si quelque chose est peut-être arrivé . Est-ce que quelqu'un** [résumez brièvement les allégations ou les soupçons sans mentionner les noms du présumé agresseur ou sans fournir trop de détails, par exemple: "Est-ce que quelqu'un dans ta famille a frappé quelqu'un d'autre?"]"

[Attendez la réponse.]

[Note:Utilisez cette question aussi souvent que nécessaire dans cette section.]

[Si l'enfant confirme ou fait une allégation, demandez:]

"Comment as-tu appris cela?"

[Attendez une réponse.]

[Si l'enfant indique qu'il a entendu l'incident, dites:]

"Dis-moi tout ce qui est arrivé du début à la fin."

[Attendez la réponse.]

[Si l'enfant donne une description détaillée, allez à la question 10a à la page 10.]

[Si l'enfant indique qu'il a obtenu cette information d'une tierce personne (fratrie, parenté, policier), dites:]

"Pense à la journée où tu a appris cela de _____ et dis moi tout ce qu'il/elle t'a dit."

[Si l'enfant dit qu'il ne sait pas pourquoi il est ici, allez à la question 6.]

6. Lorsque qu'applicable, (des marques sont visibles, que l'interviewer a vu des photos ou s'est fait dire qu'il y avait des marques ou que l'entrevue a lieu à l'hôpital ou tout de suite après l'examen médical de l'enfant) dites:

'J'ai entendu (vu) que ta mère/ père a des (marques, bleus, blessures) sur sa/son _____.'

'Sais-tu quelque chose sur cela?'

(Attendez la réponse.)

(Si l'enfant dit 'oui', continuez :)

'Dis-moi tout sur ça.'

(Attendez la réponse.)

(Si l'enfant fait une allégation, demandez :)

'Comment as-tu appris cela?'

(Attendez la réponse.)

(Si l'enfant indique qu'il a vu / entendu l'incident, dites :)

'Dis-moi tout ce qui est arrivé du début à la fin.'

(Attendez la réponse.)

(Si l'enfant donne une description détaillée, allez à la question 10a, à la page 10.)

(Si l'enfant indique qu'il a obtenu cette information d'une tierce personne (fratrie, parent, policier), dites :)

'Pense à la journée où _____ t'as dis à propos ça et dis-moi tout ce qu'il/qu'elle t'as dit.'

(Si l'enfant dit qu'il ne sait pas pourquoi il est là, allez à la question 7.)

7. **'Quelque chose est-il arrivé à ta mère/ton père à/pendant (lieu, moment du présumé incident)?'**

(NOTE : N'indiquez pas le nom du présumé suspect ou de quelconques détails à propos de l'incident).

(Attendez la réponse.)

(Si l'enfant fait une allégation, demandez :)

‘Comment as-tu appris cela?’

(Attendez la réponse.)

(Si l'enfant indique qu'il a vu / entendu l'incident, dites :)

‘Dis-moi tout ce qui est arrivé du début à la fin.’

(Attendez la réponse.)

(Si l'enfant donne une description détaillée, allez à la question 10a, à la page 10.)

(Si l'enfant indique qu'il a obtenu cette information d'une tierce partie (fratrie, parent, policier), dites :)

‘Pense à la journée où _____ t'as dis à propos ça et dis-moi tout ce qu'il/qu'elle t'as dit.’

(Si l'enfant dit qu'il ne sait pas pourquoi il est là, allez à la question 8.)

8. ‘Quelqu'un a t'il fait quelque chose qui n'était pas bien à ta mère/ton père?

(Attendez la réponse.)

(Si l'enfant confirme ou fait une allégation, demandez :)

‘Comment as-tu appris cela?’

(Attendez la réponse.)

(Si l'enfant indique qu'il a vu / entendu l'incident, dites :)

‘Dis-moi tout ce qui est arrivé du début à la fin.’

(Attendez pour une réponse.)

(Si l'enfant donne une description détaillée, allez à la question 10a, à la page 10.)

(Si l'enfant indique qu'il a obtenu cette information d'une tierce personne (fratrie, parent, policier), dites :)

‘Pense à la journée où t'as dis à propos ça et dis-moi tout ce qu'il/qu'elle t'as dit.’

(Si l'enfant ne confirme pas ou dit qu'il ne sait pas pourquoi il est ici, allez à la question 9.)

9. ‘Quelqu'un (résumez brièvement les allégations ou les soupçons sans spécifier les noms des présumés agresseurs ou sans fournir trop de détails, par exemple, ‘ Est-ce que quelqu'un a frappé ta mère/ton père?’)

(Attendez la réponse.)

(Si l'enfant confirme ou fait une allégation, demandez :)

‘Comment as-tu appris cela?’

(Attendez la réponse.)

(Si l'enfant indique qu'il a vu / entendu l'incident, dites :)

‘Dis-moi tout ce qui est arrivé du début à la fin.’

(Attendez la réponse.)

(Si l'enfant donne une description détaillée, allez à la question 10a, à la page 10.)

(Si l'enfant indique qu'il a obtenu cette information d'une tierce personne (fratrie, parent, policier), dites :)

‘Pense à la journée où _____ t'as dis à propos ça et dis-moi tout ce qu'il/qu'elle t'as dit.’

(Si l'enfant ne confirme pas ou dit qu'il ne sait pas pourquoi il est ici, allez à la section VIII à la page 19.)

c. Codes supplémentaires pour les énoncés de l'Interviewer

Définition : Après avoir assigné une cote primaire (décrit plus haut), les coteurs assignent, lorsque approprié, un code supplémentaire aux énoncés des interviewers dans le but de fournir de l'information additionnelle à propos du contenu des énoncés cotés.

Catégories de cotation

(1) Énoncés mixtes (M)- Quand un seul énoncé inclut deux ou plusieurs affirmations ou questions de différents niveaux de catégories de cotation, utiliser la lettre représentant le niveau de cotation le plus élevé dans l'énoncé accompagné du code supplémentaire (M) pour mixte. Ceci s'applique autant aux énoncés de l'interviewer qu'à ceux de l'enfant.

Exemple :

I : "O.K." (F), "Et ensuite, que c'est-il passé?" (I)

Sera coté "I(M)".

NOTE 1 : Énoncés mixtes de type SP et SN – Quand un énoncé mixte contient de l'information substantielle et non-substantielle, il sera coté en accord avec la catégorie de cotation substantielle avec (M) comme code supplémentaire, p.ex. : I(M). Une exception à cette règle serait un cas où il y a combinaison de énoncé Facilitateur (F) avec d'un autre coté une section NS. Il sera alors coté NS(M).

NOTE 2 : Énoncés mixtes contenant A+F (Ancre+Facilitateur) sera coté F(M).

NOTE 3 : Énoncés mixtes PE ou NE – Quand un énoncé mixte inclut un référent émotionnel positif (PE) ou un référent émotionnel négatif (NE), utiliser le code (PE) ou (NE) accompagné du code supplémentaire (M) à côté de la lettre désignant la catégorie la plus élevée dans l'énoncé.

NOTE 4 : Énoncés mixtes contenant NS+F (Non-substantiel+Facilitateur) sera coté NS(M).

NOTE 5 : Énoncés mixtes contenant de la Verbalisation – Les énoncés mixtes contenant I, D, L, ou S en addition à un Verbalisation sont coté comme la catégorie la plus haute avec un (V) comme code supplémentaire.

(2) Interruption (I) - Si une des personnes interrompt l'autre (i.e. lui coupe la parole avant que la personne ait terminé son idée ou lui dit de ralentir ou d'arrêter), indiquez-le en utilisant le code supplémentaire (I) suivant la lettre indiquant la catégorie de cotation.

(3) Continuation (C) - Un énoncé qui continue un énoncé précédant, qui a été interrompu ou terminé par une clarification.

NOTE 1 : Quand l'énoncé d'un interviewer est interrompu par une insertion de l'enfant (p. ex. : un mot d'affirmation, une clarification ou commence une réponse) et continue suite à l'insertion de l'enfant, la suite de cet énoncé sera coté comme la partie initiale de ce même énoncé suivi du code supplémentaire (C) pour continuation (en sachant qu'il ne contient aucune information supplémentaire en dehors de la complétion de l'énoncé initial).

NOTE 2 : Quand un énoncé d'Invitation avec indice est interrompu par l'insertion d'un mot d'affirmation par l'enfant et suivi par la complétion de la partie invitationnelle de l'affirmation par l'interviewer, l'affirmation sera coté comme un seul énoncé. Le continuation de l'énoncé de l'interviewer sui à l'insertion de l'enfant recevra la même cote que l'énoncé initial avec le code supplémentaire (C) pour "continuation".

Exemples :

I: " Tu as dis que il a mis son pénis dans ton vagin." = CI

C: "Oui."

I: " Qu'est-il arrivé ensuite?" =CI(C)

NOTE 3 : Quand l'énoncé de l'interviewer est répété à cause d'une clarification de l'enfant (comme lorsque l'enfant ne comprend par ou n'a pas entendu la question), le second énoncé de l'interviewer est coté comme une continuation (le même type de question que dans le premier énoncé avec le code supplémentaire (C)) et non comme une répétition.

(4) Répétition (R) - Si l'interviewer ou l'enfant répète un de ses propres énoncés, utilisez le code supplémentaire (R) à coté de la lettre indiquant la catégorie de cotation.

(5) Élément suggestif général (X) - Si l'interviewer fait une Invitation ouverte qui contient tout de même un élément suggestif général (p.ex. : "Je comprend que quelque chose est arrivé , dis-moi tout sur ça").

d. Énoncés Non-habituel de l'Interviewer

Catégorie de cotation

(1) Pas clair (UC) – Si l'une des personnes fait une vocalisation incompréhensible, (UC).

(2) Non-terminé (UF) - Les énoncés incomplet de l'interviewer (p.ex. : "Alors, est-ce..."), sera coté (UF). Par contre, s'il est clair que l'interviewer commençait à demander ("Combien de fois a t'il..."), cela sera coté comme complet. Si un énoncé incomplet suit un Facilitateur ("Ok, alors, est-ce...") il sera coté (F).

(3) Descriptif (P) - Les descriptions de scènes de l'incident faites par l'interviewer vont aider à comprendre l'environnement de l'incident.

2. Types d'énoncés de l'enfant

a. Énoncés non-substantiels de l'enfant

Définition : Les réponses de l'enfant aux énoncés non-substantiels de l'interviewer, autres que ICs et qui ne contiennent pas de l'information reliée à l'incident, sont cotés comme non-substantiels.

NOTE 1 : Quand l'enfant est témoin de la victimisation d'une autre personne, la discussion relié à cet incident est coté NS à moins que l'autre personne soit aussi une victime durant l'incident investigué (dans un tel cas, les détails à propos de l'agression de l'autre victime seront aussi substantiels).

NOTE 2 : Dans les cas d'agression sexuelle, l'information sur l'abus physique sera cotée comme substantielle quand l'abus physique fait partie intégrante de l'agression sexuelle. Si dans un cas d'agression sexuelle, l'enfant a été physiquement et sexuellement agressé par le même agresseur à des moments différents, l'abus physique est coté NS.

Catégories de cotation

(1) **Digression (DG)** - Une réponse de l'enfant, qui initie du contenu non-substantiel, non-relié au précédent énoncé de l'interviewer ou au thème général de l'entrevue. Si, par contre, un énoncé non-substantiel (comme la discussion d'un dévoilement non-immédiat) suit une précédente chaîne de matériel NS, il sera coté NS.

(2) **Action digressive (DA)** - Un passage à l'acte (avec ou sans l'usage d'une poupée anatomiquement détaillée), qui n'est clairement pas reliée à l'incident investigué.

(3) **Énoncé non-clair (UC)** - Quand une affirmation de l'enfant est embrouillé et que cela est indiqué par le transcripteur, il sera coté UU.

(4) **Clarification (C)** - Les énoncés de l'enfant requérant une clarification ou une réaffirmation du précédent énoncé.

Exemples :

“ Je ne comprend pas.”

“ Que voulez-vous dire?”

(5) **Incomplet (UF)** - Quand l'enfant commence sa réponse mais s'arrête avant de produire une affirmation significative, elle sera coté UF.

(6) **Sans réponse (NA)** - Ce code sera utilisé quand aucune réponse verbale ou d'action n'est faite par l'enfant.

b. Énoncés substantiels de l'enfant

Catégories de cotation

(1) **Énoncé de réponse (R)** - Les réponses de l'enfant reliées au précédent énoncé de l'interviewer sont cotés R. Les énoncés peuvent se voir assigner cette catégorie même si ils ne contiennent pas des détails d'information, ou quand leurs signification n'est pas claire. Un énoncé de réponse de l'enfant peut suivre n'importe quel type d'énoncé de l'interviewer.

NOTE 1 : Les réponses de l'enfant aux commentaires introductifs de l'interviewer (IC) seront aussi coté R s'ils sont reliés au contenu de l'IC . (voir les énoncés non-substantiels ci-haut).

NOTE 2 : Si les réponses de l'enfant aux IC qui ne sont pas liés à l'énoncé IC mais reliés à l'incident sont coté UR et les détails d'information seront comptés.

NOTE 3 : Si les réponses de l'enfant à l'IC ne sont ni reliés à l'IC ou à l'incident, ils seront cotés NS (voir “réponses non-substantielles de l'enfant”, pxxx.)

(2) **Réponse d'action (RA)** - Les réponses d'action de l'enfant (non-accompagnées de réponses verbales) qui sont reliées au précédent énoncé de l'interviewer sont cotés RA.

Exemple :

L'enfant pointe quelque chose ou opine de la tête.

(3) **Énoncés de non-réponse (UR)** - Réponses qui ne sont pas reliées à la question posée dans le précédent énoncé de l'interviewer mais qui fournissent de l'information relié à l'incident (non-demandée par l'interviewer).

c. Codes supplémentaires pour les énoncés de l'enfant

Catégories de cotation :

(1) **Énoncés de réponse mixtes (M)** – Énoncés de réponse de l'enfant qui fournissent de l'information additionnelle reliée à l'incident, i.e. qui va au-delà de ce qui a été demandé par la question de l'interviewer.

(2) **Réponses verbales & d'action combinées (A)** - Lorsque l'énoncé inclut à la fois des éléments d'action ou des éléments verbaux d'une réponse, ils sont cotés avec le code supplémentaire A.

(3) **Répétition d'information (R)** - Réponses de l'enfant qui fournissent de l'information précédemment dévoilée sont cotés R pour répétition.

B. Évaluation quantitative de l'information dévoilée par l'enfant

Dans la seconde partie de la Phase I de la cotation, les comptes-rendu des enfants sont classés quantitativement (déterminant la quantité d'information qu'ils fournissent), en utilisant deux mesures :

(1) **La longueur d'une réponse** – le compte du nombre de mots pour chaque énoncé de l'enfant (pour tous les types d'énoncés), et le nombre total de mots pour la partie substantielle au complet. (Voir ci-dessous pour une description du comptage et du calcul des mots).

(2) **La richesse d'une réponse** – le compte du nombre total de nouveaux 'détails' pour chaque énoncé de réponse et de non-réponse de l'enfant (les détails répétés ne seront pas comptés), et le nombre total de nouveaux détails pour la partie substantielle au complet. (Voir ci-dessous pour l'identification et le comptage des détails).

1. Compter les mots

a) Principe de base : Compter tous les mots, incluant :

i) mots courts : de, le, la, mais, dans, etc.

ii) contradiction comme deux mots : c'tu, c'est tu?

iii) mots indistincts : mais, tsé j'vais (mais tu sais je vais) = 5 mots

b) Bégaiements/Répétitions : peut être difficile, vous devez le lire dans son contexte :

Bégaiement :

p.ex. : t-t-t-toi = 1 mot

Faux départ :

p.ex. : parf...des fois je = 0 mot

(iii) Répétition (pour mettre de l'emphase)

p.ex. : J'ai vraiment, vraiment détesté = 2 mots

- (iv) Répétition (citation)
p.ex. : Il a dit, 'arrête, arrête' = 2 mots
- (v) Répétition (non-intentionnelle) :
p.ex. : Je, je suis sorti = 1 mot

c) Sons et grognements

Mm-hmm = 1 mot

Unh-unh (négation) = 1 mot

Uh-huh (affirmation) = 1 mot

Erm ou Erg = 0 mot

d) Questions communes

Déjà = 1 mot

Beaucoup = 1 mot

D'accord = 1 mot

Huit heures = 2 mots

Huit heures et demie = 4 mots ou 3?

Initiales, p.ex. : M.C. = 2 mots, C. = 1 mot

2. Identifier les détails

Le 'détail' informatif a été sélectionné comme la plus petite unité d'analyse d'information fournie dans les comptes-rendu des enfants. Un détail est défini comme n'importe quelle information se rapportant à l'incident et transmise par l'interviewé durant l'entrevue d'investigation. Plus spécifiquement, un détail consiste à nommer, identifier ou décrire un individu, objet, événement, lieu, action, émotion, pensée, et sensation qui fait partie d'un prétendu incident, ainsi que n'importe quelle caractéristique qui lui est associée (p.ex. : apparence, emplacement, heure, durée, ordre temporel, son, odeur, texture).

Tous les détails appartenant à la prétendue allégation physique/sexuelle sont identifiés et comptés (plus sur le comptage ci-dessous). Les détails sont comptés en déclarations spécifiques qui expriment des souvenirs en mémoire épisodique des prétendus incidents (survenant à un moment et un endroit précis), et aussi dans des déclarations génériques qui réfèrent en général à quelque chose survenu durant un incident unique ou qui résumant plus d'un incident avec le même suspect.

NOTE : Les détails exprimant des connaissances ou habitudes personnelles sont considérés comme non-substantiels et ne sont pas comptés, exception faite de ceux qui identifient le suspect.

La façon la plus efficace d'identifier les détails est par leur classification grammaticale :

a. Noms - mots nommant des personnes, objets, lieux ou sentiments ainsi que les mots nommant une classe entière de personnes ou objets (p.ex. : John, bâton, Belœil, courage, hommes, chiens). Chaque nom est compté une fois comme un détail dans un énoncé, admettant qu'il apparaît en conjonction avec de la nouvelle information (de l'information qui est répétée n'est pas compté à nouveau).

Exemple :

« Mon père me touchait dans des places privées, » et plus tard, dans un énoncé différent dans l'entrevue : « Mon père commença à faire comme s'il était en train de mourir » (père est compté deux fois).

NOTE 1 : Un nom est compté plus d'une fois dans le même énoncé quand il apparaît en conjonction avec un pronom possessif différent.

Exemple :

« Il a mit son zizi dans mon zizi. »

NOTE 2 : La combinaison d'un nom et d'un verbe en Hébreux est compté comme deux détails (mais seulement la première fois dans l'énoncé).

Exemple :

« Yashavti » = Je me suis assis. = compte pour 4 mots.

b. Pronoms – Mots utilisés comme substituts à des noms

(i) Pronoms personnels

(ia) Sujet : huit pronoms personnels qui se substituent au nom d'une personne (je, tu, il, nous, vous, ils) et qui sont utilisés comme sujet dans une phrase (c'est-à-dire qu'ils font l'action). Les pronoms de sujets ne sont comptés qu'une fois par énoncé. Une répétition à l'intérieur du même énoncé ne sera pas compté comme un nouveau détail. Par contre, le même pronom personnel sera compté comme un détail quand il apparaît dans un nouvel énoncé.

(ib) Objet : chacun des sept pronoms personnels a une forme d'objet (moi, toi, lui, elle, nous, vous, ils.); ils reçoivent l'action (c'est-à-dire, quelque chose leur arrive). Les pronoms d'objet ne sont comptés qu'une fois par énoncé. Une répétition à l'intérieur du même énoncé ne sera pas compté comme un nouveau détail. Par contre, le même pronom personnel sera compté comme un détail quand il apparaît dans un nouvel énoncé.

(ic) Composé : en ajoutant même ou mêmes au pronom personnel, il devient une forme composée (moi-même, eux-même, etc.).

Forme composée intensive : quand un pronom personnel composé est intensif (c'est-à-dire utilisé seulement pour mettre de l'emphase), il n'est pas compté comme un détail.

Exemple : Je l'ai moi-même fait.

Forme composée réflexive : quand un pronom personnel composé est réflexif (exprime une action tournée vers le sujet), il est compté comme un détail.

Exemple : Il s'est dévêtit lui-même.

(ii) Pronoms possessifs – Un pronom qui démontre une possession (p.ex. : mon, mien, ton, tien, son, sien, notre, vôtre, leur). Le pronom possessif n'est compté qu'une fois en conjonction avec le même nom. Si il réapparaît plus tard avec le même nom, il ne sera pas compté une deuxième fois comme un détail séparé. La forme attributive du pronom possessif (p.ex. : mon, ton, son) a la fonction d'adjectif (on y réfère parfois comme un adjectif possessif).

(iii) Pronoms relatifs – Mots qui connectent deux propositions, ou qui font appel à un nom ou un pronom dans une proposition précédente (p.ex. : qui, quoi, quel, à qui, etc.). Les pronoms relatifs ne sont pas comptés comme des détails.

(iv) Pronoms démonstratifs – Mots qui désignent de façon particulière une personne, un objet, lieu ou événement (p.ex. : ce, cette, celle, ceux-là, ça, cela). Les pronoms démonstratifs sont

comptés comme des détails une fois par énoncé, quand attaché à la même personne, objet, lieu ou événement. (S'ils apparaissent plus loin dans l'énoncé mais attachés à une différente personne, objet, lieu, événement, ils devraient être comptés à nouveau).

Exemples : Ma mère est allée travailler ce soir là.

Je portais ce chapeau.

Parce qu'il apparaît en conjonction avec deux noms différents, 'ce' sera compté deux fois.

(v) Pronoms d'identification – mots qui décrivent 'lequel' sans faire référence à une personne, objet, lieu, événement défini (quelqu'un, les deux, plusieurs, un, l'autre). Comme les pronoms démonstratifs, beaucoup de pronoms d'identification sont des adjectifs. Les pronoms d'identification sont comptés comme des détails une fois par énoncé, en conjonction avec la même personne, objet, lieu ou événement .

Exemples : Quelqu'un m'a poussé.

Les deux garçons étaient dans la chambre. (si les deux apparaît plus tard dans l'énoncé, avec un nom différent, il devra être compté comme un nouveau détail).

c. Adjectifs – Mots qui modifient les noms, décrivant une qualité ou modifiant le sens du mot (p.ex. : grand, vieux, premier, Canadien). Les adjectifs sont comptés comme des détails à leur première apparition en conjonction avec un nom particulier.

Exemple :

La **première** fois que c'est arrivé...

***NOTE :** Si le même adjectif apparaît plus loin en conjonction avec un nom différent, il devra être compté à nouveau. Quand un pronom possessif adjectif (p.ex. : mon, son) est utilisé en conjonction avec un nom différent, il devra être compté à nouveau.

Exemple : Il a mis sa main sur mon derrière et après il mis sa main sur mon zizi. (comptez 'main' comme deux détails UNE fois et comptez 'mon derrière' comme deux détails et 'mon zizi' comme deux détails (comptez 'mon' deux fois, une pour chaque nom).

***NOTE :** Les adjectifs qui apparaissent en conjonction avec des indications de temps sont comptés comme des détails séparés la première fois qu'ils apparaissent (p.ex. : première fois, dernière fois, chaque fois, tout le temps). 'Première fois' sera donc compté comme deux détails la première fois qu'il apparaît.

d. Verbes – Mots qui indiquent des actions, événements ou façon d'être (p.ex. : pousser, courir, venir, est, était).

(i) Verbes d'action – verbes indiquant une action (p.ex. : courir, venir, lancer, frapper). Toutes les actions sont comptées comme des détails.

(ii) Verbes auxiliaires – verbes qui ne font simplement que relier un sujet à un adjectif ou un nom (p.ex. : **J'étais** effrayé, Il **est** mauvais, Je me **sentais** malade) ou qui sont utilisés avec un autre verbe pour former un temps de verbe (p.ex. : Il m'**avait frappé** plusieurs fois, Il **a commencé** à mettre son doigt là, mon père m'**avait touché** à de mauvais endroits). Ne comptez pas ces verbes comme des détails.

e. Adverbes – Mots qui qualifient les verbes, adjectifs ou autres adverbes (p.ex. rapidement, très, extrêmement, bientôt, avec force, entièrement).

f. Préposition - Mots qui montrent certaines relations entre d'autres mots, utilisés avec des noms ou pronoms pour indiquer un lieu, position, temps ou moyen (p.ex. : à la maison, dans la chambre, sous ma robe, vers moi, en train). Seules les prépositions qui indiquent un lieu, une position (sur/dans mon vagin), ou une direction sont comptées comme des détails.

Exemple :

Il a mis son zizi **dans** mes parties.

Il l'a poussé par **en dedans**.

Sa main était **en dessous** de mon pyjama.

* Les prépositions qui n'indiquent pas d'endroit, de position ou de direction ne sont pas comptées comme des détails.

Exemple :

J'étais habillé **pour** aller me coucher.

Mon frère était **avec** moi quand c'est arrivé.

Il m'a touché sur l'épaule (on ne peut toucher autrement que sur l'épaule).

g. Conjonction – Mots qui joignent des mots, des expressions ou des phrases (p.ex. : et, ou, mais, donc, car, ni, or, parce que, si, cependant, comme). En général, les conjonctions ne sont pas comptées comme des détails. L'exception est 'parce que', qui est comptée seulement lorsqu'elle indique une relation causale.

Exemple :

Quand mon frère se réveille, il sait qu'il ne doit pas le faire **parce qu'**il sait que je vais le dire.

h. Articles : Mots utilisés avant les noms pour identifier à quoi ils réfèrent (c'est-à-dire, le, la, un, des). Les articles ne sont pas comptés comme des détails.

3. Compter les détails

- * **Ne comptez que les nouveaux détails et généralement les mots non-répétés :**
Seulement les nouveaux détails sont comptés. Les détails qui ont été présentés et comptés précédemment dans l'entrevue ne sont pas comptés à nouveau quand ils réapparaissent. Les mots répétés ne sont généralement pas comptés deux fois, à moins que la répétition semble intentionnelle (comme pour mettre de l'emphase).
- * **Répéter un nom de personne dans une proposition :** Quand un nom de personne apparaît deux fois dans un même énoncé (p.ex. : une fois comme sujet et une fois dans une proposition 'parce que' : « il m'a embrassé parce qu'il le voulait »), comptez les deux mots comme des détails (même si normalement on ne compte chaque personne que comme un détail par énoncé).
- * **Faux départ :** (« Elle – Il est venu..... ») et les 'hum' ne sont pas comptés comme des détails
- * **Les mots et phrases de type « peut-être » ou « je pense »** sont comptés comme des détails seulement quand ils suggèrent que l'enfant a des doutes, ou n'est pas sûr de sa déclaration. Toutefois, quand l'enfant utilise de tels mots comme des mots de remplissage qui n'ajoute pas de sens, ils ne devraient pas être comptés comme des détails.

- * **Une réponse négative** à une question substantielle est compté comme un détail; toutefois des affirmations de manque de connaissance/ignorance (« je ne sais pas », « je me rappelles pas ») ne devraient pas être comptés comme des détails.
- * **Note** : Une réponse « Non » à une question de type oui/non doit être comptée comme un détail.
- * **Indices non-verbaux** (pointe, signe de la tête, démonstration avec des poupées) sont comptés comme des détails (mais pas comme des mots).
- * **S'il n'est pas clair si un détail est pertinent ou non, le détail sera compté.**
- * **Les descriptions des tentatives supplémentaires de séduction du suspect** sont comptés comme des détails.
- * Tous les détails incluent dans une citation (**contenu verbal**) sont comptés.
- * **Réponses génériques vs spécifiques** : Comptez les détails dans les réponses génériques reliées à l'incident (p.ex.: 'J'ai porté ma robe de nuit ce soir-là'). Ne comptez pas les détails des affirmations génériques qui ne sont pas reliées à l'incident (p.ex.: 'Je porte habituellement ma robe de nuit au lit').
- * **Si un détail général est suivi par un détail plus spécifique (sur le même sujet)**, les deux seront comptés.
- * **Exemple** : 'Mais il reste à la maison de ma grand-mère des fois, Et c'est dans ce temps là qu'il le fait, quand mon frère restait chez ma grand-mère.'
- * Ne pas comptez les détails dans les affirmations qui expriment l'**état émotionnel et mental présent** de l'enfant (p.ex. : 'Je sais', 'J'ai peur').
- * **Les nouveaux détails incluent dans la verbalisation de l'interviewer** sont comptés comme des détails (mais pas comme des mots) seulement s'ils sont ajoutés au nombre total des détails attribués à la réponse verbale de l'enfant accompagnant ses actions. Les détails de la verbalisation de l'interviewer seront ajoutés au calcul des détails de l'enfant dans le dernier énoncé précédant les verbalisations de l'interviewer (l'énoncé qui contient la réponse d'action de l'enfant). Tous les détails qui se chevauchent dans l'énoncé de l'enfant et la verbalisation de l'interviewer seront soustraient. (p.ex. : **E** : 'Il m'a touché ici.' **I** : 'Je vois que tu pointes ta jambe.' Le **ici** détail de l'enfant serait soustrait de la verbalisation du ici (ta jambe = 2 détails) de l'interviewer et un détail serait ajouté à l'énoncé de l'enfant.
- * **Compter les détails dans les cas avec de multiples victimes ou témoins** : Si des interactions avec des victimes ou des témoins additionnels font parties de la séquence d'interactions de l'incident d'agression sous investigation, tous les nouveaux détails devraient être comptés (tant qu'ils font partis du même incident). Si des victimes ou témoins additionnels étaient/sont impliqués dans un autre incident, alors l'information le/les concernant serait non-substantielle.
- * **Compter les détails dans un partie non-substantielle** : Si l'enfant introduit de l'information reliée à l'incident dans une portion non-substantielle de l'interview, i.e. une partie pré-substantielle ou une réaction non-substantielle à l'intérieur d'une partie substantielle, l'énoncé sera coté R ou UR (sur la base de son lien au précédant énoncé de l'interviewer), et les détails reliés à l'incident seront comptés.
- * **Corrections spontanées par l'enfant** : Quand l'enfant se corrige de lui-même de façon immédiate dans la même phrase ou la suivante, comptez seulement les détails corrigés. Ce ne s'applique toutefois pas aux contradictions dans les différentes portions de l'interview. Dans de tels cas, tous les détails sont comptés.

- * **Les verbes tels que ‘essayer’ et ‘vouloir’**, qui modifient les autres verbes, sont comptés chaque fois qu’ils apparaissent avec un nouveau verbe. Par exemple, dans ‘il a essayé de m’embrasser et il a essayé de me toucher’, *essayé* sera compté comme un détail les deux fois.
- * **Comptage du verbe ‘dit’** : ‘Dit’ est compté une fois **par** personne par énoncé (et non une fois par énoncé).
- * **Les éléments accompagnant les nombres** : Le nombre de fois compte comme un détail (p.ex. : ‘deux fois’ est un détail) mais l’ordre compte comme deux détails (p.ex. : ‘la deuxième fois qu’il l’a fait’ - deuxième fois compte comme deux détails). Les mesures ou autres unités accompagnant des nombres (p.ex. : 5 centimètres) sont comptés comme un détail puisque qu’aucun des mots pris seul ne donne d’information de façon indépendante.
- * **‘Quand’ et ‘Où’** ne sont pas comptés comme des détails; ils ouvrent des propositions de temps et de lieu et ne sont pas des pronoms relatifs.

C. La cotation qualitative de l'information dévoilée : Étape 1 - Coter les détails comme centraux ou périphériques

Définition : L'analyse qualitative de la production d'information de l'enfant est divisée en deux étapes. L'étape 1, le processus final de la Phase I de cotation, demande de catégoriser les détails comme centraux ou périphériques. (La deuxième étape, qui comprend la Phase II de cotation, est discutée ci-dessous sous Phase II).

Catégories de cotation :

1. *Détail central (C)* – Les détails qui sont pertinents à l'intrigue, i.e. qui font partie des grandes lignes de l'événement d'agression physique ou sexuelle, auxquels on réfère aussi comme des détails d'identification. Un test utile : le fait de changer un de ces détails va changer l'intrigue (sens) de l'incident décrit. Les détails centraux identifient l'information pertinente à l'intrigue sur les points suivants :

- ∞ identification des personnages principaux
- ∞ heure et lieu de l'incident
- ∞ état de la victime ou du suspect durant l'agression
- ∞ actions sexuellement grossières, incluant les tentatives d'actions sexuellement grossières
- ∞ actions physiquement abusives, incluant les tentatives d'actions physiquement abusives (les actions physiquement abusive dans les cas d'agression sexuelle ne sont comptés que lorsqu'elles font partie de l'incident d'agression sexuelle);
- ∞ parties du corps impliquées
- ∞ objets utilisés en lien avec l'agression
- ∞ les tentatives du suspect de tenter l'enfant (même quand elles ne font pas partie de l'incident d'agression);
- ∞ les stratégies du suspect cherchant à faciliter les actes d'agression (p.ex. : se rapprocher de la victime, amener la victime dans une chambre, barrer la porte, attendre jusqu'à ce que maman quitte la maison);
- ∞ contenu verbal sexuel
- ∞ instructions physiques/sexuelles du suspect
- ∞ menace de blessures sexuelles/physiques
- ∞ menaces reliées au dévoilement
- ∞ résistance de la victime (incluant contenu verbal et actions)
- ∞ rapport de douleur liée à l'agression
- ∞ rapport de perception sensorielle d'action(s) abusive(s)
- ∞ rapport de dévoilement pendant l'agression
- ∞ séparation entre suspect et victime, ou qui reviennent à des activités non-substantielles, suivant un incident d'agression

2. *Détail périphérique (non étiqueté)* – Détails qui sont reliés à l'incident mais qui ne sont pas pertinents à l'intrigue, aussi défini comme détails descriptifs (le fait de changer un de ces détails ne changera pas l'intrigue de l'incident décrit). Les détails périphériques, qui sont laissé non-étiquetés (les détails centraux sont cotés 'C') incluent les informations reliées à l'incident mais non pertinentes à l'intrigue sur les points suivants :

- ∞ information sur les personnages principaux
- ∞ heure et lieu de l'incident
- ∞ état de la victime ou du suspect immédiatement avant l'agression
- ∞ les actions qui sont non-sexuelles/non-physiques et qui ne sont pas directement impliquées dans la présente agression
- ∞ objets non-utilisés en lien direct avec la présente agression
- ∞ Événement ou contexte pré-agression immédiat
- ∞ contenu verbal non-physique/non-sexuel, incluant des menaces non-relées aux actions sexuelles/physiques ou leur dévoilement, qui font partie d'un incident d'agression
- ∞ les pensées et émotions de la victime durant l'abus
- ∞ les émotions ou pensées attribuées à la victime ou au suspect
- ∞ perception sensorielle non-relée à des actions physiques/sexuelles ou à de la douleur (p.ex. : j'avais froid).

NOTE : Les mêmes détails peuvent être périphériques (descriptifs) dans une situation et centraux (identificateurs) dans une autre. Les détails qui seraient autrement cotés périphériques sont cotés centraux quand ils sont donnés par l'interviewé comme une étiquette pour un individu, action, lieu, temps, etc., précédant une autre étiquette plus spécifique et précise (p.ex. : l'enfant identifie le suspect comme 'l'homme avec la barbe' avant de l'identifier par son nom). Toutefois, quand la même étiquette apparaît suite à l'utilisation d'une étiquette plus spécifique et précise du sujet discuté, ces détails seront cotés comme périphériques (p.ex. : l'enfant commence par identifier le suspect comme 'Jacob' pour ensuite l'identifier comme 'l'homme avec la barbe').

Exemple :

'L'homme avec la barbe m'a amené dans l'abris...'

Les mots soulignés seraient cotés comme des détails centraux si ils apparaissent avant une autre identification plus spécifique, p.ex. : 'Mon voisin Jacob' (qui sera aussi coté comme un détail central). Si, toutefois, l'enfant donne de l'information plus spécifique d'abord, p.ex. : 'Mon voisin Jacob m'a emmené dans l'abris' (cotés comme détails centraux), et mentionne par après 'il avait une barbe', ces détails seraient cotés comme périphériques.

