

Le concept de perezhivanie pour étudier la complexité des interactions entre l'enfant et l'environnement socioculturel

The concept of Perezhivanie to study the complexity of interactions between the child and his her socio-cultural environment

Marie-Claude Marchand, Caroline Bouchard et Christelle Robert-Mazaye

Volume 7, numéro 1, 2023

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1101678ar>

DOI : <https://doi.org/10.51657/ric.v7i1.52002>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire

ISSN

2291-6717 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Marchand, M.-C., Bouchard, C. & Robert-Mazaye, C. (2023). Le concept de perezhivanie pour étudier la complexité des interactions entre l'enfant et l'environnement socioculturel. *Revue internationale du CRIRES / CRI_SAS international Journal*, 7(1), 11–23. <https://doi.org/10.51657/ric.v7i1.52002>

Résumé de l'article

Interagir avec l'enfant dans son jeu de faire-semblant pour favoriser ses apprentissages et son développement est une pratique enseignante complexe et sensible (Wood, 2007). Elle suscite de nombreux questionnements chez les enseignantes (Bouchard et al., 2021; Pyle et Alaca, 2018), dont celui de conserver la perspective de l'enfant lors de ces interactions (Clerc-Georgy et al., 2021). Une manière originale de faire émerger des pistes de réponse à ces questionnements serait de mobiliser un concept issu de l'approche historico-culturelle, soit celui de perezhivanie. Cet article théorique a pour objectif de présenter la perezhivanie dans le contexte des écrits de Vygotski et d'exposer la pertinence de son utilisation dans le cadre de la recherche en éducation. Dans ses premiers écrits, Vygotski (1994) donne un sens phénoménologique à la perezhivanie. Elle se rapporte alors à la considération de toute expérience vécue et à la manière dont elle l'est en entrelaçant affectif et cognitif (Veresov, 2017). Avec l'avancement de sa théorie historico-culturelle, Vygotski circonscrit la perezhivanie comme un concept théorique (Veresov, 2016). De cet angle de vue, le concept de perezhivanie permet de comprendre l'influence de l'environnement sur le processus de développement de l'enfant (Vygotski, 1994). Bien qu'empreinte de défis théoriques et méthodologiques (Brennan, 2014), la perezhivanie est un cadre pertinent à considérer pour les recherches en éducation, notamment à l'éducation préscolaire, permettant, par exemple, d'étudier la dynamique des interactions en classe entre l'enseignante et l'enfant en situation de jeu de faire-semblant.

© Marie-Claude Marchand, Caroline Bouchard, Christelle Robert-Mazaye, 2023



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

LE CONCEPT DE *PEREZHIVANIE* POUR ÉTUDIER LA COMPLEXITÉ DES INTERACTIONS ENTRE L'ENFANT ET L'ENVIRONNEMENT SOCIOCULTUREL

Marie-Claude Marchand

*Étudiante au doctorat en psychopédagogie
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval*

marie-claude.marchand@fse.ulaval.ca

Caroline Bouchard

*Professeure titulaire
Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage
Université Laval*

caroline.bouchard@fse.ulaval.ca

Christelle Robert-Mazaye

*Professeure agrégée
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec en Outaouais*

christelle.robert-mazaye@uqo.ca

Résumé

Interagir avec l'enfant dans son jeu de faire-semblant pour favoriser ses apprentissages et son développement est une pratique enseignante complexe et sensible (Wood, 2007). Elle suscite de nombreux questionnements chez les enseignantes (Bouchard et al., 2021; Pyle et Alaca, 2018), dont celui de conserver la perspective de l'enfant lors de ces interactions (Clerc-Georgy et al., 2021). Une manière originale de faire émerger des pistes de réponse à ces questionnements serait de mobiliser un concept issu de l'approche historico-culturelle, soit celui de *perezhivanie*. Cet article théorique a pour objectif de présenter la *perezhivanie* dans le contexte des écrits de Vygotski et d'exposer la pertinence de son utilisation dans le cadre de la recherche en éducation. Dans ses premiers écrits, Vygotski (1994) donne un sens phénoménologique à la *perezhivanie*. Elle se rapporte alors à la considération de toute expérience vécue et à la manière dont elle l'est en entrelaçant affectif et cognitif (Veresov, 2017). Avec l'avancement de sa théorie historico-culturelle, Vygotski circonscrit la *perezhivanie* comme un concept théorique (Veresov, 2016). De cet angle de vue, le concept de *perezhivanie* permet de comprendre l'influence de l'environnement sur le processus de développement de l'enfant (Vygotski, 1994). Bien qu'empreinte de défis théoriques et méthodologiques (Brennan, 2014), la *perezhivanie* est un cadre pertinent à considérer pour les recherches en éducation, notamment à l'éducation préscolaire, permettant, par exemple, d'étudier la dynamique des interactions en classe entre l'enseignante et l'enfant en situation de jeu de faire-semblant.

Mots clés : *perezhivanie*, expérience subjective, environnement socioculturel, interactions, approche historico-culturelle

Summary

Interacting with children in their make-believe play to promote their learning and development is a complex and sensitive teaching practice (Wood, 2007). It raises many questions for early childhood teachers (Bouchard et al., 2021; Pyle and Alaca, 2018), including maintaining the child's perspective during these interactions (Clerc-Georgy et al., 2021). An original way of finding answers to these questions would be to involve a concept from the cultural-historical approach, namely *perezhivanie*. The aim of this theoretical article is to present *perezhivanie* in the context of Vygotski's writings and to explain the relevance of its use in educational research. In his early writings, Vygotski (1994) gives a phenomenological meaning to *perezhivanie*. It refers to the consideration of any lived experience and how it is lived by intertwining affective and cognitive dimensions (Veresov, 2017). With the advancement of his cultural-historical theory, Vygotski circumscribed *perezhivanie* as a theoretical concept (Veresov, 2016). From this perspective, the concept of *perezhivanie* allows us to understand the influence of the environment on the child's developmental process (Vygotski, 1994). Although fraught with theoretical and methodological challenges (Brennan, 2014), *perezhivanie* is a relevant framework to consider for future educational research, since it would make it possible, in particular, to study the dynamics of the interactions in the early childhood education classroom, such as between the teacher and the child in a make-believe play situation.

Key words: *perezhivanie*, subjective experience, socio-cultural environment, interactions, cultural-historical approach

Note d'auteurs

Toute correspondance concernant cet article doit être adressée à Marie-Claude Marchand (marie-claude.marchand@fse.ulaval.ca).

L'auteure principale de ce texte tient à remercier le Fonds de Recherche du Québec – Société et Culture (FRQSC) pour l'obtention d'une bourse de formation au doctorat et son appui pour la rédaction de cet article.

À l'éducation préscolaire¹, bien que l'intervention de l'enseignante dans un jeu librement choisi et dirigé par l'enfant favorise ses apprentissages et son développement (Bodrova et Leong, 2011; Fleer, 2015), ces situations restent rares car elles posent certains défis aux enseignantes (Bouchard et al., 2015; Devi et al., 2021). Ceci est encore plus vrai pour le jeu de faire-semblant où l'enseignante doit passer « d'un cadre d'activité scolaire qu'elle connaît et maîtrise bien à un cadre imaginaire » (Marinova et al., 2020, p. 145). Interagir avec l'enfant dans son jeu de faire-semblant lui demande d'être spontané et de s'adapter au scénario en cours (Wood, 2007).

En ce sens, être partenaire d'un jeu de faire-semblant de l'enfant afin de soutenir ses apprentissages et son développement suscite de nombreux questionnements chez les enseignantes (Bouchard et al., 2021; Pyle et Alaca, 2018). Par exemple, certaines mentionnent la difficulté de conserver la perspective de l'enfant lors de ces interactions (Clerc-Georgy et al., 2021). Une manière originale de faire émerger des pistes de réponse à ces questionnements serait de mobiliser un concept mal connu et pourtant hautement heuristique dans ce contexte : le concept de *perezhivanie*, issu de l'approche historico-culturelle.

Cet article théorique a donc pour objectif premier de présenter ce que recouvre la *perezhivanie*. Pour ce faire, nous aborderons son sens commun avant de la définir comme phénomène et concept scientifique, dans le contexte des écrits de Vygotski. Le second objectif vise à exposer la pertinence et la puissance de son utilisation dans le cadre de la recherche en éducation, et plus particulièrement à l'éducation préscolaire, afin de bonifier l'expérience du jeu des enfants (McLean et al., 2023).

Pour répondre à ces deux objectifs, une revue des écrits a été menée en s'appuyant sur trois bases de données internationales, soit *Education Resources Information Center* (ERIC), *PsycINFO* et *Education Source* (ES). Les termes de recherche « *perezhivanie* » ainsi que « *education* » ont été utilisés et réunis par l'opérateur boolean *AND*. L'ajout « *early child* education* » ou « *preschool* » ou « *kindergarten* » ont permis de cibler le contexte de l'éducation préscolaire. S'inscrivant dans la pensée vygotkienne, le concept de *perezhivanie* est peu présent dans la littérature scientifique (Michell, 2016; Veresov, 2017), quoiqu'il semble être davantage mobilisé dans les dernières années (Christodoulakis et al., 2021; Michell, 2016), notamment à l'éducation préscolaire (Michell, 2016; Veraksa et al., 2022). Par conséquent, tous les articles (58 au total) ayant un lien avec la *perezhivanie* et l'éducation ou les soins portés aux enfants ont été retenus et utilisés pour effectuer une brève revue des écrits menant à cet article.

La *perezhivanie* comme expérience psychologique

Le terme russe *perezhivanie* n'a pas d'équivalent dans d'autres langues (Blunden, 2016; Ferholt, 2009). Des barrières de nature linguistique, culturelle et historique (Brennan, 2014) expliquent que la grande majorité des écrits conservent alors ce mot tel quel (Fleer, 2016; Smagorinsky, 2011). Dans ses textes originaux, Vygotski définit la *perezhivanie* (переживание) comme « toute expérience psychologique directe » (1994, p. 239-240). Selon certains auteurs, dont Mok (2017) et Michell (2016), pour élaborer sa définition de la *perezhivanie*, Vygotski se serait inspiré des travaux de Stanislavsky au théâtre. Père de l'école de théâtre moderne en Russie, sa méthode de jeu insiste sur l'importance de la vérité de l'expérience et la nécessité pour les acteurs

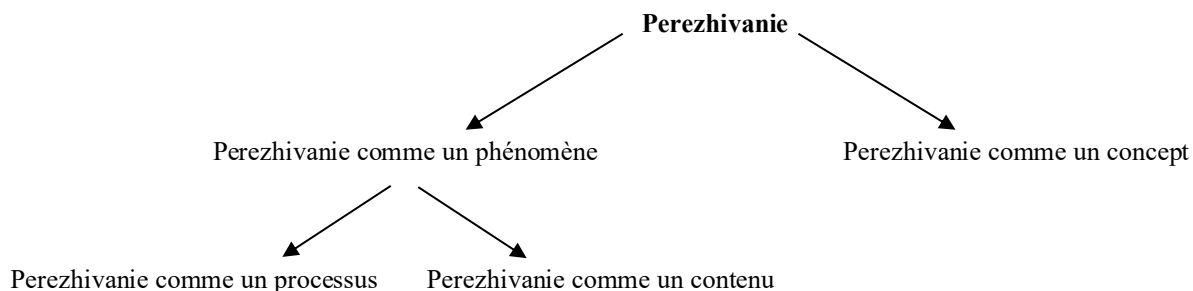
¹ Dans cet article, l'éducation préscolaire renvoie à la fréquentation du milieu éducatif de la maternelle 4 ans et de la maternelle 5 ans des enfants âgés de 4 à 6 ans (Ministère de l'Éducation du Québec, 2021).
Marchand et al. DOI: 10.51657/ric.v7i1.52002 13

de déployer leur monde intérieur (Fleer, 2016). Reprenant cette logique, la *perezhivanie* consiste alors en la documentation de l'expérience sous l'angle de « la relation interne d'une personne face à son environnement » (Traduction libre, Vygotski, 1994, p.382).

Au fil de l'avancement de ses travaux, Vygotski lui a donné un sens phénoménologique pour ensuite circonscrire la *perezhivanie* en tant que concept théorique (Mok, 2017; Veresov, 2019, 2020) tel qu'illustré à la figure 1.

Figure 1

Divers sens accordés à la perezhivanie selon les écrits de Vygotski (à partir de Veresov et Fleer, 2016, p. 327)



La *perezhivanie* comme phénomène

Dans ses premiers écrits, tels que *Psychology of art* (1974), la *perezhivanie* prend, pour Vygotski (1994), le sens d'un phénomène. Si la traduction anglophone la réduit souvent à une expérience émotionnelle (Ng, 2021; Veresov, 2019), il faut considérer que dans la culture et les modes de pensées russes, émotion et cognition sont inséparables (Ferholt, 2009). Ce lien dynamique entre affect (p. ex., émotion, motivation, intérêt, trait de caractère) et cognition (p. ex., perception, compréhension, mémorisation, expérience antérieure) ajoute alors une profondeur à l'interprétation de la *perezhivanie* (Mok, 2017; Veresov, 2019), qui implique de prendre en compte « la façon dont un enfant prend conscience, interprète et se rapporte émotionnellement à une situation en particulier » (Traduction libre, Vygotski, 1994, p.341).

La *perezhivanie* est donc la considération de toute expérience vécue (contenu) et de la manière dont elle est vécue (processus) en tant qu'unité indivisible, holistique et dynamique (Veresov, 2017). Non seulement émotion et cognition sont-elles liées, mais il y a également entrelacement entre les caractéristiques personnelles et situationnelles (McNamara, 2022). En ce sens, la *perezhivanie* peut être considérée comme un prisme réfractant la relation interne d'une personne à son environnement. « Ce ne sont pas les facteurs en eux-mêmes (s'ils sont pris sans référence à l'enfant) qui déterminent l'influence qu'ils exerceront [...] mais les mêmes facteurs réfractés par le prisme de la *perezhivanie* de l'enfant » (Traduction libre, Vygotski, 1994, p. 340).

Cette métaphore du prisme et non du miroir, reprenant l'idée de réfracter plutôt que refléter, est centrale chez Vygotski, puisqu'elle met en avant le fait que la *perezhivanie* oriente et fait dévier le regard des personnes sur leurs expériences avec l'environnement, ce qui leur offre un accès à

des expériences psychologiques singulières (Fleer, 2016). En conséquence, la *perezhivanie* permet de rendre visible la relation unique et dynamique existant entre l'enfant et l'environnement (Fleer, 2016). Prenons l'exemple d'un enfant qui joue avec son enseignante à un jeu de faire-semblant de restaurant. Face à la suggestion de l'adulte de rédiger un menu pour lui offrir un choix varié d'aliments, l'enfant peut faire plusieurs choix, comme ignorer la proposition, dû à un manque d'intérêt ou de connaissances sur le langage écrit. Dans le cas présent, un faible niveau motivationnel, un sentiment d'incompétence et peu de connaissances sur le langage écrit pourraient former ce prisme qui vient dévier les comportements attendus de l'enfant au lieu d'être le reflet de la situation actuelle.

Si elle permet de documenter la subjectivité de l'enfant, la *perezhivanie* en tant que phénomène ne permet pas de comprendre la façon dont l'environnement influence le processus de développement. Pour cibler cet objectif, elle doit être conceptualisée comme un concept théorique (Veresov, 2019, 2020). Par exemple, dans la situation de restaurant présentée ci-haut, une seconde avenue pour l'enfant pourrait être d'accepter la proposition de l'enseignante. Dans ce cas, on pourrait assister à une complexification du jeu de l'enfant, qui en viendrait également à explorer le principe alphabétique. Tout ceci créerait des conditions favorables pour son engagement, ses apprentissages et son développement, ce qui nous amène à penser la *perezhivanie* comme un concept également.

La *perezhivanie* comme concept théorique

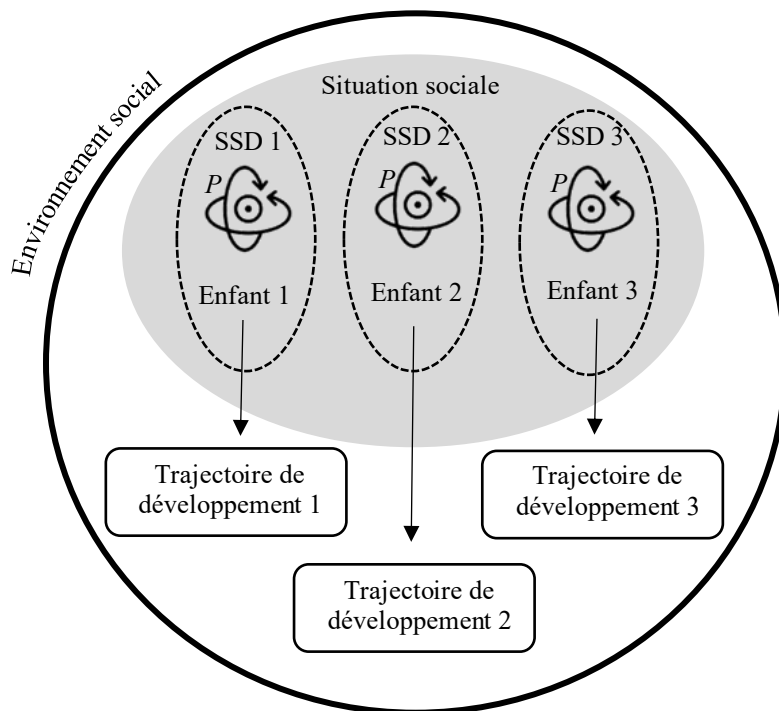
Deux ans avant son décès, Vygotski creusa la *perezhivanie* sous l'angle d'un concept théorique (Veresov, 2016). Dans cette perspective, la *perezhivanie* « nous permet d'étudier le rôle et l'influence de l'environnement sur le développement psychologique de l'enfant dans l'analyse des lois du développement » (Traduction libre, Vygotski, 1994, p. 343). Considérer la *perezhivanie* comme un concept théorique, c'est donc la concevoir d'une manière épistémologique (Veresov, 2017). De ce fait, elle s'intègre à la théorie historico-culturelle pour étudier le processus de développement de l'enfant, soit le chemin au cours duquel le social devient l'individuel (Vygotski, 1998).

Pour concevoir la *perezhivanie* comme outil analytique, il importe de considérer l'environnement social comme source de développement lorsque l'enfant y participe activement (Veresov, 2017). Également, il est essentiel de différencier l'environnement social, la situation sociale et la situation sociale de développement (voir la figure 2). Pour sa part, l'environnement social est le contexte socioculturel dans lequel vit l'enfant (p.ex., son milieu éducatif); il est sa source de développement. La situation sociale, quant à elle, est singulière et fait partie de l'environnement social auquel l'enfant participe (p.ex., un contexte spontané de résolution de problème au cours d'un jeu de faire-semblant de clinique vétérinaire). À l'intérieur de celle-ci, certains moments sont réfractés par sa *perezhivanie* (alors abordée sous l'angle d'un phénomène, p.ex., un fort intérêt à résoudre la situation, une reconnaissance des émotions du moment, un affect positif). Lorsqu'ils influencent le développement de l'enfant, ces moments sont désignés comme une situation sociale de développement (p.ex., un contexte spontané de résolution de problème qui favorise l'apprentissage de la régulation des émotions puisque l'enfant mobilise ses connaissances quant à l'expression de ses émotions et démontre le désir de résoudre cette situation; Ng, 2021). La situation sociale de développement est donc « une relation complètement originale, exclusive

et unique entre l'enfant et la réalité » (Traduction libre, Vygotski, 1998, p.198). Elle se produit via sa *perezhivanie* et permet une réorganisation des fonctions mentales supérieures influençant conséquemment son développement (Fleer et al., 2017). Quelques recherches en éducation se sont penchées sur l'étude de la *perezhivanie*, tant comme un phénomène qu'un concept théorique.

Figure 2

Environnement social, situation sociale, situation sociale de développement (SSD) et perezhivanie (P) (à partir de Veresov, 2019, p. 73)



La *perezhivanie* dans la recherche en éducation

Malgré des dimensions et des dynamiques pouvant être cachées, la *perezhivanie* comme phénomène est observable empiriquement (Chen, 2015; Ferholt, 2015). En ce sens, l'étude de Mackenzie et Veresov (2013) a montré que les enfants illustraient une même sortie scolaire de manière différente selon leur prise de conscience, leur interprétation et leur lien affectif envers cette situation. D'autres auteurs ont également étudié la *perezhivanie* comme phénomène dans l'enseignement et l'apprentissage des sciences (Adams et March, 2015; Roth, 2008) et des langues (Mok, 2015), dans le jeu et la vie quotidienne (Quiñones et Fleer, 2011; Roth et Jornet, 2016), au cours de la création de liens d'amitié (Adams, 2016) ou lors de la régulation des émotions (Fleer et Hammer, 2013; Ferholt, 2015), ainsi qu'en relation avec la littérature jeunesse (Rodriguez Leon, 2023), la créativité et l'imagination (Ferholt et Lecusay 2010).

Étudier d'une manière empirique, la *perezhivanie* peut soutenir le chercheur et la chercheuse dans l'identification des caractéristiques influençant l'attitude d'une personne face à une situation donnée (Vygotski, 1994) et aide à aborder l'environnement d'une manière relative (Veresov, 2019). En ce sens, l'étude de la *perezhivanie* pourrait s'avérer un cadre pertinent pour les recherches empiriques se penchant sur la façon dont l'environnement social devient une partie intégrante de la subjectivité de l'enfant, influençant par la suite son interprétation et ses actions (Fleer et al., 2017). Pour sa part, Ferholt (2015) mentionne que les enseignantes de l'éducation préscolaire apprécient discuter des notions théoriques de la *perezhivanie* puisque ces nouvelles connaissances leur permettent de mieux comprendre l'expérience vécue par l'enfant dans sa totalité et de poser des actions éducatives qui respectent ses besoins spécifiques et sa perspective.

La prise en compte de la *perezhivanie* comme concept théorique est rapportée dans un cas clinique connu de Vygotski (1994) dans lequel trois enfants, évoluant dans un même milieu familial vulnérable, montrent un processus de développement différent. Cet exemple illustre bien que, pour une même situation sociale, une situation sociale de développement se crée selon la *perezhivanie* de chacun, influençant par la suite de manière singulière le développement (Vygotski, 1994). Peu de chercheurs et de chercheuses ont jusqu'à ce jour exploré et mis en pratique cette facette de la *perezhivanie*, étant donné son état embryonnaire chez Vygotski lui-même (Veresov, 2017). Nous pouvons citer toutefois Brennan (2014) qui se concentre sur son application pour étudier les interactions entre nourrissons et adultes, Chen (2015, 2022) qui l'utilise pour documenter les interactions parent-enfant en termes de régulation des émotions ou encore Sukhikh (2022) et Fleer et al. (2020) qui y recourent pour examiner l'effet du jeu de faire-semblant sur les fonctions exécutives de l'enfant.

En termes de perspectives de recherche, il pourrait maintenant s'agir de recourir à la *perezhivanie* pour étudier la dynamique des interactions à l'éducation préscolaire, comme entre l'enseignante et l'enfant en situation de jeu de faire-semblant. Toutefois, les défis méthodologiques rencontrés lors de la prise en compte du cadre de la *perezhivanie* peuvent freiner son utilisation en recherche, notamment pour ce qui est de documenter la manière dont l'environnement social influence le développement de l'enfant (Fleer et al., 2017).

Pour assurer un cadre méthodologique cohérent avec l'étude de la *perezhivanie*, des chercheurs et des chercheuses en petite enfance ont soulevé certains principes entourant sa documentation (Cong-Lem, 2022; Fleer, 2016; González Rey, 2011), et ce, tant comme phénomène que comme concept : 1) tenir compte de la perspective de l'enfant puisque la *perezhivanie* est orientée vers le processus de développement de l'enfant; 2) approcher la *perezhivanie* comme une unité indivisible de la relation entre l'enfant et l'environnement socioculturel; 3) porter un regard sur la relation dialectique entre l'émotion et la cognition, en soulignant la manière dont l'enfant prend conscience d'un événement, le comprend, l'interprète et s'y rattache émotionnellement; et 4) se baser sur un paradigme interprétatif puisque différentes situations engendrent différentes *perezhivaniya*.

Bien que Fleer (2016) mentionne que la documentation de la *perezhivanie* doit se centrer sur l'enfant, Brennan (2014, 2016), de même que Davis et Dolan (2016), y apportent une nuance. Ces chercheuses considèrent que s'intéresser à la *perezhivanie* de l'adulte, alors considérée comme un phénomène, est également pertinent puisque les expériences subjectives des enseignantes agissent comme un filtre sur leurs connaissances et pourraient influencer leurs pratiques enseignantes (Brownlee et al., 2008; Elfer et Dearnley, 2007; Elfer, 2012). Étant donné que

l'interaction enfant-enseignante est une pratique éducative essentielle à l'éducation préscolaire, mais "complexe et chargée d'émotions" (Bowlby, 2007, p. 309), s'intéresser à sa nature subjective, peu documentée dans les études actuelles (Brennan, 2014; 2016), pourrait élargir la compréhension du rôle conjoint de l'affectif et du cognitif des adultes dans l'éducation offerte aux enfants (Brennan, 2014, 2016; Davis et Dolan, 2016), comme dans le jeu de faire-semblant en tant qu'activité maîtresse à l'éducation préscolaire.

Autant du côté de l'étude de la *perezhivanie* de l'enfant que de celle de l'adulte, des défis méthodologiques sont néanmoins à relever, puisque les méthodes convoquées doivent saisir la relation entre les caractéristiques personnelles et situationnelles de l'environnement, comme un tout subjectif et dynamique (Brennan, 2014; Clerc-Georgy et Martin, 2021; Veresov et Fleer, 2016). Plus précisément, plusieurs éléments doivent être considérés, par exemple la motivation, les relations sociales, les liens émotionnels, l'environnement dans lequel a lieu les interactions ainsi que la manière dont la personne les vit.

Pour dégager le sens profond de l'expérience vécue, les méthodologies qualitatives telles que les études de cas (p.ex., Barahona et Toledo-Sandoval, 2022; Chen, 2015), les études narratives (p.ex., Babaeff, 2016), ainsi que les ethnographies (p.ex., Brennan, 2016; Rodriguez Leon, 2023) vont de pair avec cet objet d'étude. Quant aux méthodes, la majorité des études portant sur la *perezhivanie* triangule leurs données à l'aide de diverses sources afin d'explorer les nombreuses facettes de l'expérience humaine (Babaeff, 2016), notamment à partir de la captation vidéo (p.ex., Adams, 2016; Hao et Hu, 2023), de notes de terrain (p.ex., Adams, 2016; Dang, 2013; Rodriguez Leon, 2023), d'entretiens individuels (p.ex., Barahona et Toledo-Sandoval, 2022; Brennan, 2016; Rodriguez Leon, 2023), d'entretiens d'explicitation (p.ex., Adams et March 2015), de journaux de bord (p.ex., Babaeff, 2016; Brennan, 2016; Golombek, 2015) et d'artefacts, tels que des messages écrits, des réflexions et des créations d'images et de nuages de mots (p.ex., Dang, 2013; Barahona et Toledo-Sandoval, 2022; Poole et Huang, 2018).

Considérant combien il peut être complexe d'approcher la dynamique des interactions enfant-enseignante dans le jeu de faire-semblant, il est essentiel de faire appel à des méthodes de recherche et d'analyse novatrices pour faire ressortir la *perezhivanie* de l'enseignante, comme celle de l'enfant. Dans le cas de l'enseignante, recourir à une approche centrée sur la « texture » unique de sa vie, positionnant la subjectivité comme point de référence permettant ainsi de mieux comprendre l'influence de ses expériences personnelles sur ses pensées et ses comportements (Brennan, 2017; Neale and Flowerdew, 2003), peut être intéressante car elle prend en compte le cheminement professionnel et personnel de la personne, de même que ses caractéristiques propres (Clerc-Georgy et Martin, 2021; Cong-Lem, 2022). Cette approche pourrait contourner la difficulté de recueillir les émotions chez les enseignantes (Brennan, 2017) puisque d'une part, elles doivent fréquemment réguler leurs émotions lorsqu'elles entrent en relation avec l'enfant (Brennan, 2014), et d'autre part, leur discours peut être teinté de leur lunette professionnelle (Lofdahl et Folke-Fichtelius, 2015). Ainsi, au lieu de décrire leur état affectif, on peut constater que les soins sont reconceptualisés en tant qu'apprentissages et connaissances (Brennan, 2017; Brownlee et al., 2008; Lofdahl et Folke-Fichtelius, 2015). Du côté de l'enfant, le piège à éviter consistera à recueillir sa perspective et non une position compréhensive à son égard (Clerc-Georgy et Martin, 2021). Pour ce faire, diverses méthodes peuvent être convoquées, dont le dessin (Fleer et al., 2020; Ramos et Renshaw, 2017), un jeu de faire-semblant reproduisant des interactions de jeu à la maternelle via des figurines (Clark, 2017) ou une cartographie du corps (O'Kane, 2017).

Conclusion

Actuellement, les études portant sur la *perezhivanie* sont davantage de nature théorique qu'empirique, puisque comprendre son sens véritable reste un enjeu (Veresov, 2019). Bien qu'empreinte de défis épistémologiques, théoriques et méthodologiques (Brennan, 2014), la *perezhivanie* est un cadre pertinent à considérer pour les recherches en éducation, notamment à l'éducation préscolaire, car ce prisme permettrait de comprendre d'une manière plus nuancée et raffinée le sens que l'enfant donne à ses expériences d'apprentissage (Ng, 2021), de même que les relations complexes, dynamiques et uniques que l'enfant entretient avec son environnement socioculturel (Fleer, 2016), notamment avec son enseignante dans son jeu de faire-semblant.

Le jeu de faire-semblant étant un contexte fondamental à l'éducation préscolaire pour favoriser les apprentissages et le développement des enfants, documenter la *perezhivanie* des acteurs serait une voie novatrice et pertinente, ce contexte faisant ressortir les caractéristiques tant personnelles que situationnelles qui influent sur les interactions au cours de cette activité partagée. Ce prisme particulier favoriserait une approche, non pas centrée sur la personne, mais sur les dynamiques de ses relations avec l'environnement afin de rendre compte de la perspective de l'enfant et celle de l'adulte (Cong-Lem, 2022; Sukhikh et al., 2022) concernant l'inter influence de leur vécu dans leur milieu éducatif (Chen, 2015; Fleer, 2016; Sukhikh et al., 2022), en évitant le piège des voies de développement universelles (Rogoff, 2003).

Comme le mentionne avec justesse Brennan (2014), « sortir des cadres habituels d'analyse pourrait venir combler ce qu'il nous reste à comprendre dans les soins offerts aux enfants » (Traduction libre, p. 289). En ce sens, l'étude de la *perezhivanie*, essence même des interactions sociales dans l'environnement d'apprentissage, permettrait aux enseignantes de mettre en place des actions éducatives porteuses pour le développement de l'enfant (Hammer, 2017).

Références

- Adams, M. (2016). Young expatriate children forming friendships: A cultural-historical perspective. *International Research in Early Childhood Education*, 7(1), 85-105.
- Adams, M. et March, S. (2015). Perezhivanie and classroom discourse: a cultural-historical perspective on "Discourse of design based science classroom activities". *Cultural Studies of Science Education*, 10(2), 317-327.
- Babaeff, R. (2016). Perezhivaniya discovered through narrative analysis: Emotive and motivational foci in parent's diverse heritage language and cultural sustaining in Australia. *International Research in Early Childhood Education*, 7(1), 106-121.
- Barahona, M. et Toledo-Sandoval, F. (2022): Exploring Chilean EFL Student Teachers' Development of Teacher Identity Through Perezhivanie. *Journal of Language, Identity & Education*. DOI: 10.1080/15348458.2022.2075875
- Blunden, A. (2016). Translating Perezhivanie into English. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 274-283. DOI: 10.1080/10749039.2016.1186193
- Bodrova, E. et Leong, D.J. (2011). *Les outils de la pensée : l'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*. Presses de l'Université du Québec.

- Bouchard, C., Charron, A., Bigras, N., Lemay, L. et Landry, S. (2015). *Conclusion : Le jeu en jeu et ses enjeux en contextes éducatifs pendant la petite enfance*. Actes du colloque 514 de L'ACFAS en 2013 «Le jeu en contexte éducatif pendant la petite enfance».
- Bouchard, C., Hamel, C. et Viau-Guay, A. (2021). « Je n'osais pas intervenir dans le jeu des enfants ». Tensions vécues dans le soutien du jeu symbolique à l'éducation préscolaire. *Revue Préscolaire*, 59(3), 41-45.
- Bowlby, R. (2007). Babies and toddlers in non-parental daycare can avoid stress and anxiety if they develop a lasting secondary attachment bond with one carer who is consistently accessible to them. *Attachment and Human Development*, 9(4), 307–319. DOI: 10.1080/14616730701711516
- Brennan, M. (2014). *Perezhivanie: what have we missed about infant care?* *Contemporary Issues in Early Childhood*, 15(3), 284-292. DOI: 10.2304/ciec.2014.15.3.284
- Brennan, M. (2016). *Perezhivanie and the silent phenomenon in infant care: Rethinking socioculturally informed infant pedagogy.* *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(3), 317–327. DOI: 10.1177/1463949116660953
- Brennan, M. (2017). Reflect, 'refract' or reveal : sociocultural explorations of the place of teacher subjectivity in infant care. *International Journal of Early Years Education*, 25(2), 156-170. DOI : 10.1080/09669760.2017.1301807
- Brownlee, J., Boulton-Lewis, G. et Berthelsen, D. (2008). Epistemological beliefs in child care: Implications for vocational education. *British Journal of Educational Psychology*, 78(3), 457–471. DOI:10.1348/000709907X262503
- Chen, F. (2015). Parents' *perezhivanie* supports children's development of emotion regulation: a holistic view. *Early Child Development and Care*, 185(6), 851-867. DOI: 10.1080/03004430.2014.961445
- Chen, F. (2022). Co-development of emotion regulation: shifting from self-focused to child-focused *perezhivanie* in everyday parent-toddler dramatic collisions. *Early Child Development and Care*, 192(3), 370-383. DOI: 10.1080/03004430.2020.1762586
- Christodoulakis, N., Vidal Carulla, C. et Adbo, K. (2021). *Perezhivanie and Its Application within early Childhood Science Education Research.* *Education Science*, 11(813), 1-11.
- Clark, A. (2017). *Listening to young children. A guide to understanding and using the mosaic approach* (3ed.). Jessica Kingsley Publishers.
- Clerc-Georgy, A. et Martin, D. (2021). The first stages of schooling: contributions from Vygotsky's last works. *Mind, Culture, and Activity*, 28(4), 335-344. DOI: 10.1080/10749039.2022.2026971
- Clerc-Georgy, A., Martin, D. et Maire Sardi, B. (2021). Des usages du jeu dans une perspective didactique. Dans A. Clerc-Georgy et S. Duval, (dir.). *Les apprentissages fondateurs de la scolarité : enjeux et pratiques à la maternelle* (p.41-59). Presses de l'Université Laval.
- Cong-Lem, N. (2022). The Relation Between Environment and Psychological Development: Unpacking Vygotsky's Influential Concept of *Perezhivanie*. *Human Arenas*. DOI : 10.1007/s42087-022-00314-6
- Dang, T. K. A. (2013). Identity in activity: Examining teacher professional identity formation in the paired-placement of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 30, 47–59. DOI : 10.1016/j.tate.2012.10.006
- Davis, S. et Dolan, K. (2016). Contagious learning: Drama, experience and *perezhivanie*.

- International Research in Early Childhood Education*, 7(1), 50-67.
- Devi, A., Fler, M. et Li, L. (2021). Preschool teachers' pedagogical positioning in relation to children's imaginative play. *Early Child Development and Care*, 191(16), 2471-2483. DOI: 10.1080/03004430.2020.1717479
- Elfer, P. (2012). Emotion in nursery work: Work discussion as a model of critical professional reflection. *Early Years*, 32(2), 129–141. DOI: 10.1080/09575146.2012.697877
- Elfer, P. et Dearnley, K. (2007). Nurseries and emotional well-being: Evaluating an emotionally containing model of professional development. *Early Years*, 27(3), 267–279. DOI: 10.1080/09575140701594418
- Ferholt, B. (2009). *The development of cognition, emotion, imagination and creativity as made visible through adult-child joint play: perezhivanie through playworlds* [Thèse de doctorat, University of California]. <https://lchc.ucsd.edu/Projects/FerholtDissertation.pdf>
- Ferholt, B. (2015). Perezhivanie in researching playworlds: Applying the concept of perezhivanie to the study of play. Dans S. Davis, B. Ferholt, H. Grainger Clemson, S.-M. Jansson et A. Marjanovic Shane, (dir.). *Dramatic interactions in education. Vygotskian and sociocultural approaches to drama, education and research* (p. 57–75). Bloomsbury.
- Ferholt, B. et Lecusay, R. (2010). Adult and child development and the zone of proximal development: Socratic dialogue in a playworld. *Mind, Culture, and Activity*, 17, 59-83. DOI: 10.1080/10749030903342246
- Fler, M. (2015). Pedagogical positioning in play – teachers being inside and outside of children's imaginary play. *Early Child Development and Care*, 185(11-12), 1801-1814. DOI: 10.1080/03004430.2015.1028393
- Fler, M. (2016). An everyday and theoretical reading of perezhivanie for informing research in early childhood education. *International Research in Early Childhood Education*, 7(1), 34-49.
- Fler, M., Gonzáles Rey, F. et Veresov, N. (2017). Perezhivanie, emotions and subjectivity; setting the stage. Dans M. Fler, F. Gonzáles Rey et N. Veresov, (dir.). *Perezhivanie, emotions and subjectivity: Advancing Vygotsky legacy* (p. 1–18). Springer.
- Fler, M. et Hammer, M. (2013). 'Perezhivanie' in group settings: A cultural-historical reading of motion regulation. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(3), 127–134.
- Fler, M., Veresov, N. et Walker, S. (2020). Playworlds and Executive Functions in Children: Theorising with the Cultural-Historical Analytical Lenses. *Integrative psychological & behavioral science*, 54(1), 124-141. DOI: 10.1007/s12124-019-09495-2
- Golombek, P. R. (2015). Redrawing the boundaries of language teacher cognition: Language teacher educators' emotion, cognition, and activity. *The Modern Language Journal*, 99(3), 470–484. DOI: 10.1111/modl.12236
- González Rey, F. (2011). A re-examination of defining moments in Vygotsky's work and their implications for his continuing legacy. *Mind, Culture and Activity*, 13(3), 257-275. DOI: 10.1080/10749030903338517
- Hao, Y. et Hu, J. (2023). 'Re-living' in play: a cultural-historical study of the child's repetitiveness through the concept of 'perezhivanie' as a unit of consciousness (La recreación infantil en el juego: un estudio histórico-cultural de la repetitividad infantil mediante el concepto 'perezhivanie' como unidad de conciencia). *Culture and Education*, 35(2), 273-308. DOI: 10.1080/11356405.2023.2180584

- Hammer, M. (2017). *Perezhivanie and child development: Theorizing research in early childhood*. Dans M. Fleer, F. González Rey et N. Veresov, (dir.). *Perezhivanie, emotions and subjectivity: Advancing Vygotsky's legacy* (p.71-81). Springer.
- Lofdahl, A. et Folke-Fichtelius, M. (2015). *Preschool's new suit: Care in terms of learning and knowledge*. *Early Years*, 35(3), 260–272.
- McLean, K., Lake, G., Wild, M., Licandro, U. et Evangelou, M. (2023). *Perspectives of play and play-based learning: What do adults think play is?* *Australasian Journal of Early Childhood*, 48(1), 5-17.
- McNamara, A. (2022). *The lived experience of actor training: Perezhivanie - A literature review*. *Educational Philosophy and Theory*, 1-13. DOI: 10.1080/00131857.2022.2130756
- Mackenzie, N. M. et Veresov, N. (2013). *How drawing can support writing acquisition: Text construction in early writing from a Vygotskian perspective*. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(4), 22–29. DOI : 10.1177/183693911303800404
- Marinova, K., Dumais, C. et Leclair, E. (2020). *Le rôle des enseignants lors du jeu symbolique : réflexions au sein d'une communauté de pratique d'enseignantes de l'éducation préscolaire*. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 7(1-2), 128-154.
- Michell, M. (2016). *Finding the "Prism": Understanding Vygotsky's "Perezhivanie" as an ontogenetic unit of child consciousness*. *International Research in Early Childhood Education*, 7(1), 5–33.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ]. (2021). *Programme-cycle d'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. Consulté le 14 mars 2023 sur http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Pogramme-cycle-prescolaire.pdf
- Mok, N. (2015). *Toward an understanding of perezhivanie for sociocultural SLA research*. *Language and Sociocultural Theory*, 2(2), 139-159.
- Mok, N. (2017). *On the concept of Perezhivanie: A quest for a critical review*. Dans M. Fleer, F. González Rey et N. Veresov. (dir.). *Perezhivanie, emotions and subjectivity: Advancing Vygotsky's legacy* (p. 19–45). Springer.
- Neale, B. et Flowerdew, J. (2003). *Time, texture and childhood: The contours of longitudinal qualitative research*. *International Journal of Social Research Methodology*, 6(3), 189–199.
- Ng, C. (2021). *Subject choice and perezhivanie in mathematics: a longitudinal case study*. *Educational Studies in Mathematics*, 107, 547–563. DOI: 10.1007/s10649-02110050-3
- O'Kane, C. (2017). *Participatory research on kinship care in East Africa*. Dans P. Christensen et James, A. (dir.). *Research with children. Perspectives and practices* (3ed. p.180-202). Routledge.
- Poole, A. et Huang, J. (2018) *Resituating Funds of Identity Within Contemporary Interpretations of Perezhivanie*. *Mind, Culture, and Activity*, 25(2), 125-137. DOI: 10.1080/10749039.2018.1434799
- Pyle, A. et Alaca, B. (2018). *Kindergarten children's perspectives on play and learning*. *Early Child Development and Care*, 188(8), 1063-1075. DOI: 10.1080/03004430.2016.1245190
- Quiñones, G. et Fleer, M. (2011). *'Visual Vivencias': A cultural-historical tool for understanding the lived experiences of young children's everyday lives*. Dans E. Johansson et J. White,

- (dir.). *Educational research with our youngest: Voices of infants and toddlers* (pp. 107–133). Springer.
- Ramos, M. et Renshaw, P. (2017). The contours of *Perezhivanie*: Visualising children's emotional experiences in place. *Cultural-Historical Psychology*, 13(1), 105–128.
- Rodriguez Leon, L. (2023). Sensing and configuring the world with text: bringing neo-Vygotskian thinking into dialogue with more-than-human literacies in early childhood. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 44(2), 253-268.
DOI:10.1080/01596306.2021.2008321
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford University Press.
- Roth, W.-M. (2008). Knowing, participative thinking, emoting. *Mind, Culture, and Activity*, 15(2-7), 3–7. DOI: 10.1080/10749030701798565
- Roth, W.-M. et Jornet, A. (2016). *Perezhivanie* in the light of the later Vygotsky's Spinozist turn. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 315–324. DOI: 10.1080/10749039.2016.1186197
- Smagorinsky, P. (2011). Vygotsky's Stage Theory: the psychology of art and the actor under the direction of *perezhivanie*. *Mind, Culture, and Activity*, 18(4), 319-341. DOI: 10.1080/10749039.2010.518300
- Sukhikh, V.L., Veresov, N. et Veraksa, N.E. (2022). Dramatic *Perezhivanie* as a driver of executive functions development through role-play in early childhood: Theoretical framework and experimental evidence. *Frontiers in psychology*, 13(1057209), 1-9. DOI 10.3389/fpsyg.2022.1057209
- Veraksa, N. E., Veresov, N. N. et Sukhikh, V. L. (2022). The play matrix: a tool for assessing role play in early childhood. *International Journal of Early Years Education*, 30, 542–559. DOI: 10.1080/09669760.2022.2025582
- Veresov, N. (2016). *Perezhivanie* as a phenomenon and a concept: questions on clarification and methodological meditations. *Cultural-Historical Psychology*, 12(3), 129–148. DOI: 10.17759/chp.2016120308
- Veresov, N. (2017). The concept of *perezhivanie* in cultural-historical theory: Content and contexts. Dans M. Flear, F. González Rey et N. Veresov, (dir.). *Perezhivanie, emotions and subjectivity: Advancing Vygotsky legacy* (p. 47–70). Springer.
- Veresov, N. (2019). Subjectivity and *Perezhivanie*: Empirical and Methodological Challenges and Opportunities. Dans F. González Rey, A. Mitjans Martinezz et D. Goulart, (dir.). *Subjectivity within Cultural-Historical Approach : Theory, Methodology and Research* (p.61-86). Springer.
- Veresov, N. (2020). *Perezhivanie* (live through) as a phenomenon and a concept: Questions on clarification and methodological meditations. *Main Issues of Pedagogy and Psychology*, 17(1), 46–64.
- Veresov, N. et Flear, M. (2016). *Perezhivanie* as a theoretical concept for researching young children's development. *Mind, Culture and Activity*, 23(4), 325–335. DOI: 10.1080/10749039.2016.1186198
- Vygotsky, L. S. (1994). The problem of the environment. Dans R. van der Veer et J. Valsiner. (dir.). *The Vygotsky reader* (p. 338–354). Blackwell.
- Vygotsky, L. S. (1998). *The collected works* (Volume. 5). Plenum.
- Wood, E. (2007). New directions in play : consensus or collision? *Education 3-13*, 35(4), 309-320. DOI: 10.1080/03004270701602426