

L'enseignement de l'attaque au volleyball en classe de terminale : cas des collèges du zou en république du Bénin.

Atoun Carlos E. H.¹, Agbodjogbe Basile², Attiklemé Kossivi³, Kpazaï Georges⁴,
Ahodonou Cyriaque⁵

^{1,2,3,5}Laboratoire des didactiques des Disciplines (LDD) Université d'Abomey-Calavi, République du Bénin

⁴Laboratoire de Recherche sur l'Intervention en Activité Physique, École des sciences de l'activité physique, Université Laurentienne, Sudbury (ON), Canada.

Corresponding Author: Pr. Georges Kpazaï

Abstract: *In the setting of this survey we fixed ourselves like objective to show three (03) teachers of the EPS the didactic transposition operated at the time of the attack of the volleyball in class of terminal and to compare these didactic transpositions in order to clear gaps between the taught contents and those foreseen like being to teach. To reach this objective we made recourse to certain key concepts of the theory of the antropology of the didactic of Chevallard (1992). The essential results descended of our investigation revealed that the observed teachers had put in work varied forms of attack. This diversity of convenient teaching observe could be bound to reports personal and institutional of these teachers to the object to Know. In the same way to their personal experience. However, gaps exist and acted as trampoline to remedy difficulties of pupils at the time of setting of teaching/ learning and encourage and/ reinforce their level of motor cleverness acquirement. These positive gaps give account of the personal report to the knowledge of teachers as well of their personal and professional experience*

Key words: *didactic, transposition, report to the knowledge, attack, volleyball*

Date of Submission: 06-10-2018

Date of acceptance: 20-10-2018

I. Introduction

Au Bénin, l'Éducation Physique et Sportive (EPS) est une discipline d'enseignement du système éducatif. Cette discipline sportive regroupe les activités physiques liées aux sports collectifs et individuels. Les sports collectifs de nos jours sont les plus plébiscités par les élèves en milieu scolaire (Verscheure, 2005, p 89). Son enseignement suscite un intérêt de la part des chercheurs dans le domaine des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS) (Gréhaigne, 1992). Autrefois utilisés en animation sportive juste pour gérer le problème d'effectif pléthorique Ogueboule (1999), les sports collectifs ont aujourd'hui en EPS des contenus à enseigner définis par niveau de classe, des stratégies et méthodes d'enseignement, bref un programme d'enseignement suivant le même modèle que les autres disciplines éducatives (le français, les mathématiques, la biologie etc.) (Attiklémè, 2009). C'est un programme qui donne préséance à l'élève et qui le place d'emblée au cœur de la construction de ses propres savoirs. Son but est de former un citoyen techniquement et humainement équilibré, performant, doté d'esprit créateur ayant le goût de la recherche, capable de s'auto-employer, de créer des emplois et de contribuer au développement du Bénin Attiklémè, (2009) En référence aux travaux sur les sports collectifs, leur enseignement est basé sur la réalisation correcte d'habiletés motrices spécifiques (Gréhaigne, 1992), davantage centrées sur l'apprenant et sur le jeu (Bunker et Thorpe, 1982 ; Gréhaigne, Billard et Laroche, 1999). Au Bénin et particulièrement en EPS, l'enseignement des sports collectifs en s'inscrivant dans cette logique, rend opérationnel cette finalité affichée des programmes d'études. Les sports collectifs présentent des espaces privilégiés de sélection et de production, de transformation et de transposition, puis de transmission de valeurs, de savoirs, de connaissances, de compétences aux publics scolaires (Klein, 2003 in Attiklemé et Kpazaï, 2011, p 84). Au nombre de ces sports collectifs figure le volleyball, une activité physique de coopération et d'opposition.

Contexte de l'étude :

L'enseignement du volley au secondaire au Bénin un environnement didactique très peu propice. L'enseignement de cette APSA sert de moyen d'éducation du corps aussi bien sur les plans intellectuel et corporel que sur le plan de l'intégration sociale. Le volleyball représente un moyen parmi tant d'autres à la disposition des enseignants d'éducation physique et sportive recherchant le développement harmonieux des différentes composantes de l'individu : aspects moteurs, cognitifs, affectifs et sociaux. C'est un moyen

d'enseignement qui confronte l'élève à des situations de choix stratégiques de gestion de temps et de l'espace. Ce jeu à enjeux lie les aspects techniques, tactiques, physiques et mentaux dans un contexte d'urgence temporelle, imposant vitesse de réaction et automatisation gestuelle. Cette situation crée des contraintes qui pèsent sur la pratique enseignante quel que soit le niveau de classe. A l'école, il contribue à l'éducation de l'être humain et est perçu comme un jeu. Indépendamment de la gamme de motricités qu'elle permet de développer, le volleyball est une activité de haute performance présentant d'énormes difficultés dans sa pratique et dans son enseignement (Zinsou, 2011). C'est particulièrement l'un des sports collectifs les plus difficiles à enseigner (Oguéboulé, 1999).

Comme toute activité d'opposition, le volleyball est régi par un système dialectique d'attaque/défense (Thevenot, 2007-2008). Malgré que les objets et activités d'apprentissage soient soigneusement définis par niveau de classe dans les textes officiels, son enseignement dans les lycées et collèges reste problématique. Plusieurs raisons semblent justifier ce constat. En terme de référence, quant aux savoirs, le volleyball renvoie d'une part à des savoirs hautement techniques (Terrisse, 2001) qui nécessitent de la part des apprenants une dextérité technique avérée. Et des savoirs scientifiques et professionnels d'autre part. A cela s'ajoute la planification des séances proposée par les textes officiels qui ne prévoient qu'au plus trois séances par APSA (cf. guide 5^{ème}). Les difficultés logistiques et les effectifs pléthoriques des classes viennent corser la note sans oublier certains facteurs morphologiques et bio informationnels. C'est donc dans ce contexte pas très reluisant que l'apprentissage en sports collectifs et plus principalement au volleyball est fait dans les lycées et collèges du Bénin. Dans le cadre de cet article, nous nous attacherons à la construction de l'attaque car dans les lycées et collèges, les apprenants éprouvent de difficultés à construire l'attaque depuis la classe de cinquième jusqu'en terminale (Zinsou, 2011, Godémè, 2016 ; Atoun et Agbodjogbé, 2014). Cette situation rappelons-le, est sans doute liée à la complexité qui caractérise l'enseignement du volley-ball.

II. Cadre théorique et problématique

Au nombre des théories qui permettent de problématiser les savoirs à construire et plus précisément leur nature, la théorie Anthropologie du Didactique de Chevallard (1992) nous procure un champ conceptuel large. Ainsi, elle nous permet d'étudier à partir de l'observation de pratiques ordinaires de classes, les savoirs effectivement mobilisés par le professeur dans les interactions didactiques. De ces différentes pratiques enseignantes se dégagent diverses transpositions didactiques nous permettant d'analyser et de comparer le décalage existant entre le prévu prescriptif et le réalisé. S'inscrivant dans cette logique, la présente étude focalisée sur le volleyball, une APSA enseignée selon le programme EPS Béninois au secondaire dans les classes de cinquième, quatrième, première et terminale, se propose d'analyser les savoirs enseignés par les enseignants en situation réelle de classe. Elle vise particulièrement à mettre en évidence les différentes transpositions didactiques opérées par les enseignants lors de l'enseignement de l'attaque en classe de terminale afin de rendre compte de leur rapport personnel et institutionnel au savoir.

2.1. Le poids de l'épistémologie pratique des enseignants dans la construction des références en attaque au volleyball.

En référence aux travaux de Attiklemé et al (2014), les enseignants n'ayant pas la spécialité volleyball se comportent différemment de ceux ayant cette spécialité en ce qui concerne la manière de présenter la séance de volleyball. Il en est de même entre enseignants et entraîneurs dont les actions didactiques sont fonction de leur rapport personnel au savoir et celui des apprenants. Ces résultats montrent aussi que les enseignants spécialistes proposent aux élèves des tâches qui les ramènent plus dans la réalité du jeu. Ces tâches sont plus cohérentes, faciles à intégrer par les élèves et visent l'amélioration des savoirs spécifiques chez ces derniers. Ces résultats viennent confirmer l'étude de Zinsou (2011), qui indique que l'appropriation des savoirs enseignés au volley-ball par les élèves nécessite de la part de l'enseignant un rapport personnel et institutionnel au savoir de cette discipline afin de mieux l'enseigner. De ce fait, nous cherchons à comprendre auprès des enseignants spécialistes de volleyball, si réellement les contenus définis comme étant à enseigner en classe de terminale permettent vraiment aux apprenants d'avoir les habiletés motrices adéquates pour la construction de l'attaque au volleyball.

2.2. Objets de l'étude et la question fondamentale de recherche

Cette étude s'attache à analyser les contenus définis comme étant à enseigner et ceux réellement enseignés ; dégager les différentes transpositions didactiques opérées et enfin de préciser les écarts entre le prévu et le réalisé.

Les réponses à ces différentes préoccupations justifient la pertinence de cette étude qui vise à mettre en évidence les différentes adaptations transpositives opérées par l'enseignant lors de l'enseignement de l'attaque au volleyball en classe de terminale. Il s'agit de vérifier si les savoirs prévus comme étant à enseigner sont réellement mis en jeu par les enseignants observés dans leurs pratiques enseignantes. Est-ce que de tels contenus

définis comme étant à enseigner en classe de terminale permettent-ils aux apprenants d'avoir les habiletés motrices adéquates pour l'attaque au volleyball ? Voilà ainsi formulée la question de recherche qui se dégage de l'objectif de cette étude.

III. Méthodologie

Au regard de notre problématique, notre étude s'inscrit dans le champ de l'analyse des pratiques enseignantes (Altet, 2002, Altet et al ; 2012 etc). Elle a consisté à observer trois enseignants d'EPS d'expérience personnelle et professionnelle différente lors du déroulement des séances de volleyball dans trois classes de terminale respectivement au CEG₁ Cove, CEG Za-kpota et CEG₁ Bohicon.

Pour mener à bien cette étude, notre méthodologie s'articule autour de quatre principaux points : les sujets de l'étude, les outils et techniques d'investigation, les procédures d'enquête, les méthodes d'analyse.

3.1. La population d'enquête ou sujets de l'étude

Ils sont au nombre de trois, professeurs certifiés d'EPS et spécialiste de volleyball. L'enseignant E₁ avec 11 ans d'expérience professionnelle intervient au CEG₁ Covè, il a été entraîneur de l'équipe du collège pendant plus de trois 3 ans. Quant à l'enseignant E₂ intervenant au CEG Za-kpota, il a 8ans d'expérience professionnelle. Enfin l'enseignant E₃ intervient au CEG₁ Bohicon avec 9ans d'expérience professionnelle.

Tableau I: Tableau récapitulatif du nombre d'enseignants sujets de l'étude

Enseignants	Etablissements	Statut	Ancienneté	Nombre de séances
E ₁	CEG ₁ Covè	Professeur Certifié	11ans	3
E ₂	CEG Za-kpota	Professeur Certifié	8 ans	3
E ₃	CEG ₁ Bohicon	Professeur Certifié	9ans	3
Total				9

3.2. Les techniques et outils d'investigations de collecte des données

Deux techniques ont été prioritairement utilisées. Il s'agit de l'entretien et de l'observation. Les entretiens ante-séance et post-séance ont été respectivement réalisés par un guide d'entretien. Quant à l'observation, elle est suivie d'enregistrement audiovisuel des séances d'enseignement de volleyball en situation de classe réalisé à l'aide de Caméoscopes.

3.2.1. Les entretiens

Ils sont de deux natures par séance : l'entretien ante-séance et l'entretien post-séance.

- **l'entretien ante-séance** est réalisé avec les enseignants au début de chaque séance. Il vise à préciser : les intentions didactiques de la séance, les contenus à enseigner et les tâches à proposer aux élèves et ;

- **l'entretien post-séance** est réalisé à la fin de chaque séance afin de savoir le bilan de la séance, les difficultés rencontrées et les adaptations réalisées.

Chaque entretien dure 5 min au plus. Ils sont réalisés sur le terrain à l'aide un enregistreur. Au total 18 entretiens sont réalisés dont 9 ante-séances et 9 post-séances.

3.2.2. L'observation des séances

Il s'agit d'une observation instrumentée. Deux caméras sont utilisées pour enregistrer toute la séance depuis l'entretien ante-séance jusqu'à l'entretien post-séance. La première caméra placée au plan large nous a permis de filmer l'ensemble du terrain et des inter actants en situation. La deuxième caméra est collée à l'enseignant pour relever les différentes transpositions didactiques qu'il opère à travers les variables tâches proposées afin de mieux identifier les contenus réellement enseignés. Au total 09 séances sont filmées, soient 03 par enseignant.

3.3. Le traitement des données

L'analyse du contenu des données recueillies a été réalisée en trois étapes :

- la première étape a consisté à retranscrire tous les entretiens enregistrés. Ainsi les données issues des réponses aux questions et des séances filmées ont été recueillies ;
- la deuxième est relative à la condensation des données retranscrites ;
- la troisième étape est une analyse qualitative du contenu des données recueillies.

Pour mener à bien l'analyse, les entretiens avec les enseignants ont été traités du point de vue qualitatif à partir d'une analyse thématique. Les bandes vidéo dans les situations de jeu ont fait l'objet d'une analyse des contenus enseignés à partir des tâches proposées. Les transpositions didactiques opérées sont mises en relation avec les données à posteriori d'observation et d'entretiens. Nous avons pris ainsi en considération l'analyse de chacune des tâches proposées pour rendre compte du rapport personnel et institutionnel au savoir des enseignants. L'effet des tâches proposées révélant les choix transpositifs sur la production des élèves.

IV. Résultats

Dans cette partie, nous allons d'abord faire une analyse didactique des contenus définis comme étant à enseigner au volleyball dans le cursus scolaire au secondaire. L'analyse des contenus enseignés par les intervenants suivra, puis après une étude comparative des transpositions didactiques opérées par les enseignants en attaque et enfin dégager les écarts entre les contenus enseignés et ceux prévus comme étant à enseigner.

4.1. L'analyse didactique des contenus définis comme étant à enseigner au volley-ball

Ces contenus selon les documents programme d'étude et guide d'accompagnement sont définis dans les classes de 5^{ème}, 4^{ème}, 1^{ère} et Terminale (Tle). Le tableau ci-dessous fait un récapitulatif des contenus à enseigner.

Tableau II: Récapitulatif des contenus définis comme étant à enseigner par niveau de classes

Niveau de classe	Contenus prévus comme étant à enseigner	Objectifs visés
5 ^{ème}	AA1 : Occupation rationnelle du terrain et évolution en passes après réception (basse ou haute) pour marquer le point, évolution vers les variantes. AA2 : Circulation tactique de la balle en attaque : passeur et joueurs avant. AA3 : Contribuer à l'efficacité du jeu collectif par sa maîtrise des techniques de contrôle de passe sous diverses formes et de frappes. AA4 : Contribuer à l'efficacité du jeu collectif par sa maîtrise des techniques de contrôle de balle.	Service, touche haute et occupation rationnelle du terrain
4 ^{ème}	AA1 : Envoyer la balle dans le camp adverse en effectuant un bon service. AA2 : Réceptionner en prise basse le service adverse en soulevant la balle vers l'avant. AA3 : Occuper rationnellement le terrain. AA4 : faire la 2 ^{ème} passe en touche haute vers l'avant AA5 : Envoyer la balle dans le camp adverse à la 3 ^{ème} touche (frappe).	Service, réception, occuper rationnellement le terrain et frappe de la dernière balle
1 ^{ère}	AA1 : Recevoir la balle d'attaque : la prise basse. AA2 : Organisation collective en défense. AA3 : faire la passe d'attaque : la prise haute ou la touche haute. AA4 : Organisation collective en attaque.	Réception basse, organisation de la défense, passe d'attaque et organisation collective de l'attaque
Tle	AA1 : Faire un service offensif. AA2 : Occuper rationnellement le terrain en vue d'une réception en touche basse. AA3 : Occuper rationnellement le terrain en vue d'une construction efficace de l'attaque (réception, passe, smash).	Service offensif, occuper rationnellement et la construction efficace de l'attaque (réception, passe, smash).

Source : Guides et programmes d'études en vigueur au Bénin 2014-2015

De l'analyse de ce tableau, il ressort que les documents guide et programme ont prévu des contenus à enseigner par niveau de classe au volleyball qui visent l'acquisition des gestes techniques et qui ne peuvent être produits que dans la pratique. C'est ce que tente de faire les enseignants d'EPS, sur la base des pistes de propositions d'activités d'apprentissage (AA) du guide, dans leur pratique enseignante en situation de classe, afin d'assurer l'acquisition des habiletés motrices adéquates pour réussir le geste technique afférent. Les différentes tâches que proposent les enseignants d'EPS aux élèves doivent être englobantes et porteuses d'enjeu de savoir. Ces tâches renvoient à des activités dites ici d'apprentissage enracinées dans cette dernière pour atteindre l'objectif prévu. Il apparaît clairement dans ce tableau, que les différentes AA proposées suivent une progression pédagogique du simple au complexe. Cette progression propose la réalisation correcte de la technique avant d'aller à la tactique.

En effet, Montagnon (1989) à partir de sa pratique professionnelle, schématise les freins existants au volleyball en deux ordres : des problèmes d'ordre technique et/ou réglementaire ; des problèmes quant à la participation des élèves au jeu. Les propositions de Bonnefoy, Lahuppe et Né (1997) sont sous-tendues par une théorie d'action qui vise à interroger les comportements des élèves au-delà des seuls aspects observables. La démarche d'enseignement préconise la gestion de l'incertitude des résultats et suscite la motivation des élèves ; la gestion de l'activité aléatoire des élèves et suscite leur intérêt ; la gestion de l'activité technique des élèves et entretient leur intérêt par une mise en projet. Les contenus d'enseignement sont organisés sous forme de continuum et les compétences sont présentées comme un emboîtement de niveaux et d'étapes successives. Les situations proposées sont soit des situations de référence soit des situations d'apprentissage : des situations de coopération/confrontation aménagées, et situations d'exercices spécifiques. Pour Marsenach, les contenus définis comme « les conditions à intérioriser qui permettent l'élaboration d'actions nouvelles elles-mêmes corrélatives de transformation de l'activité corporelle » (Marsenach et Merand, 1987, p 25), sont à formuler à

partir des relations que les élèves doivent construire et apprendre pour s'adapter de façon optimale à une situation. La démarche de construction mise en œuvre pour déterminer les contenus repose d'une part, sur l'analyse d'une situation en 2 contre 2 en tant qu'elle représente « une unité tactique isolable » (Deleplace, 1979), et d'autre part, sur l'analyse de l'activité des élèves confrontés à cette même situation. Pour ne citer que ceux-là.

4.2. L'analyse didactique des contenus enseignés par les intervenants : vers la construction d'une référence en attaque au volleyball

Il s'agit de présenter les contenus enseignés par les trois enseignants au cours de leurs séquences de classes. Nous commencerons d'abord par l'enseignant E₁, puis E₂ et enfin E₃.

4.2.1. L'analyse didactique des contenus enseignés par l'enseignant E₁

Cette analyse prend en compte les contenus enseignés au cours des trois séances de classes. Elle vise à présenter les tâches et les objectifs visés par l'enseignant dans un tableau puis à analyser ces derniers en référence à sa pratique enseignante observée et les informations du corpus annexe (les données des entretiens).

Tableau III : Récapitulatif des contenus enseignés par l'enseignant E₁

1 ^{ère} séance		
Contenus	Tâches	Objectifs visés par de l'enseignant
Service offensif	N°1: Jeu de 10 points	Evaluer les acquis antérieurs afin de planifier ses apprentissages
	N°2 : Réception de balle en touche haute dans un jeu de 3 contre 3 sur espace réduit de 6m sur 4,5m après un service simple.	Réceptionner en touche haute après un service simple.
	N°3 : Organisation d'une réception de balle en touche basse dans un jeu de 6 contre 6 après un service tennis.	Réceptionner en manchette et l'orientation de la balle vers le poste 2 afin de réussir les 3 touches de balle.
	Tournoi triangulaire de 10 points	Mettre en application les notions développées
2 ^{ème} séance		
Occupation rationnelle du terrain	N°1 : Révision sur l'organisation en réception de balle	Evaluer les acquis antérieurs
	N°2 : Passe en touche haute du joueur intervenant sur la deuxième balle dans un jeu de 3 contre 3 sur espace réduit de 6m sur 4,5m	Insister sur le rôle du passeur
	N°3 : Jeu de 6 contre 6, le gain de point sera par un envoyer de la dernière balle en suspension dans la zone arrière adverse.	Inciter les élèves à réussir des 3 touches de balle
	Jeu dirigé (25 points gagnants)	Evaluer le niveau de maîtrise des élèves en combinaison
3 ^{ème} séance		
Contenus enseignés en attaque	N°1 : Le gain de point à partir d'un smash de la dernière balle sans oublier le contre dans un jeu de 4 contre 4 (10 points gagnants)	Inciter les élèves à avoir comme cible d'attaque la zone arrière adverse
	N°2 : Jeu dirigé 6 contre 6 dans un tournoi triangulaire (25 points gagnants)	Evaluer le niveau de maîtrise des élèves dans un jeu réel

De l'analyse de ce tableau, il ressort que l'enseignant E₁ au cours des trois séances de classe a enseigné le service offensif, l'occupation rationnelle du terrain et la construction efficace de l'attaque avec un objectif spécifique pour chacune des tâches développées. En effet, à la 1^{ère} séance, sans avoir énoncé l'objectif de sa séance, il met ses élèves dans un contexte de jeu de 10 points gagnants afin d'évaluer leurs acquis antérieurs. Les tâches proposées à cette suite ne sont que l'interprétation qu'il a faite de ce jeu. L'organisation en réception de service tout en mettant l'accent sur l'occupation rationnelle du terrain à la 1^{ère} séance. A la 2^{ème} séance, il est toujours resté dans la logique d'occupation rationnelle du terrain tout en introduisant l'intervention du joueur au poste 2 avant de déboucher sur l'attaque de la cible arrière adverse. C'est enfin à la 3^{ème} séance qu'il a mis en exergue les trois touches de balle par équipe.

De cette analyse, il se révèle que, l'enseignant E₁ était en réalité dans la logique de l'attaque depuis sa 1^{ère} séance. Le service étant déjà une forme d'attaque et à cela s'ajoute les tâches développées pour l'occupation rationnelle qui sont toutes encrées dans la construction de l'attaque. Approché par entretien ante séance, E₁ nous a fait savoir dès sa 1^{ère} séance ce qui suit « Tout compte fait ma préoccupation en classe de terminale est de faire

vivre à mes élèves la réalité du jeu à travers la construction de l'attaque. La complicité entre passeur et les autres joueurs doit être révélée à eux... ». En partant des acquis des élèves avant de commencer son enseignement, E₁ montre à l'instar de Décottignies (2012) qu'au volleyball, cette démarche est nécessaire pour tout apprentissage. Du point de vue didactique, le fait que E₁ à travers les tâches proposées n'est pas revenu au b.a.-ba du volleyball, nous permet de dire que ses choix pédagogiques qu'il a opérés sont fonction d'une part du niveau de pratique donc ses élèves qui ont des acquis antérieurs appropriés et d'autre part de son rapport personnel au savoir. Son expérience professionnelle et personnelle lui ont permis de favoriser auprès de ses élèves de nouvelles acquisitions notamment, la combinaison entre le réceptionneur de la première balle d'attaque adverse et le passeur au poste 2. Les transpositions didactiques opérées à l'attaque seront spécifiquement évoquées dans un autre sous-titre plus bas.

Abordons à présent les contenus développés par E₂ en situation de classe.

4.2.2. L'analyse didactique des contenus enseignés par l'enseignant E₂

Cette analyse prend en compte les contenus enseignés au cours des trois séances de classes. Elle vise à présenter les tâches et les objectifs visés par l'enseignant dans un tableau puis à analyser ces derniers en nous basant sur sa pratique enseignante observée et les informations recueillies lors des entretiens. Le tableau ci-dessous nous donne plus de détail sur les tâches proposées.

Tableau III: Récapitulatif des contenus enseignés par l'enseignant E₂

1 ^{ère} séance		
Contenus	Tâches	Objectifs visés par de l'enseignant
Service offensif	N°1 : Jeu de 15 points	Evaluer les acquis antérieurs afin de planifier ses apprentissages
	N°2 : Jeu de 3 contre 3 sur espace réduit de 4,5 m sur 4,5 m avec service bas.	Intégrer la combinaison service-réception en touche haute ou basse.
	N°3 : Jeu de 3 contre 3 sur espace réduit de 4,5 m sur 6 m avec service tennis.	Intégrer la combinaison service-réception en touche basse seule.
	N°4 : Jeu de 3 contre 3 sur espace réduit de 4,5 m sur 6 m avec service bas ou tennis (5points gagnants).	Occuper un grand nombre d'élèves dans le jeu. La meilleure équipe reste le plus dans le jeu. L'équipe perdante sort.
2 ^{ème} séance		
Occupation rationnelle du terrain	N°1 : Jeu de 3 contre 3 sur espace réduit de 4,5 m sur 6 m avec service bas ou tennis (5points gagnants).	Brève révision des acquis. A 5 points gagnants les deux équipes sortent.
	N°2 : Jeu de 6 contre 6 avec échange de balle en touche haute (11 points gagnants).	Intégrer la rotation et le respect du poste de chacun. Insister sur les trois passes obligatoires.
	N°3 : Jeu dirigé 6 contre 6 dans un tournoi triangulaire (15 points gagnants).	Evaluer la rotation et l'échange de balle en touche haute avec la 3 ^{ème} passe obligatoire vers le but adverse.
3 ^{ème} séance		
Contenus enseignés en attaque	N°1 : Service tennis ou bas et dernière balle d'attaque envoyée dans la zone arrière adverse dans un jeu de 6 contre 6 (15 points gagnants) en tournoi triangulaire.	Faire jouer les joueurs arrière à la défense. Travailler le déplacement placement. Intégrer la combinaison obligatoire de service-réception-passe-attaque.
	N°2 : Jeu dirigé 6 contre 6 dans un tournoi triangulaire (25 points gagnants)	Evaluer le niveau d'acquisition des élèves dans un jeu réel.

De ce tableau, il résulte que l'enseignant E₂, au cours de ses trois séances de cours a enseigné : le service bas et tennis ; la combinaison service-réception en touche haute et en manchette ; la rotation ; les trois touches obligatoires en combinaison service-réception-passe-attaque. Sa première séance est consacrée au service bas et tennis suivie de la combinaison service-réception en touche haute et en manchette dans des jeux réduits. Tout en étant dans la logique de l'attaque, il insista beaucoup plus sur le déplacement placement pour la réception du service. Il revient systématiquement sur les services ratés en obligeant les élèves fautifs à reprendre tout en leur rappelant les opérations motrices essentielles à sa réussite. Sa deuxième séance a été consacrée à la combinaison des trois passes obligatoires, à la rotation et à la reconnaissance de la zone d'intervention de chacun sur le terrain et par ricochet au poste qu'occupe chaque joueur sur le terrain de jeu. Cette fois-ci en forme de tournoi triangulaire et dans un jeu dirigé de 6 contre 6, il a conduit ses élèves à l'acquisition de la rotation sans ambiguïté, mais l'application des trois passes parfois reste problématique à cause des passes maladroites. Enfin, sa troisième séance a mis en évidence sa construction de l'attaque à travers son insistance sur les trois passes obligatoires en combinaison service-réception-passe-attaque. C'est donc grâce au tournoi triangulaire et à la création d'un deuxième terrain que ses élèves ont commencé par intégrer le jeu. La consigne relative au renvoi de la dernière balle en zone arrière de même que le service n'est pas souvent respectée.

Il résulte de cette analyse que l'enseignant E₂ a fait son enseignement dans des situations de jeux réduits. Il prend en compte des situations très contextualisées qui répondent à la logique de l'apprentissage par le truchement des situations réduites au sens de Goirand (1982). En combinant le service bas ou tennis à la réception en touche haute et basse, il renforce non seulement la mobilité c'est-à-dire le déplacement placement mais aussi la continuité du jeu pour une construction de l'attaque. De ce fait, pour véritablement gagner un point immédiatement par le service, le joueur adverse doit revoir son choix technique opérationnel. Dans ce contexte, le jeu réduit devient alors une stratégie d'enseignement permettant aux élèves d'avoir plus de contact avec la balle. Approché par interview, il affirme : « Pour moi, avec le niveau de mes élèves, je ne peux que rester dans les jeux réduits pour favoriser l'apprentissage... Mieux, le jeu volley-ball n'est véritablement apprécié que quand il y a déplacement placement jeu dans une combinaison service-réception-passe-attaque ». Sa pratique enseignante et les contenus qu'il a réellement enseignés nous portent à croire et à affirmer qu'il dispose d'un rapport institutionnel et personnel au savoir (Chevallard, 1992) tout en adaptant les situations d'apprentissage au niveau de ses élèves. Les transpositions didactiques opérées surtout lors de l'attaque seront évoquées plus loin. Qu'en est-il des contenus enseignés par l'enseignant E₃ ?

4.2.3. L'analyse didactique des contenus enseignés par l'enseignant E₃

Le tableau V rend compte des contenus enseignés par l'enseignant E₃ au cours de ses trois séances de classe.

Tableau V : Récapitulatif des contenus enseignés par l'enseignant E₃

1 ^{ère} séance		
Contenus	Tâches	Objectifs visés par de l'enseignant
Service offensif	N°1 : Jeu de 6 contre 6 en tournoi triangulaire (15 points gagnants).	Evaluer les acquis antérieurs des élèves afin de planifier les apprentissages.
	N°2 : Service simple à partir de la ligne de fond et réception en touche haute dans le camp adverse.	Faire acquérir aux élèves la combinaison service-réception de balle en touche haute.
	N°3 : Service tennis à partir de la ligne de fond et réception en touche basse dans le camp adverse.	Faire acquérir aux élèves la combinaison service-réception de balle en touche basse (manchette) et le déplacement placement à la réception.
	N°4 : Jeu de service réception passe à 2 contre 2 avec service bas ou tennis sur espace réduit de 4,5m sur 4,5 m.	Réceptionner la balle en touche haute ou manchette.
2 ^{ème} séance		
Occupation rationnelle du terrain	N°1 : Sans ballon, rotation à chaque poste et disposition tactique des élèves en attaque et en défense.	Faire connaître aux élèves la notion de rotation et le comportement tactique à adopter en attaque et en défense par occupation rationnelle du terrain.
	N°2 : Jeu de 6 contre 6 dans un tournoi triangulaire (15 points gagnants).	Réussir les trois touches de balle et la rotation au service.
3 ^{ème} séance		
Contenus enseignés en attaque	N°1 : Jeu de 6 contre 6 dans un tournoi triangulaire avec renvoi de la dernière balle en suspension (15 points gagnants).	Initier les élèves à l'attaque dans un contexte du renvoi de la dernière balle par un joueur au poste avant.
	N°2 : Jeu dirigé 6 contre 6 dans un tournoi triangulaire (25 points gagnants)	Réussir la combinaison des trois touches avec balle d'attaque obligatoire vers le camp adverse.

De ce tableau, on constate que l'enseignant E₃ a commencé sa séance par l'évaluation des acquis de ses apprenants pour avoir une idée de leurs difficultés. Ensuite, il démarre sa séance d'enseignement/apprentissage/évaluation par les différentes formes de service et l'organisation défensive en réception de balle. Il introduit à sa deuxième séance la notion de rotation et des systèmes de jeu défensif et offensif en vue d'une occupation rationnelle du terrain. A la troisième séance, il initie ses élèves à la combinaison des trois touches obligatoires tout en mettant l'accent sur le renvoi de la dernière balle d'attaque par un joueur au poste avant.

Suite à la prestation de ses élèves à la réception du service au cours du premier jeu à la première séance, l'enseignant E₃ a proposé à ses élèves deux tâches contraignantes et porteuses d'enjeu de savoir (Tâches 3 et 4). Ces dernières les obligent à apprécier la trajectoire de la balle de service et à opérer un choix technique de réception en touche basse ou haute. Du point de vue didactique, ce choix transpositif opéré par E₃ révèle qu'il se base sur les acquis de ses élèves afin de modifier ou faire naître en eux de nouvelles aptitudes leur permettant de mieux réagir face à des situations problèmes similaires. Ces choix pédagogiques et didactiques opérés semblent être fonction de son rapport personnel au savoir et à ses expériences professionnelles (Chevallard, 1991). Son expérience personnelle transparait dans sa pratique, par la remédiation qu'il propose à ses élèves face au problème lié au règlement du volleyball qui crée des contestations en leur sein au cours du jeu. Pour

preuve, la rotation systématique imposée sans ballon suivie des dispositions tactiques en défense avec un passeur ou deux passeurs puis celle de l'attaque témoignent de son attachement aux règlements du volleyball de par sa position d'ancien joueur fédéral. D'où une référence à ses savoirs professionnels qu'il aurait élaborés lors de sa pratique professionnelle au sein de la fédération (Terrisse, 2001). Ce qui intègre aussi parfaitement la logique de Shulman (1987) relative au fait que la connaissance des contenus pédagogiques permet la construction d'un raisonnement pédagogique spécifique, dont le but est de faciliter l'accès des élèves à la connaissance disciplinaire visée.

V. Discussion

Éléments de discussion : des choix transpositifs opérés

Les trois enseignants observés se sont adaptés au contexte d'enseignement suivant plusieurs paramètres (rapports personnel et institutionnel aux savoirs, expériences personnelles, niveaux de pratique, savoirs référentiels etc.) qui détermineraient leur épistémologie pratique voire professionnelle. Les différents choix transpositifs effectués bien qu'ils soient parfois très contraignants pour les élèves semblent leur permettre de construire une référence en attaque au volley-ball.

Cette discussion conclusive va s'appesantir beaucoup plus sur les choix transpositifs opérés lors de la construction de la référence en attaque au volleyball par les enseignants investis.

5.1. Vers la construction variée d'une référence en attaque par les enseignants

Le tableau VI nous renseigne sur les tâches proposées par chacun des trois enseignants afin de mieux interpréter les transpositions didactiques opérées lors de l'attaque au volley-ball en classe de terminale.

Tableau IV: Récapitulatif des transpositions didactiques relatives à l'attaque

Les transpositions didactiques opérées par les enseignants lors de la construction de l'attaque	
Enseignants	Tâches proposées par les enseignants
E ₁	N°1 : Le gain de point à partir d'un smash de la dernière balle sans oublier le contre dans un jeu de 4 contre 4 (10 points gagnants)
	N°2 : Jeu dirigé 6 contre 6 dans un tournoi triangulaire (25 points gagnants)
E ₂	N°1 : Service tennis ou bas et dernière balle d'attaque envoyée dans la zone arrière adverse dans un jeu de 6 contre 6 (15 points gagnants) en tournoi triangulaire.
	N°2 : Jeu dirigé 6 contre 6 dans un tournoi triangulaire (25 points gagnants)
E ₃	N°1 : Jeu de 6 contre 6 dans un tournoi triangulaire avec renvoi de la dernière balle en suspension (15 points gagnants).
	N°2 : Jeu dirigé 6 contre 6 dans un tournoi triangulaire (25 points gagnants)

De ces trois transpositions didactiques, nous pouvons dire que les trois enseignants observés ont eu à mettre en œuvre des formes variables de construction de l'attaque. Ainsi les choix transpositifs de E₁ amène à dire qu'une attaque efficace ne peut se faire sans le smash. E₂ pour sa part, construit son attaque autour d'un service offensif réussi et un choix tactique du renvoi de la dernière balle d'attaque dans la zone arrière. Quant à E₃, l'attaque est basée sur la circulation tactique de la balle par la combinaison réception-passe-attaque, en occurrence l'envoi de la dernière balle en suspension par un joueur au poste avant. De cette analyse, il s'ensuit que les tâches proposées pour l'attaque varient d'un enseignant à un autre ; Si apprendre c'est construire des pouvoirs de transformation du réel (Astofili 1985), l'apprentissage en EPS peut se définir comme l'acquisition de pouvoirs moteurs nouveaux, articulant Savoir-faire et savoir sur le faire et s'exprimant dans des habiletés motrices plus efficaces, parce que plus rapides et plus stable et sont fonction de leur rapport au savoir et du niveau des élèves. Ces variétés de tâches ont permis aux élèves de s'appliquer au mieux en attaque. Ce qui confirme notre hypothèse. Approché par interview sur la perception de l'attaque dans le jeu, E₁ nous affirme que : « le geste le plus spectaculaire au volleyball est le smash. J'ai trouvé qu'il faille l'aborder avec les élèves en terminale avant qu'il ne quitte le cursus scolaire ». Relativement à E₂, « Le service tennis ou bas offensif est déjà une forme d'attaque. Son efficacité aboutie directement à un gain de point. De plus dans le jeu chez les élèves, la zone arrière est souvent abandonnée. Le choix opéré sur les renvois de la dernière balle en zone arrière, non seulement permet de gagner des points mais oblige de façon pédagogique les élèves à défendre cette zone, donc à occuper rationnellement l'espace de jeu ». Pour ce concerne E₃, il a répondu en ces termes : « Avec le niveau de mes élèves, à défaut d'aller à l'attaque smashée, le renvoi de la dernière balle en suspension prépare les élèves au smash. C'est donc une étape très importante pour l'attaque ».

Cette variation de pratique enseignante observée peut être interprétée comme étant liée à l'épistémologie pratique ces enseignants, à l'objet de savoir de même à sa démarche d'enseignement/apprentissage/évaluation (Chevallard 1992) de par leur qualité de spécialiste, d'anciens joueurs

et leur ancienneté dans l'enseignement. Ces résultats viennent renforcer ceux de Rink, (1995) selon lesquels les enseignants établissent leurs progressions à partir de leurs objectifs d'enseignement, de leur connaissance du contenu et de leur conception des besoins des élèves en rapport avec le contenu. Amade-Escot, (2004) vient en appui dans cette logique et stipule que la façon dont l'enseignant conçoit et traite l'APSA qu'il enseigne est apparemment affectée par des connaissances didactiques spécifiques à cette APSA.

5.2. Les écarts entre le prévu et le réalisé

Après avoir analysé les contenus enseignants par chaque enseignant et présenté les différentes transpositions didactiques opérées surtout en attaque point focal de cette étude, il convient de montrer si les choix transpositifs opérés par les enseignants sont en accords entre les contenus prévus comme étant à enseigner et ceux véritablement enseignés en situation de classe. Le tableau VII fait le récapitulatif des écarts observés.

Tableau V: Récapitulatif des écarts entre le prévu et le réalisé

Contenus prévus	Contenus réalisés	Observations
AA1 : Faire un service offensif. AA2 : Occuper rationnellement le terrain en vue d'une réception en touche basse. AA3 : Occuper rationnellement le terrain en vue d'une construction efficace de l'attaque (réception, passe, smash).	E ₁ -Service tennis et bas suivi de réception. -Occuper rationnellement : Passe en touche haute du joueur au poste 2 dans un jeu. Envoyer la dernière balle en suspension dans la zone arrière adverse. -Attaque smashée : smash de la dernière balle sans oublier le contre.	-Il a fait tout ce qui est prévu par le programme. -Il ajoute à son enseignement la technique du contre à l'attaque smashée
	E ₂ -Service offensif suivi de réception -Occuper rationnellement : touche haute, rotation, combinaison des trois touches. -Attaquer par service-réception-passe et dernière balle d'attaque envoyée dans la zone arrière adverse	-Il a fait une partie de ce qui est prévu au programme. -Il a enseigné la rotation, la combinaison des trois touches. -Il a enseigné l'attaque de la zone arrière adverse sans le smash.
	E ₃ -Service offensif (tennis et simple) -réception. -Occuper rationnellement : rotation, disposition tactique en attaque et en défense sur le terrain. -Attaquer par renvoi de la dernière balle en suspension.	-Il a fait une partie de ce qui est prévu au programme. -Il a enseigné la rotation, la disposition tactique en attaque et en défense. -Il a enseigné l'attaque par renvoi de la dernière balle en suspension sans le smash.

A la lecture de ce tableau, il convient de déduire que tous les enseignants ont essayé de se mettre en conformité avec les contenus programmés. Ils sont donc assujettis aux prescriptions officielles (Chevallard, 1992) Ils ont recouru chacun à des stratégies d'enseignement et des choix transpositifs et pédagogiques divers pour enseigner le service, l'occupation rationnelle et l'attaque. De ce point de vue leur rapport institutionnel au savoir se démontre à travers les tâches mobilisées (Chevallard, 1992).

Cependant, des écarts sont observés suite aux tâches proposées notamment à l'occupation rationnelle du terrain et à l'attaque. Ces écarts annoncés dans le tableau ont servi de focale pour remédier aux difficultés des élèves lors des séances d'enseignement/apprentissage et favoriser et/ou renforcer leur niveau d'acquisition des habiletés motrices. Ces écarts positifs rendent compte du rapport personnel au savoir des enseignants de même que de leur expérience personnelle et professionnelle (Chevallard, 1992).

VI. Conclusion

De l'intérêt d'un traitement didactique des contenus par les prescriptions officielles... Dans le cadre de cette recherche mettant en évidence des diverses pesanteurs qui déterminent la construction de référence en attaque au volleyball dans les programmes par compétence, cette étude vise à voir si les savoirs prévus comme étant à enseigner sont réellement mises en jeu par ces enseignants malgré les différentes formes d'adaptation qu'ils opèrent. Si en amont aucun embryon didactique n'a sous-tendu le choix des contenus au volleyball par la noosphère, il faut notifier l'existence des travaux qui indiquent bien les paramètres qui devraient déterminer le processus de traitement didactique à opérer. Même si l'orientation du programme d'études au Bénin est basée sur les valeurs (morales, intellectuelles, sociales et culturelles, techniques et de santé) ; les fondements (d'ordre politique, d'ordre économique, d'ordre psychologique et d'ordre pédagogique) ; la nature et objet d'études des programmes EPS (domaines d'actions et champ d'intervention) ; la démarche d'apprentissage (phase d'introduction, phase de réalisation et la phase se retour et projection) et enfin la démarche pédagogique, il paraît donc clairement que la pertinence du choix des APS n'est pas évoquée dans les documents guide au programme en vigueur. Celui du choix du volley-ball et de ses contenus d'enseignement étalés sur quatre différents niveaux de classes (5^{ème}, 4^{ème}, 1^{ère} et Tle) devrait être justifié en référence au traitement didactique opéré par les membres de la noosphère. Du point de vue didactique, le choix d'une APS répond entre autres, à

certaines paramètres que sont l'âge, le sexe, le niveau d'habiletés motrices des élèves et le choix épistémologique (Famose, 1990).

En revanche, la co-construction de la référence en attaque au volleyball par les trois enseignants investis ont mis en exergue des formes variables de construction qui témoignent des possibles et contraintes qui ont déterminé les choix transpositifs opérés par chacun d'eux. Cette diversité de pratique enseignante observée est révélatrice du poids des différentes institutions traversées par ces derniers et par ricochet de leur épistémologie pratique. Si les caractéristiques des sujets investis ont fortement pesé dans les choix méthodologiques et didactiques opérés par chacun d'eux, il n'en demeure pas moins que outre les différents rapports à l'APSA des deux catégories d'acteurs (enseignants et élèves) certains facteurs contextuels (la qualité des terrains de volleyball, les matériels etc.) et morphologiques (le gabarit des élèves), pourraient aussi expliquer les difficultés rencontrées par les uns et les autres dans la construction des savoirs relatifs à l'attaque.

Bibliographie

- [1]. Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur les pratiques enseignantes ; l'analyse plurielle. *Revue Française de pédagogie*, n° 138, 85-93.
- [2]. Altet, M Blanchard-Laville, c.et Bru, M. (2012). Observer les pratiques enseignantes, Paris : l'Harmattan, Savoir et Formation.
- [3]. Amade-Escot, C. (2003). La gestion interactive du contrat didactique en volley-ball : agencement des milieux et régulations du professeur. In C. Amade-Escot (Eds.), *Didactique de l'éducation physique - Etat des recherches* (pp. 240-264). Paris : Edition Revue EPS.
- [4]. Amade-Escot, C. (2004). Contenus d'enseignement et aléas de la relation didactique en Education Physique et Sportive. In G. Carlier (Dir.) *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique* (pp. 227-239). Montpellier, Ed. AFRAPS.
- [5]. Attiklémè, K. (2009). L'analyse comparée des savoirs enseignés en natation dans les classes de 6^{ème} des collèges et lycées du Bénin et de la France. *Laboratoire des Sciences de l'Homme et de la Société de l'INJEPS/UAC (Bénin) et le DiDiST-CREF-T de l'Université de Toulouse (France)*, pp 41-67.
- [6]. Attiklémè, K., & Kpazaï, G. (2011). Analyse de l'évolution des curriculums de l'Éducation Physique et Sportive (EPS) en République du Bénin de la période coloniale à nos jours. *La Recherche En Education*, ISSN 1647-0117, n°6, pp.87-96
- [7]. Attiklémè, K., Kpazaï, G., Atoun, C. E. H., Agbodjogbé, D. B. (2014). Généricité et spécificité du savoir dans l'action didactique conjointe au volley-ball : Cas de l'enseignement et de l'entraînement au Bénin. *Revue Universitaire des sciences de l'éducation*, N°2, 30-48.
- [8]. Bunker, D.J. & Thorpe, R.D. (1982). « A model for the teaching of games in secondary schools ». *Bulletin of Physical Education*. 18 (1), 5-8.
- [9]. Buznic-Bourgeacq, P., Terrisse, A. & Margnes, E. (2007). L'expérience personnelle du professeur d'EPS, approche clinique et implications didactiques : une étude de cas d'une enseignante débutante. *eJIRIEPS*, 11, 20-38.
- [10]. Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La pensée sauvage (2^{ème} édition augmenté).
- [11]. Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : Perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherche en didactique des mathématiques*. Marseille, Université Aix-Marseille II. Vol 12, n°1, pp. 73-112.
- [12]. Decottignies, C. (2012). Le volleyball en tant que pratique sociale du cycle 3 dans didactique de l'éducation physique et sportive dumas-00761782, version 1-6 Déc 2012.
- [13]. Deleplace, R. (1979). *Rugby de mouvement, rugby total*. Paris : Revue EPS.
- [14]. Famose, J-P. (1990). L'activité de classification en E.P.S. in Richard Pfister, *Activités physiques et sportives et développement de la personne*. Edition AFRAPS (Revue STAPS) ; p 1-8.
- [15]. 15, Goirand, P. (1982). La situation de référence en Education physique : un exemple en gymnastique. Actes du colloque 28-30 octobre 1991, quel savoir enseigné en EPS ? *Revue spirale*, 4, 81-86.
- [16]. Gréhaigne, J. F. (1992). *L'organisation du jeu en football*. Paris : ACTIO.
- [17]. Gréhaigne, J.F., Billard, M. & Laroche, J.Y. (1999). « L'enseignement des sports collectifs à l'école. Conception, construction et évaluation ». Bruxelles : Editions De Boeck Université.
- [18]. Klein, G. (2003). Une affaire de discipline. *L'éducation physique en France et en Europe (1970-2000)*, Recherche et Formation et Revue EPS, Paris.
- [19]. Marsenach J., Mérand R. (1987). *L'évaluation formative en EPS dans les collèges*. Paris : INRP, collection recherche.
- [20]. Mékpé, A. (2014). *L'enseignement du volleyball en milieu scolaire : une problématique transpositive*, p 39 mémoire de Maîtrise.
- [21]. Metzler, J. (1996). Cent ans d'histoire des pratiques du volley-ball. Réflexions à l'intention des enseignants d'EPS. In P. Goirand & J. Metzler (Dir.), *Techniques sportives et culture scolaire : une histoire culturelle du sport* (pp. 145-193). Paris : Revue EPS.
- [22]. Montagnon, E. (1989). Apprendre en volley-ball. *Revue EPS* n°217 mai - juin 1989 c. Editions EPS page 35 à 37.
- [23]. Oguéboulé, B. (1999). *L'enseignement de l'éducation physique et sportive dans les lycées et collèges du Bénin : la place des sports collectifs*. Mémoire de maîtrise STAPS, INJEPS-UNB, Porto-Novo. p 9-10.
- [24]. Rink, J.E (1985). *Teaching physical Education for learning times Mirror-Mosby*.
- [25]. Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*. Vol. 57,1, 1-22.
- [26]. Terrisse, A. (2001). *Didactique des disciplines : Les références au savoir*. Bruxelles : De Boeck Université.
- [27]. Thevenot, J.C. FPC Académie de Reims. 2007-2008.
- [28]. Verscheure, I. (2005). *Dynamique différentielle des interactions didactiques et co-construction de la différence des sexes en EPS : le cas de l'attaque en volley-ball en lycées agricoles*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation (non publiée), Université Toulouse III.
- [29]. Zinsou, G. (2011). *Problématique de l'enseignement du volleyball selon l'approche par les compétences dans les lycées et collèges de Cotonou et de Porto-Novo (Bénin)*. Mémoire de Maîtrise STAPS, INJEPS-UAC, Porto-Novo, 61p.

Pr. Georges Kpazaï "L'enseignement de l'attaque au volleyball en classe de terminale : cas des collèges du zou en république du Bénin." *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, vol. 8, no. 5, 2018, pp. 18-27.