

Le poids de la religion dans la communication en classe de langue

Nedjma CHERRAD
Université de Constantine

1. Introduction

Le discours d'enseignement en classe de langue en général et en classe de langue étrangère en particulier présente certaines spécificités dont les plus récurrentes sont : les activités métalinguistiques qui se manifestent par la traduction de mots, la paraphrase d'idées ou d'énoncés, des reformulations de notions, des définitions de concepts ou de terme, des répétitions, des reprises, ou des explications. Les activités métacommunicatives à qui il revient d'expliquer et de dire ce qu'il faut faire. Selon F.Cicurel, le discours en classe de langue étrangère se caractérise par les paramètres suivants: « *la classe de langue reste avant tout un lieu fécond d'actualisation de discours divers à propos de la langue : commentaire sur le code, sur l'usage des mots, séquences définitoires, statut autonymique des signes, gloses métacognitives, discours paragrammaticaux, tous attestent que la classe est un espace interactif où un usage particulier de la langue est mis en place quand il s'agit de la transmettre.* » (F.Cicurel, [www. cavi. univ-paris3.fr](http://www.cavi.univ-paris3.fr)).

Dans notre article nous nous proposons d'analyser des extraits de cours de première année de licence de français à l'Université de Constantine. A travers l'examen de notre corpus nous tenterons de démontrer la manière dont se construit le sens entre enseignants et apprenants et le rôle que joue l'intraculturalité et les croyances des étudiants dans ces activi-

tés. Dans le cas des interactions didactiques, la négociation permet aux enseignants/étudiants de s'entendre sur la manière de réaliser une tâche pédagogique, ou alors de focaliser leur attention sur le sens : construire du sens, éclairer sémantiquement un concept, une notion ou un mot afin de dissiper un malentendu, et d'assurer l'intercompréhension au sein du groupe.

2. Repères théoriques

En classe de langue et en classe de langue étrangère le discours se situe tant au niveau communicationnel qu'au niveau métalinguistique. Il endosse conjointement les deux activités : parler la langue, et parler de la langue. Ce qui peut expliquer la relative tendance des deux niveaux à se confondre. Il arrive de temps en temps à l'enseignant de centrer son discours sur le code négligeant momentanément l'activité communicationnelle, comme il lui arrive aussi de focaliser son attention sur la communication en reléguant les concepts linguistiques au second plan. A cela s'articulent les dimensions interculturelles inhérentes à l'enseignement d'une langue étrangère qui participent pleinement à la construction ou au dénouement du sens entre les différents interactants de la scène didactique.

On reconnaît dans la langue le moyen idéal pour la diffusion de la culture. Cependant, la situation didactique que nous analysons présente un statut inégal entre la langue et la culture dans les pratiques enseignantes observées, où l'enseignement de la culture se voit tributaire de celui de la langue. Néanmoins, pendant le déroulement des cours, certains éclairages culturels s'avèrent indispensables. Dès lors l'enseignant se voit investi d'une nouvelle mission qui est celle d'effectuer une jonction entre le linguistique et le culturel en introduisant l'information culturelle dans l'enseignement de

la langue et de mettre en évidence la spécificité de la langue et de la culture.

La méthodologie interculturelle en didactique des langues est basée sur une perspective interrelationniste où il est question d'appréhender les différences entre les cultures en les englobant dans un contexte social, et dans une conception réciproque en multipliant et diversifiant les documents et les discours concernant cette culture. En didactique, les concepts exposés précédemment peuvent se traduire par des implications pédagogiques. M.Abdallah-Pretceille propose dans la troisième partie de son ouvrage « *Vers une pédagogie interculturelle* » certaines suggestions pédagogiques, que nous exposons dans les lignes suivantes :

- Etudier la culture à travers ses produits de manifestation et notamment les individus lui appartenant.
- Eluder toute tentative descriptive de la culture qui tendrait à décontextualiser son apprentissage et miser sur une compréhension des faits culturels.
- Essayer de saisir une culture à travers son dynamisme et sa pluralité en prenant appui sur des documents authentiques.
- Tenter de comprendre les différences et les similitudes à travers les rapports et les relations entretenus entre les groupes.
- Toute culture est à fondement humain, toute étude lui étant relative doit donc commencer par l'étude des représentations.

L'étude et l'analyse des représentations s'avère utile voir même indispensable dans une pédagogie interculturelle pour la compréhension d'une culture étrangère, il n'en demeure pas moins que cette étude peut se heurter à des obstacles tels que les stéréotypes, les préjugés ou l'ethnocentrisme. Les notions

de : stéréotype, préjugé et ethnocentrisme, sont des notions clefs dans notre analyse.

Le stéréotype est le résultat d'une difficulté de conception de la relation avec autrui, le dysfonctionnement de la relation est essentiellement dû à l'utilisation de critères affectifs et subjectifs qui altèrent le jugement porté sur l'autre. Etymologiquement, le terme stéréotype est utilisé dans l'art de l'imprimerie. Il vient du grec : « stéréo » qui veut dire solide et « typos » qui renvoie au mot empreinte. Ainsi, un stéréotype est une plaque d'imprimerie qui à chaque fois qu'elle imprime produit la même image.

Le terme « stéréotype » apparaît en sciences sociales avec la publication en 1922 du livre du publiciste américain W. Lippmann *Opinion Publique*. R.Amosy et A.Herschberg Pierrot voient en l'utilisation du mot stéréotype par Lippmann un moyen de : « *désigner les images dans notre tête qui médiatisent notre rapport au réel. Il s'agit des représentations toutes faites, des schèmes culturels préexistants, à l'aide desquels chacun filtre la réalité ambiante* » (R.Amosy et A.Herschberg Pierrot, 1997 :26). A la suite de cette réflexion initiale, c'est la psychologie sociale qui s'accapare et s'intéresse à la notion de stéréotype. Notons cependant la divergence sémantique qui oppose l'acception du terme stéréotype chez Lippmann et chez les psychosociologues. En effet le publiciste conçoit le stéréotype comme un moyen « *d'aide pour filtrer et appréhender la réalité* », alors que R.Amosy et A.Herschberg Pierrot mettent en relief l'aspect nocif qu'attribuent les psychosociologues au terme stéréotype, en relevant que : « *les psychosociologues américains ont placé les stéréotypes sous le signe de la péjoration, demeurant ainsi fidèles à l'acception commune du terme. Dans la mesure où le stéréotype relève d'un processus de catégorisation et de généralisation, il simplifie et élague le réel ; il peut ainsi favoriser*

une vision schématique et déformée de l'autre qui entraîne des préjugés. » (R.Amosy et A.Herschberg Pierrot, 1997 :27).

De ce fait, le stéréotype renvoie aux images qui s'intercalent entre la réalité et la perception que nous en avons. La définition que propose M.Abdallah-Pretceille de ce concept abonde dans le même sens que la définition présentée par les psychosociologues américains. En effet, pour M.Abdallah-Pretceille le stéréotype est « *une généralisation non fondée, un jugement rigide et automatique induisant une discrimination.* » (M.Abdallah-Pretceille, 1996 :111)

Souvent appréhendés comme synonymes, le stéréotype et le préjugé restent pourtant très différents. R.Amosy et A.Herschberg Pierrot tentent de développer cette distinction ainsi : « *le stéréotype apparaît comme une croyance, une opinion, une représentation concernant un groupe et ses membres, alors que le préjugé désigne l'attitude adoptée envers les membres du groupe en question.* » (R.Amosy et A.Herschberg Pierrot, 1997 :34). A l'examen conceptuel, le préjugé semble se confondre avec l'attitude, le stéréotype en découle et le manifeste. A propos du stéréotype du Noir, Chevrel explique que le préjugé se manifeste dans la haine et le mépris du Noir, alors que le stéréotype conséquent est : le Noir est malpropre, paresseux, agressif, incapable, dangereux...etc.

Dans une perspective interculturelle, le stéréotype, le préjugé, et l'ethnocentrisme peuvent induire les étudiants à accroître l'effet de contraste où les différences entre les cultures sont accentuées, ou au contraire produire un effet d'assimilation qui tend à homogénéiser les pratiques culturelles d'une communauté, ignorant ainsi les spécificités de certains sous groupes. L'étude des stéréotypes et de l'ethnocentrisme nous permet de prendre en compte les « fil-

tres culturels » utilisés par les apprenants dans leur processus d'assimilation et de compréhension de la culture étrangère.

Il s'agit alors pour l'apprenant d'éviter l'ethnocentrisme et de reconnaître l'arbitraire de son propre système de référence, de distinguer et d'identifier les différents systèmes d'organisation du monde, et de concéder que ces derniers ne peuvent être soumis à aucune hiérarchie. Dans cette optique trois phases se succèdent : la dimension pluriculturelle s'intéresse à la diversité culturelle au sein d'une même communauté. Elle tente de cerner les représentations que les apprenants se font d'eux-mêmes et du monde extérieur : les autoreprésentations et hétéroreprésentations.

Le but de cette démarche est d'apprendre aux apprenants à relativiser leurs propres systèmes de valeurs, d'aller au-delà des stéréotypes et de prendre conscience que ces derniers peuvent être une gêne à la communication, comme le démontrent M.Abdallah-Pretceille et L.Porcher : *« les rapports avec autrui, ne peuvent jamais relever pleinement de la spontanéité, mais renvoient toujours à des représentations, c'est-à-dire à des images à coup sûr incomplètes et inexactes. »* (M.Abdallah-Pretceille, L.Porcher, 1996 :53)

La dimension interculturelle met en exergue les zones de contacts, d'interpénétrations, de ressemblances et de différences entre la culture de la langue maternelle de l'apprenant et celle de la langue étrangère qu'il apprend. L'objectif recherché dans ce cadre d'étude est l'ouverture de l'esprit de l'apprenant à d'autres réalités différentes des siennes, et le développement de ses capacités de tolérance envers l'inconnu : *« dans la confrontation avec autrui, les membres d'une communauté recherche d'abord le plaisir des retrouvailles avec eux-mêmes, la permanence de leur vision du monde. Toute perception de la différence s'inscrit d'emblée dans une recherche narcissique de l'identité maternelle, c'est-à-dire du connu et*

du cohérent pour soi, ce qui exclut totalement la vérité de l'autre. La classe de langue est donc le lieu idéal pour remettre en cause ces mécanismes d'analyse et pour proposer d'autres modes de relation entre culture maternelle et culture étrangère. », (M.Abdallah-Preteceille, 1996 :58)

3. Interaction interculturelle et croyance

« La légitimité »

1- P : la légitimité tu sais c' que c'est oui toi >

2- Cherifa : xxxxxx/

3- P : essaye de parler plus fort c'est dommage pour tes camarades ils ne t'entendent jamais <

4- Cherifa : quand c'est permis/

5- Amel : quand il s'agit de sa propre personne /

6- P : eh eh oui oui i y a ce petit sens de permis mais c'est surtout c' qui /.../ légal.

7- Cherifa : madame eh eh dans la religion on dit eh eh un père illégitime eh des parents illégitimes/

8- P : ça veut dire quoi >

9- Cherifa : madame c'est pas eh les vrais parents/

10- P : dans c qu'a là on dit un enfant illégitime ou un enfant légitime // qui est né dans le cadre du mariage ou en dehors du cadre du mariage // vous savez dans le ca-

dre de la religion tous les enfants qui sont nés hors mariage sont illégitimes ./ (...)

Cette séquence concerne une tentative de définition du mot « légitime » entre Cherifa, Amel et l'enseignante. La singularité de la classe de langue réside dans le fait d'user de la langue comme objet d'enseignement/apprentissage et comme outil d'enseignement / apprentissage, D.O Soares da Rocha explique que : « *Le discours de la classe semble se caractériser avant tout par la quasi simultanéité d'une double tâche : parler une langue étrangère et parler de cette langue. A travers des glissements énonciatifs, qui ne sont d'ailleurs pas toujours facilement repérables, on assiste à un va-et-vient constant entre le signe en usage et le signe en mention* » (D.O Soares da Rocha, 1996 :66). En conséquence, la langue est le moyen de transmission et de gestion du savoir; ce moyen est arboré puis exposé en interaction, il est étudié et analysé pendant l'interaction. Au cours de ces négociations de « sens », les étudiants interagissent en langue cible pour proposer des réponses, confirmer ou infirmer les hypothèses qu'ils se font de la langue cible, ou alors pour vérifier leur compréhension. Ces interventions leurs permettent d'appréhender et de produire du sens, de manipuler certains concepts de la langue, et enfin de donner forme à leurs pensées en élaborant les choix linguistiques adéquats. Dans notre analyse nous nous intéressons uniquement aux interventions de Cherifa dont les trois interventions réfèrent à la religion. Dans sa première intervention, et pour définir le concept de « légitimité », elle répond « quand c'est permis » ; selon toute apparence la réponse donnée a un fondement religieux implicite, où l'influence de certains préceptes est décelable. En intervenant une deuxième et une troisième fois Cherifa fait clairement allusion à la religion pour faire valoir sa réponse auprès de son enseignante « madame eh eh dans la religion on dit eh eh un père illégitime eh des parents illégitimes », « madame eh c'est pas les vrais pa-

rents ». Se confinant dans une lecture uniquement justifiée par la religion Cherifa ne perçoit pas la polysémie du mot « légitimité » restreignant de ce fait son champ de compréhension.

« La mort »

1- P : (...) dans ce final le poète reproduit avec une sorte d'accélération des thèmes de son recueil, toutes les étapes du voyage se révèlent inutiles// alors d'après vous le voyage serait quoi >

2- Amel : la mort/

3- Sonia : la mort.

4- P : écoutez bien les étapes du voyage se révèlent inutiles >

5- Dalila : les Fleurs du Mal.

6- P : et à quoi renvoient les Fleurs du mal >

7- Amel : c'est les chapitres // c'est les chapitres/

8- P: et les chapitres représentent quoi >

9- Ep : la vie la vie de l'auteur xxxxxx

10- P: la vie pour Baudlaire a été comme un voyage dont les étapes ont été veines inutiles // c'est un long voyage est c'est donc l'aboutissement qui est la mort qui est le plus fécond pour lui // seule la mort délivre elle sauve de l'ennui/

11- Amel : c'est vrai /

12- P : attends attends // tu m' dis c'est vrai (rire) j' chui presque d'accord avec toi mais dans une position eh eh nihiliste hein c'est-à-dire si j' devais être d'un pessimisme extraordinaire quand tu oublies les bons moments que tu as vécus même si ils sont simples hein // à c' moment là dans une posture philosophique tu vas dire oui finalement c'est la mort qui délivre de la vie/

13- Sonia : madame ça dépend c' qu'il y a après >

14- Amel : madame après on sait pas où on est après madame le paradis ou <

15- Dalila : eh madame eh eh il n' sait pas c' qui l'attend il va eh su su/

16- P : c' qu'il va subir (rire)

17- Dalila : oui il n' sait pas c' qu'il a fait dans sa vie hein.

18- P : (rire) oui d'un point de vue religieux // mais bon la mort // c'est vrai qu' c'est une position philosophique très particulière // vous savez même si on est croyant // même si on est croyant on peut penser que la mort délivre// dans l' cas d Baudlair c'est un peu particulier// il n se pose pas la question de l'au- delà de c' qui peut arriver ou pas arriver //

19- Sihem : pas comme dans notre religion (intervention presque inaudible)

20- P : oui ça c'est la foi concrète // il y a des gens qui ont la foi qui croient en dieu mais en dieu comme force // ils n'ont pas les principes d'une religion particulière et à c' moment là tout c' que raconte une religion particulière ils s'en foutent y a la foi en une force supérieure // ils n' sont pas religieux au sens de musulmans ou chrétiens ou ce ci cela mais ils ont la foi[ka□na ha□a k□ar man□um kul □amnu bi□a basah ma □amnu□ b les principes □nta□ el islam wala □nta□ la chrétienté] tu comprends >

21- Sihem : (hésite) non eh oui.

Dans la deuxième séquence d'interaction la dimension religieuse est au cœur des échanges entre l'enseignante, Amel, Dalila, Sonia et Sihem. Pour ces étudiantes musulmanes de religion, l'accès à la pensée philosophique de Baudelaire s'avère difficile. Dans l'Islam, le sacré renvoie à la loi révélée dans le Coran, les hadiths et les traditions du prophète, où l'obéissance à Dieu et au Prophète est de rigueur sous peine de damnation éternelle, d'où l'antagonisme avec la philosophie baudelairienne. On ne peut parler d'interculturalité que superficiellement dans cette séquence, où les étudiantes jugent le poète et le condamnent aux châtiments éternels « madame eh eh il n' sait pas c' qu'il va subir », « il n' sait pas c' qu'il a fait dans sa vie » « L'autre » n'est nullement accepté dans sa différence, le regard que pose ces étudiantes sur lui ainsi que sur sa pensée est lourdement imprégné de normes et de valeurs propres à leur religion. Ce regard n'étant autre que celui de l'ethnocentricité, les induit à émettre des jugements négatifs, jugements qui renforceront et amplifieront les préjugés et les stéréotypes.

Prenant conscience de l'état de confusion dans lequel se trouvent les étudiants, l'enseignante en 20-P tente une explication

jalonée d'arguments sur le thème de la mort dans les croyances, et la philosophie, en insistant sur la diversité et la divergence des idées à ce sujet, afin de faire comprendre et éventuellement de faire accepter la pensée de Baudelaire. La suite de la séquence, nous dévoilera que cela fut sans réel succès, l'intervention de Sihem « pas comme dans notre religion », indique qu'elle recourt à la comparaison, ce qui est dangereux en soi puisqu'elle simplifie, restreint et minimise les enjeux mis en cause, en accentuant l'effet de contraste, qui lui-même accroît les différences entre les deux conceptions de la mort celle du poète et celle des étudiantes.

Malgré une longue « plaidoirie », en faveur de la pluralité des conceptions religieuses, et dans un ultime essai de se faire comprendre par ces étudiants, l'enseignante trouve en l'usage de la langue maternelle le dernier moyen pour les convaincre et leur faire saisir ce point de vue. A la fin, tous ses efforts se voient solder par un échec, vu que les étudiantes ne révisent aucunement leur point de vue et persiste à « condamner Baudelaire aux tourments éternels ».

« Le vin »

1- P: c'était à lier et c'est très bien de l'avoir fait directement avec la prise de la boisson xxxx vous étiez tous enfin toutes proches du sens vous tourniez autour././ mais au fait vous n'osiez pas dire le mot././ votre camarade l'a très bien formulé././ vous connaissez tous eh eh vous connaissez pas forcément eh eh concrètement mais vous savez tous les effets du vin././ les effets du vin c'est de vous faire croire à la beauté des choses/

2- Ep : xxx de la réalité.

3- P : voilà s'évader de la réalité ././ mais c'est factice temporaire c'est pour ça qu'on l'appelle paradis artificiel

ciel// on se croirait au paradis malheureusement ça ne dure qu'un temps et c'est pas vrai (.....) il n'y a pas qu'le vin qu'on appelle paradis artificiel hein quelles sont les autres choses qu'on peut prendre et qui peuvent nous faire croire qu'on est bien >

4- Sonia : l'alcool madame.

5- P : l'alcool c'est le vin enfin le vin et tout ce qui ressemble au vin <

6- Karima : (presque inaudible) la drogue.

7- P: la drogue effectivement et c'est ça c' que nous appelons les paradis artificiels parc' que quand quelqu'un est sous l'emprise c'est-à-dire quand il a ça ho ho c'est l'euphorie> c'est l' bonheur > mais ce n'est qu'artificiel // les gens qui sont drogués vous connaissez eh non vous savez eh eh du moins vous avez vu certainement des films sur les drogués à chaque fois ils augmentent la dose pour retrouver le même état et ils deviennent accros et c'est de là que vient l'intoxication// c'est pas quand on prend une fois hein c'est quand on veut retrouver le même effet et que on augmente la dose < d'accord >

8- Ep : silence.

Le début de cet extrait est une tentative d'explication de l'expression « paradis artificiels », tentative assez fastidieuse puisqu'il a fallu un échange de onze interventions pour que les étudiants trouvent la réponse. Durant toute cette séquence nous avons remarqué un malaise ambiant, malaise auquel l'enseignante en 1-P fait référence par « vous n'osiez pas dire le mot », ce mot en question « le vin » en est l'origine. L'Islam religion des étudiants interdit la prise de l'alcool, la

société quant à elle en a fait un sujet tabou ce qui explique la réticence des étudiants et leur hésitation à en parler. Pour aborder le sujet l'enseignante s'entoure de précautions multiples, allant même jusqu'à reformuler et réajuster son discours « vous connaissez tous eh eh vous connaissez pas forcément eh eh concrètement mais vous savez tous les effets du vin ». Prenant conscience du malaise que provoque l'explication d'un sujet tabou, l'enseignante en 7-P recourt à la substitution d'une expérience réelle par une autre, aux allures plus fictives puisque télévisuelle « les gens qui sont drogués vous connaissez eh non vous savez eh eh du moins vous avez vu certainement des films sur les drogués ». Ainsi parler de vin ou de drogue est tellement embarrassant et gênant pour les étudiants puisque c'est « religieusement incorrect », que l'enseignante use de multiples stratagèmes pour leur faire comprendre la pensée du poète. Le long silence qui suit la dernière intervention de l'enseignante est difficile à interpréter, cependant il est fort probable que les étudiants victimes encore une fois de leurs préjugés, se sont enfermés dans leur ethnocentrisme en refusant de considérer et d'appréhender « l'autre » dans sa différence.

4. Conclusion

Les extraits « Illégitime », « La mort », « Le vin » mettent en scène des interactions verbales entre enseignant/étudiants, dont la finalité est la négociation du sens, ou la transmission du savoir, en s'aidant de la dimension interculturelle. Cependant, la sollicitation de cette dimension ne facilite pas l'intercompréhension au sein du groupe. Au contraire, elle démontre que la rencontre avec « l'autre » présente des points de mésentente et de dysfonctionnement. En effet, les étudiants envisagent cette interrelation comme hiérarchisée, en comparant leur système de croyance avec celui de « l'autre ». La

comparaison est un processus courant en enseignement/apprentissage, cependant, et dans ce cas précis, la comparaison effectuée par les étudiants génère un procédé réductionniste, qui les empêche d'accéder au savoir. De plus, toute tentative de rencontre avec autrui, peut s'avérer un peu déstabilisante, entraînant ainsi le recours aux stéréotypes et aux préjugés.

Ainsi, le débat concernant la vision baudelairienne de la mort, nourrit considérablement l'interaction entre les étudiantes et l'enseignante, permettant l'établissement d'un échange de point de vue, et une argumentation. Il n'en demeure pas moins que la condamnation du poète par ces dernières reflète l'échec de la tentative de rencontre avec ses idées, rencontre jugée peut être dangereuse par les étudiantes, car suggérant des idées trop différentes des leurs. Si interactionnellement, cet extrait est l'un des rares mettant en scène une telle ferveur communicationnelle, du point de vue de la transmission des savoirs, c'est un revers, car les étudiantes se refusent d'accéder à ce savoir véhiculé par ce texte. De même qu'en confiant son raisonnement et en se référant uniquement à la religion le mot « légitime » ne pu être appréhendé dans sa pluralité sémantique, restreignant ainsi les étudiants à une seule acception possible parmi beaucoup d'autres acceptions envisageables.

Bibliographie

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1996), *Vers une pédagogie de l'interculturelle*, la Sorbonne, INRP, Paris.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. & PORCHER, L. (1996), *Education et communication interculturelle*, PUF Education et Formation.

AMOSSY, R. & HERSCHBERG- PIERROT, A. (1997), *Séréotypes et clichés: langue, discours et société*, Nathan Université, Paris.

ANDRADE A.I. & M.H ARAUJO E SA, (1998), « Les professeurs de français langue étrangère et leurs styles pédagogiques » in *DE la didactique des langues a la didactique du plurilinguisme*, pp73-90 (textes réunis par JACQUELINE BILLIEZ), Publication du CDL-LIDILEM, Université Stendhal Grenoble.

Cicurel .F, [www. cavi. univ-paris3.fr](http://www.cavi.univ-paris3.fr)

Les conventions de transcription :

P : professeur.

Ep : plusieurs étudiants.

Les pauses et interruptions ne sont pas mesurées avec exactitude :

// : pause très courte.

./ : pause moyenne.

.../ : pause longue.

Les difficultés d'écoute sont signalées par xxx suite de syllabes incompréhensibles car inaudibles.

Les chevauchements : parties d'énoncés produits en même temps sont soulignés :

Ok, d'accord

Non

> : intonation montante.

< : intonation descendante.

Les remarques du transcripateur sont entre parenthèses : ()

Les énoncés produits en une autre langue que la langue cible, sont notés entre crochets : []

9- le passage à la langue arabe est transcrit selon l'API

☐	ع
Ḥ	ح
☐	هـ
☐	ج
☐	س
q	ق
☐	ك
☐	ا
☐	ي
☐	ث
w	و