



ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

## Documents authentiques et entrée dans l'écrit des adultes peu ou non scolarisés

**Nadir Lalileche**

Université Abderrahmane Mira – Béjaia, Algérie  
nadirlalileche\_fr@yahoo.fr

### Résumé

Le présent article traite du recours aux documents authentiques dans l'organisation de l'enseignement/apprentissage destiné aux apprenants adultes de niveau infra A1.1 du Cadre européen commun de référence pour les langues. Il montre quels documents authentiques conviennent aux publics peu ou jamais scolarisés et comment les exploiter en classe pour permettre de développer non seulement des compétences linguistiques, relatives à l'écrit surtout, mais aussi d'autres compétences de base permettant aux apprenants d'être autonomes en société.

**Mots-clés :** documents authentiques, apprenants adultes peu ou jamais scolarisés, compétence écrite, compétences de base

الوثائق الأصلية والدخول في الكتابة للكبار الذين تلقوا تعليماً سطحياً أو لم يتلقوا أي تعليم سابق

**المخلص:** تتناول هذه المقالة استخدام الوثائق الأصلية في تنظيم التعليم/التعلم الموجه للمتعلمين الكبار الذي لا يتجاوز مستواهم A1.1 من الإطار الأوروبي المرجعي الموحد للغات. تبين المقالة الوثائق الأصلية المناسبة للمتعلمين الكبار الذين تلقوا تعليماً سطحياً أو لم يتلقوا أي تعليم سابق، وكيفية استخدامها في الفصول الدراسية لتطوير المهارات اللغوية، خاصة في الكتابة، ولكن أيضاً المهارات الأساسية الأخرى التي تمكن المتعلمين من أن يكونوا مستقلين في المجتمع.

**الكلمات المفتاحية:** الوثائق الأصلية، الكبار الذين تلقوا تعليماً سطحياً أو لم يتلقوا أي تعليم سابق، الكفاءة الكتابية، المهارات الأساسية

### Authentic documents and entry into writing of adults with little or no schooling

### Abstract

This article deals with the use of authentic documents in the organization of teaching / learning for adult learners at level A1.1 of the Common European Framework of Reference for Languages. It shows which authentic documents are suitable for those with little or no schooling and how to use them in the classroom to develop not only language skills, especially writing skills, but also other basic skills enabling learners to be autonomous in society.

**Keywords:** authentic documents, adult learners with little or no schooling, written competence, basic skills

## Introduction

De nos jours, rares sont les endroits où l'écrit est absent. En effet, l'écrit a une place dans les lieux d'habitation : sur les produits d'utilisation courante (emballages des produits alimentaires, d'entretien...), sur les écrans de télévision, d'ordinateur, de téléphone portable et de tablette, sans compter les documents que tout le monde reçoit périodiquement (factures, publicités...), etc. A l'extérieur aussi, on rencontre de l'écriture dans presque tous les établissements commerciaux : dans les petits commerces tels que les boulangeries-pâtisseries, les magasins de fruits et légumes, les boucheries, les épiceries, les boutiques de vêtements et chaussures et dans les grandes surfaces telles que les supermarchés et les centres commerciaux.

L'écrit est également présent dans les restaurants et les hôtels, les lieux de loisir, les gares et les aéroports, les établissements de santé, etc. Les différents services administratifs et financiers tels que les mairies, les impôts, les banques et les bureaux de poste lui réservent eux aussi une place considérable. Il est vrai que cette liste est longue mais elle est loin d'être exhaustive.

Si l'écrit est si présent dans la vie quotidienne, c'est pour faciliter la communication en société dans le but d'agir et d'interagir oralement et par écrit. En d'autres termes, l'information écrite aide à faire les courses, à se déplacer, à demander des renseignements, à réserver une chambre d'hôtel ou une place de train, à commander, à prendre un rendez-vous ou à l'annuler, à retirer de l'argent d'un guichet ou d'un distributeur automatique de billets, etc.

Si pour une personne scolarisée, maîtrisant la lecture et l'écriture, l'accès aux informations véhiculées par l'écriture se fait de manière spontanée et sans difficulté, pour les personnes peu ou non scolarisées, elle n'apporte rien ou presque rien. Par conséquent, leur possibilité d'agir et de réagir en société s'en retrouve considérablement réduite. Afin d'y remédier, l'enseignant peut recourir aux documents authentiques car ils présentent des nombreux avantages, comme on le verra plus loin, en plus d'être abondants et facile à s'en procurer.

Faire ses courses, à titre d'exemple, c'est pour les personnes peu ou jamais scolarisées demander le prix, parler des quantités, passer une commande, comparer, parler de leurs goûts, etc. Autant d'actes de paroles qui structurent l'enseignement/apprentissage et que les documents authentiques peuvent prendre en charge à l'écrit et à l'oral.

## 1. Qu'est-ce qu'un document authentique ?

Donnons quelques exemples concrets pour répondre à cette question : les dépliants, les bulletins de salaire, les titres de transport, les films documentaires, les dessins animés, les journaux télévisés, les différents contenus radiophoniques (informations, enquêtes, magazines...), etc. sont considérés comme des documents authentiques. Ils sont appelés ainsi car ils sont repris tels qu'ils se présentent dans les situations où ils sont utilisés en société (la rue, les entreprises, les moyens de transports, la télévision et la radio, les magasins, etc.). A l'origine, leur élaboration n'a aucun lien avec des impératifs didactiques et les enseignants, et plus largement les concepteurs de manuels, les reprennent pour une exploitation en classe.

Aux documents authentiques, appelés aussi documents bruts ou sociaux, s'opposent les documents fabriqués (appelés également documents pédagogiques). Comme leur nom l'indique, les documents fabriqués sont créés spécialement pour être utilisés en classe. Ils sont le fruit de l'imagination de leurs concepteurs. Ils sont également appelés documents *réalistes* car leur forme, leur caractère et leur fonction virtuelle tiennent des documents authentiques. Un article de presse extrait d'un journal imaginaire, une publicité pour une marque qui n'existe pas, etc. sont des documents *réalistes* (Robert, 2002 : 14).

En ce qui concerne les documents authentiques qui nous intéressent particulièrement, les exemples que nous avons donnés peuvent être classés en documents authentiques écrits (les trois premiers), audiovisuels<sup>1</sup> (les trois suivants) ou oraux (les derniers). A ceux-là s'ajoutent « les documents authentiques électroniques » tels que les encyclopédies électroniques, les livres animés, les cédéroms des musées, les produits ludo-éducatifs, etc. qui permettent de développer les quatre aptitudes linguistiques : lire, écrire, écouter et parler (Cuq, Gruca, 2005 : 438-439). La distinction entre ces différents types de documents se fait aisément car pour chacun l'information est véhiculée par un ou des canaux qui lui sont propres.

## 2. Apports des documents authentiques à l'enseignement/apprentissage

On le sait, en didactique des langues, chaque nouveauté vient souvent en réaction à un fait contesté. L'adoption des documents authentiques illustre bien cette situation. En effet, l'introduction des documents authentiques en classe fait suite aux critiques de l'utilisation des documents fabriqués par la méthodologie Structuro-globale audiovisuelle qui est néanmoins connue pour avoir révolutionné le monde de l'enseignement/apprentissage en y précisant le plus possible la situation de communication. Le cadre situationnel et spatio-temporel est ainsi présenté à travers des images accompagnées de messages sonores. Elle a aussi le mérite d'intégrer

les aspects non linguistiques de l'acte de communication que sont les gestes, les mimiques, les attitudes, etc. Tous ces éléments facilitent, dans un premier temps, la compréhension globale de la langue (la phase de *présentation*) (*Ibid.* : 428). D'autres étapes qu'il faut suivre scrupuleusement viennent ensuite pour affiner la compréhension et travailler la production orale surtout (l'*explication*, la *répétition*, l'*exploitation* et la *transposition*). Cependant, la rigueur imposée par cette méthodologie et la pauvreté des dialogues auxquels elle recourt sont remis en cause : « si les dialogues étaient censés représenter la parole en situation, ils véhiculaient en réalité des structures langagières limitées et simplifiées appartenant au français fondamental 1. Le maniement d'une langue appauvrie, sans ressort affectif, se réalisait également dans un contexte socioculturel très stéréotypé, peu vraisemblable, sans diversité aucune, faussant la dimension civilisationnelle recherchée » (*Ibid.*).

Poursuivant les changements que la didactique des langues a connus, l'avènement de l'approche communicative a instauré des principes théoriques et méthodologiques novateurs.

*Parmi ceux-ci, émerge l'idée (Duda et al., 1973) que les documents utilisés en salle de classe pourraient être autre chose que des textes d'auteurs ou des exercices structuraux complètement artificiels. Cette idée repose sur le constat que les documents, les supports ou les activités utilisés en salle de classe sont si loin de la réalité que le transfert des savoirs vers les savoir-faire, autrement dit la procédure d'expansion, risque d'être vouée à l'échec (Adami, 2009 : 163).*

L'adoption des documents authentiques a par conséquent permis de combler certains manques. Ils ont ouvert la voie à l'exploitation de situations sociolinguistiques et socioculturelles réelles, plurielles et diverses telles qu'elles sont dans la vie quotidienne. Ceci est possible car les documents authentiques appartiennent

*à un ensemble très étendu de situations de communication et de messages écrits, oraux et visuels, d'une richesse et d'une diversité inouïes : des documents de la vie quotidienne (plan d'une ville, horaires de train, dépliants touristiques, etc.) à ceux d'ordre administratif (fiches d'inscription, formulaires pour ouvrir un compte bancaire ou pour obtenir une carte de séjour, etc.) en passant par les documents médiatiques écrits, sonores ou télévisés (articles, bulletins météorologiques, horoscopes, publicité, feuilletons, etc.), sans oublier les documents oraux (interviews, chansons, conversations à vif, échanges spontanés, etc.) ni ceux qui allient textes et images (films, bandes dessinées, etc.) ou ceux qui sont uniquement iconographiques (photos, tableaux, dessins humoristiques, etc.), il est aisé de constater, sans même établir un inventaire exhaustif, la diversité des ces textes/discours (Cuq, Gruca, 2005 : 431-432).*

Ainsi, le document authentique n'est plus à considérer comme *un moyen mais un objectif en soi : il s'agit, en situation d'apprentissage guidé, d'aider les apprenants à interagir dans des situations d'oral spontané, à lire des documents de tous ordre et à écrire dans des situations de communication* (Adami, 2009 : 164). De la sorte, l'utilisation des documents authentiques permet à l'apprenant d'être directement confronté avec les documents qu'il est susceptible de rencontrer en milieu naturel et sera par conséquent préparé à les utiliser en situation réelle (Cuq, Gruca, 2005 : 432).

En classe, les avantages qu'ils procurent sont nombreux : ils interviennent dans l'organisation d'une progression qui peut parfois être rigide « *en introduisant de façon naturelle du lexique et des structures non encore étudiés. Le matériel linguistique qu'on y trouve est par essence imprévisible, la progression de l'apprentissage conseillée dans les manuels filtre et dose ce matériel linguistique* (Tagliante, 2009 : 58). De nombreuses autres exploitations peuvent également en être tirées : « *compréhension globale, puis compréhension détaillée, fine et analytique, repérage d'une même occurrence, approfondissement d'une structure, enrichissement du lexique, évaluation, etc.* », sans compter qu'ils favorisent le développement d'interactions en classe (*Ibid.*).

Par ailleurs, il est facile à l'enseignant et à l'apprenant de s'en procurer. « *Ce dernier sera encouragé à en apporter en classe, développant ainsi des habitudes de recherche et de consultation personnelle et enrichissant ses connaissances des réalités socioculturelles de la langue étudiée* » (*Ibid.*).

### 3. Enseignement/apprentissage linguistique, mais pas seulement

Considérer l'enseignement destiné aux apprenants de niveau infra A1.1 comme étant l'enseignement de la lecture et de l'écriture destiné à des personnes qui n'ont jamais été scolarisées est réducteur. En effet, envisagée ainsi, le pourquoi de la maîtrise de l'aspect scriptural de la langue est évincé alors qu'il est central pour ce public. Pour ce dernier, on apprend à lire et à écrire pour s'informer et informer au quotidien (comprendre une petite annonce écrite ou un message court, comprendre et/ou produire une liste, un numéro de téléphone, des noms et des prénoms, des noms de lieux, etc.), pour effectuer des démarches administratives (noter un rendez-vous, remplir un chèque, etc.), pour des besoins professionnels (lire et/ou écrire des messages, etc.), en définitive pour communiquer efficacement avec son entourage.

Cela dit, pour interagir en société, lire et écrire ne suffisent pas car toute personne a également besoin, entre autres, de situer et se situer dans des espaces

plus ou moins grands (un appartement, un immeuble, un quartier, une ville, un pays, etc.) et dans le temps (repérer le passé, le présent et le futur). Elle a aussi besoin d'appréhender les chiffres et comprendre les quantités, etc. On le voit, la maîtrise de la langue doit donc s'accompagner de savoirs de base (raisonnement logique et calcul mathématique).

L'intégration progressive de ces savoirs à la compétence linguistique apparaît clairement dans l'évolution des pratiques d'alphabétisation. Sophie Etienne résume cette transformation de la définition de l'alphabétisation en faisant un parallèle avec l'illettrisme qui, tous deux, à un moment donné, renvoyaient à des carences d'ordre scriptural : *Jusque dans la fin des années 1980, les dictionnaires et autres productions encyclopédiques caractérisent l'illettrisme et l'analphabetisme par la même phrase, « Personne qui ne sait ni lire ni écrire ». Les deux concepts cessent d'être synonymes lorsqu'on intègre la question de la scolarité* (Etienne, 2008 : 10).

En 1989, en parlant d'illettrisme, l'Institut national de la statistique et des études économiques (Insee) ne le rattache pas uniquement au savoir lire et écrire mais l'étend à une utilisation dans la vie quotidienne (*Ibid.*), ce qui est le cas également pour l'analphabetisme. En effet, qu'il s'agisse de l'un ou de l'autre *les définitions procèdent en termes de carences de « savoirs de base »* (*Ibid.*).

Par ailleurs, la distinction entre les deux concepts ne sera effective que dans les années 90 : *l'illettré est considéré comme celui qui a oublié ce qu'il a appris, alors que l'analphabet n'a quant à lui, jamais été confronté au monde de l'écrit*. Cela dit, beaucoup de dictionnaires maintiennent cette synonymie même après 1990 (*Ibid.*).

En 1994, le Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme donne la synthèse suivante en termes de compétences de base : *En fait, alphabétiser, c'est bien [...] permettre une adaptation harmonieuse de l'homme à son environnement social, professionnel, administratif, afin qu'il puisse se l'approprier, l'interpréter à son tour en vue de l'acquisition d'une totale autonomie et de nouvelles acquisitions* (*Ibid.* : 11).

Si en France ce n'est qu'en 1990 qu'on assiste à ce tournant qui établit les contours de l'alphabétisation de manière de plus en plus claire, l'Unesco, en 1951, qualifie déjà l'analphabet de : *personne incapable de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec la vie quotidienne* (*Ibid.* : 10).

En 1962, une autre définition est donnée lors de la réunion du Comité international d'experts en matière d'alphabétisation sous l'égide de l'Unesco :

*Un alphabète est une personne qui a acquis les connaissances et compétences indispensables à l'exercice de toutes les activités où l'alphabétisation est nécessaire pour jouer efficacement un rôle dans son groupe ou sa communauté, et dont les résultats atteints en lecture, en écriture et en arithmétique sont tels qu'ils lui permettent de continuer à mettre ses aptitudes au service de son développement propre et du développement de la communauté et de participer activement à la vie de son pays (Ibid. : 11).*

En 1978, cette même institution distingue entre une personne complètement analphabète et une personne fonctionnement analphabète. La première « est incapable de lire, d'écrire et de comprendre un court texte simple concernant son quotidien » alors que la deuxième est incapable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté, et aussi pour lui permettre de continuer à lire à écrire et à calculer en vue de son propre développement et de celui de la communauté (Ibid.).

D. A. Wargner, dans *Alphabétisation et recherche*, Unesco 1990, écrit : *L'alphabétisation est un phénomène culturel qui englobe aussi bien l'information, le calcul mental ou l'instruction civique (Ibid.).*

Toutes ces définitions reflètent les limites mouvantes de l'alphabétisation et les conséquences de sa mise en œuvre sur le vécu des personnes ne sachant ni lire ni écrire aucune langue et sur leur rôle dans la société. Elles ont aussi le mérite d'interroger les enseignants-formateurs d'adultes peu ou non scolarisés sur les contenus d'enseignements qu'ils adoptent : un apprenant de niveau infra A1.1 a certes besoins de développer des compétences linguistiques mais il a aussi besoins d'acquérir et de se servir de repères spéciaux-temporels, de savoir calculer, d'être initié aux outils électroniques et informatiques car toutes ces compétences sont étroitement liées à la langue.

#### **4. Exploitation des documents authentiques et développement de la compétence écrite**

Recourir aux documents authentiques pour une utilisation en soi n'est pas ce qui est recommandé. En d'autres termes, on n'utilise pas les documents authentiques juste pour les utiliser mais on les exploite pour profiter des avantages, entre autres, linguistiques qu'ils procurent. Cela exige que *l'on restitue en classe soit la situation de communication, soit les conditions d'utilisation des documents, soit les intentions communicatives des messages* (Cuq, Gruca, 2005 : 434). Parvenir à reproduire les trois exigences à la fois est l'idéal. Par ailleurs, un document *authentique n'a de sens qu'inséré dans le cadre d'un programme méthodologique précis et*

*cohérent (niveau, progression, besoins, objectifs) et que s'il est exploité dans ses qualités intrinsèques. De ce fait, il est nécessaire de mettre en place des stratégies d'exploitation qui respectent la situation de communication véhiculée par le document authentique et de tenter de restituer l'authenticité de sa réception (Cuq, 2003 : 29).*

Fin d'illustrer ces propos, prenons un exemple d'un document authentique adapté au niveau des apprenants peu ou non scolarisés, la fiche de renseignements. Ce document existe sous plusieurs formes et dont le contenu varie d'une situation à une autre. Les fiches de renseignements les plus simples qui renferment les informations personnelles les plus essentielles conviennent le mieux. Le niveau linguistique des apprenants varie entre la connaissance zéro de la langue écrite et une maîtrise qui ne dépasse pas le niveau A1.1 du Cadre. Ces documents peuvent être exploités par la proposition d'activités qui forment des tâches langagières précises comme « retirer de l'argent au guichet de la poste ». Cette tâche complexe nécessite la compréhension du contenu de l'imprimé exigé par les services postaux : nom, prénom, adresse, montant du retrait, signature, etc. puis la production écrite par la complétion de ses champs vides. La connaissance des chiffres est un préalable indispensable à la réalisation de cette tâche. Un jeu de rôle entre le guichetier (l'enseignant) et les apprenants qui souhaitent effectuer un retrait sera ensuite réalisé. Cette tâche finale est l'occasion pour l'enseignant d'évaluer les compétences de production écrite de ses apprenants par la vérification non seulement de l'exactitude des renseignements fournis mais aussi du graphisme des lettres des mots produits, du respect des espaces réservés à l'écriture, etc. Cette tâche est également une occasion de travailler l'oral : saluer, formuler une demande, remercier, prendre congé, etc. Savoirs, savoir-faire et savoir-être peuvent ainsi être réemployés par les apprenants et évalués par l'enseignant. Ainsi, la situation de communication, les conditions d'utilisation du document et son intention communicative sont reproduits de manière à être le plus proche possible de la réalité.

Cependant cette reproduction, aussi proche qu'elle soit de la réalité, ne saura remplacer la situation d'utilisation réelle du document. C'est pourquoi se pose la question de l'authenticité des documents authentiques : un document authentique exploité en classe est-il vraiment authentique ? Le mérite de poser cette question ne tient pas dans le fait de vouloir revenir sur le débat qui entoure la question mais plutôt d'attirer l'attention des enseignants sur les limites et implications de l'utilisation des documents authentiques afin qu'ils en soient conscients et en prennent compte effectivement dans leurs pratiques. Un document authentique, comme le soulignent plusieurs didacticiens, lorsqu'il est utilisé comme outil pédagogique, perd de son authenticité pour la simple raison qu'il est utilisé hors de son contexte.

De ce fait, *certains paramètres changent : communication différée ce qui rend caduques certaines marques de l'énoncé (par exemple, les repères temporels), détournement de l'énoncé, présence d'un nouveau récepteur (l'apprenant)* (Cuq, Gruca, 2005 : 433).

Même s'il est vrai que les enseignants (les apprenants aussi) savent que la situation dans laquelle est exploité le document authentique n'est pas authentique, ils doivent s'efforcer de donner un caractère d'authenticité à l'exercice, notamment en interpellant l'apprenant par des consignes qui le plongent dans la situation de communication (Robert, 2002 : 15) : Afin de retirer 10 000 dinars à la poste de votre ville, vous devez remplir un formulaire. Complétez-le puis effectuez le retrait<sup>2</sup>.

D'autres tâches peuvent être envisagées par la suite : commander une carte de retrait, retirer de l'argent d'un distributeur automatique de billet, etc. qui exigent également des compétences en compréhension et en production écrites et orales<sup>3</sup>.

Ajoutons que garder les documents authentiques tels qu'ils sont n'est pas indispensable. Bien au contraire, certains peuvent être modifiés si nécessaire afin de les rendre plus utiles à la situation de classe. Réduire la longueur d'un document écrit, oral ou audiovisuel en supprimant les passages inexploitable stimule la concentration des apprenants et évite par conséquent que leur réflexion ne s'éparpille. Selon les besoins des activités à réaliser par les apprenants, l'enseignant, pour reprendre l'exemple du formulaire, peut enlever des intitulés ou rajouter d'autres *pourvu que l'on respecte les éléments de la situation dans laquelle s'insère son énoncé ; l'essentiel, c'est que l'apprenant le perçoive comme authentique et motivant et que les démarches pédagogiques lui confèrent une vraisemblance communicative* (Cuq, Gruca, 2005 : 434).

A cela s'ajoute un principe didactique de base : *mieux vaut à la limite introduire des textes fabriqués dans des situations authentiques de communication que d'utiliser le texte authentique comme support et justification d'exercices parfaitement artificiels*. Cela évite de dénaturer la situation de communication et s'éloigner de l'objectif de l'utilisation du document (*Ibid.* : 433).

## Conclusion

La maîtrise de la langue écrite est sans doute incontournable afin de pouvoir vivre normalement en société. Si le développement des compétences langagières écrites chez les personnes peu ou non scolarisées nécessite souvent un apprentissage en milieu institutionnel, le recourir aux documents authentiques dont regorge la société actuelle leur permet d'effectuer leurs premiers pas dans l'écrit en se

familiarisant avec certaines formes et certains contenus récurrents qui ne peuvent que leur apporter de l'assurance, à condition que l'enseignant-formateur en fasse un usage conforme aux exigences de leur exploitation. Compléter les compétences langagières par certaines compétences de base est indispensable afin de les élargir et les rendre plus efficaces non seulement dans leur utilisation dans les domaines privé et public mais aussi professionnel et éducationnel.

### Bibliographie

- Adami, H. 2009. Les documents authentiques dans la formation des adultes migrants : pratiques pédagogiques et contraintes institutionnelles. In : *Des documents authentiques oraux aux corpus : questions d'apprentissage en didactique des langues. Mélanges n° 31.*
- Cuq, J.-P. dir. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.* Paris : ASDIFLE. CLE international.
- Cuq, J.-P. Gruca, I. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.* Grenoble : PUG.
- Etienne, S. 2008. L'alpha et l'homme égal : « Alphabétisation », un concept à étudier de près. In : *Alphabétisation et hétérogénéité des publics. S&F n° 67.* Paris : AEFTI.
- Robert, J.-P. 2002. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE.* Paris : Ophrys.
- Tagliante, Ch. 2009. *La classe de langue.* Paris : CLE International.

### Notes

1. On peut aussi les désigner par « documents visuels et télévisuels » (Cuq, Gruca, 2005 : 437).
2. Tâche langagière à réaliser sous la forme d'un jeu de rôles.
3. Le retrait d'argent peut donner suite à d'autres tâches langagières (acheter différents produits dans différents magasins). Des activités sur le calcul peuvent aussi être réalisées (après avoir retiré 1500 dinars à la poste, vous avez acheté un pot de fleurs à 200 dinars et un jouet pour votre enfant à 400 dinars. Combien d'argent avez-vous dépensé ? Combien d'argent vous reste-t-il ?). Travailler le repérage dans l'espace est également possible (situer les magasins où ont eu lieu les achats sur un plan de la ville en utilisant des renseignements fournis par l'enseignant).