



HAL
open science

**Chanson française : un étayage à la compréhension de
texte et à l'acquisition de vocabulaire ? Un levier de
différenciation pédagogique ?
Étude-terrain/recherche-action auprès d'élèves de cycle
3**
Éric Maillard

► **To cite this version:**

Éric Maillard. Chanson française : un étayage à la compréhension de texte et à l'acquisition de vocabulaire ? Un levier de différenciation pédagogique ? Étude-terrain/recherche-action auprès d'élèves de cycle 3. Education. 2018. dumas-01817690

HAL Id: dumas-01817690

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01817690>

Submitted on 18 Jun 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE DE CERGY-PONTOISE – ESPE de l'académie de Versailles

Site d'ANTONY

Année universitaire 2017-2018

MÉMOIRE

présenté en vue d'obtenir le **Master**

**Mention : « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation 1^{er}
degré »**

Parcours : « Professeur des écoles »

Chanson française : un étayage à la compréhension de texte et à l'acquisition de vocabulaire ? Un levier de différenciation pédagogique ?

Etude-terrain/recherche-action auprès d'élèves de cycle 3

Eric MAILLARD

Sous la direction de : Madame Françoise GANDOIS

Soutenu le 23/05/2018

Remerciements

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au concours de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner toute ma reconnaissance. Je voudrais tout d'abord adresser toute ma gratitude à la directrice de ce mémoire, Madame Françoise GANDOIS, pour sa patience, sa disponibilité et surtout ses judicieux conseils, qui ont contribué à alimenter le cheminement de ma réflexion.

Je désire aussi remercier les professeurs de l'école supérieure du professorat et de l'enseignement d'Antony, qui m'ont fourni les outils nécessaires à la réussite de mes études universitaires et pour leur disponibilité.

Je tiens à remercier spécialement Monsieur Laurent ALEXANDRE, dont les enseignements en lecture et compréhension m'ont apporté des clés d'approfondissement pour mon mémoire. Un grand merci à ma Directrice d'école, Madame Marie-Christine ABDELKADER pour son aide et ses conseils concernant la mise en œuvre de mon dispositif pédagogique dans la classe.

Je voudrais exprimer ma reconnaissance envers les amis et collègues de l'école Edouard Herriot à Morangis qui m'ont apporté leur support moral et intellectuel tout au long de ma démarche. Tous ont grandement facilité mon travail. Enfin, je tiens à remercier mon épouse, Géraldine MAILLARD-VIATOUR pour son soutien et sa compréhension à chaque instant durant cette année universitaire.

Résumé

Les enjeux de la lecture compréhension pour la scolarité et pour la vie future des élèves sont connus et pris en compte par l'ensemble des acteurs de la communauté éducative et les politiques mises en œuvre par le Ministère de l'Education Nationale. Ce travail est une proposition de prise en compte des différences entre les élèves afin d'améliorer leurs compétences de compréhension de l'écrit, de l'oral et l'acquisition de mots de vocabulaire, en utilisant un dispositif alternatif à la lecture : l'écoute d'une chanson à texte narratif. Les résultats sont encourageants en ce qui concerne l'amélioration de la compréhension d'un texte, notamment sur le niveau implicite du texte, mais se révèlent moins probants pour l'augmentation de l'apprentissage du vocabulaire. Les résultats montrent que l'écoute d'une chanson semble représenter un étayage pour les élèves présentant le plus de difficultés dans le domaine de la compréhension de l'écrit.

Mots-clés : lecture compréhension - étude terrain cycle 3 - chanson à texte - différenciation pédagogique

Abstract

The issues of reading comprehension for schooling and for the future life of students are known and taken into account by all actors in the educational community and national education policies. This work is a proposal to take into account differences between students in order to improve their reading, oral and vocabulary acquisition skills by using an alternative reading device: listening to a song with narrative text. The results are encouraging in improving the understanding of a text, especially on the implicit level of the text, but are less convincing for the increase of vocabulary learning. The results show that the listening of a song seems to represent a support for the students presenting the most difficulties in comprehension of writing field's.

Keywords : Reading Comprehension - Field Study Cycle 3 - Song to Text - Educational Differentiation

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| Remerciements | 2 |
| Résumé | 3 |
| Abstract | 4 |
| Liste des annexes | 6 |
| Introduction | 7 |
| 1. Apports théoriques | 8 |
| 1.1 Un enjeu d'état : la lecture-compréhension..... | 8 |
| 1.2 La compréhension orale..... | 9 |
| 1.3 La différenciation pédagogique..... | 10 |
| 2. Une expérimentation terrain | 12 |
| 2.1 Objet de recherche | 12 |
| 2.1.1 <i>Le contexte</i> | 12 |
| 2.1.2 <i>Le projet</i> | 12 |
| 2.2 Méthodologie de recherche | 13 |
| 3. Analyse des résultats..... | 16 |
| Préambule..... | 16 |
| 3.1 Les résultats d'ensemble sur le critère du réinvestissement du vocabulaire..... | 16 |
| 3.2 Les résultats d'ensemble sur le critère de la compréhension du texte..... | 17 |
| 3.3 Les résultats de la compréhension du texte, parlé et chanté, par groupe d'élèves | 18 |
| 3.4 Comparaison des différents groupes dans les deux situations test (1 et 2) | 18 |
| 3.5 Les biais | 20 |
| Conclusion | 22 |
| Bibliographie | 23 |
| Annexes | 25 |

Liste des annexes

| | |
|--|----|
| Annexe 1 : Tableau des résultats de lecture compréhension de l'évaluation de l'école Edouard Herriot de la classe de CM1 B | 25 |
| Annexe 2 : Synthèse des résultats de lecture compréhension de l'évaluation de l'école Edouard Herriot par niveau..... | 27 |
| Annexe 3 : Texte narratif écouté en chanson dans le dispositif | 28 |
| Annexe 4 : Questionnaire de compréhension de l'expérimentation terrain..... | 29 |
| Annexe 5 : Tableau des résultats de l'expérimentation terrain..... | 30 |

Introduction

Le postulat disant que la compréhension d'un texte lu est un enjeu important pour l'école est assez répandu. Le développement des compétences liées à la compréhension de textes narratifs est primordial pour assurer une réussite scolaire ultérieure et par la suite assurer une certaine capacité à vivre dans notre société : la comprendre, faire des choix, avoir accès à la culture...

Par ailleurs, la différenciation pédagogique est un moyen que les professeurs des écoles en devenir doivent intégrer dans leur formation, de manière à apporter des chances similaires à tous leurs élèves de comprendre, de construire leurs savoirs, et donc de réussir leur scolarité.

En outre, Jean-Michel Blanquer, Ministre de l'Education Nationale, et Françoise Nyssen, Ministre de la Culture, ont proposé lors d'une conférence de presse du 27/06/2017 que la rentrée scolaire 2017 soit faite en musique. Le gouvernement a mis en avant les vertus de l'apprentissage, de la pratique et de l'écoute régulière de la musique.

Deux travaux scientifiques ont notamment contribué à l'émergence de ma problématique : - une étude menée par Karen Ludke, de l'université d'Edimbourg, qui démontre que chanter pour apprendre une langue étrangère permet de retenir deux fois plus de mots.

- le mémoire de recherche de Marc Szczepanski « En quoi l'utilisation de la comptine peut-elle influencer sur l'apprentissage d'une langue étrangère en maternelle ? » (*Education.2012. <dumas - 00751919>*).

Aussi dans ce travail, je m'attacherai à lier ces notions de compréhension, de différenciation et de musique pour formuler la problématique suivante : **l'utilisation d'un texte chanté, en tant que dispositif différencié en lecture compréhension au cycle 3, peut-elle contribuer à l'amélioration des compétences de compréhension de l'écrit ?**

Dans une classe de CM1 constituée de 30 élèves, située dans le département de l'Essonne, au sein d'une école dont le projet est axé sur la lecture compréhension, j'ai mené une étude terrain (encouragé par la Directrice à innover, tout comme mes collègues professeurs) visant à tester une hypothèse : l'écoute d'un texte chanté améliore la compréhension littérale, fine et globale et augmente la capacité des élèves à acquérir du vocabulaire. Et, la musique est un moyen de différenciation pédagogique qui gagnerait à être davantage utilisé.

Dans ce travail, j'approcherai tout d'abord les notions de lecture et de compréhension, de compréhension du langage oral, et tenterai de dégager les axes principaux de la différenciation pédagogique. Avec ces prérequis nous permettant de partager le même vocabulaire et les mêmes notions, je préciserai la manière dont j'ai mené cette étude-terrain, puis j'en exposerai les résultats dans une dernière partie, en livrant l'analyse et les conclusions que j'en ai tiré ainsi que les biais potentiels que j'ai relevés.

1. Apports théoriques

1.1 Un enjeu d'état : la lecture-compréhension

Tous les pays dont la politique d'éducation est primordiale semblent s'être mis d'accord : la lecture et la compréhension de l'écrit sont des enjeux majeurs. Les programmes de 2016 de l'Education Nationale indiquent que : « *Affirmer que la réussite scolaire dépend en grande partie de la capacité à lire et à comprendre divers types de textes dans des contextes variés (sciences, mathématiques, histoire et géographie etc.) peut s'apparenter à une tautologie. C'est une compétence fondamentale pour la réussite scolaire, toutes matières confondues ; en effet les chercheurs s'accordent sur le fait que la maîtrise de la langue est un indicateur de la réussite à l'école, « le fondement de l'apprentissage dans toutes les disciplines au primaire comme au secondaire », comme expliqué par France Dubé et Chantal Ouellet (p.5). Au-delà, et « selon l'OCDE, la littératie constitue l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités (...)* » (F. Dubé et C. Ouellet p.5).

Les professeurs, qui en sont très conscients, s'impliquent et cherchent, appliquent, et différencient les apprentissages afin que leurs élèves soient le plus possible en capacité de lire et de comprendre ce qu'ils lisent.

Des études internationales portant sur la lecture et la compréhension proposent d'évaluer les élèves, pays par pays. Je me suis intéressé à l'étude PIRLS, qui évalue justement les élèves de 9-10 ans, autrement dit une population correspondant à celle que j'ai eu l'occasion de connaître lors de cette année d'enseignement dans une classe de CM1.

Cette étude, comme l'étude PISA, pose des questions ouvertes pour lesquelles l'élève doit élaborer sa réponse, et ne se contente pas de proposer des questions à choix multiples (« L'évaluation de la lecture-compréhension dans les enquêtes internationales : enjeux et perspectives », p.10), permettant ainsi d'approcher au plus près le niveau réel de compréhension de l'élève évalué. Dans ma recherche, j'ai posé des questions ouvertes afin d'évaluer la compréhension implicite, fine et globale.

En amont de tout autre propos, il semble important de déterminer les mécanismes de la lecture. En effet, depuis environ 15 années, les sciences cognitives se sont attachées à comprendre les mécanismes de la lecture, l'action de lire étant le fait de « *passer de la version écrite d'un message à sa signification* » (Jean Marc Braibant, p.174). Selon Fodor, cité dans l'article de J-M

Braibant, « *la lecture est une habilité mentale complexe. Ce n'est pas une compétence unique mais plutôt la résultante de plusieurs composantes distinctes, quoique complémentaires, mettant en jeu aussi bien les habilités spécifiques au domaine particulier du traitement de l'information écrite que des compétences cognitives beaucoup plus générales qui interviennent dans bien d'autres activités.* » (p.175).

Dans cette recherche, je mets en avant l'importance de la compréhension de lecture, en cohérence avec la volonté de l'Education Nationale d'une part et avec le projet de l'école dans laquelle je l'ai menée, d'autre part.

Attachons-nous à présent à comprendre et définir la compréhension orale ; en effet, celle-ci sera aussi en jeu dans l'écoute d'une chanson à texte, même si les deux groupes d'élèves disposaient du texte écrit durant l'expérience.

1.2 La compréhension orale

Bien en amont de la compréhension de la lecture, la compréhension de l'expression orale est en jeu dès la naissance. C'est le canal de communication avec lequel l'enfant doit être à l'aise avant l'école primaire. La compréhension du message oral est un des axes principaux de travail dans les classes de maternelle. Selon Fanny de La Faye et Alain Lieury, « *on ne peut aborder la question du langage écrit sans aborder celle du langage oral. Les connaissances que les enfants vont développer dans le domaine de la langue écrite vont se développer sur la base des connaissances qu'ils auront développées dans le domaine du langage oral. Bien maîtriser la langue orale à l'école élémentaire est un des enjeux majeurs de la réussite scolaire. (...)* » (p. 35).

Dans le livre intitulé « *Comprendre l'oral n'est pas si facile* » nous apprenons que comprendre le langage oral n'est pas si évident qu'on voudrait bien le croire. L'auteur cite Perregaux, expliquant que cela « *consiste à comprendre la façon dont quelqu'un d'autre a codé sa propre compréhension du monde* » (...) et nécessite « *une connaissance du monde dont il est question dans le discours, mais aussi un code linguistique utilisé* » (p.18).

Dans le même ouvrage, la citation de Deschênes continue en ces termes : « *comprendre, c'est construire une représentation, c'est-à-dire une interprétation qui soit compatible à la fois avec les données de la situation, symboliques ou matérielles avec la tâche à réaliser et avec les connaissances qui sont en mémoire* » (p.18).

Saisir des messages oraux est dépendant aussi de certaines compétences telles que la rapidité à capter les informations.

Fayol, (p.19 du même ouvrage) pense les liens entre la compréhension orale et la compréhension d'un texte écrit : « *tant que le lecteur est contraint, comme à l'audition, de suivre un rythme imposé par autrui et de ne pouvoir revenir en arrière, la compréhension s'effectue vraisemblablement comme à l'oral.* » Peut être nous rapprochons-nous des mécanismes en jeu dans notre expérience pendant laquelle les élèves vont écouter et lire en même temps.

On comprend alors que les enseignants de classes de maternelle portent la responsabilité de faire de leur mieux pour que les élèves soient, en arrivant en CP, les plus à même de bien comprendre le langage oral.

Borell et Salsignac nous indiquent que la prosodie est importante pour la compréhension. Le rythme facilite le découpage syntagmatique, et les intonations peuvent nous indiquer le sens d'une phrase (p.164). Les éléments précités auront-ils les mêmes vertus dans un texte chanté ?

Habib et al, par ailleurs, ont démontré qu'un entraînement à la musique augmenterait la plasticité cérébrale (p.37), mais nous précisent aussi que de nombreuses études mettent en avant une certaine similitude entre musique et langage (p.38). En fait, aussi bien dans l'apprentissage et la pratique de la musique que dans le langage, les ressources attentionnelles seraient recrutées de manière commune (p.55).

Cette information nous conforte dans le fait que la musique pourrait bien être un canal d'apprentissage de vocabulaire et de compréhension d'un message : certains élèves pourraient peut-être bénéficier d'une double invitation à solliciter leur attention... l'écoute de chansons peut-elle être un des outils de différenciation pédagogique ?

1.3 La différenciation pédagogique

En France actuellement nous trouvons en moyenne 28 élèves par classe. Depuis longtemps les professionnels de l'enseignement (ceux qui conceptualisent, et ceux qui sont sur le terrain) ont abandonné l'idée que tous les élèves devraient être en mesure d'avancer dans leurs acquis au même rythme et d'acquérir les notions de la même manière. Chaque individu, chaque élève, est un apprenant unique.

En grandissant, chacun est capable d'identifier ses canaux de prédilection, ses stratégies pour l'apprentissage ; certains diront : j'ai besoin de voir pour intégrer, d'autres d'écrire, d'autres encore savent que le simple fait d'entendre leur permettra de retenir. Les enfants d'âge scolaire, en primaire, sont rarement en mesure d'exprimer ce qui leur convient le mieux, et c'est donc au professeur de trouver le bon dispositif pour chacun : la différenciation

pédagogique qui s'en suit doit permettre la prise en compte des individualités (niveau d'apprentissage, expériences propres, intérêts...) (« La différenciation pédagogique du point de vue des enseignants québécois : quelles différences pour les pratiques d'enseignement en contexte d'entrée dans l'écrit ? » P. Nootens, M-F Morin, I. Montesinos-Gelet, p.272).

Cela est d'autant plus important lorsqu'un groupe d'enfants ou un enfant seul semble ne pas arriver à intégrer une notion. Le professeur va devoir chercher la pédagogie qui lui sera mieux appropriée. En effet, si on s'attache à prendre les compétences en lecture comme exemple, *« s'il est toujours utile de pouvoir situer chaque lecteur par rapport à la population des enfants de son âge, il est évidemment plus intéressant encore de pouvoir procéder au diagnostic différentiel des compétences manifestées par l'enfant ce qui, le cas échéant, peut permettre d'identifier ses difficultés particulières et d'intervenir en adaptant l'enseignement dispensé »*. (J-M Braibant, p.174).

M. Benayed et A. Verreman nous rappellent que les processus d'apprentissage dépendent de la motivation du sujet à apprendre, du rythme d'apprentissage de chacun, des modes de pensée et des stratégies d'apprentissage, (p.196). Ils précisent *« qu'en différenciation pédagogique, on s'intéresse à la diversité des élèves d'un point de vue des différents modes d'apprentissage. On prend en compte les besoins et les difficultés des élèves, leurs préférences et intérêts, leurs styles d'apprentissage ainsi que leurs rythmes d'apprentissage »* (p.193).

Selon les programmes de 2016, *« La question de la compréhension des textes écrits à l'école élémentaire se vit le plus souvent pour l'enseignant sous la forme de la double évidence. Évidente d'abord l'idée que, pour certains élèves, comprendre un texte relève de l'entrée dans un univers ludique, dont ils appréhendent très rapidement les règles et dans lequel ils se meuvent avec plaisir, sans danger. Évidente de même la difficulté pour d'autres élèves à entrer dans le texte ! Chaque mot, chaque phrase se vit comme un écueil qu'il s'agit de dépasser au prix d'une énergie considérable. »*

Il s'agit donc de prendre en compte les caractéristiques de chaque enfant. L'enseignant doit avoir dans sa « boîte » des « outils » différents qui mèneront les enfants sur le chemin de la compréhension et des apprentissages de mêmes notions.

2. Une expérimentation terrain

2.1 Objet de recherche

2.1.1 Le contexte

Inscrite au projet d'école de l'établissement dans lequel la recherche a été menée, le renforcement des compétences de lecture et compréhension est une action prioritaire qui doit être soutenue par l'équipe enseignante et qui implique la mise en œuvre d'ateliers pédagogiques dédiés dans toutes les classes.

Une grande évaluation de lecture et compréhension a été menée au mois décembre 2017 dans toutes les classes et a fait ressortir des résultats parfois préoccupants quant au niveau de maîtrise de certaines compétences des élèves. Plus précisément, les questions portant sur des réponses explicites du texte avaient été réussies à hauteur de 52%, et les questions portant sur des inférences à hauteur de 11%. (Annexes 1 et 2)

Dans ma classe de CM1, en cycle 3, l'évaluation s'est attachée à évaluer les deux niveaux de compétences de compréhension suivants :

- Compréhension littérale ponctuelle et globale (l'explicite du texte, les questions littérales)
- Compréhension fine et globale (l'implicite du texte, les questions inférentielles)

Dans le cadre d'un conseil des maîtres, dont le principal ordre du jour concernait l'analyse des évaluations de lecture et compréhension, la Directrice a sollicité l'ensemble des enseignants pour qu'ils mettent en œuvre des ateliers visant à développer les compétences des élèves dans ce domaine.

2.1.2 Le projet

En m'appuyant aussi bien sur la volonté gouvernementale de mettre en avant la musique que sur mes appétences personnelles, j'ai développé un atelier de lecture compréhension de textes de chansons françaises en m'appuyant sur l'écoute de ces chansons.

Nous partons du postulat que l'écoute d'un texte chanté améliore la compréhension littérale, inférentielle, fine et globale et l'acquisition de son vocabulaire, par rapport à l'écoute d'un même texte lu.

Les hypothèses sont les suivantes :

- La mélodie instrumentale et la prosodie du narrateur améliorent la compréhension littérale, fine et globale d'un texte narratif, par rapport à l'absence de mélodie et de prosodie.
- La mélodie instrumentale et la prosodie du narrateur améliorent l'acquisition et la compréhension de vocabulaire d'un texte narratif, par rapport à l'absence de mélodie et de prosodie.

Le terrain d'étude pour tester ces deux hypothèses a été ma classe de CM1 dans l'école.

Les indicateurs choisis (variables en colonnes) pour enquêter ont été :

- La compréhension de texte au niveau littéral et global.
- L'acquisition et le réinvestissement en contexte de mots de vocabulaire.

2.2 Méthodologie de recherche

La méthode retenue pour étudier les variables a été la mise en place d'un atelier de lecture compréhension de la chanson « la Bohême » de Charles Aznavour (Annexe 3). Ma classe de 30 élèves a été divisée en deux sous-groupes homogènes de 15 élèves. L'homogénéité des sous-groupes a été définie à partir des résultats des élèves obtenus lors de l'évaluation de lecture compréhension effectuée dans l'école en décembre 2017.

Lors d'un premier atelier d'une durée de 40 minutes environ, un premier sous-groupe s'est vu remettre le texte des paroles de la chanson. Chaque élève en disposait individuellement. Dès la remise du texte écrit, j'ai lu deux fois de suite le texte aux élèves, ces derniers suivaient avec le support écrit. Aucune information n'a été donnée, ni sur le sens du texte, ni sur la définition d'un mot.

A l'issue des deux lectures, j'ai récupéré les supports écrits et j'ai distribué un questionnaire de compréhension à chaque élève (Annexe 4). Ils disposaient de 30 minutes pour traiter les deux parties suivantes du questionnaire :

- Une première partie comprenant cinq questions de compréhension. Les deux premières questions évaluant la compréhension littérale globale (explicites) et les trois autres portant sur la compréhension fine et globale (inférences).

- Une seconde partie comprenant une question de restitution de lexique et de réutilisation en contexte (créer une nouvelle phrase avec le mot de vocabulaire retenu).

Une importance légèrement supérieure a été donnée à la compréhension fine, en proposant une question de plus en rapport aux capacités à faire des inférences. Cet aspect de la compréhension de textes au cycle 3 prend de plus en plus d'importance, notamment dans la perspective du collège.

La deuxième partie de l'évaluation consistait en un recueil du maximum de mots de vocabulaire entendus et retenus par les élèves. Seuls les noms communs, les noms propres, les adjectifs, verbes et adverbes étaient attendus, et non les déterminants et prépositions.

Une fois ces mots écrits, les élèves devaient les réutiliser dans une phrase de leur choix qui ait un sens. J'évaluais ainsi la compréhension des mots de vocabulaire à travers leur réinvestissement.

Lors du deuxième atelier, avec le second sous-groupe d'élèves, nous avons suivi exactement la même procédure sauf que le texte n'a pas été lu. C'est la chanson, dans sa version originale, qui a été écoutée deux fois de suite dans la classe à l'aide d'un ordinateur et d'une paire d'enceintes. Le renseignement des indicateurs de compréhension s'est fait par l'attribution de pourcentages de réussite aux questions, pour chaque élève. Les cinq questions comptaient pour un maximum de 20% chacune, soit un total de 100%.

Sur la première partie comprenant les cinq questions de compréhension, les pourcentages suivants étaient attribués en fonction des réponses :

1) Où l'histoire se passe-t-elle ?

20% : A Montmartre, à Paris, dans une ville

10% : Dans un atelier, dans un café

2) De quoi nous parle l'auteur ?

20% : De sa jeunesse, de son enfance, de sa vie, de la bohème

10% : De la misère, de sa maison

3) Quel était son métier ?

20% : Peintre, Artiste

10% : sculpteur

4) Est-ce que sa vie semblait facile ? Belle ?

20% : Non et Oui

10% : Une des deux réponses

5) Que pense l'auteur lorsqu'il retourne sur les lieux de sa jeunesse ?

20% : Que cette époque est finie, que tout a changé, que c'est triste,

10% : qu'il était fou, que ça ne ressemble plus à rien.

Le code couleur utilisé dans le tableau correspond aux niveaux de compétence suivants :

- Rouge (non acquise) : si le taux de réussite est inférieur à 50%
- Orange (en cours d'acquisition) : si le taux de réussite est entre 50% et 75%
- Vert (Acquise) : si le taux de réussite est supérieur à 75%

Les deux questions de compréhension littérale comptent pour 20% chacune en cas de bonne réponse, soit 40% maximum. Les trois questions de compréhension inférentielle comptent pour 20% chacune, soit 60% maximum.

Le renseignement des indicateurs d'acquisition de vocabulaire s'est fait par l'attribution de pourcentages de réussite, pour chaque élève. Les pourcentages de réussite ont été attribués de la manière suivante et repris selon le code couleur dans le tableau :

- 25% de réussite jusqu'à deux mots réinvestis (rouge)
- 50% de réussite entre trois et quatre mots réinvestis (orange)
- 75% de réussite entre cinq et six mots réinvestis (vert)
- 100% de réussite au-delà de six mots réinvestis (vert)

3. Analyse des résultats

Préambule

Avant d'analyser les données recueillies dans le tableau qui figure en annexe (Annexe 5), il faut rappeler que l'expérimentation a été réalisée sur un échantillon de 30 élèves. Cette recherche se place donc, étant donné son échantillon limité, dans le cadre d'une recherche action ; ses résultats n'ont pas de valeur scientifique les rendant susceptibles d'être étendus, mais elle nous donne des indications précieuses sur le groupe classe testé et sur les possibilités d'utilisation de cette méthode dans un contexte plus large, à l'avenir.

3.1 Les résultats d'ensemble sur le critère du réinvestissement du vocabulaire

Dans la situation test numéro 1 (l'expérimentation avec le texte parlé) le taux de réussite global s'élève à 68%.

10 élèves sur 15 ont eu un taux de réussite de 75% et plus, soit 66% de l'effectif dont on considère qu'ils ont la compétence acquise.

2 élèves sur 15 ont eu un taux de réussite compris entre 50% et 75%, soit 13% de l'effectif dont on considère qu'ils ont une compétence en cours d'acquisition.

3 élèves sur 15 ont eu un taux de réussite inférieur à 50%, soit 20% de l'effectif dont on considère qu'ils n'ont pas la compétence acquise.

Dans la situation test numéro 2 (l'expérimentation avec le texte chanté), le taux de réussite globale s'élève à 65%.

9 élèves sur 15 ont eu un taux de réussite de 75% et plus, soit 60% de l'effectif dont on considère qu'ils ont la compétence acquise.

2 élèves sur 15 ont eu un taux de réussite compris entre 50% et 75%, soit 13% de l'effectif dont on considère qu'ils ont une compétence en cours d'acquisition.

4 élèves sur 15 ont eu un taux de réussite inférieur à 50%, soit 26% de l'effectif dont on considère qu'ils n'ont pas la compétence acquise.

Constat : L'utilisation du texte chanté n'a pas permis d'améliorer le taux de réussite de réinvestissement du vocabulaire avec le texte parlé. Le taux de réussite a baissé de 3%, passant de 68% à 65%. Il s'agit toutefois de résultats assez similaires. Dans les deux cas, les élèves sont très proches du niveau de la compétence acquise (70%). Les proportions d'élèves en réussite ou en difficultés sont quasiment identiques.

3.2 Les résultats d'ensemble sur le critère de la compréhension du texte

Dans cette analyse, il est important de distinguer :

- Le niveau de compréhension littérale (informations explicites)
- Le niveau de compréhension inférentielle (informations implicites)
- Le niveau de compréhension globale (somme des deux niveaux ci-dessus)

Dans la situation test 1 (texte parlé), nous constatons les résultats moyens suivants :

- 19% (sur un maximum de 40%) de taux de réussite global pour la compréhension littérale
- 21% (sur un maximum de 60%) de taux de réussite global pour la compréhension inférentielle
- 40% de taux de réussite global pour la compréhension globale (somme des deux)

Constat : Le taux de réussite pour la compréhension globale pointe une compétence non acquise de manière encore plus marquée que lors de l'évaluation écrite réalisée dans le cadre du projet d'école, qui s'élevait à 45%. Nous pourrions interpréter ce résultat par la difficulté du texte proposé en situation test 1.

Dans la situation test 2 (texte chanté), nous constatons les résultats moyens suivants :

- 33% (sur un maximum de 40%) de taux de réussite global pour la compréhension littérale
- 36% (sur un maximum de 60%) de taux de réussite global pour la compréhension inférentielle
- 70% de taux de réussite global pour la compréhension globale (somme des deux)

Constat : Le taux de réussite pour la compréhension globale indique que la compétence est acquise, en moyenne. Nous remarquons qu'avec l'écoute de la chanson, le taux de réussite augmente de manière significative (+75%) par rapport à l'écoute du texte parlé. Ce qui est intéressant c'est que cette progression globale est à imputer dans des proportions équivalentes à l'amélioration de la compréhension littérale et de la compréhension inférentielle.

3.3 Les résultats de la compréhension du texte, parlé et chanté, par groupe d'élèves

A partir des résultats de l'évaluation écrite réalisée dans le cadre du projet d'école, nous pouvons distinguer trois groupes d'élèves, par taux de réussite moyen :

- Le groupe 1 : Les élèves dont la compétence est acquise, c'est-à-dire que le taux de réussite moyen est supérieur ou égal à 70%. Il y a 9 élèves, soit 30% de l'échantillon.
- Le groupe 2 : Les élèves dont la compétence est en cours d'acquisition, c'est-à-dire que le taux de réussite moyen est compris entre 50% et 69%. Il y a 6 élèves, soit 20% de l'échantillon.
- Le groupe 3 : Les élèves dont la compétence est non acquise, c'est-à-dire que le taux de réussite moyen est inférieur à 50%. Il y a 15 élèves, soit 50% de l'échantillon.

3.4 Comparaison des différents groupes dans les deux situations test (1 et 2)

Situation test numéro 1, texte parlé :

Dans le groupe 1, il y avait 7 élèves dans l'expérimentation du texte parlé, et nous constatons que :

- 6 élèves sur 7, soit 85%, ont eu un taux de réussite global inférieur à ce qu'ils avaient réalisé lors de l'évaluation du projet d'école. 3 élèves ont un taux de réussite inférieur à 50%, ce qui signifie qu'ils sont passés d'une compétence acquise à une compétence non acquise.
- 1 élève sur 7 a eu un taux de réussite global identique à ce qu'il avait réussi lors de l'évaluation du projet d'école. Il s'est maintenu à 80%.

Dans le groupe 2, il y avait 1 élève dans l'expérimentation du texte parlé, et nous constatons que son taux de réussite global a baissé, passant de 60% à 50%.

Dans le groupe 3, il y avait 7 élèves dans l'expérimentation du texte parlé, et nous constatons que :

- 3 élèves sur 7, soit 42%, ont eu un taux de réussite global supérieur à ce qu'ils avaient réalisé lors de l'évaluation du projet d'école. 2 élèves ont eu un taux de réussite compris entre 50% et 70%, ce qui signifie qu'ils sont passés d'une compétence non acquise à une compétence en cours d'acquisition. 1 élève a eu un taux de réussite augmenté mais restant à un niveau de compétence non acquise.

- 4 élèves sur 7, soit 58%, ont eu un taux de réussite global inférieur ou égal à ce qu'ils avaient réalisé lors de l'évaluation du projet d'école. Les baisses de ces taux de réussite sont dans des proportions faibles (10%).

Constat : L'utilisation d'un texte parlé n'a pas permis d'amélioration notable des taux de réussite du niveau de compréhension, quel que soit le groupe d'élèves. Le groupe des élèves les plus à l'aise avec la lecture compréhension ont eu le plus de difficultés avec l'écoute d'un texte lu. Dans le groupe des élèves ayant le plus de difficultés, un peu moins de 50% d'entre eux ont progressé, ce qui n'apparaît pas réellement significatif. Le groupe 2, avec un élève, n'est pas un échantillon pouvant être analysé.

Situation test numéro 2, texte chanté :

Dans le groupe 1, il y avait 2 élèves dans l'expérimentation du texte chanté, et nous constatons que 1 élève a eu un taux de réussite global supérieur et l'autre élève a eu un taux de réussite identique à ce qu'ils avaient réalisé lors de l'évaluation du projet d'école. Ces deux élèves se sont maintenus à un niveau de compétence acquise.

Dans le groupe 2, il y avait 5 élèves dans l'expérimentation du texte chanté, et nous constatons que 100% des élèves ont eu un taux de réussite supérieur à ce qu'ils avaient réalisé lors de l'évaluation du projet d'école. Leurs taux de réussite augmentent en moyenne de 30%.

Dans le groupe 3, il y avait 8 élèves dans l'expérimentation du texte chanté, et nous constatons que :

- 7 élèves sur 8, soit 87%, ont eu un taux de réussite global supérieur à ce qu'ils avaient réalisé lors de l'évaluation du projet d'école. Leurs taux de réussite augmentent en moyenne de 35%. 3 élèves ont eu un taux de réussite supérieur à 70%, ce qui signifie qu'ils sont passés d'une compétence non acquise à une compétence acquise. 4 élèves ont un taux de réussite compris entre 50% et 70%, passant d'une compétence non acquise à une compétence en cours d'acquisition.

- 1 élève a eu un taux de réussite identique (20%) à ce qu'il avait réalisé lors de l'évaluation du projet d'école.

Constat : L'utilisation d'un texte chanté a permis des améliorations notables des taux de réussite du niveau de compréhension, quel que soit le groupe d'élèves. Il semblerait que l'utilisation d'un texte chanté est particulièrement bénéficiée aux élèves ayant des difficultés et/ou n'ayant pas de facilités. 93,5% de ces 13 élèves ont eu des résultats

meilleurs que lors de l'évaluation du projet d'école, et dans des proportions significatives (+35%).

En somme, l'aspect le plus intéressant de cette enquête à analyser semble être les différences de résultats entre les élèves placés en situation test numéro 1 et ceux en situation test numéro 2. Nous pouvons constater qu'il y a une réelle amélioration du niveau de compréhension d'un texte narratif, lorsque celui-ci est écouté en chanson.

Cette amélioration est particulièrement prégnante à l'endroit des élèves les plus en difficultés habituellement sur ce type d'exercice. Les taux de réussite sur la compétence de réinvestissement de vocabulaire sont sensiblement identiques, que ce soit en chanson ou non, et ce critère ne sera pas développé davantage dans ce dossier.

L'hypothèse de départ qui prévoyait une amélioration de la compréhension et de l'acquisition de vocabulaire réinvesti en contexte est partiellement confirmée. Je m'interroge aujourd'hui sur l'aspect le plus important de l'écoute de la chanson qui a favorisé l'amélioration des taux de réussite de compréhension. Est-ce dû à la musique, la mélodie, au sens instrumental ? Est-ce dû à la musicalité de la voix du chanteur ? Est-ce dû aux variations d'intensités, de timbres, d'intonations, de fréquences dans la voix du chanteur ? L'émotion transmise dans la voix permet-elle une meilleure compréhension du message ?

3.5 Les biais

Outre le fait que cette recherche action a porté sur un échantillon de 30 enfants, cohorte insuffisante pour inférer de manière scientifique/statistique les résultats exposés en amont, les principaux biais que nous avons identifiés portent sur :

- La situation de demi-groupe peut être génératrice de changement en elle-même : travailler en demi-groupe (15 élèves) ou en groupe classe entière (30 élèves) peut être suffisant à influencer la compréhension de certains élèves.
- Le contexte dans lequel a été réalisée cette enquête. Les élèves avaient été prévenus qu'il s'agissait d'un dispositif exceptionnel, que l'enseignant s'intéressait à le tester en situation.
- La non homogénéisation des deux groupes.
- Le choix de la chanson dont la difficulté n'a pas été évaluée à proprement parler quant à son niveau de difficulté pour des élèves de CM1, mais plutôt choisie pour son ancrage dans la culture française et pour l'intérêt pressenti du vocabulaire utilisé.
- L'étude faite une seule fois ne permettant pas de savoir si les résultats sont stables.

- La comparaison des résultats de l'enquête avec ceux de l'évaluation diagnostique de l'école. Cette évaluation avait été faite à partir d'un autre texte narratif, plus long. Je ne saurais estimer s'il y a une importante différence de difficulté.
- Le questionnaire de compréhension de l'enquête n'a pas permis l'évaluation de certaines compétences de lecture et compréhension, tel que l'identification de la chronologie des événements et des chaînes anaphoriques, qui font partie de la lecture compréhension.

Conclusion

« Pour percevoir, il faut de la volonté. Celle qui opère immédiatement, apportant un changement aussi bien dans notre attitude mentale que dans notre posture physique. Tendre l'oreille c'est tendre le corps comme c'est inviter tout le système nerveux à entrer dans cette dynamique particulièrement active, agissante, mobilisant et notre corps et notre pensée ! le sujet offre son oreille, corps et système nerveux au message musical ou verbal qu'il veut intégrer. » Avec cette citation de A. Tomatis de son ouvrage « L'oreille et la voix » (p.123) nous voyons qu'il a compris ce que d'autres ont démontré : la motivation à l'apprentissage est un facteur important de la compréhension ; certains d'entre nous ont certainement des facilités à mobiliser leur attention lorsque que le canal de l'ouïe est mobilisé.

Pourquoi n'irions-nous pas dans le sens de cet auteur encore davantage ? Serait-il intéressant d'appliquer en cycle 3 dans une école d'une commune non catégorisée comme violente, ce que d'autres en zone REP/REP+ exploitent depuis un certain temps, à savoir l'utilisation de chansons choisies par les élèves, fruits du travail d'artistes qu'ils apprécient et reconnaissent ? Pourquoi ne pas chercher à évaluer l'impact de la motivation (et donc du choix de la chanson) avec une méthode similaire à celle présentée dans ce travail ?

Et enfin, profitons de la liberté pédagogique qui nous est donnée depuis maintenant de nombreuses années pour penser et démontrer l'intérêt d'autres dispositifs sur la lecture compréhension des élèves.

Bibliographie

Ouvrages imprimés

A.Tomatis, « L'oreille et la voix, on chante avec son oreille » ed. Réponses/Laffont S.A., Paris, 1987

A.Soussi, Y. Baumann, P. Dessibourg, AM. Broi et D. Martin, « Comprendre l'oral n'est pas si facile ! Représentations de l'oral et compréhension de quelques genres publics oraux en sixième », Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique, 1998.

Travaux universitaires

SZCZEPANSKI, Marc. *En quoi l'utilisation de la comptine peut-elle influencer sur l'apprentissage d'une langue étrangère en maternelle ?* Master MEEF, IUFM Nord Pas de Calais, 14/11/2012
<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00751919>

Articles de périodiques électroniques

Ludke, K.M., Ferreira, F. & Overy, K. Singing can facilitate foreign language learning. *Mem Cogn* (2014) 42: 41. <https://doi.org/10.3758/s13421-013-0342-5>

D. Lafontaine, P. Schillings « L'évaluation de la lecture-compréhension dans les enquêtes internationales : enjeux et perspectives », *Revue Française de linguistique appliquée* 2015/2 (Vol. XX), p.9-20.

A. Borell, J. Salsignac « Chapitre 4. Importance de la prosodie en didactique des langues (application au FLE) », In Raymond Renard, *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*. Vol.2, De Boeck Supérieur « Pédagogie en développement », 2002 (), p.163-182. DOI 10.3917/dbu.renar.2002.01.0163

F. Dubé, C. Ouellet « Apprenants en difficulté en littéracie : enseignement et apprentissage. Présentation du dossier », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 2016/4 (N°76), P. 5-10. DOI 10.3917/nras.076.0005

J. M. Braibant, « 11. Le décodage et la compréhension. Deux composantes essentielles de la lecture en 2^o primaire, in Jacques Grégoire et al., *Evaluer les troubles de la lecture*, De Boeck Supérieur « Questions de personne », 1994 (). p. 173-194. DOI 10.3917/dbu.grego.1994.01.0173

V. Draï-Zerbib, T. Baccino, « Effets on line d'un environnement musical dans la lecture de texte : analyse oculométrique », *Psychologie Française* 62 (2017) 233-247

C. Bessis, R. Sallantin, « La compréhension en lecture au cycle 3 : des concepts, des outils, un outil diagnostique », *Développements*, mars 2012 p. 25-35

F. de La Haye, A. Lieury « Lecture et compréhension », in Alain Lieury, Manuel Visuel de psychologie cognitive, Dunod, « Manuels visuels de Licence », 2010 (), p.31-61 DOI 10.3917.dunod.lieur.2010.01.0031

A.Ptocki, H.Bouchafa, A. Magnan, J.Ecalle « Evaluation de la compréhension écrite de récits chez l'enfant de 7 à 10 ans : vers des profils de compreneurs » www.ScienceDirect.com, 2014.

M. Benayed, A. Verreman « ENT, apprentissage collaboratif et différenciation pédagogique : une possible symbiose ? », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 2011/3 (N° 55, p.191-202.

P. Nootens, MF Morien ans I. Montesinos-Gelet, *Canadian Journal of Education* Vol.35, N°2, 2012, pp.268-284.

Sites web consultés

EDUSCOL.

<http://eduscol.education.fr/cid101051/ressources-francais-c3-lecture-et-comprehension-de-l-ecrit.html>

Annexes

Annexe 1 : Tableau des résultats de lecture compréhension de l'évaluation de l'école Edouard Herriot de la classe de CM1 B

Ci-après.

Annexe 2 : Synthèse des résultats de lecture compréhension de l'évaluation de l'école Edouard Herriot par niveau

| Pourcentages de réussite des compétences évaluées | |
|---|--|
| CE1 | <ul style="list-style-type: none"> - Identifier les éléments principaux d'un texte : 52,3% - Identifier les types d'événis et leurs fonctions en s'appuyant sur les champs sémantiques différents : 23% - Identifier la chronologie des événements essentiels de l'histoire : 61,6% - Identifier les marques de genre et de nombre : 47,4% |
| CE2 | <ul style="list-style-type: none"> - Identifier les éléments principaux d'un texte : 65,8% - Savoir identifier les reprises anaphoriques : 54,8% - Identifier les marques du genre et en nombre : 83,6% - Identifier la chronologie des événements essentiels de l'histoire : 67,1% |
| CM1 | <ul style="list-style-type: none"> - Renforcer la fluidité de la lecture : 72,2% - Identifier la chronologie des événements essentiels de l'histoire : 22% - Identifier et mémoriser des informations importantes : <ul style="list-style-type: none"> • surligner des informations : 54% • répondre à des questions : 44% • choisir un titre de paragraphe : 53% • choisir le meilleur résumé : 47% - Identifier la chaîne anaphorique : 52,5% - Mettre en relation plusieurs informations explicitement contenues dans le texte pour déduire une nouvelle information : 11% - Apporter des références, des connaissances et des informations complémentaires permettant une interprétation pertinente et cohérente : 57% |
| CM2 | <ul style="list-style-type: none"> - Lire de manière fluide et expressive : 85% - Identifier l'associateur : 77,3 - Identifier/inventoriser les informations importantes : 61,3% - Identifier la chronologie des événements essentiels de l'histoire : 34,8% - Mettre en relation des liens logiques et chronologiques : 68% - Mettre en relation plusieurs informations explicitement contenues dans le texte pour déduire une nouvelle information : 45,3% - Rejoindre les effets de choix formels : 22,6% - Apporter des références, des connaissances et des informations complémentaires permettant une interprétation pertinente et cohérente : 15,6% - Questionner le texte (organisation orthographique et grammaticale) : 51,6% - Porter un avis, analyser et critiquer : 70% |

Annexe 3 : Texte narratif écouté en chanson dans le dispositif

La Bohème de Charles Aznavour.

Je vous parle d'un temps que les moins de vingt ans ne peuvent pas connaître
Montmartre en ce temps-là, accrochait ses lilas jusque sous nos fenêtres
Et si l'humble garni, qui nous servait de nid, ne payait pas de mine
C'est là qu'on s'est connu, moi qui criait famine et toi qui posais nue
La bohème, la bohème ça voulait dire on est heureux
La bohème, la bohème nous ne mangions qu'un jour sur deux

Dans les cafés voisins nous étions quelques-uns qui attendions la gloire
Et bien que miséreux, avec le ventre creux nous ne cessions d'y croire
Et quand quelque bistro contre un bon repas chaud nous prenait une toile
Nous récitons des vers groupés autour du poêle en oubliant l'hiver
La bohème, la bohème ça voulait dire tu es jolie
La bohème, la bohème et nous avons tous du génie

Souvent il m'arrivait, devant mon chevalet de passer des nuits blanches
Retouchant le dessin de la ligne d'un sein du galbe d'une hanche
Et ce n'est qu'au matin qu'on s'asseyait enfin devant un café-crème
Épuisés mais ravis, fallait-il que l'on s'aime et qu'on aime la vie
La bohème, la bohème ça voulait dire on a vingt ans
La bohème, la bohème et nous vivions de l'air du temps

Quand au hasard des jours je m'en vais faire un tour, à mon ancienne adresse
Je ne reconnais plus, ni les murs, ni les rues qui ont vu ma jeunesse
En haut d'un escalier, je cherche l'atelier dont plus rien ne subsiste
Dans son nouveau décor Montmartre semble triste et les lilas sont morts
La bohème, la bohème, on était jeunes on était fous
La bohème, la bohème, ça ne veut plus rien dire du tout

Annexe 4 : Questionnaire de compréhension de l'expérimentation terrain

1. Où l'histoire se passe-t-elle ?
2. De quoi nous parle l'auteur ?
3. Quel était son métier ?
4. Est-ce que sa vie semblait facile ? Belle ?
5. Que pense l'auteur lorsqu'il retourne sur les lieux de sa jeunesse ?

Ecris le maximum de mots de vocabulaire dont tu te souviens du texte, et essaye de les réutiliser dans des phrases de ton choix qui ont du sens.

Ecris tout ce que tu penses de ce texte, tout ce que tu as compris, et tout ce que tu pourrais en dire à quelqu'un qui ne le connaît pas pour lui donner envie de le découvrir.

Annexe 5 : Tableau des résultats de l'expérimentation terrain

| Prénoms | Noms | Niveau de lecture compréhension | TEXTE PARLE | | | | TEXTE CHANTE | | | |
|----------------|------|---------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|
| | | | Niveau de compréhension littérale | Niveau de compréhension inférentiel | Niveau de compréhension global | Réinvestissement du vocabulaire | Niveau de compréhension littérale | Niveau de compréhension inférentiel | Niveau de compréhension global | Réinvestissement du vocabulaire |
| Michel | AQ | 50% | | | | | 40% | 60% | 100% | 100% |
| Sabrina | AV | 10% | | | | | 20% | 30% | 50% | 75% |
| Josiane | BAK | 30% | | | | | 40% | 40% | 80% | 50% |
| Thérèse | BAR | 20% | | | | | 10% | 10% | 20% | 25% |
| Bernadett | BAT | 70% | 0% | 10% | 10% | 75% | | | | |
| Eleonor | BA | 70% | 0% | 30% | 30% | 100% | | | | |
| Yoris | BEL | 40% | | | | | 40% | 40% | 80% | 100% |
| Nathalie | BEN | 10% | 20% | 10% | 30% | 25% | | | | |
| Idriss | BOU | 70% | | | | | 40% | 40% | 80% | 100% |
| Jeanine | COR | 30% | | | | | 30% | 10% | 40% | 25% |
| Kristoff | COU | 30% | 30% | 20% | 50% | 50% | | | | |
| Loana | DE B | 70% | 20% | 10% | 30% | 25% | | | | |
| Zoé | DES | 50% | | | | | 40% | 40% | 80% | 100% |
| Eleanor | DUP | 70% | 20% | 30% | 50% | 100% | | | | |
| Justine | GRE | 60% | | | | | 40% | 40% | 80% | 75% |
| Cécile | MAR | 80% | 40% | 10% | 50% | 75% | | | | |
| Eric | MIN | 70% | 30% | 30% | 60% | 75% | | | | |
| Suzanne | MRI | 50% | | | | | 40% | 40% | 80% | 75% |
| Christiane | NAV | 60% | | | | | 40% | 60% | 100% | 75% |
| Julie | NGO | 20% | | | | | 40% | 20% | 60% | 25% |
| Lambert | PIN | 10% | 0% | 0% | 0% | 25% | | | | |
| Emile | RAL | 70% | | | | | 20% | 50% | 70% | 50% |
| Alphonse | ROB | 80% | 40% | 40% | 80% | 75% | | | | |
| Georges | ROD | 40% | 30% | 30% | 60% | 50% | | | | |
| Karl | SEM | 20% | | | | | 20% | 20% | 40% | 25% |
| Maurice | SMA | 40% | | | | | 40% | 40% | 80% | 75% |
| Martine | THE | 20% | 0% | 10% | 10% | 100% | | | | |
| Eliane | TIS | 40% | 40% | 50% | 90% | 75% | | | | |
| Lucie | VER | 60% | 20% | 30% | 50% | 100% | | | | |
| Chantal | SCD | 40% | 0% | 0% | 0% | 75% | | | | |
| MOYENNE | | 45% | 19% | 21% | 40% | 68% | 33% | 36% | 70% | 65% |