



Apprendre-enseigner l'attelage en situation innovante

Mélanie Secheppet¹, Serge Leblanc²

¹ LIRDEF (Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation), Équipe d'accueil (EA)3749, cotutelle de l'Université de Montpellier et de l'Université Paul Valéry de Montpellier, 34 090, Montpellier

² LIRDEF EA3749 UM UPVM, 34 090, Montpellier
melanie.secheppet@umontpellier.fr



Ce qu'il faut retenir

L'attelage est une discipline complexe dont l'activité réelle des meneurs est, en grande partie, invisible. Cette recherche s'inscrit dans un projet qui s'évertue à révéler cette part opaque de l'activité des meneurs-novices et de leurs formateurs. Le postulat est que la mise à jour de ces expériences profitera à l'optimisation des contextes de formation par l'apport de nouvelles connaissances. La particularité du terrain de cette recherche est l'usage de nouveaux outils de formation qui viennent compléter les cours de technique attelée. Ces outils ont pour but de développer les modes d'action des meneurs-stagiaires. Ainsi nous verrons comment un stagiaire construit tout au long de sa formation la notion de contact, qui est essentielle pour établir la communication avec le cheval tout en cherchant à préserver l'intégrité physique de l'animal. Puis nous présenterons, autour de l'usage d'une plateforme de vidéoformation et d'un simulateur interactif, comment formateurs et stagiaires participent à la construction de nouvelles situations pédagogiques. Enfin nous proposerons quelques pistes pratiques que les formateurs pourraient exploiter.

Résumé

Dans les écoles d'attelage IFCE, les formateurs sont amenés à modifier leurs pratiques habituelles. De nouveaux outils (des vidéos et un simulateur virtuel) sont utilisés autour des situations de conduite. Quels sont les effets sur l'apprentissage des meneurs d'attelage ? Pour étudier ce phénomène, nous documentons l'activité vécue par les stagiaires et les formateurs au travers d'enregistrements vidéo de leur activité et d'entretiens décrivant cette même activité. Les résultats qui ressortent sont : 1/une plus-value d'un environnement hybride (pratiques réelles et virtuelles) qui aborde simultanément des questions pratiques et théoriques permettant aux stagiaires de construire du sens à leur apprentissage ; 2/le recours à des outils virtuels comme pont entre monde des stagiaires et monde des formateurs ; 3/la possibilité pour les stagiaires de se situer dans une communauté de pratiques qui soit dynamique (animée par des échanges d'expériences). Les applications pratiques sont : 1/une pluralité de formats pédagogiques offerts par les outils virtuels articulés autour des situations de conduite réelle, en fonction de l'objectif recherché ; 2/une exploitation différente des temps de conduite et des temps périphériques pour faire émerger les connaissances des stagiaires (préoccupations, focalisations, actions) ; 3/un équilibre dans les différents degrés d'accompagnement (recherche, découverte, application, entraînement).

1 Contexte et objectifs : Optimiser la formation des meneurs d'attelage

Actuellement, l'utilisation du cheval attelé tend à se développer dans plusieurs domaines professionnels (cheval territorial, traction agricole, tourisme). Le rapport d'activité de l'IFCE (2016) souligne la nécessité de développer la formation dans ce domaine : préparer des professionnels compétents pouvant répondre aux offres du marché. Une contrainte temporelle s'ajoute à la conception et mise en œuvre de ces formations : le temps de pratique en formation est relativement court. Comment optimiser la formation des cochers en tenant compte des contraintes institutionnelles ?

La littérature concernant l'enseignement-apprentissage de l'attelage repose sur des traités et manuels d'instruction décrivant, principalement, comment s'exercer au maniement des guides sur le simulateur puis en voiture avec les chevaux. Comme le souligne Pape (2005), l'enjeu de l'apprentissage au simulateur est de permettre la répétition du geste sans abîmer la cavalerie. Il ajoute que l'esprit de réflexion et d'observation du meneur accompagnent l'enseignement d'Achenbach : « *Tout l'art du cocher consiste à voir, à réfléchir et à traduire* » (*ibid.*, chapitre 2). Si l'on s'en tient à cette citation, l'art du meneur est invisible : que voit-il ? Dans quelle situation ? À quoi réfléchit-il ? Que traduit-il ? À travers l'expérience des formateurs, de nombreux modèles de simulateur se sont développés pour faciliter l'apprentissage des élèves. Mais qu'apprennent réellement les élèves à travers ces situations réelles et simulées ? La voix des élèves est très peu relatée dans cette littérature. Cette zone d'ombre mérite d'être explorée.

Horicik et Durand (2015) constatent un accroissement des recherches autour de la conception, de l'usage et des effets des nouvelles technologies en formation dont la simulation. Linard (1996) nous engage à connaître les potentialités et les limites des nouvelles technologies afin d'en faire des « *partenaires d'intelligence* » et des outils. Carré (2011) souligne que « *L'ingénierie pédagogique cherche à mettre en synergie l'ensemble des contraintes et potentialités de ce nouveau contexte de la formation : exigence de réactivité, démultiplication des ressources et des opportunités d'apprentissage, bon usage des technologies, recherche d'efficience* » (p.431). Les travaux en didactique professionnelle sur l'utilisation de la simulation en formation ont principalement étudié les rapports entre l'activité-cible (celle à laquelle on veut former) et l'activité de simulation (Pastré & Rabardel, 2009). Ria, Serres et Leblanc (2010) ont développé l'idée de simulation par la vidéo. Ils relèvent que ce dispositif « *permet « d'apprendre – à distance – des situations professionnelles* » (Pastré, 2005) ; *cette « expérience sans risque » participe à la construction identitaire* » (p.115).

Dans une approche d'apprentissage et de développement situés (Theureau, 2006), nous considérons que la compétence s'exprime dans la relation au contexte. La cognition est envisagée comme adaptation, reconstruction, appropriation dans une dialectique entre les êtres vivants, le contexte de l'activité et la situation. Selon Leblanc et Azéma (2018), le développement professionnel, envisagé dans une perspective expérientielle, nécessite « *de "faire-émerger", sur la base des différentes expériences vécues, des questions qui sont jugées pertinentes par l'acteur lui-même* ». L'environnement de formation est un espace dynamique au sein duquel enseignants et apprenants entrent en interaction, se transforment individuellement, collectivement et transforment dans le même temps leur environnement. Le projet de recherche OPTIMATTPRO¹ a conduit à la conception d'une plateforme de vidéoformation (*Ercam*) et d'un simulateur de guides interactif (*Comtact*). La plateforme *Ercam* propose de courtes vidéos (2 à 5 minutes) de meneurs d'attelage en situation de conduite réelle s'accompagnant de descriptions et commentaires par les meneurs eux-mêmes. Le simulateur *Comtact* présente une interface interactive entre des guides manipulables reliées à un moteur et un écran projetant une situation de conduite virtuelle. Ces nouveaux outils ont été expérimentés par les acteurs de terrain en formation « cocher ».

Les questions qui guident notre travail sont : Comment les acteurs de la formation (formateurs et stagiaires) entrent en interaction avec ce nouvel environnement de formation ? Quels sont les apports et les limites de ces nouvelles interactions pour optimiser l'apprentissage des stagiaires et préserver l'intégrité physique des chevaux ? Nous postulons qu'étudier l'activité réelle des enseignants et des apprenants en situation de formation permettra d'orienter significativement la transformation des environnements de formation. Par cette recherche, nous ambitionnons d'apporter aux formateurs d'attelage un éclairage sur leur monde propre et sur les mondes de leurs élèves.

2 Méthode

Pour étudier les effets sur l'enseignement-apprentissage de l'attelage de ces nouveaux contextes, nous analysons les usages en situation « naturelle ». Pour cela, nous avons intégré une formation CS UCA² en tant que stagiaire-chercheur. Cette approche ethnographique nous permettait notamment de faire partie du groupe des stagiaires, de se familiariser avec la discipline attelée, de partager une expérience et un langage commun avec les partenaires de la recherche. Cette étude a donné lieu à une prise de notes quotidienne, nous permettant de situer les différents événements au long des 5 mois ½ de formation. Dans le même temps,

¹ OPTIMATTPRO : Projet d'optimisation du système formation IFCE au service des professionnels de l'équitation attelée.

² CS UCA : Certificat de Spécialisation « Utilisateurs de chevaux attelés ».

nous avons documenté l'activité vécue par cinq stagiaires et deux formateurs au travers d'enregistrements vidéographiques de leur activité ordinaire. À ces fins, nous filmons la situation de formation à l'aide d'une caméra numérique ou d'une caméra GOPRO (Illustration I, Photo A). Ce premier film permet d'enregistrer les traces de l'activité en préservant la dynamique de la situation. Il est ensuite montré à l'acteur concerné au cours d'un entretien d'autoconfrontation (Illustration I, Photo B). Dans cette nouvelle situation, le chercheur invite l'acteur à révéler son activité en la montrant, racontant, commentant, mimant comme il l'a vécue. Le chercheur veille à ce que l'acteur reste au plus près du déroulement de l'activité vécue en limitant la prise de recul.

Illustration I : Présentation du dispositif de recueil de données (23.11.2017)



Photo A : Enregistrement vidéo des traces de l'activité de conduite



Photo B : enregistrement vidéo de l'entretien d'autoconfrontation

Les observations et les verbalisations recueillies révèlent les actions, les communications, les émotions, les focalisations et les connaissances des différents acteurs en situation. A partir de ces éléments, nous pouvons reconstruire le cours de leur action et mettre en évidence les régularités et les transformations de leurs façons d'agir. C'est la dynamique de ce cours d'action qui permet de voir comment l'acteur forme un couplage avec son environnement et quelles sont les transformations qui ont lieu dans les différentes configurations émergentes. Ces transformations portent les marques de l'apprentissage et du développement de l'acteur.

De tels recueils de données, à différents moments de la formation, permettent de pister les changements sur le temps long. Nous pouvons, par exemple, reconstruire les transformations qui ont lieu pour une stagiaire quant à la notion de contact à travers les différents contextes de formation (illustration II).

Illustration II : Aperçu des données recueillies pour une stagiaire CS UCA, promotion 2017/2018

23.11.2017	09.01.2018	10.01.18	11.01.18	19.02.18	14.03.18	22.03.18	26.03.18
En voiture	Sur <i>Ercam</i>	Discussion	Discussion	Sur <i>Ercam</i>	En voiture	Sur <i>Ercam</i>	<i>Contact</i>

3 Résultats

Afin de donner un aperçu de nos résultats, nous nous appuyons sur deux études. La première concerne les transformations de l'activité d'une stagiaire au cours des cinq mois et demi de formation. Elle montre les variations qui ont lieu et souligne les temps forts et les moments de ruptures significatives dans le cours de vie de cette stagiaire. La seconde étude concerne l'exploitation qui a été faite du nouvel environnement de formation. Elle présente les effets sur l'activité des apprenants et des formateurs. Nous documentons ces résultats à travers deux séances de formation nouvelles.

3.1 Transformations, sur le temps long, de l'activité d'un meneur-stagiaire

Les résultats de cette étude condensent des expériences vécues par une stagiaire au cours des cinq mois et demi de formation. Nous avons retenu les éléments significatifs pour la stagiaire, qui s'attachent à la notion de contact.

3.1.1 Début de formation marqué par les appropriations d'un nouveau mode de communication avec le cheval attelé

En début de formation, la description de l'activité de cette stagiaire novice témoigne d'une alternance de focalisation de son attention de ses mains vers le cheval (novembre). Lors des premiers cours de technique attelée, la stagiaire découvre la gestuelle du meneur en contexte simulé avant de la reproduire avec un cheval attelé. Le formateur montre et explique la gestuelle que les stagiaires reproduisent sur des guides lestées. À ce moment, la stagiaire prête attention au placement des mains et des doigts sur les guides. Elle s'exerce à reproduire le plus fidèlement possible le modèle donné par le formateur. Elle se constitue aussi une liste mentale qui lui sert de mémoire et de contrôle de certains gestes ritualisés. Une fois en voiture avec le cheval, ses listes mentales lui permettent de reproduire fidèlement les gestes appris en fonction du contexte (par exemple lors de l'abord d'une descente). Ces modèles lui permettent d'être rassurée et de savoir comment agir correctement avec ses mains. Nous notons que cet apprentissage en reproduction accapare son attention plaçant ses mains et les guides au premier plan de son champ d'action. Ainsi sur les exercices d'application, la stagiaire prête attention à ses actions de main ; en revanche, le cheval n'est pas évoqué. Au contraire, dans les moments non ritualisés comme les moments de détente du cheval en début de séance ou de retour aux écuries en fin de séance, la stagiaire se retrouve face à ses ressentis corporels et à la tension dans les guides qu'elle sent mise par le cheval. C'est alors une relation conflictuelle avec le cheval qui émerge au premier plan et une focalisation sur l'usage de la voix pour établir la communication entre le meneur et le cheval. Dans ces moments, la centration sur l'usage des guides s'estompe en arrière-plan. C'est la voix qui est son principal mode d'action. Ces éléments nous permettent de conclure qu'en début de formation, dans les moments hors des exercices d'application, la stagiaire cherche à mettre en place une communication avec le cheval en utilisant essentiellement sa voix. Dans la situation décrite, sa préoccupation est d'imposer un pas calme à un cheval qu'elle perçoit vif. À ce moment, ses actions de mains ne sont pas significatives pour elle. La relation qui s'établit nécessairement par les guides est décrite par la stagiaire comme une contrainte. La seule possibilité qu'elle explore est le recours à une voix calme, tranquillissante et répétitive. Ses mains sont plutôt fixes sur les guides, ses bras vont d'avant en arrière en fonction de la force mise par le cheval et de la réponse opposée donnée par la stagiaire.

3.1.2 L'histoire de poids comme déviation dans son cours de vie : une nouvelle piste d'enquête pour comprendre la notion de contact et le doser

En milieu de formation, la stagiaire réalise une navigation sur la plateforme *Ercam* accompagnée par la chercheuse (janvier). La préoccupation qui émerge chez la stagiaire, dans cette situation, est d'affiner la notion de contact. L'expérience qu'elle vit dans son interaction avec la plateforme *Ercam* est marquée par les commentaires du meneur d'une vidéo qui décrit le contact avec le cheval en termes de poids. Jusqu'ici, la stagiaire avait eu l'habitude d'entendre parler du contact en termes de tension. Cette nouveauté la surprend et l'interpelle. Son champ d'interprétation s'ouvre à de nouveaux possibles. Ces éléments lui apportent des pistes de travail pour la conduite : *« c'est des choses sur lesquelles je vais faire attention après en menant pour voir si je sens mettre du poids, pas mettre du poids. »* Cette vidéo lui donne accès à un pan de son activité auquel elle ne prêtait pas attention. Elle poursuit sa réflexion par une auto-analyse : *« Et moi, je suis encore dans ce contact rigide de, de tirer plus que d'appuyer. Donc les histoires de poids et tout, il faut que je vois maintenant comment je peux les, les comprendre en le faisant si ça peut me débloquent une situation ou pas. »* Cela lui donne une nouvelle façon de lire les situations de conduite et lui ouvre de nouveaux modes d'action. Dans les jours qui suivent cette navigation, elle questionne un de ses formateurs à ce sujet. Celui-ci lui répond qu'il n'utilise pas la notion de poids mais que ce qui compte c'est le « souhait d'intervention » que le meneur veut communiquer au cheval. La stagiaire cherche à explorer toutes les expériences des autres meneurs pour construire son propre répertoire d'actions. Puis c'est avec l'aide d'une autre stagiaire, qu'elle prête attention, pour la première fois, à un contact léger : *« Ah ouais franchement ça m'a débloquent un truc et tout en ayant le contact en douceur, où, là, tu peux effectivement bien pivoter tes poignets et où en faisant des tous petits mouvements le cheval il va où tu veux quoi »*. À ce moment de la formation, la notion de contact par les guides avec le cheval attelé devient davantage significative pour la stagiaire.

En fin de formation, l'enquête sur la notion de contact, poursuivie par cette stagiaire, tourne autour de la question du dosage du poids en situation. Elle cherche à avoir des réponses sur comment savoir quel poids mettre dans les guides : *« Ouais je l'ai ressenti maintenant le problème c'est que j'arrive à le ressentir, j'arrive pas nécessairement à le doser et à m'en servir à mon avantage, voilà. »* La question du contact fait à présent partie du cœur de son activité de meneur. La stagiaire a compris la particularité de la communication entre le meneur et le cheval mais elle est toujours en recherche de comment « bien » communiquer : *« Ben*

c'est parce que cette histoire de contact/ j'ai compris si tu veux le, le fonctionnement puisque finalement c'est le dialogue que t'as avec ton cheval en plus de ta voix (...) Mais que le dialogue il se fait à travers ce contact donc bouche-mains. Mais j'ai toujours pas de, de vraie réponse de comment faire ! Je sais que je vais continuer à patauger pendant un moment pour trouver mes codes en fait. » Elle observe, questionne les autres meneurs et cherche à se situer, elle-même, dans cette communauté. Cette histoire de poids a envahi de façon contagieuse son activité : *« Cette histoire, cette question, elle me turlupine maintenant depuis... deux mois presque. »* Elle sait que chaque meneur a sa façon de mener et sa façon d'en parler. Elle estime qu'elle pourra trouver la sienne par la multiplication des expériences des autres : *« quand je pose la question, à la fois j'attends la réponse, tout en sachant que la réponse, elle viendra sûrement pas exactement. (...) Comme je te disais tout à l'heure, y a pas de formule. Donc elle est tellement dans le ressenti que je pense que je peux la poser à cinquante meneurs, et ça va être cinquante fois un vocabulaire différent et après va falloir que je fasse la sauce de tout ça pour avoir ma réponse à moi qui me convient à moi en tant que meneur. »* La stagiaire poursuit son enquête sans conviction de réponse ferme. Elle continue de saisir les opportunités qui se présentent à elle pour questionner ses formateurs : *« Ben moi je lui pose la question, je prends en compte sa réponse, (...) Et finalement tout ça c'est qu'une histoire de contact. Et ce contact on nous en parle tout le temps, le contact, le contact, le contact ... et en même temps on peut pas nous l'expliquer vraiment à part que oui faut que ça soit tendu, faut que le cheval te sente mais/ on va te dire que t'as trop de contact enfin que c'est trop dur, que c'est trop souple, que c'est pas assez patati mais en même temps on peut pas te donner les... les armes vraiment pour qu'il soit comme il faut, faut le trouver tout seul. Et ça je pense qu'il y a que la manipulation, voilà. »* Elle sait que ce dosage dépend des situations de conduite cependant elle explique que la vidéoformation lui permet de construire, dans des moments calmes, cette question du dosage qui est difficile à discuter en situation dynamique de conduite : *« Et c'est vrai que le support vidéo, il est intéressant parce que... quand tu fais, à côté on t'explique, des fois, [formateur], il te prend tes guides, il te montre et tout. Que là t'es posé, t'es pas dans la voiture, tu/ voilà. »*

3.1.3 Une fin de formation focalisée sur la manipulation et le maintien du contact en toutes circonstances

En mars, l'activité de conduite de la stagiaire est dominée par la recherche de la manipulation permanente des guides. Pendant un court entretien de remise en situation immédiate, la stagiaire décrit sa conduite. Cette description est marquée par cette recherche de manipulation permanente : *« Je, je rouvre mon carré, j'essaie de manipuler beaucoup donc j'ouvre, je ferme, je remonte, je redonne... enfin j'ai fait que ça, en fait, manipuler tout le temps pour essayer de garder les mains actives, de prendre bien bien contact avec les chevaux et voilà. »* Alors qu'en début de formation, elle cherchait à poser le pas de son cheval en utilisant principalement sa voix et en étant encombrée par ses mains qu'elle sentait être tirées en avant par le cheval ; en fin de formation, elle cherche à poser ses chevaux en utilisant toutes les manipulations de guides qu'elle connaît (par exemple prendre/rendre, peigner les guides, remonter sur ses guides). Elle cherche à manipuler en permanence. Cette manipulation devient de plus en plus fine. Après avoir manipulé par d'amples mouvements, ses gestes s'affinent et se cherchent dans le pivotement des poignets ou dans le jeu de pression des doigts. La conduite d'une paire de chevaux compliqués a entraîné une activité de recherche d'apaisement par la manipulation qui aurait un effet : *« Ben je continue à chercher comme ça {mime prendre, rendre} dans ce contact là de hop je manipule, j'essaie de me remettre au carré, de rentrer, voir comment ça peut être le plus confortable et pour eux et pour moi »* Mais la stagiaire ne trouvait pas de solution dans ses mains pour reprendre le contrôle de la situation qu'elle percevait fébrile et qui s'est dégradée. Elle a d'ailleurs vu la différence quand le formateur a pris les guides : elle s'est dit que les chevaux étaient en confiance dans sa main. Mais cette situation n'a pas eu d'autres explications pour la stagiaire que la reconnaissance de son incapacité à poser les chevaux dans ce contexte dynamique. L'expérience sur le simulateur virtuel a offert à la stagiaire la possibilité d'identifier d'où pouvait venir son problème de contact. Elle a dirigé son cheval fictif en ligne droite et elle a manipulé ses guides pour observer dans quelle guide elle perdait le contact et à quel moment. Le simulateur lui apporte une information supplémentaire qu'elle ne peut pas avoir en temps ordinaire avec un attelage : *« Donc c'est intéressant de voir ces, ces curseurs parce que tu te rends pas nécessairement compte, toi, de la puissance que tu mets. »*

3.2 L'exploitation du nouvel environnement de formation à travers trois exemples

Les résultats de cette seconde étude sont plus localement ciblés que ceux de la première. Par contre ils offrent une vue d'ensemble des séances explorées avec les nouveaux outils en confrontant le vécu de plusieurs acteurs.

3.2.1 La mise à disposition de la plateforme de vidéoformation Ercam

La promotion de CS UCA 2017/2018 a été la première à pouvoir bénéficier de la nouvelle plateforme de vidéoformation *Ercam*. Les six stagiaires disposaient d'un code personnel pour accéder à cet outil librement. Une présentation de l'interface leur avait été faite en début de formation. Au cours de cette démonstration,

les stagiaires ont observé la navigation sur la plateforme qui était projetée directement sous leurs yeux. Par la suite, la chercheuse, présente sur le terrain, a demandé aux stagiaires de la tenir informée s'ils comptaient utiliser ou avaient utilisé la plateforme. Dans les jours qui ont suivi cette présentation, seul un stagiaire sur les six a indiqué à la chercheuse qu'il s'était connecté un soir mais qu'il n'avait trouvé qu'une seule vidéo. La chercheuse qui connaissait la plateforme a soupçonné un problème de connexion et a proposé au stagiaire une connexion accompagnée. Celle-ci a confirmé le problème technique et a permis sa résolution immédiate. En questionnant les autres stagiaires, nous nous sommes aperçus qu'aucun autre stagiaire n'avait cherché à accéder à la plateforme. Dans nos observations, nous avons constaté que ce nouvel outil ne faisait pas encore partie du monde de la formation attelage. Il était physiquement invisible : aucun affichage, par exemple, n'était présent sur les lieux de formation. L'évocation du nouvel outil n'apparaissait pas non plus dans les pratiques des acteurs de la formation (stagiaires, formateurs). Au-delà du caractère de nouveauté, une des explications possibles de cette inutilisation sont que les effets de ce nouveau dispositif ne sont pas directement perceptibles par les acteurs de la formation. Or ces derniers sont préoccupés par le faible temps de pratique réelle dont ils disposent et émettent des doutes sur l'usage de cette plateforme qui ne leur permet pas directement de s'exercer physiquement.

3.2.2 Séance articulant trois contextes (vidéoformation, attelage humain et conduite réelle)

En milieu de formation, un formateur a mis en œuvre, sur une journée, une séance articulant usage de la vidéoformation, attelage humain et conduite réelle (illustration III). L'objectif de la séance était de revoir la gestuelle en descente et de voir les actions des éléments de retenue sur le cheval. Pour cela, il avait préparé cette séance avec un autre formateur. Ensemble, ils ont réalisé de nouvelles captures vidéo en conduite afin de compléter leur cours. Plusieurs jours avant la séance, le formateur avait demandé aux stagiaires de visionner, chez eux, la vidéo intitulée « Pas-trot_en descente ». La chercheuse s'est entretenue avec deux stagiaires au sujet de leur navigation autonome. Dans leur activité, les deux stagiaires se sont questionnées sur les raisons du formateur qui leur avait demandé de regarder cette vidéo précisément. Lors de leur visionnage, ces stagiaires se sont focalisées sur l'attitude du cheval et les gestes visibles des mains du meneur. L'accès aux explications du meneur de la vidéo, les a incitées à rejouer la vidéo afin de mieux voir ce dont parlait le meneur. Pour l'une, le re-visionnage a été utilisé une fois ou deux ; pour l'autre, cinq à six fois. Une des stagiaires avait déjà visionné des vidéos avec la chercheuse. Elle a alors reconnu un des meneurs de la vidéo ainsi que la suite de son explication. Cela a ravivé les questionnements qui l'animaient depuis plus d'un mois. Elle avait hâte de voir comment la séance, prévue par le formateur, allait se dérouler. À l'issue de leur visionnage, les deux stagiaires se sont inquiétées de ce qu'elles allaient pouvoir dire au sujet de cette vidéo car elles avaient la sensation de ne rien avoir repéré de pertinent.

Illustration III : Séance de technique attelée du 19.02.2018, articulation des nouveaux outils



1. Utilisation projetée de Ercam



2. Manipulation opportune de guides



3. Attelage humain



4. Conduite en voiture avec le cheval

Le jour de la séance collective de vidéoformation, le formateur a commencé par recueillir les retours des stagiaires au sujet de la vidéo visionnée. Une première interaction a eu lieu au sujet de la question du contact et de la notion de poids qu'utilisait le meneur de la vidéo dans son explication. Par la suite, le formateur a attiré le regard des stagiaires sur l'action de l'avaloire en descente. Le formateur a ensuite montré les vidéos réalisées en supplément pour attirer le regard sur la gestuelle du meneur. Afin d'illustrer son propos, il a réalisé un schéma au tableau montrant le point de rupture dans la descente et le moment où le cheval retient la voiture en soulignant l'importance de la gestuelle du meneur pour aider le cheval. Enfin le formateur a eu recours, de façon opportune, à un jeu de guides pour faire manipuler quelques stagiaires. L'activité des stagiaires, à ce moment-là, est peu visible pour le formateur. Que se passe-t-il dans le silence des apprenants ? Est-ce du désintérêt ? De l'incompréhension ? L'échange sur la question du contact a éveillé l'intérêt d'une stagiaire qui était dans l'écoute et dans l'attente de ce qu'il allait se dire. Elle a à ce moment tout un discours intérieur qu'elle ne partage pas avec le reste du groupe. Lors des questions du formateur, les stagiaires, silencieux, cherchaient à décrypter les attendus du formateur pour répondre correctement. Les stagiaires ont été surpris de s'apercevoir qu'ils avaient complètement oublié de regarder le harnachement (les traits et l'avaloire). Cela a mis l'accent sur un élément qu'ils connaissaient mais qui ne faisait pas partie de leurs habitudes d'action. Une des stagiaires commente : « *Au moment où [formateur] dit « est-ce que vous voyez ce qui se passe dans les traits ? » je me dis qu'à aucun moment j'ai regardé. J'ai regardé les mains, j'ai regardé le cheval, à aucun moment j'ai regardé ni les traits, ni l'avaloire* ». Chez elle, le silence s'accompagne d'une mise en évidence de ce qu'elle n'a pas su faire : penser à observer les traits et l'avaloire. Pourtant elle connaît ces éléments du harnais et leur fonction : « *On apprend que tel et tel élément fait ci, tel élément fait ça mais on le visualise pas pourquoi* ». Ici, la stagiaire fait l'expérience d'un élément qu'elle connaît mais auquel elle n'a pas recours dans sa pratique. À ce moment, elle le note dans son cahier : « *ça fait partie de ce que j'avais pas vu* ». Ces notes lui permettent de mettre en évidence un élément qu'elle perçoit comme important et auquel elle ne prêtait pas attention dans son observation réelle ou simulée. Elle ajoute : « *Je le note pour pouvoir l'observer plus tard en fait* ». Ce phénomène de prise de notes est partagé par une autre stagiaire interviewée : « *Tu vois le moment où j'arrive dans la descente, mon esprit est... Si je me le suis noté ça, ... Penses-y, quoi, pense-y que le cheval va baisser la tête mais qu'il faut vite redresser et du coup te laisse pas surprendre avec ta longueur de guides !* » La prise de notes sert de « pense-bête » pour ici et pour plus tard (en conduite). On voit comment cette situation de classe permet à ces deux stagiaires de mettre en relation leurs expériences antérieurement vécues (en conduite et en visionnage), leur expérience présente et leurs futures expériences (projections). Au sujet du schéma réalisé par le formateur, une stagiaire commente son activité : « *C'est là où tu te rends compte que les cours théoriques, ça apporte en plus de la pratique même si t'as l'impression que ce qui faudrait c'est manipuler tout le temps. Parce que, visuellement, quand tu abordes ta descente, tu sens pas cette brisure, c'est dans le dessin que tu la sens, que le cheval, il va vraiment se retrouver en descente alors que ta voiture le sera pas encore.* » La stagiaire qui a vécu plusieurs fois cette situation de descente ne s'était jusqu'alors pas imaginé l'action de la voiture sur le cheval et le rôle des éléments de retenue alors qu'elle les connaît en théorie. Il en est de même pour la seconde stagiaire qui pensait, au contraire, que remonter sur les guides contraignait le cheval. Avec cette séance, elle comprend que la gestuelle dans la descente aide le cheval à se tenir en équilibre.

Certains stagiaires sont restés investis tout au long de la séance (principalement ceux qui ont été sollicités pour la manipulation des guides). D'autres ont trouvé la séance qui s'éternisait et avaient hâte, sur la fin, d'aller en situation de conduite.

Les données témoignent de l'écart entre le monde des novices et celui des experts. Cela s'exprime par une distance entre la stagiaire et son formateur : « *Mais le problème de tous ces meneurs professionnels, on va dire, c'est que de toute façon quand ils font les choses y a rien qui bouge. Ils font les choses tellement, je l'avais dit à [son formateur] déjà sur un remiser, il recule, tu regardes ses mains, t'es là comme ça sur ses mains, t'attends un moment où il va se passer des trucs, et en fait c'est tellement tac, tac, tac, tac, trop facile que tu v/ t'as pas de visibilité de ce qui se passe !* » Cependant il peut être dépassé en partie grâce à l'explicitation du monde de l'autre : « *Heureusement qu'il y a le discours parce que du coup je savais euh/ Mais j'aurai vu que les images sans le mec qui raconte ce qui se passe, je suis pas sûre que j'aurai mis les doigts sur ce qui se passe. C'est vraiment le fait d'avoir l'interview qui te fait après re-regarder le truc et dire « Ah oui c'est là, Ah oui c'est là, Ah oui c'est là. »* » Cela permet aux stagiaires de rejouer la vidéo et de la regarder différemment, en cherchant à voir ce qu'ils ne percevaient pas.

L'attelage humain a permis aux stagiaires de sentir dans leur corps l'action de l'avaloire dans les fesses et d'imaginer ce qui se passe pour le cheval. Enfin la conduite qui a immédiatement suivie a été l'occasion de se confronter à l'activité réelle et de chercher à mettre en application la notion abordée. Ce contexte de conduite en descente avait été abordé dès le début de la formation (novembre) or nous constatons avec cette séance (février) qu'une des stagiaires découvre la gestuelle. Elle explique qu'elle ne l'appliquait pas car elle ne voulait pas contraindre le cheval. Cette séance lui fait voir les choses autrement : c'est une aide pour le cheval. Au moment de la conduite, elle anticipe trop la remontée sur les guides et le cheval s'arrête avant la descente. Elle est en train de faire l'expérience de sa gestuelle qu'elle ne s'est pas encore appropriée.

3.2.3 L'utilisation test du simulateur virtuel

En fin de formation, les formateurs ont pu faire une utilisation test du simulateur *Comtact* avec le groupe de stagiaires. Les six stagiaires sont passés chacun leur tour sur la machine. Le formateur était en situation inédite d'enseignement de même que les stagiaires étaient en situation nouvelle d'apprentissage. Il leur a fallu se familiariser et accepter les règles du jeu pour mettre en action le cheval virtuel : céder le contact puis le reprendre. L'autre élément significatif pour les meneurs-stagiaires était la découverte de nouvelles sensations déstabilisantes vis-à-vis de la relation avec la machine. Après qu'ils aient mis en mouvement leur cheval virtuel, le formateur leur a demandé de réaliser des tournants. Seul un stagiaire a réussi cette action du premier coup. Pour les autres, la perte du contact dans la guide extérieure interrompait la partie. « *À mon avis, je dois trop relâcher à droite puisque ça tourne pas, tu vois. Et qu'ils disent que pour qu'il y ait un contact il faut qu'il y ait une tension. Je pense que je suis/ oui je sais même pas si c'est tendu ou pas. Mais j'essaye de/ tu vois pendant que je le fais, je fais gaffe à ça je fais une petite demande en gardant la tension à droite, pas en relâchant complètement.* » Pour au moins une des stagiaires interviewée cela a mis en évidence un problème qu'elle avait déjà repéré dans sa pratique réelle : « *Ben deux fois de suite pour tourner à gauche, je perds le contact à droite. Donc ça met le doigt de suite sur un des défauts que j'ai en vrai quoi* ». Elle a cherché à corriger cette erreur en modifiant sa manipulation et en trouvant le bon dosage. Cette dernière a aussi transformé sa pratique en fonction des éléments pertinents pour elle dans la situation : au début, elle prêtait attention à la tête du cheval comme elle le ferait en conduite réelle puis progressivement elle s'est focalisée sur les curseurs qui lui indiquaient si le contact était établi, rompu ou trop dur (code couleur : vert, bleu, rouge). « *Je joue dans la longueur de guides, je réessaye le tournant, tout en essayant de regarder les curseurs, à ce moment-là j'ai abandonné la tête du cheval pour essayer de voir les curseurs.* » Dans cette situation de simulation, le meneur-stagiaire peut bénéficier de repères visuels qu'il n'a pas d'ordinaire en situation réelle. La stagiaire joue avec ces repères pour réussir son action. Cette réussite passe par sa gestuelle : « *Ben je cherche la bonne manipulation {mime le carré et la main droite qui bouge} (...) Par mes doigts surtout parce que c'est le/ la recherche du, tu sais le fameux « jouer dans ses doigts » voilà donc serrer plus, moins euh lequel, serrer un peu là, un peu moins là.* » Lorsqu'elle était en ligne droite, elle cherchait à voir dans les curseurs si elle mettait le même poids ou bien si elle prenait plus fort d'un côté. Cette expérience lui permet d'accéder à son incorporation c'est-à-dire à ce que son corps a l'habitude de faire. Cette nouvelle connaissance lui permet d'ajuster son action : si elle constate qu'elle a tendance à trop prendre à droite alors elle va chercher à retenir son côté droit pour équilibrer ses guides. Du côté de l'activité du formateur, cette expérience lui a permis de tester une hypothèse qu'il avait : tourner en utilisant la gestuelle a une main permet de garder un contact équilibré sur les deux guides contrairement à la manipulation au carré. Pour cela, il demande aux stagiaires de tourner en utilisant les deux manipulations différentes et il observe le résultat : tournant réussi versus tournant non réussi. Cet élément lui a permis de discuter et réfléchir avec les autres formateurs à la façon dont l'enseignement des tournants était approché.

4 Applications pratiques

Avant de déployer les pistes d'applications pratiques, il nous semble important de rappeler que les nouveaux outils qui sont mis en avant dans cette étude n'ont pas pour ambition de remplacer l'exercice réel de conduite d'attelage. Ils restent des outils complémentaires à la pratique. Ils permettent d'anticiper, de comprendre, d'analyser, de prolonger des situations pratiques et donc d'une certaine manière d'augmenter ces temps d'action et d'interaction sans « user » plus la cavalerie.

4.1 Permettre aux formateurs de concevoir leurs séances de technique attelée en s'appuyant sur le vécu des stagiaires

Cette recherche sur l'activité vécue par les stagiaires pendant les cours de technique attelée doit permettre aux formateurs de concevoir leurs séances en prenant en compte cet aspect de l'activité. Par exemple, un formateur peut faire le choix de faire travailler une application gestuelle ou une exploration corporelle. Selon, l'objectif recherché par ce dernier, le contexte d'apprentissage sera différent. En début de formation, les stagiaires novices sont contraints de se focaliser sur un ou deux aspects de leur activité. En effet pour eux, tout est nouveau, tout est à découvrir : ce qu'ils sentent dans leur corps, ce qu'ils perçoivent dans leur environnement, ce qu'ils interprètent de ce qu'ils perçoivent, ce qu'ils cherchent à faire et les moyens utilisés pour y parvenir. Ils sont en train de se constituer un répertoire d'expériences-types. Partager avec les stagiaires les objectifs de la séance, les moyens de les atteindre et les observables pour savoir s'ils sont atteints, permet de rendre visible une part opaque de l'activité du formateur et du stagiaire. Les formateurs développent certaines dispositions à agir : être à l'écoute du vécu des stagiaires, faire expliciter ce vécu. Les stagiaires apprennent à verbaliser une expérience, cherchent à comprendre une situation vécue, recherchent des solutions.

4.2 Pistes d'exploitation pour un usage « libre » de la plateforme vidéo Ercam

Nous postulons que donner aux stagiaires un accès libre à la plateforme vidéo Ercam ouvre les espaces et les temps de la formation : les stagiaires peuvent se rendre sur la plateforme, y naviguer librement dès qu'ils en ont le temps, en éprouve l'envie ou le besoin. Ces navigations libres permettent aux stagiaires de prêter attention et/ou de rechercher les thématiques qui sont significatives pour eux à différents moments de la formation. La plus-value du caractère ouvert de cet outil est donc une meilleure adéquation entre ce que les stagiaires regardent et leurs préoccupations du moment. Cette adéquation apporte une valeur significative plus forte aux expériences vécues. La limite observée de ces navigations libres sont l'absence d'utilisation de l'outil et un risque d'appauvrissement du potentiel d'exploitation si celui-ci n'est pas accompagné par un professionnel. Pour répondre à ces limites, nous proposons plusieurs pistes qui ne prétendent ni à l'injonction ni à l'exhaustivité. Il est possible d'envisager une séance de découverte de l'outil. Cette première séance a pour objectif de permettre aux stagiaires de manipuler la plateforme. Ainsi les problèmes techniques éventuels pourront être dépassés collectivement. Et les stagiaires auront un aperçu de ce que propose la plateforme. Il nous semble important de susciter les échanges entre les stagiaires quant à leurs découvertes afin de favoriser le partage d'expériences. Ces temps d'échanges peuvent aussi être l'occasion pour le formateur de retenir les questions et les problèmes évoqués par les stagiaires et d'envisager ses prochaines séances de conduite ou de simulation afin de les accompagner dans leur apprentissage. Le formateur peut ainsi saisir les opportunités ouvertes par les stagiaires qui évoquent les éléments auxquels ils ont prêté attention. Par exemple, un stagiaire qui relate son étonnement quant à une tenue des guides particulière peut être le point de départ pour une séance à venir.

4.3 Modalités d'usages de la plateforme

Le travail autour du visionnage vidéo d'un tiers peut se faire avant, pendant ou après une séance de conduite. Les objectifs recherchés sont de différents ordres : anticiper avec les stagiaires une difficulté qu'ils pourraient rencontrer et l'identifier grâce à l'activité d'un tiers, revenir sur une difficulté après qu'elle ait été rencontrée par les stagiaires et utiliser la vidéo d'un tiers pour accéder à l'activité personnelle des stagiaires, attirer l'attention des stagiaires sur un élément particulier visible à la vidéo ou accessible par le discours du meneur de la vidéo. Dans ces usages, l'apprentissage se fonde sur le vécu par procuration et l'expérience mimétique vécue par les stagiaires. Ils vivent, à travers l'expérience d'autrui, une expérience particulière. Par ce biais, ils enrichissent leur potentiel d'action. Ces temps de visionnage, identification, discussion sont aussi des occasions de verbaliser sa pratique et de la confronter à celles des autres. Deux éléments de l'apprentissage sont alors mis en jeu : 1/ l'explicitation de sa propre pratique et la prise de recul (analyse réflexive) ; 2/ la confrontation à la pratique d'autrui, l'inscription et la participation à une communauté de pratique. Implication et mise à distance sont dans le même temps convoqués. Le rôle du formateur est fondamental pour accompagner les stagiaires dans la mise en relation des différentes expériences vécues et dans l'apport des connaissances nécessaires à l'explication des situations convoquées.

Nous notons que la formation à l'observation et à l'analyse de la pratique d'autrui est nécessaire pour déployer le potentiel de cet outil. Dans un premier temps, les formateurs peuvent accompagner les stagiaires dans ces exercices afin de créer des habitudes, des formes ritualisées (actions du meneur, attitude du cheval, environnement/contexte, rôle du matériel, commentaires du meneur de la vidéo). Dans un deuxième temps, les stagiaires pourront être invités à effectuer ce travail seul avant de présenter une restitution de leurs observations et interprétations au groupe. On peut envisager d'utiliser une feuille type de travail qui organise le visionnage. Il est possible de séparer trois temps : 1/ le premier visionnage de la première partie de la vidéo ; 2/ le visionnage de l'entretien du meneur de la vidéo ; 3/ un second visionnage de cette même vidéo. Pour chaque temps, les stagiaires seraient invités à relever ce qu'ils voient, entendent, ressentent, ce à quoi ils s'attendent, ce qu'ils comprennent, ce que la situation leur évoque. Le travail peut être prolongé et reproduit en pratique réelle par des observateurs encadrés par le formateur.

5 Perspectives

Dans ce nouvel environnement de formation, l'enjeu de l'enseignement-apprentissage s'enrichit. Il ne se focalise plus seulement sur l'entraînement par répétition mais il exploite d'autres contextes. Les formateurs accompagnent les stagiaires dans la construction d'un répertoire de situations types (quand, comment et pourquoi utiliser ses aides en situation) dans une logique écologique.

La plateforme de vidéoformation peut être développée par l'apport de nouvelles vidéos de l'activité de stagiaires. Ces vidéos peuvent être l'occasion de travailler à partir des difficultés typiques des apprenants. La visée n'est pas démonstrative mais plutôt constructive. Après s'être entraînés à l'analyse de l'activité d'un autre meneur, ils pourront progressivement aller sur l'analyse de leur propre activité soit :

- A l'aide d'une tablette numérique et d'un temps d'explicitation et d'auto-co-analyse in situ à chaud par exemple sur des attitudes et interactions cheval-meneur

- Avec une go-pro in situ et des retours en salle pour expliciter puis co-analyser ce qui se passe.

Cette progression de l'activité d'analyse passant d'abord par l'image d'un autre que soi (alloconfrontation) vers l'analyse de sa propre activité (autoconfrontation) et par les échanges avec d'autres (autoconfrontations croisées et collectif) a été mise en évidence chez Leblanc (2015) dans le cas de la formation d'enseignants.

6 Références

Carré, P. (2011). Pédagogie des adultes et ingénierie pédagogique. In P. Carré & P. Caspar (Eds.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, pp. 423-444. Paris : Dunod.

Leblanc, S. (2015). Usages de la vidéo au sein d'un processus progressif de professionnalisation de la formation des enseignants. In L. Ria (Ed.), *Former les enseignants au 21ème siècle. Établissement formateur et vidéoformation* (pp. 203-214). Bruxelles : De Boeck.

Leblanc, S. & Azéma, G. (2018). Transition au sein de l'école française du cheval attelé. Expérience d'un développement professionnel médié par la recherche. In J. Mukamurera, J.-F. Desbiens et T. Perez-Roux (Dir.), *Se développer comme professionnel dans les occupations adressées à autrui : Conditions, étapes et modalités dans une réalité du travail sous pression*. Québec : Éditions JFD.

Linard, M. (1996). *Des machines et des hommes : apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris : L'Harmattan.

Pape, M. (2005). *L'Art de l'attelage : l'attelage et le menage d'après les règles établies par Benno von Achenbach*. (P. d'Authéville & B. de Diepold, Trad.). Paris : Vigot.

Pastré, P. & Rabardel, P. (2009). *Apprendre par la simulation : de l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. Toulouse : Octarès.

IFCE (2016) Rapport d'activité. Repéré sur le site internet : <http://www.ifce.fr>

Ria, L., Serres, G. & Leblanc, S. (2010). De l'observation vidéo à l'observation in situ du travail enseignant en milieu difficile. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 32 (1), 105-120.

Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse : Octarès.