

Les  
**ATELIERS**  
**360**



**LA RÉALITÉ VIRTUELLE**  
AU SERVICE DES APPRENTISSAGES  
SOCIAUX ET ÉMOTIONNELS  
CHEZ LES ADOLESCENTS

FASCICULE :  
La réalité virtuelle et  
les apprentissages sociaux  
et émotionnels à l'école

# CRÉDITS

## LEADERSHIP ET COORDINATION DU PROJET

**Jasmin Roy**, président de la Fondation Jasmin Roy

**Mylène Isabelle**, chargée de projet, Fondation Jasmin Roy

## RECHERCHE, CONCEPTION ET RÉDACTION DES FASCICULES PÉDAGOGIQUES

**Isabelle Boissé**, directrice principale - développement, recherche et innovation, Institut Pacifique

**Geneviève Duchesne**, formatrice-consultante et médiatrice, Institut Pacifique

**Amandine le Polain de Waroux**, formatrice-consultante et médiatrice, Institut Pacifique

**Rebecca Medeiros**, formatrice-consultante, Institut Pacifique

**Vincent Domon-Archambault**, D.Ps., psychologue

**Miguel M. Terradas**, Ph.D., psychologue clinicien, professeur, département de psychologie, Université de Sherbrooke

## RECHERCHE ET RÉDACTION DES SCÉNARIOS

**Guillaume Corbeil**, scénariste

**Jasmin Roy**, président de la Fondation Jasmin Roy

**Vincent Domon-Archambault**, D.Ps., psychologue

## PRODUCTION DES VIDÉOS

**Carl Ruscica**, réalisateur

**Francis Gélinas**, producteur

**John Hamilton**, producteur exécutif, UNLTD inc.

**Sébastien Gros**, directeur de la photographie, UNLTD inc.

## DISTRIBUTION

**Dounia Quirzane** dans le rôle de Léa

**Jacob Sillon** dans le rôle de Valère

**Lori-Lune Sévigny** dans le rôle de Juliette

**Marek Cauchy-Vaillancourt** dans le rôle de Philippe

**Renaud Labelle** dans le rôle de Charles

**Ted Pluviose** dans le rôle du coach

**Zakary Auclair** dans le rôle de Fred

## GRAPHISME DES FASCICULES PÉDAGOGIQUES

**Carlos Paya**, Révolution Publicité et Design

## RÉVISION LINGUISTIQUE DES FASCICULES PÉDAGOGIQUES

**Jean-Sébastien Bourré**

Remerciements au **Comité d'investissement communautaire de TELUS Montréal**

© Fondation Jasmin Roy, 2018, tous droits réservés.

© Institut Pacifique, 2018, tous droits réservés.

© Université de Sherbrooke, 2018, tous droits réservés.

# PRÉSENTATION DES PARTENAIRES

## FONDATION JASMIN ROY



La Fondation Jasmin Roy a comme première mission de lutter contre l'intimidation, la violence et la discrimination faites aux enfants en milieu scolaire au primaire et au secondaire. Le but de la Fondation est de favoriser la création de milieux bienveillants pour les élèves en soutenant et en organisant diverses initiatives qui visent une meilleure intervention auprès des victimes, des agresseurs et des témoins. L'équipe de la Fondation Jasmin Roy se donne le mandat de contribuer à la recherche de solutions durables aux problèmes de violence et d'intimidation dans tous les milieux de vie ; elle travaille également à créer des milieux bienveillants et positifs dans les environnements de travail et chez les personnes âgées en luttant contre le harcèlement et la maltraitance.

## INSTITUT PACIFIQUE



L'Institut Pacifique développe depuis 1976 des programmes et des services afin de prévenir la violence et les problèmes psychosociaux auprès des jeunes en milieu éducatif à la petite enfance et scolaire, et auprès des communautés. Au fil du temps, le savoir-faire et la réputation de l'Institut Pacifique en matière de résolution de conflits ont dépassé la région de Montréal pour s'étendre à l'ensemble du Québec, au Canada et ailleurs à l'international. C'est dans le but de prévenir ces problèmes et de bâtir des milieux de vie exempts de violence que l'Institut Pacifique fait la promotion des conduites pacifiques au quotidien.

## UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE



Institution prestigieuse et moderne, l'Université de Sherbrooke (UdeS) figure parmi les universités les mieux cotées au Canada. Reconnue pour sa dimension humaine et son caractère novateur, elle se distingue par sa culture centrée sur l'étudiante et l'étudiant et les nombreuses actions qu'elle met de l'avant pour favoriser la réussite de chacun, chacune.

L'UdeS se distingue aussi par son offre complète de formations aux trois cycles, couvrant un large spectre de disciplines (près de 400 programmes d'études). L'Université propose une offre diversifiée correspondant aux besoins de formation, particulièrement aux cycles supérieurs (programmes en recherche, maîtrises de type cours, formation continue et programmes gigognes, formations sur mesure).

La grande qualité des travaux menés par ses professeurs a permis à l'Université de Sherbrooke d'acquérir une excellente réputation internationale et de participer à des découvertes et à des innovations majeures dans plusieurs disciplines. Aussi, des investissements importants de partenaires publics et privés, au cours des dernières années, ont permis de moderniser et de développer de nouvelles infrastructures de recherche de très haut calibre.

Étudier à l'Université de Sherbrooke, c'est vivre une expérience enrichissante tant sur le plan humain que scolaire dans un environnement dynamique et stimulant.

# LA RÉALITÉ VIRTUELLE AU SERVICE DES APPRENTISSAGES SOCIAUX ET ÉMOTIONNELS CHEZ LES ADOLESCENTS

**Ce fascicule permet de faire le lien entre les concepts de réalité virtuelle, d'apprentissages sociaux et émotionnels (ASÉ) et du milieu scolaire. En effet, ces concepts représentent trois univers interdépendants qui, mis au service l'un de l'autre, permettent un apprentissage significatif chez l'adolescent, tout en assurant un impact positif plus large dans le milieu scolaire.**

La réalité virtuelle (RV) se définit globalement comme étant un environnement généré en temps réel par un ordinateur qui permet à un utilisateur de naviguer, de percevoir, de ressentir et d'interagir d'une façon similaire au monde réel. La RV peut prendre plusieurs formes : les jeux vidéo, les scénarios interactifs et les films immersifs sont des exemples de cette technologie dont l'utilisation gagne en popularité. Malgré cette diversité, ces procédés ont toutefois en commun de sous-tendre l'immersion de l'utilisateur dans un environnement virtuel interactif à travers l'utilisation d'outils technologiques variés. La RV permet donc à l'individu de réagir de façon instinctive dans un environnement virtuel au point où il en vient à croire qu'il y est réellement « présent » (Cummings & Bailenson, 2016; Riva, Mantovani & Bouchard, 2014).

Les recherches ont permis de démontrer que les environnements et les personnages présentés en RV ont le potentiel de susciter l'empathie et la prise de perspective, les attitudes et les comportements sociaux, ainsi qu'une gamme variée d'émotions. Par ailleurs, il appert que les réponses comportementales des participants en RV seraient comparables à celles observées lors des situations réelles qu'elles simulent (Bouchard et coll., 2013; Chicchi Giglioli et coll., 2017; Gillath et coll., 2008). Ceci indique que la RV peut représenter de façon assez fiable et fidèle des situations de la vie de tous les jours. Elle possède d'ailleurs de nombreux avantages, dont la possibilité de simuler des situations difficiles à reproduire en contexte naturel, de contrôler les stimuli présentés, d'avoir de la flexibilité quant au contenu des scénarios, de généraliser les résultats obtenus au monde réel (validité écologique), d'assurer la sécurité des participants en situation d'exposition et de faciliter le réinvestissement des protocoles dans une situation de vie réelle. L'utilisation de la RV est d'ailleurs tout à fait compatible avec l'approche de programmation optimale proposée par certains auteurs ayant documenté les meilleures pratiques en ASÉ. Cette approche souligne l'importance de préconiser un apprentissage actif, explicite, centré sur le développement d'habiletés précises et exposé en séquences d'activités coordonnées (Greenberg, Domitrovich, Weissberg & Durlak, 2017). Ce type de programmation est lié à une augmentation significative de l'efficacité des programmes d'intervention ciblant l'ASÉ (Durlak et coll., 2011).

La RV a donc le potentiel d'être une approche innovante de prévention et d'intervention en matière de comportements prosociaux en milieu scolaire. D'ailleurs, des études menées à Stanford, en 2009 et en 2013, ont démontré que l'immersion virtuelle dans des environnements différents a permis de réduire les biais racistes et les préjugés des sujets de l'expérience, en même temps qu'elle améliorait l'empathie et l'altruisme. En milieu scolaire, la RV a plus particulièrement été utilisée pour stimuler l'apprentissage des jeunes (Meyer, 2016; Passig & Schwartz, 2014; St-Jacques et coll., 2007) de même que dans le cadre de certains programmes œuvrant contre l'intimidation (Nocentini, Zambuto & Menesini, 2015). En effet, la RV pourrait finalement constituer une bonne façon de susciter l'intérêt des adolescents puisque ce médium est généralement apprécié de ceux-ci (Bouchard, 2011; Pujol-Tost & Economou, 2009; St-Jacques et coll., 2007).

# LES APPRENTISSAGES SOCIAUX ET ÉMOTIONNELS ET LEURS CINQ COMPOSANTES

Les apprentissages sociaux et émotionnels (ASÉ) sont généralement définis comme étant des processus par lesquels un individu développe les connaissances, les attitudes et les habiletés nécessaires à la compréhension et à la gestion de ses émotions, se fixe et atteint des objectifs personnels positifs, ressent et démontre de l'empathie pour autrui, établit et maintient de saines relations interpersonnelles et développe sa capacité à prendre des décisions de façon responsable (J. A. Durlak, et coll., 2015).

On compte cinq composantes fondamentales des ASÉ, touchant autant au bien-être des élèves qu'à leur réussite scolaire.

## 1 LA CONSCIENCE DE SOI ET DE SES ÉMOTIONS

La conscience de soi et de ses émotions est la capacité des élèves à :

- reconnaître et à nommer leurs pensées et leurs émotions;
- comprendre l'influence de leurs pensées et de leurs émotions sur leur comportement;
- utiliser un vocabulaire approprié et des mots justes pour décrire leurs émotions et leurs besoins;
- reconnaître leurs forces et leurs limites et à avoir une perception juste et positive de soi.

Les impacts positifs de cette compétence auprès des élèves qui la possèdent sont :

- la satisfaction par rapport à leur vie;
- la poursuite de leurs études;
- la réussite sur le plan social et professionnel;
- l'amélioration de la confiance en soi.

Par contre, pour les élèves qui ne la possèdent pas, plusieurs études démontrent que ceux-ci sont plus sujets à des problèmes de santé mentale, de dépendance aux drogues et à l'alcool ainsi qu'à des difficultés scolaires.

## 2 L'AUTORÉGULATION DES ÉMOTIONS ET DU COMPORTEMENT

Cette compétence fait référence à la capacité des élèves à gérer leurs émotions et leurs comportements dans diverses situations. De plus, les élèves sont capables d'identifier des moyens personnels pour calmer leurs émotions.

De nombreuses études indiquent que les élèves qui parviennent à réguler leurs émotions ont une meilleure estime personnelle et de meilleures compétences relationnelles. Par contre, les troubles d'intériorisation et d'extériorisation, les troubles de l'attention ou, encore, les problèmes affectifs et scolaires sont davantage présents chez les élèves pour qui cette compétence n'est pas bien développée.

## 3 LA CONSCIENCE SOCIALE

**Cette compétence fait référence à la capacité des élèves à :**

- considérer la perspective des autres;
- faire preuve d'empathie;
- prévoir les sentiments et les réactions des autres;
- reconnaître et à nommer les émotions des autres;
- reconnaître que leurs gestes et leurs paroles peuvent avoir un impact sur les autres;
- comprendre et à tenir compte du point de vue des autres;
- comprendre les normes sociales et éthiques qui régissent le comportement;
- reconnaître et à apprécier la diversité;
- identifier les ressources familiales, scolaires et communautaires qui soutiennent un fonctionnement social sain.

**Lorsque cette conscience sociale est bien développée chez les élèves, on constate :**

- une bonne adaptation scolaire;
- une réduction de l'intimidation;
- une amélioration des comportements prosociaux;
- une bonne maîtrise des émotions.

Par contre, une faible conscience sociale chez les élèves est associée à une augmentation de leur niveau d'agressivité.

## 4 LES COMPÉTENCES RELATIONNELLES

Les compétences relationnelles désignent la capacité des élèves à :

- créer et à maintenir des liens sociaux positifs et enrichissants avec une variété de personnes;
- résoudre leurs conflits de façon constructive;
- communiquer clairement et à avoir une écoute active;
- s'affirmer;
- s'entourer de personnes-ressources précieuses;
- travailler en équipe et à coopérer;
- résister aux pressions sociales nuisibles;
- aller chercher ou à offrir de l'aide au besoin.

Pour les élèves qui possèdent cette compétence, il est plus facile d'établir des relations interpersonnelles positives, d'être coopératifs, d'avoir une bonne estime de soi et d'apprécier l'école.

Chez les élèves pour qui cette compétence est déficiente, on observe :

- une atteinte de l'estime de soi;
- des comportements antisociaux ou plus agressifs;
- une difficulté à bâtir des relations stables et à résoudre les conflits;
- une difficulté à travailler en équipe.

## 5 LA PRISE DE DÉCISION RESPONSABLE

Cette compétence fait référence à l'habileté à faire des choix constructifs et respectueux quant à notre comportement et à nos interactions sociales qui tiennent compte : des standards éthiques, de la sécurité physique et émotionnelle des individus concernés, des normes sociales, de notre bien-être et de celui d'autrui, de même que d'une évaluation réaliste des conséquences de nos actions.

Pour les élèves qui possèdent ces compétences, il est plus facile de faire des choix éthiques, basés sur des objectifs clairs et motivants.

Par contre, pour les élèves chez qui ces compétences sont déficientes, il est plus difficile de résoudre des problèmes scolaires, personnels ou interpersonnels. De plus, ces élèves manifestent davantage de comportements autodestructeurs et socialement déplacés.

### En bref, l'approche axée sur les ASÉ permet une amélioration significative de :

- l'image de soi;
- la performance académique;
- l'attitude et de la motivation face à l'école;
- la présence et de la persévérance scolaires;
- l'attitude et des comportements prosociaux;
- la compétence sociale;
- la santé mentale et des habiletés socioaffectives.

### On remarque également une diminution :

- significative de la détresse émotionnelle;
- de l'abus de substances;
- des attitudes et des comportements antisociaux.

(Durlak et coll., 2011; January et coll., 2011; Korpershoek, Harms, de Boer, van Kuijk & Doolaard, 2016; Morrison, Gutman & Schoon, 2015; Sklad et coll., 2012; Wilson, Gottfredson & Najaka, 2001; Zins et coll., 2007)

**L'approche axée sur les ASÉ permet aussi une diminution significative de la détresse émotionnelle, de l'abus de substances et des attitudes et des comportements antisociaux.**

# IMPACTS À LONG TERME DU DÉVELOPPEMENT DES DIFFÉRENTES COMPÉTENCES

Plusieurs effets à long terme ont été identifiés chez des adultes ayant bénéficié d'interventions éducatives universelles et continues pour soutenir les ASÉ tout au long du primaire :

- Les compétences interpersonnelles et intrapersonnelles des élèves ont une influence sur leur capacité à apprendre et sur leurs habiletés scolaires;
- Ils ont un niveau de scolarité plus élevé, ils ont donc un plus grand choix en matière d'emplois;
- Ils démontrent une meilleure santé émotionnelle et mentale;
- Ils s'engagent davantage dans leur communauté;
- Ils sont moins à risque de commettre des actes criminels et de consommer des drogues et de l'alcool;
- Le taux de décrochage scolaire est moins élevé parmi ces personnes;
- Ils ont un meilleur rendement scolaire;
- Ils ont une meilleure attitude envers l'école et l'éducation, puis envers eux-mêmes et les autres;
- Ils ont des compétences sociales et émotionnelles accrues ;
- Ils ont une meilleure santé mentale (anxiété, dépression et détresse émotionnelle atténuées);
- Ils ont de meilleurs comportements sociaux;
- Ils ont moins de problèmes comportementaux;
- Ils perçoivent une meilleure ambiance ou la suscitent.

De plus, de nombreuses études suggèrent que l'approche basée sur les ASÉ permet à la fois une diminution des facteurs de risque et une augmentation des facteurs de protection liés à l'adaptation scolaire et personnelle chez les enfants et les adolescents (Domitrovich et coll., 2017; Durlak et coll., 2011; Sklad et coll., 2012; Smith & Low, 2013; Taylor et coll., 2017).

# COMMENT EN FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT À L'ÉCOLE

Le développement des ASÉ se poursuit toute la vie. L'école est un lieu propice au développement des ASÉ en raison du temps que les élèves y passent, de la quantité et de la richesse des expériences qu'ils y vivent, ainsi que des nombreuses interactions auxquelles les élèves sont confrontés, que ce soit avec leurs pairs ou avec leurs enseignants (Shanker, S., 2014) :

- L'enseignement des interactions sociales et des comportements en classe se fait en suivant les mêmes principes que ceux utilisés pour les matières scolaires;
- L'école, comme organisation, oriente l'encadrement des élèves en tenant compte des ASÉ.

D'ailleurs, un milieu qui favorise le développement des ASÉ est bénéfique non seulement pour les élèves, mais aussi pour le personnel scolaire par le fait qu'il favorise l'implantation de conditions gagnantes pour la communication, la résolution de conflits, la recherche de solutions et la cohésion du groupe.

## L'enseignement peut se faire de diverses manières :

1. **Explicite** = Enseigner de façon explicite une compétence;
2. **Intégré** = Réinvestir en utilisant les apprentissages scolaires pour faire les liens avec les ASÉ;
3. **Appliqué** = Réinvestir en mettant en pratique les ASÉ avec tout le groupe, puis avec chacun des individus dans les situations de la vie quotidienne.



# BIBLIOGRAPHIE

- Cummings, J.J., Bailenson, J.N. (2015). *How immersive is enough? A meta-analysis of the effect of immersive technology on user presence*. *Media Psychology*. 1-38.
- Riva, G., F. Mantovani, F., et Bouchard, S. Presence, *Advances in virtual reality and anxiety disorders*, B.K. Wiederhold and S. Bouchard, Editors. 2014, Springer US: New York, NY. p. 9-4.
- Bouchard, S., et coll., *Manipulating subjective realism and its impact on presence: Preliminary results on feasibility and neuroanatomical correlates*. *Interacting with Computers*, 2012. 24(4): p. 227-236.
- Chicchì Giglioli, I. A., Pallavicini, F., Pedrotti, E., Serino, S., Riva, G. (2015). *Augmented Reality: a brand new challenge for the assessment and treatment of psychological disorders*. *Comput. Math. Methods Med*. 2015:862942. 10.1155/2015/862942
- Gillath, O., et coll., *What Can Virtual Reality Teach Us About Prosocial Tendencies in Real and Virtual Environments?* *Media Psychology*, 2008. 11(2): p. 259-282.
- Greenberg, Mark T.; Domitrovich, Celene, E.; Weissberg, Roger, P.; Durlak, Joseph, A. *Future of Children*, v27 n1 p13-32 Spr 2017
- Durlak, J.A., et coll., *The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions*. *Child Development*, 2011. 82(1): p. 405-432.
- Meyer, L., *Students explore the Earth and beyond with virtual field trips* T.H.E. Journal, 2016. April/May 2016: p. 23-25.
- Passig, D. and Schwartz, T. *Solving conceptual and perceptual analogies with virtual reality among kindergarten children of immigrant families*. *Teachers College Record*, 2014. 116(2): p. 1-53.
- Pujol-Tost, L. and Economou, M. *Worth a thousand words? The usefulness of immersive virtual reality for learning in cultural heritage settings*. *International Journal of Architectural Computing* 2009. 7(1): p. 157-176.
- St-Jacques, J., Bélanger, C. et Bouchard, S. *La réalité virtuelle au service des enfants et des adolescents : une recension des écrits*. *Revue québécoise de psychologie*, 2007. 2(28): p. 93-110.
- J.A. Durlak, et coll., *Handbook of social and emotional learning : Research and practice*, Editors. 2015, Guilford Press: New York, NY. p. 3-19.
- Korpershoek, H., et coll., *A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes*. *Review of Educational Research*, 2016. 86(3): p. 643-680.
- Morrison Gutman, L. and Schoon, I. *Preventive interventions for children and adolescents: A review of meta-analytic evidence*. *European Psychologist* 2015. 20(4): p. 231-241.
- Sklad, M., et coll., *Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment?* *Psychology in the Schools*, 2012. 49(9): p. 892-909.
- Wilson, D.B., Gottfredson, D.C. et Najaka, S.S. *School-Based Prevention of Problem Behaviors: A Meta-Analysis*. *Journal of Quantitative Criminology*, 2001. 17(3): p. 247-272.
- Zins, J.E., et coll., *The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success*. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 2007. 17(2-3): p. 191-210.
- Domitrovich, C.E., et coll., *Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children*. *Child Development*, 2017. 88(2): p. 408-416.
- Smith, B.H. et Low, S. *The Role of Social-Emotional Learning In Bullying Prevention Efforts*. *Theory Into Practice*, 2013. 52(4): p. 280-287.
- Taylor, R.D., et coll., *Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects*. *Child Development*, 2017. 88(4): p. 1156-1171.
- DR. STUART SHANKER, UNIVERSITÉ YORK © *Mesurer ce qui compte*, People for Education, 2014