

# Impact du mode de présentation des récits audiovisuels sur la compréhension des relations causales

الفهم السببي للقصص السمعية البصرية : تأثير نمط العرض

## The causal comprehension of audio-visual narratives: The presentation mode's effect

Ali Ghezali

Études de Pragmatique Inférentielle - Alger -2 الجزائر

### Introduction

Le récit audiovisuel participe de l'exposition des apprenants en langue étrangère (le français) à de vraies situations de communication entre des natifs. Cela est censé améliorer les compétences langagières des apprenants d'une langue étrangère, notamment de la compréhension de l'oral.

La compréhension des récits audiovisuels dans le programme de la première année secondaire consiste à comprendre les informations littérales (les propositions du texte) et à établir des relations causales entre ces informations, c'est-à-dire donner la cause de chaque événement ou état du texte.

Les recherches sur l'utilisation des récits audiovisuels ne sont pas unanimes sur ses effets et son efficacité sur l'activité de compréhension orale. Selon (Baltova, 1994; Smidt & Hegelheimer, 2004) les apprenants qui suivent un récit audiovisuel comprennent seulement les informations visuelles sans traiter les informations auditives. Cela entrave l'établissement des relations causales entre les informations auditives.

De ce fait, ces apprenants, qui n'accèdent pas aux informations auditives, ont besoin d'interventions qui les amènent à leur porter une attention particulière. C'est dans ce sens que nous avons pensé, dans notre présente recherche, à envisager l'enrichissement du protocole d'exposition au document audiovisuel, en renforçant l'exposition à la partie audio afin d'améliorer le rendement des apprenants quant au traitement de l'information et des relations causales. Après une première écoute du document dans son intégralité suivra une séquence réservée uniquement à la partie audio. À chaque fois, les apprenants devront répondre à un questionnaire de compréhension et la comparaison des réponses selon les attentes devra signifier ou non l'efficacité de cette exposition audio.

## **1. État des lieux, hypothèses et problématique**

### **1.1. Usage des récits audiovisuels dans les activités de compréhension orale**

Sont nombreux les chercheurs qui mettent en évidence la distraction causée par la présence de l'image dans les récits audiovisuels. Cela entraîne un manque d'attention pour les informations auditives lors des activités de compréhension orale (Rogers & Medley, 1988 ; Garber & Holmes, 1981 ; Coniam, 2001 ; Ockey, 2007 cités par Wagner, 2010).

Hegarty, Carpenter et Just (1996 cités par Gyselinck, Ehrlich, Cornoldi, De Beni, & Dubois-Bouchet, 1998) soulignent la complexité des processus de traitement d'informations mis en jeu dans la compréhension d'un récit audiovisuel, qui sont par ailleurs contraints par les limites de la capacité de la mémoire de travail. Dans le cadre du récit audiovisuel, l'enjeu de la compréhension sollicite deux ordres de compréhension : d'une part les éléments visuels qui restituent le récit sur la base d'une séquentialité d'images ordonnées dans le champ visuel ; d'autre part la verbalisation orale qui restitue dans la langue le récit en fonction de l'ordre de la textualité du récit qui explicite dans le document scolaire les relations causales qu'il faut identifier, catégoriser et comprendre leur nature de relationnels. Si, donc, le visuel parasite la compréhension du récit verbalisé, l'exposition à l'audio pourrait diriger l'attention des apprenants à traiter l'information et les enchaînements causaux.

En fait, la compréhension auditive d'un récit audiovisuel, comme tout autre récit, consiste à comprendre les informations auditives et à relier ces informations auditives les unes aux autres par des liens de causalité (Langston & Trabasso, 1999 ; Trabasso & Broek, 1985 cités par Boisclair, Makdissi, Sanchez, Fortier, & Sirois, 2004). La capacité à réaliser les liens de causalité est capitale pour comprendre un récit : la compréhension d'un récit est non complète jusqu'à ce que le lecteur réalise les relations de cause entre les événements individuels du texte (Broek, 1989).

Selon Broek (1989), les lecteurs (ou ceux qui écoutent dans le cas de notre étude), essayent de donner des causes plausibles aux événements et aux états décrits dans le texte d'un récit. Pour qu'une cause soit plausible, il faut qu'elle respecte la nécessité et la suffisance (Broek, 1990). Une cause (a) est nécessaire pour induire un effet (b) si l'absence de l'événement (a) implique la non-production de l'événement (b). Par exemple, dans le déclenchement d'un feu, s'il n'y avait pas une autre cause que le court-circuit, on peut dire que s'il n'y avait pas de court-circuit il n'y aurait pas de feu. Le court-circuit est nécessaire pour

le déclenchement du feu. Une cause (a) est suffisante pour induire un effet (b) dans la présence de certaines circonstances. La suffisance dans les circonstances dépend de la présence de conditions nécessaires qui assurent l'établissement de la relation causale et l'absence de conditions qui empêchent l'établissement de la relation causale. Par exemple s'il est mentionné dans l'exemple de déclenchement d'un feu des conditions comme la présence du combustible comme l'oxygène et l'absence d'extincteur automatique, donc le court-circuit est suffisant pour produire le feu.

Si ces deux propriétés sont respectées dans les opérations de liaison causale, la stratégie métacognitive de l'évaluation de la compréhension décide que la compréhension est achevée (Broek, Bohn-Gettler, Kendeou, Carlson, & White, 2011).

La cause d'un événement ou d'un état peut être explicitement adjacente à cet événement ou à cet état : l'information-cause est dans le voisinage immédiat de l'information qui nécessite une cause. Si l'information adjacente ne fournit pas une cause plausible, les lecteurs cherchent cette cause explicite dans le reste du texte (Broek, 1990) c'est-à-dire dans une information distante : l'information cause est assez éloignée dans le texte de l'information qui nécessite une cause. Si les lecteurs ne trouvent pas cette cause plausible dans le reste de texte, ils font des inférences élaboratives dans le sens où ils ont recours à leurs connaissances antérieures du monde (les connaissances stockées en mémoire et qui concernent les objets, les événements et les états évoqués par le texte) pour donner une cause plausible (Broek, 1990).

Prenons comme exemple l'histoire de ce texte (Broek, 1990) : «Il était un enfant appelé Jimmy qui voulait acheter un vélo. Il a contacté une maison de vente de vélos pour connaître le prix. Il a compté son argent. L'argent n'était pas suffisant pour acheter un vélo. Il a mis son argent dans sa tirelire. Il a couvert sa tirelire avec ses habits. Jimmy voulait avoir plus d'argent. Il a demandé à sa mère de lui donner de l'argent. Sa mère lui a demandé de gagner l'argent par ses efforts. Il décida de travailler. Il appela l'administration d'un journal. Il demanda un travail. La secrétaire lui demanda de se présenter au bureau. Jimmy parla au directeur. Il décrocha un travail. Il a travaillé durement. Il a gagné beaucoup d'argent. Il a gagné une somme de 200 dollars rapidement. Il se dirigea vers une maison de vente de vélos. Il acheta un joli vélo. Il devint le plus heureux enfant dans sa ville». Dans ce texte, on peut faire ces inférences :

- l'inférence adjacente : Jimmy a contacté une maison de vente de vélos parce qu'il voulait acheter un vélo.

- L'inférence distante : Jimmy a demandé à sa mère de lui donner de l'argent parce qu'il n'avait pas assez d'argent.

Observons maintenant ce texte : «Il était un enfant appelé Jimmy qui voulait acheter un vélo. Il a contacté une maison de vente de vélos pour connaître le prix du vélo. Il a demandé à sa mère de lui donner de l'argent». Dans ce texte, on ne mentionne pas que Jimmy n'avait pas d'argent. Le lecteur est contraint de faire l'inférence élaborative que Jimmy a demandé à sa mère de lui donner de l'argent parce qu'il n'avait pas d'argent en se référant à ses connaissances antérieures : un enfant en bas âge, pour acheter quelque chose, demande de l'argent à ses parents ⇢

## **1.2. La problématique de la recherche**

Nous partons de l'idée selon laquelle l'exposition simultanée à la double matérialité sémiotique du récit audiovisuel amène à l'incapacité de l'apprenant d'établir les relations causales entre les informations auditives. L'ajout, au protocole, de l'exposition à la matérialité du texte verbalisé à l'audio peut amener les apprenants à donner de l'intérêt aux informations auditives, à mieux les comprendre et à mieux saisir les relations causales entre les informations adjacentes ou distantes ou encore celles inférées.

Dans ce cadre méthodologique, la fréquence des erreurs de compréhension et celle des non-réponses (l'absence de réponses) revêtent une grande importance en ce sens qu'ils constituent des indices de la réussite de la compréhension causale du texte.

Notre hypothèse générale est que ce mode de présentation (AV-A) est meilleur par rapport à un seul visionnement du récit audiovisuel (AV). Notre hypothèse subsidiaire est la suivante : nous prévoyons qu'avec le mode de présentation (AV-A) il y aurait plus de réponses attendues aux questions qui portent sur les informations auditives adjacentes et distantes qu'avec le mode de présentation (AV) ; il y aurait diminution des erreurs de compréhension dans les réponses aux questions relatives aux informations adjacentes et distantes, ainsi que les non-réponses.

## **2. Méthode**

### **2.1. Choix du support**

Le récit audiovisuel utilisé dans cette étude est une séquence de 4 minutes et trente-six secondes du film «Les misérables». En plus du fait qu'elle est issue d'un document authentique, elle est sélectionnée en raison du fait qu'elle

constitue une séquence narrative complète et cohérente, où les informations adjacentes et distantes sont reliées explicitement par des liens de causalité.-

## **2.2. Les participants à l'expérimentation et la procédure expérimentale**

Les élèves, participant à l'expérimentation, sont issus de la première année secondaire du Lycée Abderazek d'Ain Oussera. Ils ont été répartis en deux groupes expérimentaux. Le premier groupe (AV-A) constitué de vingt-quatre participants (N = 24) a assisté au visionnement d'une séquence d'un récit audiovisuel, ensuite, il a écouté, sans images, la partie audio de la même séquence puis il a répondu à quatre (4) questions. Le deuxième groupe (AV), dit témoin, constitué de vingt-quatre participants (N = 24), a assisté à un seul visionnement de la même séquence du récit audiovisuel puis il a répondu aux mêmes questions.

## **2.3. Les questions**

On a demandé aux participants de répondre, à l'écrit, à des questions pour vérifier l'activité de compréhension orale (cf. questions dans Annexe). Ce sont des questions à réponses courtes et précises portant sur une information explicite, adjacente ou distante, du texte. Les réponses doivent comporter aussi la spécification des relations causales entre les informations. Chaque question est notée soit zéro (0) (réponse non adéquate et non attendue) soit un (1) (réponse adéquate et attendue).

## **2.4. Calcul des pourcentages des erreurs et des non-réponses**

On a calculé d'une part les pourcentages des erreurs dans les réponses aux questions adjacentes et distantes; d'autre part ceux des non-réponses. Le pourcentage est le résultat de la division du nombre des erreurs sur le nombre total des 48 réponses.

# **3. Les résultats**

## **3.1. Moyennes d'erreurs concernant les informations adjacentes**

Le tableau (1) présente les moyennes des réponses aux questions portant sur les informations adjacentes en fonction du mode de présentation (AV-A vs AV).

**Tableau 1.** Moyennes des réponses aux questions portant sur les informations adjacentes en fonction du mode de présentation (AV-A vs AV).

Les groupes	(AV-A)	(AV)
Les moyennes	0,70	0,75

Il apparaît que la moyenne des réponses aux questions portant sur les informations adjacentes du groupe AV est plus grande que la moyenne des réponses du groupe AV-A : 0,75 vs 0,70. Cette différence n'est pas significative ( $p < 0,8$ ). En effet, pour savoir s'il existe une différence significative (une différence statistiquement significative indique qu'une preuve statistique montre qu'il existe une différence) entre les moyennes des deux groupes, on a utilisé le test -t de Student qui est un test statistique qu'on trouve dans les pages Excel et qui permet de comparer les moyennes de deux groupes d'échantillons en calculant la valeur (p).

Pour interpréter un test t de Student, un seuil de signification (noté alpha ou  $\alpha$ ) de 0,05 est utilisé. Un seuil de signification de 0,05 indique un risque de 5 % de conclure à tort qu'une différence existe. Si la valeur de (p) est inférieure ou égale au seuil de signification (0,05), la différence entre les moyennes des deux groupes est significative. Donc, pour que la valeur calculée (p) par ce test-t de Student soit significative, elle doit être inférieure à 0,05 ( $p < 0,05$ ).

Ainsi, la double exposition à l'information audiovisuelle et auditive n'a pas un effet significatif par rapport à une seule exposition du récit audiovisuel sur les réponses aux questions portant sur les informations adjacentes. Ce résultat s'avère non conforme à l'hypothèse (1), selon laquelle nous prévoyions qu'avec le mode de présentation (AV-A) il y aurait plus de réponses adéquates aux questions qui portent sur les informations auditives adjacentes qu'avec le mode de présentation (AV).

### 3.2. Moyennes d'erreurs concernant les informations distantes

Le tableau (2) présente les moyennes des réponses aux questions portant sur les informations distantes en fonction du mode de présentation (AV-A vs AV)

**Tableau 2.** Moyennes des réponses aux questions portant sur les informations distantes en fonction du mode de présentation (AV-A vs AV)

Les groupes	(AV-A)	(AV)
Les moyennes	0,50	0,62

Il apparaît que la moyenne des réponses aux questions portant sur les informations distantes du groupe AV est plus grande que la moyenne des réponses du groupe AV-A (0,62 vs 0,50). Cette différence n'est pas significative ( $p < 0,4$ ).

Ainsi, la double exposition à l'information audiovisuelle et auditive n'a pas un effet significatif par rapport à une seule exposition du récit audiovisuel sur les réponses aux questions portant sur les informations distantes. Ce résultat s'avère non conforme à l'hypothèse (2), selon laquelle nous estimions qu'avec le mode de présentation (AV-A) il y aurait plus de réponses justes aux questions qui portent sur les informations auditives distantes qu'avec le mode de présentation (AV).

### 3.3. Taux d'erreurs de compréhension et de non-réponses : informations adjacentes

Le tableau (3) présente les pourcentages des erreurs de compréhension et des non-réponses dans les réponses aux questions adjacentes en fonction de mode de présentation AV-A vs AV.

**Tableau 3.** Les pourcentages des erreurs de compréhension et des non-réponses dans les réponses aux questions adjacentes en fonction de mode de présentation (AV-A vs AV)

Les groupes	AV-A	AV
Les pourcentages des erreurs de compréhension	47.9 %	58.3 %
Les pourcentages des non-réponses	16.6 %	4.1 %

Pour les questions adjacentes, il apparaît que le pourcentage des erreurs de compréhension du groupe AV est plus grand que le pourcentage des erreurs du groupe AV-A : 58,3 % vs 47,9 %. Aussi, pour ces questions, il apparaît que le pourcentage des non-réponses dans du groupe AV-A est plus grand que le pourcentage des non-réponses du groupe AV : 16,6 % vs 4,1 %.

Donc, dans les réponses aux questions adjacentes, avec la double exposition à l'information audiovisuelle et auditive, il y a moins d'erreurs de compréhension qu'avec une seule exposition du récit audiovisuel. L'hypothèse (3) est confirmée. Selon cette hypothèse, nous prévoyons que le mode de présentation (AV-A) diminuerait les erreurs de compréhension dans les réponses aux questions portant sur les informations auditives adjacentes par rapport au mode (AV). Aussi, dans ces réponses, avec la double exposition à l'information audiovisuelle et auditive il y a plus de réponses manquantes qu'avec une seule exposition du récit audiovisuel. Ce résultat s'avère à l'encontre de notre hypothèse (4),

selon laquelle nous pensions que le mode de présentation (AV-A) diminuerait les non-réponses dans les réponses aux questions portant sur les informations auditives adjacentes par rapport au mode (AV).

### 3.4. Taux d'erreurs de compréhension et de non-réponses : informations distantes

Le tableau (4) présente les pourcentages des erreurs de compréhension et des non-réponses dans les réponses aux questions distantes en fonction de mode de présentation AV-A vs AV.

**Tableau 4.** Les pourcentages des erreurs de compréhension et des non-réponses dans les réponses aux questions distantes en fonction de mode de présentation (AV-A vs AV)

Les groupes	AV-A	AV
Les pourcentages des erreurs de compréhension	35.4 %	66.6 %
Les pourcentages des non-réponses	39.6 %	2.1 %

Pour les questions distantes, il apparaît que le pourcentage des erreurs de compréhension du groupe AV est plus grand que le pourcentage des erreurs de compréhension du groupe AV-A (66,6 vs 35,4). Aussi, pour ces questions, il apparaît que le pourcentage des non-réponses du groupe AV-A est plus grand que le pourcentage des non-réponses du groupe AV (39,6 % vs 2,1 %).

Donc, dans les réponses aux questions distantes, avec la double exposition à l'information audiovisuelle et auditive, il y a moins d'erreurs de compréhension qu'avec une seule exposition du récit audiovisuel. L'hypothèse (5) est confirmée. Selon cette hypothèse, nous prévoyions que le mode de présentation (AV-A) diminuerait les erreurs de compréhension dans les réponses aux questions portant sur les informations auditives distantes par rapport au mode (AV). Aussi, dans ces réponses, avec la double exposition à l'information audiovisuelle et auditive il y a plus de réponses manquantes qu'avec une seule exposition du récit audiovisuel. Ce résultat s'avère à l'encontre de notre hypothèse (6), selon laquelle nous prévoyions que le mode de présentation (AV-A) diminuerait les non-réponses dans les réponses aux questions portant sur les informations auditives distantes par rapport au mode (AV).

## Conclusion

Nous n'avons pas trouvé un effet significatif de la double exposition à l'information audiovisuelle et auditive sur l'établissement des relations causales



entre les informations auditives adjacentes ou distantes d'un récit audiovisuel par rapport à un seul visionnement du récit audiovisuel.

L'analyse des pourcentages des erreurs et des non-réponses dans les réponses des participants nous a permis d'aboutir à un autre constat : d'une part, la double exposition à l'information audiovisuelle et auditive amorce la diminution des erreurs de compréhension, mais en revanche, elle augmente les non-réponses. Cela nous permet d'émettre d'autres hypothèses.

La diminution des erreurs de compréhension peut s'expliquer par le fait que le doublement de l'exposition libère plus de ressources cognitives et diminue la surcharge cognitive conduisant à l'amélioration des opérations de l'évaluation de la compréhension (Dunlosky, 2005) ce qui permet de mieux contrôler et corriger les erreurs de compréhension.

En revanche, l'augmentation des non-réponses peut être due au fait que la mobilisation dans les opérations de l'évaluation de la compréhension diminue les ressources cognitives nécessaires à la concentration sur les informations auditives et entrave aussi les opérations de stockage de ces informations. Selon Perfetti et Lesgold (1977 cités par Merlet, 1998), les ressources attentionnelles limitées de la mémoire de travail sont partagées entre les processus responsables du stockage et ceux responsables des opérations de traitements (les opérations cognitives comme l'inférence causale ou les opérations métacognitives comme l'évaluation de la compréhension). Donc, pour les participants à notre expérience, investir trop de ressources attentionnelles dans les opérations de l'évaluation de la compréhension affecterait le stockage des informations et amène ainsi à perdre et oublier ces informations, et par suite à laisser des questions sans réponses. Aussi un manque de concentration pour un laps de temps sur certaines informations nécessaires pour réaliser des inférences, en raison des grandes demandes cognitives des opérations de l'évaluation de la compréhension, induit à ne pas traiter ces informations et par conséquent à laisser des questions sans réponses.

En résumé, la double exposition à l'information audiovisuelle et auditive favorise les opérations de l'évaluation de la compréhension ce qui se manifeste par une diminution des erreurs de compréhension. Cependant, à cause des limites de la mémoire de travail et la concurrence des opérations de l'évaluation de la compréhension et de stockage, certaines informations ne sont pas perçues ou oubliées ; ce qui amène à laisser certaines questions sans réponses et ainsi l'activité de liaison causale est entravée.

Tenant compte de cet état de fait, le prolongement que l'on peut donner à ce protocole expérimental est d'introduire des questionnaires préalables entre les deux expositions.

## Bibliographie

- Baltova, I. (1994). The impact of video on the comprehension skills of core French. *Canadian Modern Language Review*, 3, 307-531.
- Boisclair, A., Makdissi, H., Sanchez, C., Fortier, C., & Sirois, P. (2004). La structuration causale du récit chez le jeune enfant. *Actes du colloque international de l'AIRDF*, 9. Récupéré sur URL : < <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications%20/Boisclair-makdissi-sanchez-fortier.pdf>>, consulté le 10 avril 2020
- Broek, P. V. (1989). The effect of causal structure on the comprehension of narratives: implications for education. *Reading Psychology: An International*, 1, 19-44.
- Broek, P. V. (1990). Causal inferences and the comprehension of narrative. Dans G. H. Arthur C. Graesser (Éd.), *The psychology of learning and motivation: Inferences and text comprehension* (Vol. 25, pp. 175-196). San Diego: Academic Press.
- Broek, P. V., Bohn-Gettler, C., Kendeou, P., Carlson, S. & White, M. J. (2011). When a reader meets a text: The role of standards of coherence in reading comprehension. In M. T. McCrudden, J. Agliano & G. Schraw (Éds.), *Text relevance and learning from text*. (pp. 123-140). Charlotte, NC: Information Age publishing. Consulté le 01 15, 2020, sur URL : <<https://www.researchgate.net/publication/303172990>  
When a reader meets a text The role of standards of coherence in reading comprehension>
- Dunlosky, J. (2005). Why does rereading improve metacomprehension accuracy? Evaluating the levels-of-disruption hypothesis for the rereading effect. *Discourse Processes*, 01, 37-55.
- Gyselinck, V., Ehrlich, M. F., Cornoldi, C., De Beni, R., & Dubois-Bouchet, V. (1998). L'intégration d'informations verbales et iconiques dans la compréhension de notions scientifiques : prendre en compte les contraintes cognitives des apprenants. Dans J.-F. Rouet, & B. d. Passardière (Éd.), *Actes du quatrième colloque Hypermédias et Apprentissages* (p. 187-198). Poitiers, France : EPI ; INRP. Consulté le 03 15, 2020, sur URL : <<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000485/document>>
- Merlet, S. (1998). Effet de deux types d'aide préalable sur la compréhension orale en langue étrangère. Dans J. R. & amp, & B. d. Passardière (Éd.), *Actes Quatrième colloque Hypermédias et Apprentissages* (p. 199-216). Poitiers, France : Archive EduTice. Consulté le 02, 18, 2020, sur URL : <<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000502/document>>
- Smidt, E. & Hegelheimer, V. (2004). Effects of online academic lectures on ESL listening comprehension, incidental vocabulary acquisition, and strategy use. *Computer-assisted language learning*, 5, 517-556.
- Wagner, E. (2010). The effect of the use of video texts on ESL listening test-taker Performance. *Language testing*, 4, 493-513.

## Annexe

### Les questions du test de compréhension

#### A/ Adjacentes

1/ Pourquoi le curé demande-t-il à Madame Magloire d'apporter les couverts d'argent?

2/ Pourquoi le curé demande-t-il à Valjean de garder son argent?

#### B/ Distantes

1/ Pourquoi Valjean veut-il se coucher?

2/ Pourquoi Madame Magloire dit-elle que c'est l'homme d'hier soir qui a volé le contenu du panier (les couverts d'argent)?

---

### Résumé

Nous partons dans cette étude du constat préalable selon lequel les apprenants, exposés au récit audiovisuel, ont une compréhension superficielle de ce récit, en raison de la prédominance du traitement des informations visuelle au détriment des informations auditives relatives au texte narratif verbalisé. De ce fait, l'établissement des relations causales entre les informations auditives du récit audiovisuel est entravé. Pour récupérer ces informations auditives et améliorer l'appréhension des liens causaux, nous avons exposé un groupe de lycéens à un double mode de présentation du document : une exposition audiovisuelle (AV), ensuite une exposition exclusivement audio. Les apprenants ont été soumis à des questions de compréhension pour provoquer, selon des hypothèses préalables encourageantes, des réponses relatives à l'établissement de relations causales entre les informations du récit. Les résultats montrent que ce double mode d'exposition n'améliore pas l'établissement des relations causales. L'analyse des erreurs de compréhension et des non-réponses nous a permis d'établir d'autres constats et d'autres hypothèses: bien que ce mode d'exposition diminue les erreurs de compréhension, il augmente les non-réponses.

---

### Mots-clés

Récit audiovisuel, l'établissement des relations causales, informations auditives, les erreurs de compréhension, les non-réponses

---

#### المخلص

عندما يتابع الطلبة قصص سمعية بصرية يكون فهمهم لها سطحيا لأنه يعتمد على المعلومات البصرية بدون معالجة المعلومات السمعية التي تغيب عن انتباههم وهذا يعيق اقامتهم للعلاقة السببية بين المعلومات السمعية لمقطع الفيلم. من اجل التركيز على المعلومات السمعية، عرضنا على مجموعة من طلبة الثانوية مقطع من فيلم ثم استمعوا للصوت فقط بدون صور لنفس المقطع. قارنا الاجابات على اسئلة سببية لهذا الفوج مع فوج شاهد المقطع مرة واحدة. النتائج اظهرت ان هذا النمط في العرض لا

يحسن اقامة العلاقة السببية. تحليل اخطاء الفهم وغياب الاجابة في الاجابات مكننا من اعطاء تفسير لهذه النتيجة : هذا النمط في العرض يقلل اخطاء الفهم لكنه يزيد غياب الاجابة.

---

### كلمات مفتاحية

قصص سمعية بصرية ، اقامة العلاقة السببية، معلومات سمعية، اخطاء الفهم، غياب الاجابة

---

### Abstract

When learners follow audio-visual narratives, their comprehension is superficial as it relies on visual information without processing aural information that escape their attention. Which hinders the establishment of a causal relationship between the movie's aural informations. To push students to focus on these informations, we exposed a group of secondary school students to a sequence of an audio-visual narrative, and then they listened to the audio without pictures. We compared this group's responses to questions of causality to a group who was exposed to the same sequence only once. The results display that this mode of exposition does not improve the establishment of a causal relationship. The analysis of comprehension errors and the no responses in the answers allowed us to explain this result: although this mode of exposition reduces the errors of comprehension, it increases the no responses.

---

### Keywords

Audiovisual Narratives, The establishment of causal relationship, aural information, Comprehension Errors, no responses