

Vers une didactique de l'amazighe

Fatima Agnaou
IRCAM

ملخص

يتناول هذا المقال بعض الإشكالات المتعلقة بديداكتيك اللغة الأمازيغية، وخاصة تلك التي لها صلة بالمنهاج والمقاربات البيداغوجية واللغوية وذلك اعتمادا على تحليل الكتب المدرسية الخاصة بتدريس اللغة الأمازيغية في المدرسة الابتدائية المغربية. وقد أسفر هذا التحليل على نتيجة أساسية مفادها أن إدماج اللغة الأمازيغية في إطار مؤسساتي يجعلها تخضع لضوابط الشكلانية، مما يجعلها تكتسب وظيفة سوسiolغوية جديدة حيث يتم تعليمها وتعلمها من خلال وضعيات تواصلية ديداكتيكية تعتمد تعلم اللغة المعيار مع توظيف المخزون اللغوي و الثقافي لفروع اللغة الأمازيغية. كما تسعى هذه الوضعيات التعليمية التعليمية إلى تنمية الكفايات التواصلية والثقافية والمنهجية، فضلا عن كون مضامين هذه الوضعيات تروم تلقين مبادئ التربية على القيم.

En septembre 2003, le système éducatif marocain aborde un changement sans précédent dans son histoire avec l'implantation de la langue amazighe dans les écoles primaires, en tant que matière enseignée progressivement dans tous les cycles à l'ensemble des élèves scolarisés, à raison de trois heures hebdomadaires (v. circulaire ministérielle 108, 2003). Il va sans dire que ce changement, qui a fait suite à la convention signée entre le Ministère de l'Education National (MEN) et l'IRCAM le 26 juin de la même année, implique des enjeux considérables d'ordre politique, économique, socioculturel, linguistique et pédagogique. En effet, dans ce nouveau contexte où la langue amazighe devient une langue de *littérature* (Agnaou, 1998 ; Agnaou, 2004) à côté de l'arabe et du français, l'amazighe est confronté à des mutations, notamment au niveau de son statut sociopolitique par le passage du statut *de facto* de langue régionale à celui de langue nationale et au niveau de sa forme par le passage de la fonction de langue parlée et acquise dans un contexte naturel à celle de langue apprise et enseignée dans un contexte scolaire.

Une didactique de l'amazighe qui prendrait en considération toutes ces mutations s'impose dans ce nouveau contexte. Le travail didactique mis en oeuvre dans l'acte d'enseigner passe, entre autres, par la fonction et l'usage des manuels scolaires. En effet, c'est sur ces derniers que repose toute démarche pédagogique et toute approche didactique. Dans le cas de l'amazighe, une analyse des manuels utilisés dans son enseignement-apprentissage est pertinente dans la mesure où celle-ci mettrait en exergue leurs contenus et les compétences visées, leur approche didactique et les modalités de gestion de la variation linguistique ; mais plus important encore, elle contribuerait à l'élaboration et à la mise en oeuvre de la didactique de l'amazighe, un champ d'investigation nouveau dans le domaine de l'éducation (Rispaïl, 2005). C'est dans cette perspective que le présent travail s'inscrit.

La didactique de l'amazighe : langue locale *versus* langue standard

En général, la didactique étudie les processus de transmission des savoirs par l'enseignant (enseignement) et les processus d'appropriation de ces savoirs par l'élève (apprentissage). Elle s'intéresse, en outre, aux conditions dans lesquelles se fait l'apprentissage tout en focalisant l'attention sur les problèmes relatifs au contenu des savoirs visés. La didactique est donc organisée autour des interrelations entre l'élève, l'enseignant et le savoir, en prenant en considération notamment les aspects suivants :

1. les aspects relatifs aux contenus, c'est-à-dire quoi enseigner ;
2. les aspects concernant le processus de transmission des savoirs, notamment comment enseigner ; enfin
3. les aspects en rapport avec le processus d'apprentissage et d'appropriation des savoirs, c'est-à-dire comment les élèves apprennent.

Tout en se focalisant sur le triangle didactique enseignant-élève-savoir, la didactique des langues postule que la langue à enseigner est une question centrale et qu'elle a des implications spécifiques. Quelle langue apprendre aux élèves ? Comment ces derniers apprennent-ils cette langue ? Quelle(s) méthodologie(s) adopter pour son enseignement-apprentissage ? Telles sont les questions majeures sur lesquelles repose le travail des didacticiens de langue.

La question de la langue nous amène ainsi à déterminer de quel amazighe il s'agit quand nous parlons de la didactique de l'amazighe. En effet, la première question que se pose toute personne qui s'intéresse à l'enseignement-apprentissage de l'amazighe est la suivante : quelle variante de l'amazighe enseigner, sachant qu'au Maroc, cette langue est parlée *grosso modo* sous la forme de trois grandes variétés régionales. La recherche consacrée à cette question relève du domaine de la linguistique et de la sociolinguistique (Galand, 1985, 2002 ; Boukous 1989, 1995) ; les études menées par un nombre important de linguistes montrent que ces variétés possèdent un lexique de base commun et connaissent des convergences au niveau des structures morphologiques et syntaxiques. Ces convergences profondes signifient indiscutablement que les variétés en question appartiennent à la même entité linguistique, une entité qui demande cependant à être aménagée et normalisée en vue de sa standardisation pour servir de moyen d'expression et de communication au sein des communautés amazighophones dans leur ensemble. Quant aux divergences entre ces variétés, elles concernent surtout certains aspects du lexique et de la phonie. Mais, comme celles-ci interviennent au niveau des faits de surface de la grammaire, elles sont immédiatement perceptibles dans la performance des locuteurs et, de ce fait, peuvent altérer la communication entre les interlocuteurs appartenant à des aires dialectales distantes. Partant de cette situation de fait marquée par la dialectalisation, l'amazighe est une langue maternelle régionale, dans le sens où celle-ci est une langue orale et vivante *acquise* et développée dans un contexte naturel de façon spontanée sans recours à des interventions pédagogiques scolaires ou institutionnelles. Mais la dynamique de la situation glottopolitique en fait aussi une langue qui connaît une évolution certaine vers le statut de langue à dimension nationale.

Avec son intégration à l'école et la généralisation de son enseignement à l'ensemble des élèves marocains, l'amazighe sort du cadre individuel, renvoyant à *l'acquisition* de l'amazighe comme première langue apprise par l'individu au cours de son processus de socialisation vers une perspective supra-régionale, relayée par la formation de l'identité plurielle, consolidée par *l'apprentissage* progressif d'un amazighe national standardisé. De ce fait, l'amazighe en milieu scolaire devient plus une langue standardisée avec une fonction transactionnelle qu'une langue liée à une expérience personnelle avec une fonction de communion. Aussi, enseigner l'amazighe selon cette dernière perspective pourrait-il conduire à enseigner des structures linguistiques (notamment morphologiques et lexicales) parfois différentes de celles de la variante parlée dans la région des apprenants.

La distinction entre l'amazighe comme langue de socialisation individuelle acquise en milieu naturel et l'amazighe en tant que langue de l'école et de l'éducation formelle, nous amène à postuler que la didactique de l'amazighe concerne essentiellement l'enseignement-apprentissage de cette langue en milieu scolaire. Autrement dit, le champ de la didactique de l'amazighe n'a théoriquement d'existence que par rapport à la situation scolaire et, en dehors de cette situation, il serait plus judicieux de parler d'acquisition relevant de l'ordre de la psycholinguistique plutôt que de la didactique.

L'amazighe à l'école : de la variation dialectale à la variation stylistique

La transmission du savoir, ou l'acte d'enseigner, implique la nécessité de mobiliser des procédures dont le point de départ est la détermination des finalités et des objectifs de l'action éducative envisagée. S'inscrivant dans le cadre des options de la politique en matière éducative, les finalités de l'enseignement font partie du cadre normatif que l'enseignant est tenu de respecter. Il est évident que les choix didactiques doivent forcément être adaptés à ces finalités. Selon la circulaire ministérielle 108 (2003), qui trace les objectifs et les finalités de l'enseignement-apprentissage de l'amazighe et qui fixe les principes généraux sur lesquels se fonde cet enseignement, il est question de l'enseignement-apprentissage progressif de la langue standard unifiée dans ses structures phoniques, morphologiques, lexicales et syntaxiques, à partir des données géolectales. Ce niveau stratégique étant explicitement clarifié aux niveaux des circulaires ministérielles, il serait intéressant d'examiner son opérationnalisation au niveau didactique. Ceci nous renvoie donc à l'examen des manuels scolaires destinés à cet enseignement-apprentissage.

Depuis l'implantation de la langue amazighe dans le système éducatif marocain en septembre 2003, l'élaboration des manuels scolaires de l'amazighe s'est imposée comme une nécessité pour répondre aux besoins de cet enseignement et afin d'en assurer l'efficacité et la réussite. A cet effet, plusieurs manuels ont été réalisés : *anlmd tamazight*, *Awal inu*, l'ensemble pédagogique *Tifawin a tamaziyt*, *adlis inu n tamaziyt* et *abrid n umurs*. Le choix des manuels à examiner dans la présente contribution s'est porté sur l'ensemble pédagogique *Tifawin a tamaziyt* (ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ) pour la raison suivante : c'est le seul ensemble pédagogique, parmi les manuels précités, qui couvre pour le moment l'ensemble des six niveaux du primaire. Précisons que le manuel de l'élève ainsi que le guide qui l'accompagne sont l'œuvre d'un collectif de chercheurs affiliés en majorité à l'IRCAM en

collaboration avec le MEN ; le collectif est composé de linguistes, de pédagogues, de didacticiens des langues vivantes, d'inspecteurs et de spécialistes en audiovisuel.

Une analyse de l'ensemble pédagogique *ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵉⵜ ⵓ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵉⵜ*, comprenant le manuel de l'élève et le guide de l'enseignant de la première à la sixième année, révèle que l'enseignement-apprentissage de l'amazighe est construit selon une approche basée sur la variation et qui tend vers la standardisation et l'unification progressives de l'amazighe.

Cette démarche progressive s'articule sur trois cycles de deux années chacun selon les étapes suivantes :

1. *un cycle de base* où l'enseignement-apprentissage de l'amazighe est fondé exclusivement sur les données géolectales selon les régions ; le choix de l'enseignement dans les variantes géolectales a pour objectif d'assurer la continuité linguistique et culturelle entre le milieu familial et environnemental et l'espace scolaire ;
2. *un cycle intermédiaire* enrichi où l'enseignement-apprentissage de l'amazighe est dispensé dans les géolectes selon les régions, mais avec une ouverture sur d'autres géolectes, le géolecte de base se trouve ainsi enrichi par la synonymie et la variation lexicale, morphosyntaxique et prosodique propres aux géolectes des autres régions. Cette démarche est censée contribuer à amorcer l'intercompréhension entre les parlers de l'amazighe ;
3. *un cycle avancé* où l'amazighe est enseigné en tant que code polynormé enrichi par ses géolectes et développé en vue de préparer les utilisateurs à une fluidité et une perméabilité interdialectales et devenir performant dans des situations de communication à large spectre.

Il est à noter que la standardisation est un processus qui implique tous les niveaux de d'enseignement de la langue et tous les cycles présentés ci-dessus ; elle se réalise selon la démarche suivante (Ameur, 2004 ; Ameur et *al.*, 2004) :

- l'adoption d'une graphie standard normalisée sur une base phonologique ;
- l'application des mêmes règles orthographiques ;
- l'adoption des mêmes formes néologiques ;
- l'adoption d'un lexique de base commun ;
- l'adoption des mêmes consignes pédagogiques ;
- l'approche par la convergence structurelle des parlers.

Ainsi, au sein de l'école, l'amazighe connaît une mutation importante dont la base est constituée par la variation entre les dialectes et le sommet par la variation stylistique au sein de la production individuelle, tout en garantissant l'intercompréhension entre les locuteurs des dialectes régionaux. En d'autres termes, l'enseignement-apprentissage de l'amazighe dans *ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵉⵜ ⵓ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵉⵜ* repose sur un modèle didactique respectueux des identités régionales et fondateur de l'identité nationale.

Cette approche, qui procède par l'enrichissement et non la suppression des pratiques linguistiques des apprenants à travers des cycles d'enseignement-apprentissage bien délimités, a des implications importantes notamment dans le cadre de la pédagogie de l'intégration adoptée récemment par le système éducatif marocain. Mais avant d'aborder ces implications, nous allons essayer de résumer l'essentiel de l'approche d'intégration (Rogiers, 2000).

La pédagogie de l'intégration a pour objectif de faire en sorte que l'apprenant soit mieux armé pour faire face aux situations auxquelles il sera confronté dans sa vie personnelle et professionnelle. Cette pédagogie conçoit les savoirs (savoir, savoir-faire et savoir-être) comme étant des *ressources internes* à l'élève qu'il doit mobiliser dans des situations et des pratiques sociales. Ces *ressources* relèvent de ce que l'élève apprend à l'école et font l'objet d'apprentissages organisés à travers des *situations-problèmes didactiques* où l'élève est placé au centre des apprentissages. Selon la pédagogie de l'intégration, on ne peut qualifier quelqu'un de compétent que lorsque celui-ci est capable de mobiliser un ensemble de connaissances, de savoir-faire et d'attitudes de façon concrète et efficace pour résoudre une situation-problème donnée. En d'autres termes, la *compétence* ou un *objectif d'intégration* est en soi le résultat d'une intégration de connaissances et d'habiletés. C'est une activité complexe dans la mesure où elle nécessite l'intégration et non la juxtaposition de savoirs et de savoir-faire antérieurs pour aboutir à un produit évaluable qui intègre ces ressources. *L'objectif terminal d'intégration* est généralement défini dans des programmes d'études élaborés dans une perspective d'intégration. Il regroupe l'ensemble des compétences d'un cycle, et traduit le profil attendu de l'élève au terme d'un cycle et dans une discipline donnée.

Dans le cas de l'enseignement-apprentissage de l'amazighe et en référence à l'approche « langue » expliquée ci-dessus, on ne parlera d'intégration des apprentissages que lorsque l'apprenant sera capable de mobiliser ses *ressources internes* afin de communiquer par l'oral et l'écrit non seulement dans sa variante régionale, mais aussi dans les variantes amazighes en présence sur le marché national des langues. Sur le plan didactique, cette intégration se prépare par paliers à travers des *situations-problèmes didactiques* et se réalise durant des *situations d'intégration* que l'enseignant planifie, gère et évalue sous forme d'activités de simulations, de jeux de rôles, de théâtralisation et de production en relation avec l'objectif d'intégration cible. Le parti pris de cette intégration est de faire apprendre aux élèves un amazighe riche par sa variation afin de faire face à l'hétérogénéité de ses interlocuteurs tout en consolidant le sentiment d'appartenance à une communauté linguistique plus large et en renforçant la cohésion nationale.

Une approche pour vivre l'amazighe à l'école

L'approche « langue » adoptée dans l'ensemble pédagogique ⵜⴰⴷⵓⴷⴰ ⵜⴰⴳⵍⵍⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵜⴰⴷⵓⴷⴰ ⵜⴰⴳⵍⵍⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ montre que l'enseignement-apprentissage de l'amazighe se fait dans un objectif permettant à l'apprenant de se servir de cette langue comme un moyen et non comme une fin en soi. En d'autres termes, elle lui permet d'agir au-delà de l'école (Perrenoud, 1999). L'accent étant mis sur un *objectif communicationnel* relié à des pratiques sociales, les élèves ne peuvent qu'en saisir la portée et le sens. Afin de

contribuer à la réalisation de ces compétences communicatives, tout en donnant du sens aux apprentissages, les contenus des manuels sont donc sélectionnés en fonction d'*intentions pragmatiques* et leur enseignement s'appuie sur l'approche fonctionnelle-notionnelle catégorisée sous la rubrique de l'approche communicative/naturelle (Finocchiaro & Brumfit, 1983).

Cette méthode d'enseignement-apprentissage se base sur une organisation et une progression du syllabus en séquences d'apprentissage réparties en situations de communication et en termes de fonctions et de notions, sachant que, dans la langue, la relation entre la structure et la fonction est de nature dynamique et systémique. Selon Finocchiaro et Brumfit (*idem*), l'utilisation d'une notion donnée dépend de trois facteurs essentiels : (i) les fonctions, (ii) la situation de communication et (iii) le thème ou l'objet de la communication.

En ce qui concerne l'enseignement-apprentissage de l'amazighe, cette méthode repose sur des fonctions communicatives programmées dans les cahiers des charges spécifiques à l'amazighe et dont l'élaboration a été faite par la Direction des curricula relevant du MEN en collaboration avec l'IRCAM. L'objectif visé est de permettre à l'élève non seulement de connaître les structures de la langue amazighe, mais également de parler la langue et de s'en servir pour communiquer autour :

- des sujets qui font partie de son environnement immédiat, notamment la famille, l'école, le quartier et les lieux d'habitation, le sport, les loisirs, les jeux, les animaux, le climat et les saisons, les maladies, l'hygiène, la nutrition, la faune, la flore, les achats, les métiers, le travail et le droit des enfants ;
- des thèmes qui concernent sa culture et l'histoire nationale, tels la fête du nouvel an, la fête du mouton, la fête de *Achoura*, la gastronomie, la musique, le chant, la poésie, l'art chorégraphique, les personnalités historiques ;
- des thèmes à caractère civilisationnel tournant autour des institutions sociales, économiques et culturelles traditionnelles comme le système d'irrigation et les techniques architecturales.

Les fonctions langagières, quant à elles, sont présentées dans le manuel selon une progression annuelle sous forme de compétences communicatives organisées en huit unités didactiques programmées à raison de trois semaines chacune. Suivant la typologie proposée par Finocchiaro et Brumfit (*idem*), ces fonctions peuvent être regroupées en cinq rubriques :

1. fonctions personnelles : exprimer ses sentiments, ses opinions, ses souhaits, ses goûts et ses préférences ;
2. fonctions interpersonnelles : saluer, se présenter, exprimer son appartenance, accepter ou refuser une invitation, s'excuser, informer, s'informer et expliquer, argumenter et exprimer l'accord ou le désaccord ;
3. fonctions directives : prescrire, persuader, donner des instructions et des conseils ;

ⵜⴰⵎⴰⴷⵓⵔⵜ est un outil de valorisation du patrimoine national, d'ouverture culturelle et linguistique et de construction d'identité, un outil qui véhicule le sentiment d'appartenance à une communauté plus large et qui renforce la cohésion nationale.

Conclusion

La présente recherche s'est focalisée sur l'analyse de quelques questions relatives à l'enseignement-apprentissage de l'amazighe, notamment la question de la langue, la gestion de la variation, les manuels scolaires, leur contenu, l'approche adoptée et sa valeur ajoutée.

Ce travail montre que la didactique de l'amazighe repose sur le développement de quatre niveaux de compétences :

- (i) l'intégration de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, et leur mobilisation dans des situations de communication réelles ;
- (ii) le passage de la maîtrise orale de la langue amazighe à son apprentissage normatif à travers l'écriture et la lecture selon une démarche progressive qui va de la variation dialectale vers la variation stylistique ;
- (iii) l'apprentissage implicite des structures syntaxiques et morphologiques de la langue ;
- (iv) le développement d'attitudes positives envers la culture et l'environnement à travers une éducation citoyenne.

En définitive, pour la langue amazighe, un enseignement de qualité est tributaire d'un certain nombre de conditions, notamment une volonté politique affirmée, un enseignement généralisé, une implantation effective dans l'environnement scolaire et institutionnel, la recherche sur les pratiques d'enseignement et les stratégies d'apprentissage, la disponibilité des manuels scolaires et de ressources externes sous forme d'aides didactiques, la formation initiale et la formation continue des enseignants. C'est dire que bien d'autres questions méritent d'être examinées dans la perspective de l'élaboration d'une vision globale de l'enseignement de l'amazighe, notamment sa place, sa fonction, ses structures et ses ressources dans le cadre du système d'éducation et de formation.

Références bibliographiques

Agnaou, F. (1998), «adult literacy in Morocco : A language needs Analysis», Paris, *Plurilinguismes* 16, p. 89-117.

Agnaou, F. (2004), *Gender, Literacy, and Empowerment in Morocco*, New York, Routledge.

Ameur, M. (2004), « Les caractéristiques phoniques de l'alphabet tfinaghe-Ircam », in *Standardisation de l'amazighe, Actes du séminaire organisé par le Centre de l'aménagement linguistique*, (sous la dir.) M. Ameur et A. Boumalk, Rabat, Publications de l'IRCAM, p.100-116.

Ameur, M. et al. (2004), *Initiation à la langue amazighe*, Rabat, Publications de l'IRCAM.

Boukous, A. (1989), « Les études de dialectologie berbère », in *Langue et société au Maghreb*, Rabat, Publications de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, p.119-134.

Boukous, A. (1995), *Société, langues et cultures au Maroc. Enjeux symboliques*, Rabat, Publications de la Faculté des Lettres.

Finocchiaro, M. & Brumfit, C. (1983), *The Functional-Notional Approach*, New York, Oxford University Press.

Galand, L. (1985), « La langue berbère existe-t-elle ? », in *Mélanges linguistiques offerts à Maxime Rodinson*, Paris, Geuthner, p. 175-184.

Galand, L. (2002), *Etudes de linguistique berbère*, Paris-Leuven, Peeters.

Perrenoud, P. (1999), « Construire des compétences, tout un programme », *Vie pédagogique*, 112, p.16-20.

Rispail, M. (sous la dir.) (2005), *Langues maternelles : Contacts, variations et enseignement*, Paris, L'harmattan.

Rogiers, X. (2000), *Une pédagogie de l'intégration : Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université.

Manuels scolaires

ⵎⵎⵍⵏ ⵜⵓⵍⵓⵎⵎⵓⵙⵜ, 2004, ⵎⵏⵏⵉⵙⵓ ⵏ ⵙⵎⵎⵓⵍ, Casablanca, Librairie des Ecoles, première édition.

ⵎⵎⵍⵏ ⵜⵓⵍⵓⵎⵎⵓⵙⵜ, 2004, ⵎⵏⵏⵉⵙⵓ ⵏ ⵙⵎⵎⵓⵍ, Casablanca, Librairie des Ecoles, première édition.

ⵎⵓⵙⵏⵏⵓ ⵏ ⵙⵎⵎⵓⵍ, 2007, ⵎⵏⵏⵉⵙⵓ ⵏ ⵙⵎⵎⵓⵍ, Rabat, Okad, première édition.

ⵎⵓⵙⵏⵏⵓ ⵏ ⵙⵎⵎⵓⵍ, 2007, ⵎⵏⵏⵉⵙⵓ ⵏ ⵙⵎⵎⵓⵍ, Rabat, Okad, première édition.

ⵎⵏⵏⵉⵙⵓ ⵏ ⵙⵎⵎⵓⵍ ⵏ ⵜⵓⵍⵓⵎⵎⵓⵙⵜ 1, 2007, ⵎⵏⵏⵉⵙⵓ ⵏ ⵙⵎⵎⵓⵍ, Casablanca, Al Oumma, première édition.

◦ΛΗΞΘ ΣΙΒ / †Γ◦ϞΣΥΥ 1, 2007, ◦ΛΗΞΘ / †ΘΗΓ◦Λ, Casablanca, Al Oumma, première édition.

†ΞΗ◦ΠΞΙ◦ †◦Γ◦ϞΣΥΥ 1, 2004, ◦ΛΗΞΘ / †ΘΗΓ◦Λ, Casablanca, Afrique Orient, première édition.

†ΞΗ◦ΠΞΙ◦ †◦Γ◦ϞΣΥΥ 1, 2004, ◦ΛΗΞΘ / †ΘΗΓ◦Λ, Casablanca, Afrique Orient, première édition.

†ΞΗ◦ΠΞΙ◦ †◦Γ◦ϞΣΥΥ 2, 2004, ◦ΛΗΞΘ / †ΘΗΓ◦Λ, Rabat, Okad, première édition.

†ΞΗ◦ΠΞΙ◦ †◦Γ◦ϞΣΥΥ 2, 2004, ◦ΛΗΞΘ / †ΘΗΓ◦Λ, Rabat, Okad, première édition.

†ΞΗ◦ΠΞΙ◦ †◦Γ◦ϞΣΥΥ 3, 2005, ◦ΛΗΞΘ / †ΘΗΓ◦Λ, Rabat, Okad, première édition.

†ΞΗ◦ΠΞΙ◦ †◦Γ◦ϞΣΥΥ 3, 2005, ◦ΛΗΞΘ / †ΘΗΓ◦Λ, Rabat, Okad, première édition.

†ΞΗ◦ΠΞΙ◦ †◦Γ◦ϞΣΥΥ 4, 2006, ◦ΛΗΞΘ / †ΘΗΓ◦Λ, Rabat, Okad, première édition.

†ΞΗ◦ΠΞΙ◦ †◦Γ◦ϞΣΥΥ 4, 2006, ◦ΛΗΞΘ / †ΘΗΓ◦Λ, Rabat, Okad, première édition.

†ΞΗ◦ΠΞΙ◦ †◦Γ◦ϞΣΥΥ 5, 2007, ◦ΛΗΞΘ / †ΘΗΓ◦Λ, Rabat, Okad, première édition.

†ΞΗ◦ΠΞΙ◦ †◦Γ◦ϞΣΥΥ 5, 2007, ◦ΛΗΞΘ / †ΘΗΓ◦Λ, Casablanca, Imprimerie Al Ahdad Al Maghrebiya, première édition.

†ΞΗ◦ΠΞΙ◦ †◦Γ◦ϞΣΥΥ 6, 2008, ◦ΛΗΞΘ / †ΘΗΓ◦Λ, Rabat, Al Maarif Al Jadida, première édition.

†ΞΗ◦ΠΞΙ◦ †◦Γ◦ϞΣΥΥ 6, 2008, ◦ΛΗΞΘ / †ΘΗΓ◦Λ, Casablanca, Imprimerie Al Ahdad Al Maghrebiya, première édition.