

DIAGNOSTIC DES DIFFICULTÉS DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'ADDITION. EXEMPLE : LA MONNAIE DOROMÉ AU PREMIER CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL AU MALI.

COULIBALY* Hawa

Résumé - Les travaux sur l'enseignement-apprentissage de l'addition en lien avec la monnaie sont rares dans notre pays. L'unité de 1tama = 1F a disparu sur le marché. Les attitudes des élèves et des maîtres, vis-à-vis de l'enseignement-apprentissage de l'addition dans la monnaie n'accordent pas une importance méritée à la représentation schématique que les enfants se font de la valeur numérique des pièces dans la vie sociale, 1doromè et 5F CFA.

Mots - clés : difficultés, enseignement, apprentissage, monnaie, didactique.

Abstract - The topic related to the teaching-learning of the mathematical concept "addition" in using currency is somewhat ignored by research conducted in Mali. This unit 1 tama = 1F has evolved. The summary of our analysis enables us to say that teachers' classroom practices do not facilitate the acquisition of skills by learners in school, neither in using currency (resolution of exercises and practical problems), nor in social or real life situations (sales and purchases) 1doromè and 5F CFA.

Keywords: difficulties, teaching, learning, currency, didactic

I. INTRODUCTION

Au Mali, comme dans tous les pays, à côté des familles et autres institutions d'éducation, l'école participe à la préparation et à l'intégration socioprofessionnelle des enfants. Elle développe chez ceux-ci des aptitudes et des compétences sur les plan moral et civique.

Dans les résultats de notre étude, 37,39% des 115 élèves enquêtés mènent des activités lucratives en dehors des heures scolaires.

D'une façon spécifique, le programme de mathématique du premier cycle de l'enseignement fondamental vise douze objectifs parmi lesquels nous retenons les deux objectifs qui sont en relation avec notre thème d'étude. Il s'agit d'additionner des nombres de zéro (0) à cent (100) avec ou sans retenue et d'utiliser la monnaie.

L'approche par compétence en vigueur au Mali, est l'une des approches méthodologiques qui visent à lier l'école à la vie, à construire les connaissances sur les bases environnementales de l'apprenant. Pour que l'apprentissage soit significatif pour ce dernier, nous pensons qu'il lui soit permis de tisser une relation entre ce qu'il voit, ou entend ou vit et ce qu'on veut lui faire apprendre. Sans cela, aucune volonté d'apprentissage, aucune motivation scolaire ne peut être attendue selon Nebout (2012). Malgré la mise en œuvre de l'approche par compétence, les performances des enfants dans les disciplines scientifiques ne sont pas satisfaisantes. Des enquêtes de l'OMAES (2012-2013) à l'aide du système EGRAS en ont fourni quelques résultats illustratifs. Il ressort du rapport de 2013, que le taux de réussite globale est seulement de 9,5 % des 8320 enfants de 2^{ème} année en mathématiques. 12,50% élèves de ce même niveau ont réussi leurs tests d'addition tandis que 32,3% n'ont pas atteint le niveau de numération de 0 à 9. À la question préalablement posée par les enquêteurs, « Est-ce que les enfants savent lire et calculer », la réponse est non. Cela pose l'interrogation de « *Beeekunko* » : « *nos enfants sont-ils réellement entrain d'apprendre à l'école* » ? Les rédacteurs de ce rapport qualifient les constats de catastrophiques. Notre travail s'articulera en trois principales parties.

* Direction nationale de la pédagogie – Mali – hawacoul64@gmail.com

La première partie composée de la formulation de la problématique, la justification du thème, la revue de littérature comportant les théories et la recension des écrits sur lesquels nous nous sommes référés, ainsi que les objectifs, questions et hypothèses de recherche.

La deuxième partie présente la méthodologie. Il s'agit à ce niveau de la population, de l'échantillon et la manière de sa sélection (l'échantillonnage), des outils qui sont notamment une grille d'observation de classe, un guide d'entretien enseignant un guide d'entretien élèves, et des tests oraux et écrits auxquels les enfants ont été soumis. La dernière partie décrit les résultats obtenus relatifs à la représentation schématique que les enfants se font des valeurs des pièces.

II. PROBLEMATIQUE

1. Problème de recherche

Les enfants maliens dès leur bas âge ont une connaissance préliminaire de la manipulation de la monnaie à travers des emplettes, des activités commerciales comme la vente d'eau fraîche, de paquets vides de ciment. Ils se construisent une représentation schématique des valeurs des pièces d'argent usuelles. Au cours de ces opérations commerciales, les pièces de monnaie utilisées sont celles de 5F, 10F, 25F, 50F, 100F, 200F, 250F et 500F et sont exclues les pièces de 1F. La logique de la dénomination des pièces de monnaie dans la langue locale ne correspond pas à celle de la langue officielle d'enseignement-apprentissage.

Voici quelques référents de certaines valeurs du système monétaire de la Communauté Financière Africaine (CFA) en langue locale « *Bamanankan* ».

1Franc = *tamakelen* 2Francs = *tama fila* 3Francs = *tamasaba* 4Francs = *tamanaani*

5Francs = *dɔrɔmekelen (tamaduuru)* 10 Francs = *dɔrɔmɛ fila (tama tan)*.

Des valeurs monétaires comme 1Franc et un centime, bien que reconnues au plan comptable ne sont pas utilisées au plan commercial. Ces correspondances mettent en évidence le caractère asymétrique de ce système monétaire dans les langues nationales maliennes. En effet, nous remarquons que les quatre premiers nombres pour la monnaie n'existent pas dans la vie courante de l'enfant. Il ne les a jamais rencontrés. Il lui est présenté à l'école, sans préalable, que $5F = 1 \text{ dɔrɔmɛ}$. Calculer la monnaie devient donc un enjeu social, commercial et didactique. Tant que ces difficultés ne sont pas résolues, le processus enseignement-apprentissage de l'addition et de la monnaie comme outils mathématiques est complexe. Une bonne transposition didactique doit tout mettre en œuvre pour faire de ces savoirs à enseigner qui sont la monnaie et l'addition en savoirs enseignés pour les élèves et pour la société.

Guegan (1983) a analysé la problématique de la numération dans les langues africaines et le manque de correspondance entre elle et le franc CFA dans plusieurs pays. Il la trouve critique au risque de rater les objectifs d'un enseignement efficace. Le manque de correspondance entre le français et le bamanankan empêche les enfants à bien maîtriser l'addition. Il écrit à cet effet :

Nous distinguerons deux types de problèmes : ceux liés au raisonnement mathématique, ceux à la technique opératoire. [...] Les enfants ne maîtrisent pas le sens des opérations : les maîtres sont parfois gênés pour trouver des situations de la vie quotidienne qui collent avec qu'ils veulent enseigner (Guegan, 1983).

Il est important de signaler que la monnaie est un champ d'application de l'addition qui est une des bases essentielles de la mathématique. Le processus de la maîtrise de l'addition est

déterminant pour la manipulation de la monnaie. Dans sa désignation locale, l'unité de base, un (1) *dôrômè* (*dôrômè*), ou *dôrômè* (*dôrômè*) kelen (5F CFA) est le quintuple de l'unité ordinaire (1) que les enfants connaissent. Les élèves manifestent des difficultés de conversion et de traduction. Etant donné l'absence de référent en langue locale, les savoirs formels enseignent qu'un (1) *dôrômè*, ou *dôrômèkelen* correspond à 5 francs. Alors qu'ordinairement, pour compter cinq (5), l'enfant fait une unité algébrique cinq fois. L'apprenant est face au dilemme qui l'oblige à admettre que l'équivalence de (1) est égal à cinq. Notre problème de recherche pose la question du conflit cognitif que vivrait l'enfant malien. Ce conflit cognitif est dû à la perception d'une différence entre ce que l'on croit savoir d'une réalité et ce que l'on constate de cette même réalité.

2. Questions de recherche

Les pratiques enseignantes prennent-elles en compte les réalités contextuelles de la monnaie en 2ème année de l'enseignement fondamental ?

3. Objectif de recherche

L'objectif de cette étude est d'analyser les difficultés de l'enseignement-apprentissage de la monnaie en 2^e année. Son objectif spécifique est de diagnostiquer la nature des difficultés de l'enseignement-apprentissage de la monnaie en 2ème année.

4. Hypothèses

Les pratiques enseignantes ignorent les réalités contextuelles sur l'enseignement-apprentissage de la monnaie en 2ème année.

III. CADRE THEORIQUE DE REFERENCE

La présente étude, à travers sa double articulation enseignement-apprentissage au sein de son thème, est fortement liée aux pratiques enseignantes et singulièrement aux pratiques en classe.

Les pratiques enseignantes, selon Altet (1994), regagnent à la fois des actions, des réactions, des interactions, des transactions et ajustements pour s'adapter à la situation professionnelle. L'objectif des recherches sur les pratiques c'est de décrire en profondeur l'articulation du processus enseignement-apprentissage en situation, en contexte.

La notion, le concept à apprendre n'a de sens que lorsqu'il s'inscrit dans un cadre relatif au vécu de l'élève. Sans cela, les nouveaux savoirs, après avoir créé un conflit cognitif, auront du mal à s'implanter pour déconstruire ou renforcer les existants.

Si l'objet d'apprentissage (le franc CFA) n'est pas abordé dans le sens que les élèves le connaissent sous *dôrômè*, ils ne lui accordent aucun sens. C'est un manque d'intérêt qui ne suscite aucune motivation. Il peut au contraire démotiver les apprenants. Cet enseignement restera sans effet, sans changement positif sur les apprentissages.

Kanouté (2007), évoque les problèmes linguistiques, l'enseignement de la numération au premier cycle de l'Ecole Fondamentale, l'importance des jeux traditionnels en classe de mathématique, la démarche des travaux menés avec les enseignants et quelques résultats d'expérimentation dans les classes.

La langue bamanan possède beaucoup de dialectes. Pour l'introduire à l'école et d'en faire un medium d'enseignement, un choix s'impose. Ainsi, le bamanankan parlée de Bamako est pris comme bamanankan standard. Kanouté (1997) dans ses recherches ressort les difficultés de son approche ethno mathématique. Les termes de l'énumération, les règles des formations des dizaines, des centaines et des milles sont présentés. Les mathématiques orales sont fondées sur deux principes fondamentaux :

Dans les cultures d'oralité, les procédures de calcul et les cheminements opératoires sont essentiellement oraux et mentaux ; ils ne s'appuient pas sur une symbolique figurative (Poth, 1988). La numération orale a ses règles et fonctionnements. Elle doit faire l'objet d'un apprentissage dans le cadre d'un enseignement des mathématiques (Dubois, 1997), pour des raisons d'économie et de clarté ¹⁰, les coordinatifs *ni* et *ani* sont utilisés pour séparer respectivement les unités d'une classe et deux classes. (Kanouté, 1997)

Nous ajoutons que ces coordinatifs « *ni* » et « *ani* » ont un caractère additif, même s'ils ne sont pas souvent sommatifs comme développé dans les propriétés de l'addition. Mais l'emploi de « *ni* » fera découvrir aux apprenants l'addition avant même qu'elle n'apparaisse comme une opération. « *Tan ni kelen* » voudra dire (dix et un) ou (dix plus un). « *Mugan* » (vingt) est une irrégularité de ce système. On ne dit ni *tan ni tan*, ni *bi fila*, qui semble plus logique, « *bi-tan* » et « *keme-tan* » aussi ne se disent pas. Arrivé à trente, on dit « *bi saba* » (trente), « *bi naani* » (quarante).....*keme* (cent), « *keme-fila* » (deux cent), « *kemesaba* » (trois cent).....« *ba-kelen* » (mille), « *ba fila* » (deux mille)..... . Donc les termes « *bi* », « *keme* » et « *ba* » ou « *wa* » sont multiplicatifs et cela de façon régulière (régularité). De trente à quatre-vingt-dix on utilise le préfixe *bi* suivi du numéro 3 à 9. Il s'agit donc de relation multiplicative. « *Kèmè* » : 100 est un numéral indécomposable. 1000 : *ba* (ou *waa*) « *kelen* » est un autonome (*yereyeda*) suivi du numéral 1. Tous les autres numéros sont formés par addition ou par multiplication.

Mais en français quand on dit quatre-vingt (4-20) on n'entend rien de huit (c'est 4x20). En bamanankan on dira *bi-segin* (quatre-vingt) qui signifie dix fois huit.

Une remarque est faite sur (*tan*) dix pour lequel on ne dit pas « *tan kelen* » ; vingt (*mugan*) qu'on ne nomme pas « *mugan-kelen* », cent (*keme*) qui ne se dit pas « *keme-kelen* » contrairement à « *ba* » qui se dit « *ba-kelen* ».

Guegan (1983)¹ établit les systèmes de numération dans sept langues africaines dont le Bamanankan. Seulement il ne fait pas ressortir les exceptions de la numération dans cette langue, mais il a bien fait de citer le Franc CFA comme difficulté pédagogique à résoudre (présenté un peu plus en haut).

Ces deux postulats n'explicitent pas le sens contextuel de l'apprentissage tel que développé par Nebout (2000). Pour cette auteure, la signification contextuelle s'emploie à décrire les facteurs déterminants d'une situation didactique. L'objet d'enseignement ou le concept à enseigner s'inscrit dans un contexte, son sens en est marqué, contextualisé, d'où la notion de "signification contextuelle". L'intérêt de sa recherche, est de décrire les effets d'une transposition didactique. L'apprenant ne donne du sens à un concept (objet d'enseignement) que lorsqu'il en a perçu l'utilité. Le contexte étant la situation et son cadre, pour nous, la contextualisation est la circonscription de la situation dans son environnement. Cela rejoint la signification contextuelle de Nebout (2000).

IV. METHODOLOGIE

1. Population et échantillonnage

La population cible concerne les enseignants de 2^{ème} année du CAP, tous sortis d'un institut de formation des maîtres (IFM) avec une expérience professionnelle comprise entre quatre (4) et vingt (20) ans. Elle prend aussi en compte les élèves des classes tenues par ces enseignants. L'échantillon concerne dix (17) enseignants et cent quinze (115) élèves.

2. Instrument de collecte de données

Les données sont recueillies à l'aide d'une grille d'observation, d'un questionnaire, d'un guide d'entretien et d'un test annexés.

V. RÉSULTATS ET DISCUSSION

1. Résultats relatifs aux pratiques enseignantes Situation des préalables à la leçon chez les enseignants observés

Observables	Variables	oui	non	Total
1-Fiche de préparation	Existante	5	12	17
	Objectif dégagé	1	16	17
2-Organisation du travail	Frontal	15	2	17
	Groupe fonctionnel	0	17	17
	Groupe non fonctionnel	2	15	17
3-Matériels enseignant	Existant	12	5	17
	Suffisant	7	10	17
4-Manuels et matériels élève	Existant	0	17	17
	Suffisant	0	17	17

Tableau 1- fréquences des observables de la leçon

Dans ce tableau, nous avons quatre rubriques essentielles qui portent sur la situation des préalables à la leçon. En termes d'observation, les constats suivants restent patents :

L'existence de la fiche de préparation, n'est pas toujours une réalité. Sur les 17 enseignants, un seul avoue se soumettre permanemment à cette exigence.

Les enseignants pratiquent un enseignement frontal (15/2), caractéristiques d'une pédagogie traditionnelle, toute chose ayant des implications didactiques que nous développerons. Enfin la disponibilité de matériels didactiques adéquats, est un facteur de succès dans un processus d'enseignement-apprentissage. Ces outils sont quasi absents.

2. Résultats relatifs aux apprentissages-

Reconnaissance des valeurs des pièces en CFA

Pièces de monnaie	Classes	Types de réponse			Taux réussite	Taux de représentation sociale
		Réponse significative	Bonne réponse	Mauvaise réponse		
5F	A	2	6	31	15,38%	5,12%
	F	13	1	49	1,58%	20,63%
	H	0	0	13	0%	0%
Total		15	7	93	6,08%	13,04%
10F	A	2	10	27	25,64%	5,12%
	F	12	1	50	1,58%	19,04%
	H	0	0	13	0	0
Total		14	11	90	9,56%	12,17%
25F	A	1	10	28	25,64%	2,56%
	F	12	1	50	1,58%	19,04%
	H	0	0	13	0	
Total		13	11	91	9,56%	11,30%
50F	A	3	7	29	17,94%	7,69%
	F	12	1	50	1,58%	19,04%
	H	0	0	13	0%	0%
Total		15	8	92	6,95%	13,03%

Tableau 2 - Fréquence de la reconnaissance des valeurs des pièces en CFA

La classe H où le médium est le Bamanankan, n'a pu rien saisir de la valeur des pièces en CFA. Aucun travail didactique n'a été menée pour que les élèves puissent comprendre que les pièces ne leurs sont pas étrangères. Qu'elles sont les mêmes, mais que l'appellation change quand on est dans une autre unité. Cette représentation à laquelle les élèves se sont déjà familiarisés, n'a bénéficié d'aucune exploitation au cours des pratiques enseignantes.

Réponses aux additions orales en dôrômè

Opérations	Classes	Types de réponse		
		Bonne réponse	Mauvaise réponse	Taux de réussite (%)
dôrômèkelen et dôrômè fila d ₁ d ₂	A	38	1	97,4
	F	59	4	93,7
	H	13	0	100
Total		110	5	95,65
dôrômè fila et dôrômèduuru d ₂ d ₅	A	38	1	97,4
	F	57	6	90,5
	H	13	0	100
Total		108	7	93,91
dôrômèkelen et dôrômèduuru d ₁ d ₅	A	38	1	97,4
	F	58	5	92,1
	H	13	0	100
Total		109	6	94,78
dôrômèduuru et dôrômè tan d ₅ d ₁₀	A	38	1	97,4
	F	58	5	92,1
	H	13	0	100
Total		109	6	94,78

Tableau 3- Fréquences des réponses aux additions orales en dôrômè

La collection orale en bamanankan ou en dôrômè ne pose pas de problème. Les élèves font ces opérations quotidiennement. Ce sont ces pratiques orales en lien avec le vécu des élèves que les enseignants devraient suffisamment exploiter dans les groupes avant de passer aux

opérations écrites. Cela permettrait aux apprenants d'accorder un sens à la notion de FCFA. Ils se retrouveraient dans le contexte de leur environnement, et établiraient un lien avec le dōrômè qu'ils connaissent. Leurs pratiques ne contextualisent pas leur enseignement, les apprentissages qui en découlent ne sont pas certains.

Réponses aux additions orales en CFA

Opérations	Classes	Types de réponse			Taux de réussite	Taux représentation sociale
		Réponse significative	Bonne réponse	Mauvaise réponse		
5F et 10F	A	0	5	34	12,8	
	F	5	0	58	0	7,93
	H	0	0	13	0	
Total		5	5	105	04,34	04,34
10F et 25F	A	0	4	35	10,3	
	F	2	0	61	0	3,17
	H	0	0	13	0	
Total		2	4	109	3,94	1,73
5F et 25F	A	0	1	38	2,6	
	F	2	0	61	0	3,17
	H	0	0	13	0	
Total		2	1	112	0,86	2
25F et 50F	A	0	3	36	7,7	
	F	2	0	61	0	3,17
	H	0	0	13	0	
Total		2	3	110	2,6	1,73

Tableau 4 - Fréquence des réponses aux additions orales en CFA

Nous avons décelé trois difficultés : le calcul mental, les difficultés pour la collection en CFA et les élèves n'arrivent pas à échanger les monnaies, par exemple 50F en 5 jetons de 10F. Les manipulations de pièces, multipliées dans des groupes de travail, pouvaient permettre aux élèves de construire cette compétence. Dans leurs pratiques, ils ont fait fit de la manipulation.

3. Discussions

L'étude a décelé que 58% des enseignants ne pas préparent pas leur leçon. Ce type d'enseignement qui aurait dû être un enseignement concret, fait d'observation et de manipulation, se fait, dans la plupart des cas, très théoriquement. Aucun élève n'a un manuel, ni une pièce à identifier. Cette leçon est un cours de manipulation. Les élèves entre eux doivent communiquer suffisamment sur les valeurs des pièces, leur caractéristique et faire des collections de valeurs ne dépassant pas 100. Ils doivent en petits groupes disposer d'un nombre suffisant de pièces ou de photos de pièces pour mener des activités de correspondance et de monnayage. Cependant l'insuffisance professionnelle constatée dans l'enseignement de ce contenu curriculaire, nous fait penser à la formation initiale reçue à son sujet.

VI. CONCLUSION

Les représentations sociales que les enfants se font des pièces d'argent, la différence d'unité des valeurs de ces pièces en CFA et en dōrômè et le contexte de la langue maternelle, sont des aspects cruciaux que les enseignants doivent prendre en charge didactiquement. Nous trouvons que l'équivalence 1 « dōrômè » égal 5F CFA est difficilement perçu par les élèves. Cela nécessite des préalables à concevoir et à mener avec sérieux. Le nombre de cours qui est de un ou deux selon certains enseignants, sur l'identification et la collection des pièces ainsi

que la méthodologie employée, ne permettent pas de lever les difficultés pour permettre une acquisition des connaissances sollicitées.

Devant la double complexité, complexifiée par les difficultés additives, des mesures rigoureuses sont envisageables.

RÉFÉRENCES

- Altet, M. (1994). L'analyse des pratiques et de l'activité des enseignants des formateurs en situation, *CREN-CRCRIE*, 101-111.
- Guegan, D. (1983). *Enseignement et mathématiques en langues africaines*. Paris : Agence de coopération culturelle et technique.
- Kanoute, M. L. (2007). *Mathématiques et langue nationale en milieu scolaire bambara : Influence de l'apprentissage oral du bamanan sur l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques au premier cycle de l'enseignement fondamental*. Thèse de Doctorat. Université de Bamako.
- Nebout Arkhurst, P. (2000). *Les cultures disciplinaires et cultures contextuelles sont-elles indépendantes dans la perspective de la transposition didactique ?* 5^{ème} biennale Education Formation. Paris : INRP.
- Nebout Arkhurst, P. (2012). *La motivation scolaire, une clé didactique pour l'apprentissage*. Abidjan : Editions Balafonds.
- Poth, J. (1988). *L'enseignement des langues maternelles en Afrique à l'école. Comment ?* Dakar : Unesco- Bureau régional pour l'éducation en Afrique.

ANNEXE

Grille d'observation

Observables	Indicateurs	Remarques /observations
Organisation de la séance	Fiche de préparation	
	Objectifs pédagogiques	
	Organisation de la classe	
	Manuels	
	Matériel	
Animation	Pré évaluation	
	Formulation des consignes	
	Fixation des connaissances	
	Contextualisation Des objets	
	Gestion des erreurs	
Evaluation	Evaluation formative	
	Qualité des exercices	

Un questionnaire

Item 1 : Quelles sont les difficultés rencontrées dans l'exécution de cette séance ?

Item 2 : Que proposeriez-vous pour améliorer l'enseignement / apprentissage de la monnaie?

Item 3 : Quelles sont les erreurs fréquentes rencontrées lors de la séance sur la monnaie?

Item 4 : Quelles sont d'après vous les sources de ces erreurs?

Item 5 : Comment les traitez- vous?

Item 6 : Quelles sont les différentes pièces de monnaie du franc CFA ?

Item 7 : Quelle est la valeur de 1f en doromè

Item 8 : Tenez-vous compte des représentations de vos élèves au cours de la séance sur la monnaie ? Dites comment?

Item 9 : Quels types d'évaluation faites-vous sur la séance relative à la monnaie ?

Guide d'entretien

1- Dis l'activité que tu fais quand tu ne viens pas à l'école ?
ε be bara wεε jumεn ke ni tε taa kalan yεrε la ?

2- Quelles difficultés as-tu quand le maître fait le cours sur la monnaie?
geleya jumεn b'i la ni karamεkε be wari kalan ke aw kun ?

3- Citer toutes les pièces de monnaie ?
ganaw foli wa ?

4- Reconnaître les pièces ?
u ye gana donni wa ?

5- Dire leur valeur en français ?
u hake foli tubabukan na wa ?

6- Faire la somme de plusieurs pièces ?
u fara li nεgεn kan wa ?

7- Autres (à préciser) ?
ni dε wεε min beye (k'o pereperelatige)

8- Quelle est la valeur de 1franc en dōrômè .
Faran kelen ye joli ye dōrômε la ?

9- Quelle est la valeur de 5francs en dōrômè.
Faran duuru ye joli ye dōrômε la ?

10- Quelle est la valeur de 10francs en dōrômè ?
Faran tan ye dōrômε joli ye?

11- Quelle est la valeur de 25francs en doromè ?
Faran mugan ni duuru ye dōrômε joli ye?

12- Quelle est la valeur de 50francs en dōrômè ?
Faran biduuru ye dōrômε joli ye ?

13- Quelle est la valeur de 100francs en dōrômè ?
Faran kemε ye dōrômε joli ye ?

Un test

Ce test concerne l'identification orale et l'addition sur des pièces de 5F, 10F, 25F et 50F.