

## **Chapitre XII. Pouvoir confronter sans provoquer de violence inutile ou comment ne pas jeter de l'huile sur le feu**

### **Pourquoi enseigner cette compétence**

Dans la vie quotidienne, qu'il s'agisse de la sphère privée, scolaire, professionnelle,... nous sommes régulièrement en situation de « confrontation ».

La démarche proposée ici vise à faire acquérir aux élèves, des attitudes qui leur permettent de régler des différends interpersonnels ou institutionnels sans trop de violence. Il s'agit donc d'un objectif limité qui n'entend pas résoudre toutes les formes de violence ou même de conflit mais de faire adopter une posture qui contribue à gérer les confrontations en réduisant au maximum la violence inutile.

L'approche est pragmatique (technique). Il s'agit de devenir capable d'agir d'une façon efficace et pacifique dans des confrontations et non de faire la morale. Pour atteindre cet objectif, il faut utiliser savoirs, savoir-faire et savoir-être. Il s'agit donc là d'une compétence, dans le sens usuel du terme et non d'une interpellation éthique. La question éthique relative à la violence et à la non-violence est une question différente de celle-ci. Ce module ne pose pas la question de savoir s'il existe des situations où l'on choisit légitimement la violence. Il vise la compétence permettant, si on le veut, de minimiser les heurts inutiles.

### **Des situations où cette compétence est en jeu**

Une confrontation peut intervenir dans toutes sortes de situations de la vie courante, qu'il s'agisse d'une grève, d'un accident, de relations d'affaires, d'une consultation d'un médecin, de délibérations éthiques... Ou encore lorsque :

Un jeune veut expliquer à ses parents qu'il veut changer d'orientation scolaire.

Le capitaine d'une équipe de sport veut faire comprendre à un arbitre qu'il n'est pas d'accord avec son choix.

Une classe est divisée sur le choix de destination du voyage de fin d'étude.

Des voyageurs expriment leur mécontentement suite à une grève de trains.

Un voisin ne respecte pas votre quiétude après 22h...

Un élève conteste la cote que son professeur lui a donnée.

Un adulte n'est pas d'accord avec les remarques de son directeur.

Etc.

## **1. Présentation de la compétence**

La démarche proposée ici vise à faire acquérir aux élèves, des attitudes qui leur permettent de régler des différends interpersonnels ou institutionnels sans trop de violence. Il s'agit donc d'un objectif limité qui n'entend pas résoudre toutes les formes de violence ou même de conflit mais de faire adopter une posture qui contribue à gérer les confrontations en réduisant au maximum la violence inutile.

L'approche est pragmatique (technique). Il s'agit de devenir capable d'agir d'une façon efficace et pacifique dans des confrontations et non de faire la morale. Pour atteindre cet objectif, il faut utiliser savoirs, savoir-faire et savoir-être. Il s'agit donc là d'une compétence, dans le sens usuel du terme et non d'une interpellation éthique. La question éthique relative à la violence et à la non-violence est une question différente de celle-ci. Ce module ne pose pas la question de savoir s'il existe des situations où l'on choisit légitimement la violence. Il vise la compétence permettant, si on le veut, de minimiser les heurts.

La proposition ci-dessous est largement développée pour que l'enseignant puisse y puiser des éléments qui lui permettront de construire son propre module d'enseignement, adapté à son public et à son contexte de cours.

## 2. Les étapes de la modélisation

La démarche se compose de 10 étapes :

Tenir compte de la dimension affective et du processus métacognitif tout au long de la démarche	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. S'appuyer sur son expérience (positive ou frustrée) pour expliciter les représentations spontanées et ses réactions affectives.</li> <li>2. Essayer une première définition spontanée de la compétence.</li> <li>3. Raconter une série de situations où cette compétence pourrait être applicable (situations qu'on peut considérer comme analogues selon certains critères, qui présentent un "air de famille").</li> <li>4. Approfondir la conceptualisation (définition) de la compétence sur un cas particulier et tenir compte de la dimension affective des situations évoquées.</li> <li>5. Se donner une définition plus affinée et plus transférable de la compétence (la conceptualiser et poser des attributs caractéristiques de son occurrence).</li> <li>6. Tester la pertinence de la définition.</li> <li>7. Élargir l'usage de la compétence suite à de nouveaux transferts et confrontations à la vie quotidienne et aux disciplines.</li> <li>8. Évaluer, dans une perspective formative, ce qu'on a appris et estimer le chemin à parcourir encore.</li> <li>9. Développer une métacognition.</li> <li>10. Évaluer de manière certificative.</li> </ol>
---	---

**Étape 1. S'appuyer sur son expérience (positive ou frustrée) pour expliciter les représentations spontanées de la compétence et ses réactions affectives**

Comme la charge affective peut parfois être forte quand quelqu'un raconte un incident brutal dans lequel lui-même ou un proche est impliqué, il importe de créer les conditions d'écoute d'une part pour favoriser l'expression et d'autre part pour faciliter la mise à distance de la charge émotive. Cette mise à distance est nécessaire pour l'analyse des actions. C'est un des rôles de l'animateur de permettre un échange serein. Pour cela, il aura souvent à refléter les apports des participants de manière à les objectiver.

De même, il faut obtenir que les narrations s'en tiennent, si possible, aux faits, (c'est-à-dire aux interprétations non contestées) et évitent, autant que faire se peut, d'amalgamer récits et jugements de valeur. Dès lors, plutôt que de dire « X arriva avec un œil méchant », on préférera « X arriva avec un œil en colère ».

Pour enrichir les exemples, on peut demander aux élèves de décrire deux scénarios. Dans le premier ils imagineront une situation sous sa forme tout à fait catastrophique (la pire qui soit : le cauchemar qui n'arrivera probablement jamais mais qui hante nos esprits). Par exemple : imaginez le déroulement d'un conflit (pensons, pour être concrets, à un problème de voisinage) qui se passe le plus mal possible. Au contraire, dans le second (qui peut être l'œuvre d'un autre sous-groupe) ils imagineront le même problème mais dans sa forme idyllique (la meilleure qui soit). Dit autrement, on considère les cauchemars et les rêves que la problématique éveille. Avec ces récits, on dispose de riches matériaux pour réfléchir aux facteurs d'agressivité et de pacification.

## **Étape 2. Essayer une première définition spontanée de la compétence**

Le formateur demande aux élèves de compléter la phrase : « Nous employons les mots 'confrontation non-violente' quand ... » On arrivera à des expressions du genre « quand on ne met pas l'adversaire à bout de nerfs », « quand on dit ce qu'on a à dire sans agressivité », ...

Pour arriver à de telles formulations, on peut partir aussi bien des constats négatifs, issus de situations considérées violentes, que des situations jugées positivement négociées. Il peut se révéler efficace, pour chacun des aspects, positifs ou négatifs, de trouver son contraire.

## **Étape 3. Raconter une série de situations où une telle compétence pourrait être applicable (situations qu'on peut considérer comme analogues selon certains attributs, qui présentent un « air de famille ») et tenir compte de la dimension affective liée aux situations évoquées**

Demander aux élèves de raconter des scènes dans lesquelles se déroulent des confrontations : entre un jeune et un agent de police qui le siffle ; entre des automobilistes qui se sont heurtés dans le parking d'une grande surface, entre un manifestant et un contre-manifestant ; etc. Insister pour que les élèves racontent comment cela s'est passé et non

comment cela aurait dû se passer. On rassemble ainsi une famille de situations souvent très dissemblables.

Il importe que les élèves envisagent de nouvelles situations entre lesquelles ils vont tisser un lien d'analogie, ce qui va amplifier la famille de situations en lien avec la compétence cible. Les familles de situations qui définissent une notion ne sont pas fermées mais elles s'étendent sans cesse grâce à de nouveaux transferts. Ceux-ci sont en œuvre au nom du projet qui habite la conceptualisation et la mise en œuvre transdisciplinaires. Concrètement parlant, il est probable que des situations auxquelles on n'avait pas songé au début deviennent, suite à l'échange, de bons terrains pour mettre en œuvre la compétence. Par exemple, dans des cas de grèves, d'accidents, de relations d'affaires, de consultation d'un médecin, etc.

Demander aux élèves s'ils retrouvent dans ces situations, l'ébauche de la définition qu'ils ont donnée. En partie seulement ? Quels sont alors les éléments nouveaux introduits ? Une synthèse permet de repérer :

- ce qui peut être considéré comme un renforcement de la première définition ;
- ce qui est significativement différent et entraînera une vision plus ancrée dans l'histoire humaine.

### **Amélioration de la première définition.**

Il est possible que les élèves éprouvent quelques difficultés à trouver des exemples de situations conflictuelles qui s'écartent de leur expérience immédiate. L'enseignant peut favoriser l'élargissement de la recherche d'exemples en faisant des suggestions. A ce stade, il est important que le professeur fasse prendre conscience à ses élèves, si cela n'est pas apparu dans les exemples proposés précédemment, qu'il existe une dimension individuelle mais aussi collective dans la confrontation sans violence (tout comme dans d'autres compétences). En effet, seul, je peux faire preuve ou non de ma capacité à gérer une situation de conflit sans violence. Dans le cas d'un groupe, ce sont les différents éléments constitutifs du groupe qui doivent mettre en œuvre cette compétence. C'est à chacun de faire en sorte que sa petite pierre soit façonnée de manière à permettre à l'édifice la plus grande stabilité. Voici quelques exemples à proposer aux élèves s'ils sont « en panne » d'imagination :

- Un jeune veut expliquer à ses parents qu'il veut prendre une orientation scolaire différente de celle souhaitée par ceux-ci ;
- Une classe veut exprimer son désaccord au professeur qui a annoncé que la matière non vue au cours serait quand même à étudier pour l'examen ;
- Un jeune a fouillé dans les poches de son ami et ce dernier veut lui dire qu'il est choqué ;
- Un pays réclame, par voie diplomatique, l'extradition d'un terroriste qui s'est réfugié dans un autre pays ;
- Un débat télévisé sur les vols de nuit, dans lequel chacun souhaite faire comprendre à l'autre les inconvénients ou les avantages du plan adopté ;
- Un groupe de travailleurs veut exprimer son mécontentement et ses revendications face aux conditions de travail ;
- Démarcher auprès de certains habitants d'un immeuble de logements sociaux pour qu'ils adoptent un comportement moins raciste ;
- Un capitaine d'une équipe de football veut faire comprendre à un arbitre qu'il n'a pas sanctionné une brutalité de l'adversaire ;

- Des voyageurs expriment leur mécontentement suite à une grève de trains.
- Un homme/une femme estime que son conjoint ne s'occupe pas de l'éducation de leurs enfants. Il/elle en a assez.
- Une équipe de foot veut faire comprendre à l'arbitre qu'il ne remplit pas bien son rôle :
- Un alcoolique veut expliquer à son conjoint que, s'il boit, c'est en partie à cause de lui.

#### **Étape 4. Approfondir la définition de la compétence sur un cas particulier et tenir compte de la dimension affective liée à l'usage de la compétence**

À l'issue de l'étape précédente, on pourra discuter un peu plus sur la manière dont on pourrait, maintenant, redéfinir ce que nous entendons par confrontation non-violente. Pour cela, on partira d'une situation concrète (par exemple, une lettre de réclamation à un voisin qui joue du saxophone après 22 h ou une réclamation à un magasin dont la caissière n'a pas rendu la monnaie exacte).

Pour donner une consistance à cette analyse, il est nécessaire de décrire dans le détail, la ou les situations qui vont être analysées. La lettre sera écrite dans son entièreté ; la démarche de réclamation sera précisée, voire jouée. On évitera de sauter d'une situation à l'autre (au risque de ne jamais prendre une approche concrète).

On analysera comment la compétence s'y exerce ou ne s'y exerce pas. Il s'agit de dégager les aspects caractéristiques dans les comportements d'une confrontation non-violente.

L'usage d'une compétence est lié à des composantes affectives. En effet, vivre des situations frustrantes, par exemple, suscite des réactions émotives, qui peuvent d'ailleurs avoir des effets inhibants. À l'inverse, des personnes peuvent témoigner d'une motivation particulière liée à une dimension affective de la compétence. La prise en compte de cette dimension permet donc, en particulier dans un contexte scolaire où c'est rarement le cas, de gérer ses émotions.

Dans la confrontation non-violente, l'affectif revêt une place toute particulière. À un moment donné (que le professeur choisira en fonction du déroulement de la/les séance(s)) il peut être nécessaire de donner une place plus structurée à la dimension affective et de mettre en évidence le « ressenti » des élèves. On peut les inviter, par exemple, à raconter leurs sentiments face à la confrontation dont ils sont témoins. Sont-ils parfois tentés de discuter avec l'autre partie ? Dans des situations diverses, l'affectif joue un grand rôle dans les confrontations, surtout si l'on n'a pas fait son deuil de certains événements. Certaines possibilités prennent alors des allures intolérables. Ainsi, une confrontation relative à la fidélité dans l'amitié ou à l'argent prendra une autre allure chez un enfant de parents divorcés ou dans une famille ruinée. Il convient donc d'évoquer les dimensions affectives des confrontations qu'on a commencé à analyser.

Une multitude de sentiments peuvent habiter quelqu'un qui confronte : la bonté, l'agressivité, la peur, la confiance, l'irritation ou l'acceptation face à l'autre, l'arrogance, etc. L'objectif est de devenir capable d'engager tout son être dans les confrontations sans se laisser absorber par les ambiguïtés d'une situation.

On peut compléter l'approfondissement en prenant une seconde ou une troisième situation. Qu'est-ce qui fait dire que, dans telle situation la compétence s'est exercée et dans telle autre pas ?

## Étape 5. Se donner une définition plus affinée de la compétence (la conceptualiser et poser les attributs caractéristiques de son occurrence)

On reprend les éléments apparus lors des étapes antérieures et on les systématise. On décontextualise ce qu'on avait d'abord analysé comme un cas particulier. Cela donne une définition produite par les participants. Pour ce faire, on complètera la proposition suivante : « On peut dire que quelqu'un se confronte à d'autres de manière non-violente quand... ». Ainsi, par exemple, quand... :

- Il parle de façon calme.
- Il décrit ce qui s'est passé.
- Il exprime ce qu'il a ressenti.
- Il montre qu'il a compris ce que dit son interlocuteur.
- Il distingue bien ce qui lui fait problème et ce qui fait problème à l'autre partie... (Ainsi si l'autre n'a pas fait ce que j'attendais de lui, j'ai un problème ; lui n'en a pas nécessairement un...)
- Il parvient à parler au « je », exprimant clairement sa position.
- Il peut utiliser la parole pour dire les risques d'une situation, pour avertir des conséquences d'une action (avertissement), pour prononcer des ultimatums (à distinguer du chantage !)<sup>85</sup>.

À ce stade, il importe de formuler ces attributs de façon plus générale. On le fera en trouvant une formulation plus abstraite à partir de la liste précédente.

Cette étape consiste donc principalement à considérer les résultats de la précédente, à les retirer de leur contexte pour obtenir ainsi une notion de la compétence qui puisse (moyennant toujours adaptation) être élargie à beaucoup de situations.

Pour faciliter ce travail, on peut aider les élèves en leur proposant de confronter leurs réflexions à la liste suivante, élaborée par des enseignants qui ont eux-mêmes réalisé ce travail.

Cette liste doit permettre de retrouver les idées déjà systématisées par les élèves et de les compléter. On identifiera les attributs communs aux deux listes (celle des élèves et celle proposée ici) et l'on s'arrêtera sur les attributs qui ne figurent que dans une des deux listes, pour les discuter.

La plupart diront qu'il y a **confrontation non-violente** si les interlocuteurs :

---

<sup>85</sup> L'ultimatum, l'avertissement et le chantage sont tous trois des moyens de faire pression pour obtenir quelque chose. Mais on parle de chantage quand on sort du domaine de l'éthiquement accepté par celui qui parle de chantage. L'exemple suivant permettra de les distinguer. Un voisin me doit 50 euros, je lui dis : « si tu ne me les rends pas avant vendredi je ferai appel à un huissier ». Ceux qui estiment cela éthiquement acceptable parleront d'avertissement ou d'ultimatum. Mais si je dis « si tu ne me rends pas mon argent, je vais dire à ta femme que je t'ai vu avec une autre », la plupart parleront de chantage car ils n'estiment pas cela éthiquement acceptable.

- Parlent plus des « faits » que de l'interprétation de ceux-ci. Ils évitent d'interpréter les actes des autres ; et quand ils interprètent, ils essaient d'avoir un présupposé favorable quant aux intentions, aux actes et aux analyses d'autrui.
- Sont polis entre eux.
- Évitent, autant que possible, ce qui pourrait blesser l'autre partie (on utilisera plus l'humour que l'ironie). Ils évitent en conséquence de dénigrer, railler, ... la personne ou les agissements de l'autre.
- Évitent de se placer eux-mêmes « dos au mur ». Se méfient des ultimatums qu'on ne peut (ou ne veut) tenir ou des menaces qu'on ne peut (ou ne veut) mettre à exécution.
- Évitent de menacer l'autre. (La peur conduit à la colère et à la violence.)
- Évoquent ce qu'ils ressentent à la première personne plutôt que de condamner l'attitude de l'interlocuteur.
- Montrent qu'ils ont compris le point de vue de l'autre.
- Ménagent une porte de sortie à l'adversaire (pour lui permettre de sauver la face).
- Donnent des signes qu'ils sont prêts à négocier un compromis.

Il est parfois plus facile de déceler les attributs en cherchant leur formulation négative, ce qui donnerait : il y a **confrontation violente** si les interlocuteurs...

- Dénoncent des intentions malveillantes à la base des faits.
- Agressent verbalement l'interlocuteur.
- Ironisent, raillent, ridiculisent l'adversaire.
- Exigent de manière absolue un comportement donné.
- Menacent le protagoniste.
- Imputent à l'autre leurs humeurs.
- N'écoutent pas l'interlocuteur.
- Veulent sortir vainqueur absolu du différend.
- Sont intransigeants.

Dans cette étape, il peut y avoir un apport de l'enseignant et tout ne doit pas être produit par les élèves. En effet, le professeur a fait des lectures et a réfléchi préalablement aux caractéristiques de la compétence. Il a établi de son côté sa propre liste d'attributs ou a adopté celle d'un spécialiste... Lors de cette définition plus précise de la compétence, il peut y avoir confrontation entre les découvertes de la classe et celles du professeur. Ces deux apports se complètent pour ainsi donner une définition la plus appropriée et la plus critique possible.

Les attributs ainsi exprimés restent généraux et ne sont pas, comme tels identifiables. Il est nécessaire de disposer pour chacun d'eux, d'indicateurs c'est-à-dire d'actions ou d'événements qui montrent l'exercice de l'attribut. Ainsi, on reconnaît une confrontation qui évite la violence inutile du fait que :

Attribut	Explicitation	Recherche d'indicateurs
Partir des faits plutôt que d'interprétations	Celui qui confronte parle plus des « faits » que des interprétations de ceux-ci.	Ce qui est dit. Ainsi, affirmer « Il y a de l'eau de votre corniche qui coule sur le mur et s'infiltre dans ma chambre » est un langage factuel. Tandis que « Vous avez négligé de réparer votre corniche, et, de ce fait, l'eau coule dans ma chambre » est beaucoup plus chargé d'interprétation. ...

Politesse	Les interlocuteurs sont polis entre eux.	Il est assez facile de repérer les propos grossiers, agressifs, les attitudes de provocation et de mépris ou, au contraire, les paroles de courtoisie, de respect, les attitudes de fair-play, ...
Eviter de se blesser verbalement.	Les interlocuteurs évitent de se blesser mutuellement.	Du côté négatif, moquerie, raillerie, allusion perfide, critique, ironie plutôt qu'humour ; du côté positif, absence de ces attitudes, propos neutres.
Se ménager une porte de sortie.	Les interlocuteurs évitent de se placer eux-mêmes « dos au mur ».	Si quelqu'un prononce un ultimatum à la légère, il risque de déclencher beaucoup de violence.
Bien user de l'avertissement	Les interlocuteurs utilisent à bon escient l'avertissement, voire l'ultimatum.	Les propos contiennent-ils des menaces (du genre : je te préviens, si tu ne fais pas ceci ou cela ..., alors tu ...) ou non ? Les interlocuteurs confondent-ils avertissement et chantage ? Les interlocuteurs utilisent-ils l'avertissement pour éviter d'en arriver à de la violence.
Parler en "je" et pas trop en "tu" accusateur.	Les interlocuteurs évoquent ce qu'ils ressentent à la première personne, plutôt que d'interpréter l'attitude de l'autre en employant le "tu"	Pour éviter la violence, on parlera de sentiments suscités par les faits, comme : « j'ai été énervé, parce que l'eau s'infiltrait dans ma chambre par la corniche » (et pas « par ta corniche » !) ... Il s'agit de trouver des façons de parler qui ne soient ni explicitement ni implicitement des accusations ou des condamnations (« Tu as oublié de faire la vaisselle », « Tu as énervé le professeur. Etc. »)
Refléter le point de vue de l'autre	Les interlocuteurs montrent qu'ils ont compris et ressenti le point de vue et les sentiments de l'autre.	Par des paroles (par exemple en reprenant le point de vue de l'autre) ou des attitudes (par exemple, le ton employé ou des hochements de tête), il est possible de faire comprendre à son vis-à-vis qu'on a entendu son message. Pour cela, refléter à son interlocuteur le contenu intellectuel et affectif de ce qu'il a exprimé est capital
Chercher des compromis	Les interlocuteurs donnent des signes qu'ils sont prêts à négocier un compromis.	Passé le temps de l'explication, vient le temps de la recherche de solutions. Les propos des interlocuteurs traduisent-ils l'intention de dépasser le problème et montrent-ils que l'on est prêt à rechercher une formule qui donne satisfaction à toutes les parties ?
Sauver la face de son interlocuteur	Les interlocuteurs ménagent une porte de sortie à l'adversaire.	Évoquer qu'on comprend le point de vue de son « adversaire », qu'une autre manière d'agir rejoint son intérêt. Préciser qu'on n'est pas dans sa situation et donc, qu'on ne peut saisir toutes ses nuances, etc., tout cela contribue à permettre à



		l'autre de sauver la face. Eviter de poser une situation où l'autre est obligé de se battre à mort...
--	--	---

## Étape 6. Tester la pertinence de la conceptualisation (définition)

Il s'agit ici de tester la définition construite par les élèves. Pour ce faire, il est nécessaire de reprendre la liste de caractéristiques qui vont représenter la compétence et se poser ensemble une série de questions. Ces caractéristiques (les attributs et indicateurs) que l'on a construites, sont-elles valables pour d'autres situations du même genre ? Où l'usage de ces caractéristiques fait-il apparaître de grosses lacunes (tests de terrain). Si nous présentons notre conceptualisation à un spécialiste de l'action non-violente, comment réagira-t-il (test théorique c'est-à-dire de la confrontation avec une théorie ou une pratique réfléchie) ?

Pour tester la définition construite par les élèves on peut chercher des contre-exemples qui échapperaient aux attributs. On peut aussi confronter la définition, par exemple, à celle d'une équipe éducative ou à des modèles établis par des spécialistes ou encore avec des expériences de terrain. Ainsi, on pourrait demander aux élèves ce qu'ils pensent de cette définition après un trimestre. Il est aussi intéressant d'en vérifier la pertinence aux travers des cours : cette démarche permet-elle aux élèves de mieux appréhender le travail disciplinaire ?

C'est à nouveau l'occasion d'élargir le champ des exemples où cette compétence peut s'exercer et ainsi montrer le caractère transférable de ce qui a été formalisé. Les critères attributs énoncés rendent-ils compte - et moyennant quelle adaptation ? - de situations comme une discussion familiale sur la garde des enfants, la rencontre en rue de deux groupes de supporters d'équipes différentes, l'interrogatoire d'un suspect de faits de mœurs, les négociations pour la constitution d'un gouvernement, une prise d'otages, une intervention militaire pour évacuer des nationaux, ...

Si les situations évoquées ne peuvent être correctement décodées avec la liste d'attributs dont on dispose, il faut revoir cette dernière et affiner la définition. Si ce n'est pas le cas, la modélisation est jugée pertinente pour l'instant.

## Étape 7. Élargir l'usage de la compétence suite à de nouveaux transferts et confrontations à la vie quotidienne et aux disciplines

C'est en appliquant concrètement la définition à des réalisations menées par des élèves qu'on les aidera à fixer peu à peu la compétence visée.

Cette étape comporte deux parties, la recherche de nouvelles situations et la mobilisation de la compétence dans ces dernières.

Si l'expérience des élèves est limitée, on peut leur demander d'évoquer des situations qu'ils seraient censés rencontrer plus tard, eux-mêmes ou leur entourage. Le professeur peut faire des suggestions pour montrer le type d'exemples qui est recherché.

- Des voisins se réunissent pour discuter d'un projet d'aménagement de leur rue en piétonnier ;
- Un passager explique au contrôleur du train qu'il a oublié involontairement de remplir son billet de voyage ;
- Un jeune argumente pour obtenir l'autorisation de ses parents pour sortir à la soirée de l'école vendredi...

L'approfondissement de cette étape peut se faire par des exercices divers.<sup>86</sup>

Il est possible, également, de puiser dans les différentes disciplines pour y trouver des matériaux qui peuvent faire l'objet d'une réflexion sur la confrontation violente ou non. Qu'apportent les différentes disciplines à l'apprentissage de la compétence, et en sens inverse, qu'apporte cette compétence à l'étude d'une discipline ? Cette étape ou les disciplines sont convoquées est essentielle pour nos institutions scolaires parce qu'elle met les enseignants de « branches » dans le coup. Notons qu'il ne s'agit pas d'un enseignement « par thèmes » mais de la contribution d'une discipline à l'apprentissage d'une compétence précise.

Ainsi, par exemple :

En histoire	à travers l'examen de différentes négociations ayant abouti à des traités de paix (dont certains ont perduré tandis que d'autres ont rapidement été dénoncés pour ouvrir sur de nouveaux conflits) ; voir comment les négociations terminant la guerre de quatorze ont conduit à plus de violence.
En français	en puisant dans la littérature, abondante en descriptions de conflits de tous ordres et de tous niveaux ;
En langues modernes	idem
En géographie	par l'étude de la manière dont ont été gérées les conséquences de décisions concernant les infrastructures (par exemple, la construction d'un barrage comme celui de Yangzhou) et la façon dont ont été vécues les réactions des différents acteurs (décideurs, populations, groupes de pression divers) ;
En mathématiques	par la défense et l'illustration de la pertinence d'une méthode de démonstration distincte de celle donnée par le professeur ;
En cuisine	pour expliquer à un débutant qu'il va rater sa sauce ;
En coiffure	pour tenter de faire comprendre à une cliente que sa coiffure ne convient pas à la forme de son visage ;
En commerce	par le traitement de réclamations ;
En biologie	à travers les débats bioéthiques ou écologiques, ou encore l'histoire de la querelle Pasteur - Pouget ;
En chimie	autour des divergences concernant l'usage des colorants ou le recyclage des détritiques ;
En géologie	par l'étude de la querelle entre Tazieff et les géologues « officiels », concernant le volcan de « La Poudrière » ;
En économie	en étudiant la façon dont sont décidés les arbitrages dans les dépenses budgétaires ou encore la politique d'investissement d'une entreprise ;

<sup>86</sup> Voir point 5 : exercices.

En sociologie	en décortiquant comment sont vécues les tensions culturelles au sein d'une communauté, tiraillée entre une tradition venue du pays d'origine et celle du pays d'accueil ;
En psychologie	en puisant dans les études de cas d'analyse de conflits, très nombreux dans cette discipline ;
En morale	en se demandant comment convaincre de la pertinence de certaines vertus ou en examinant la façon dont est traité le mariage des homosexuels et le problème de l'adoption par de tels couples ;
En religion	autour de la confrontation entre Jésus, la femme adultère et les pharisiens ou encore les événements autour de la guérison de l'aveugle ; ou d'autres passages des écritures présentant un conflit
	Etc.

## Étape 8. Évaluer, dans une perspective formative, ce qu'on a appris et estimer le chemin à parcourir encore

L'évaluation formative se caractérise par le fait qu'on cherche à suivre les intérêts de l'étudiant (et non ceux de la société) et que chaque lacune y est envisagée positivement car elle permet de prendre conscience des progrès qui vont être réalisés.

Qu'est-ce que les élèves ont appris ? Qu'est-ce qu'ils savent de plus sur la manière de se confronter sans violence ? Se sentent-ils plus à l'aise dans ce genre de situation ? Quelles sont les limites de la représentation qui a été construite ?

Mais avant de tester la maîtrise de la représentation, il est judicieux de commencer par un rappel des différentes étapes parcourues dans le module de formation. C'est l'occasion de s'interroger sur ce qui a été appris au fil des étapes. C'est également l'occasion de se demander ce que ces étapes sont susceptibles de changer dans les futurs comportements, suite à ces découvertes : qu'est-ce que je ne ferais plus de la même façon ? Quels sont les problèmes que je rencontrerais si j'étais amené, maintenant, à devoir affronter d'autres personnes ? ...

A l'occasion de cette lecture rétrospective, les élèves peuvent être amenés à évoquer les sentiments qui sont liés au vécu des différentes situations examinées : « j'ai bien compris ce qu'il est préférable de dire ou de faire mais j'aurais du mal à garder mon calme parce que ce genre d'attitude me fait grimper aux murs... ». La prise de conscience des émotions liées à des situations de vie permet de les mettre à distance plus facilement et donc d'adopter des comportements plus sereins.

L'évaluation formative s'appuie également sur des tests. Quels tests peut-on se donner pour vérifier ce que l'on maîtrise ? La série d'exercices proposée plus haut et ceux que pourrait inspirer ce genre de test, permet de répondre aux questions posées au début de cette section.

Quelques exemples d'exercices :

### **1. Distinguer entre menace, accusation, chantage, ultimatum**

- Comment lancer un ultimatum à un amoureux sans commencer à faire du chantage ?
- Comment dire à un conjoint qui boit que, s'il ne s'arrête pas, il va briser la famille ?
- Comment dire à quelqu'un qu'il n'a pas rendu le livre qu'on lui avait prêté.

Dans chacun de ces cas, on pourrait proposer aux élèves d'écrire une lettre à l'interlocuteur qui tienne compte des attributs suivants : parler de faits plutôt que d'interprétations, distinguer mes problèmes de ceux de son interlocuteur, laisser un espace pour que l'autre puisse sauver la face.

Pour les classes où les élèves manient mieux le style oral qu'écrit, on transformera l'exemple en conséquence.

### **2. Exercices pour apprendre à permettre à l'adversaire de sauver la face**

En prenant les situations évoquées plus haut, examiner comment il serait possible de procéder à une confrontation en laissant à l'autre partie la possibilité de sauver la face.

### **3. Un gâteau brûlé et quelques questions !**

- Comment, dans une famille, face à un(e) cuisinier(e) qui a brûlé son dessert :
- Distinguer faits et interprétations.
- Distinguer les problèmes d'un(e) cuisinier(e), du restaurateur et du client.
- Comment, dans cette situation, distinguer ultimatum, chantage et avertissement
- Comment aider le(la) cuisinier(e) à ne pas perdre l'appétit et à sauver la face ?

Transférer ce qui est apparu ici au contexte d'un restaurant

### **4. Un propriétaire peu consciencieux ... (Voir lettres se trouvant en annexe)**

Cet exercice peut être proposé en test individuel après avoir été fait ensemble à partir d'une autre situation à l'étape précédente. La démarche est la même (voir étape 7).

Il peut être intéressant de réaliser ce type de test un certain temps après la phase d'enseignement proprement dite, pour vérifier ce qui est fixé de l'apprentissage. En même temps, ces tests et leur « corrigé » sont l'occasion de rafraîchir et d'approfondir l'apprentissage.

Si ces tests montrent des lacunes dans la maîtrise de la compétence, il faut renforcer les acquis en retravaillant de nouvelles situations en liaison avec la modélisation.

## **Étape 9. Développer une métacognition**

Cette étape s'appuie sur tout ce qui précède. Elle invite les jeunes à réfléchir à la manière dont ils ont mis leur intelligence en action pour progresser dans la maîtrise de cette compétence.

Comment est-on parvenu à conceptualiser la compétence, à la mettre en pratique, à la tester ? Quelles difficultés a-t-on rencontrées ? Comment les a-t-on surmontées ? On demande aux élèves de réfléchir à la façon dont ils se sont approprié la démarche développée à propos de cette compétence et la manière dont ils ont essayé de la transférer à d'autres contextes. Par exemple, l'élève comprend-il que, par une analyse décontextualisante, il devient possible de construire des analogies entre diverses compétences et/ou concepts ?

Notons que si ce processus de métacognition est présenté au sein d'une étape précise, il peut cependant s'appliquer à tout moment de la méthode. En effet, ce processus participe à la compréhension et à l'acquisition de connaissances et compétences nouvelles au fur et à mesure que l'on progresse dans la démarche. Cela peut se faire sous la forme d'une simple question qui permet aux élèves de prendre conscience de ce qu'ils font.

## **Étape 10. Certifier**

Pour certifier cette compétence, il faut faire passer un test du type de ceux expliqués dans l'étape 7. Par ailleurs, il faut déterminer des critères de réussite. Par exemple, on peut décider que l'élève aura montré qu'il maîtrise la compétence s'il utilise dans un exercice de simulation au moins 5 des critères retenus. Le test se fera ou non avec la liste des attributs sous les yeux (à décider).

Certifier n'est évidemment nécessaire que lorsque la réussite de cet apprentissage est considérée comme requise pour réussir l'année (compétence à atteindre et non seulement à développer).

Les exigences pour une certification ne découlent pas des sciences mais d'une décision relative à la société. C'est donc un acte de type politique : on décide que, pour obtenir telle prérogative, il faudra satisfaire à une épreuve déterminée. La grande différence entre les évaluations certificatives et formatives se situe en ceci que l'une privilégie l'intérêt de la société, l'autre celui de l'individu. Les deux sont d'ailleurs utiles : quand je bénéficie des services d'un chirurgien ou d'un pilote d'avion, je suis heureux qu'ils aient une solide formation aux techniques qu'ils vont utiliser... au point que je me soucie peu, alors, de l'évaluation formative tandis que je me sens concerné par la façon dont leur compétence est certifiée. Sur la table d'opération ou dans un avion, il est difficile de ne pas voir l'intérêt de bien distinguer entre l'évaluation formative et l'évaluation certificative : aimeriez-vous que l'on permette à un médecin de vous opérer simplement du fait qu'il a fait beaucoup de progrès en chirurgie ?

### **3. Récits et commentaires**

#### **Récit du souvenir**

Il y a un an, Madame Y. s'est essayée, seule, à notre méthode avec sa classe d'adolescents de 15 à 16 ans dans une école pour enfants caractériels.

L'occasion de travailler la compétence confronter sans provoquer la violence s'est présentée au cours de religion.

Après une année et demie passée... Mme Y. pensait que les souvenirs étaient trop loin. Pourtant, au fil de notre discussion, les souvenirs en appelaient d'autres et les impressions lui revenaient à la mémoire. Là, je me sentais forte et imprégnée de la méthodologie. C'était une classe que je savais gérer. Je savais que je pouvais gérer les choses. C'est important parce que ça se dégrade vite, surtout avec eux. L'expérience s'était étalée sur deux séances. La première a plus ou moins marché : au bout d'une séance, ils avaient écrit un texte et l'avaient retravaillé par rapport à la méthodologie, mais ils n'avaient pas tous pris. Par contre, la deuxième expérience a très bien marché. Une dispute avait éclaté dans la classe en l'absence du professeur et concernait principalement un élève. C'est à partir de cette situation conflictuelle partagée et vécue par chacun que le professeur et le groupe ont travaillé sur base de la méthode des mini-récits. La situation a été expliquée et analysée par chaque élève. Chacun à son tour donnait son point de vue de la situation. La consigne était d'être le plus objectif possible. J'arrêtais quand ça allait trop loin. Moi aussi, j'ai joué le jeu. C'est un jeu dangereux. Mais ça a été une grande réussite, très bénéfique. Ensuite, chacun a dû expliquer une situation où il avait été seul contre tous, le professeur inclus.

Au début les souvenirs et les idées venaient difficilement, mais lorsqu'un élève met la machine en route, les autres suivent directement. Enfin, il y a eu prise de distance grâce à des jeux de rôle. Les élèves ont joué des situations imposées que l'ensemble du groupe décortiquait ensuite. Là on ne parlait plus d'eux, la dimension personnelle avait été évincée.

Après un an et demi, les éléments de cette méthode qui sont restés les plus ancrés dans la mémoire de Madame Y. sont : l'objectivité, la mise à distance et la prise de parole en « je » qu'ils avaient travaillé durant ces deux séances.

Suite à cette expérience, le point fort de cette méthode semble résider dans le fait qu'on déculpabilise l'autre et qu'on lui donne une possibilité de s'en sortir, on lui laisse une porte de sortie. Cependant cette méthode est parfois lourde à vivre et à porter dans le sens où elle implique une remise en question constante. Par moments, on a envie de tout balancer quand des élèves disent n'importe quoi, n'importe quand, ne se gèrent pas. On voudrait se confronter avec violence mais ce n'est pas constructif. Cette méthode demande également d'être clair et serein face à un imprévu, une violence imprévisible. Il faut donc savoir rebondir. Mais elle permet de développer une autre manière de penser l'acte d'enseignement et la vie personnelle. C'est vital dans les relations humaines...

B.M

## **4. Exercices**

### **Exercices pouvant être courts**

Les exercices qui suivent sont évidemment à adapter au niveau des élèves et au type de section. Voici tout d'abord quelques exemples d'exercices proposant d'analyser des phrases et de réfléchir à leurs effets probables.

1. Donner une liste de phrases qui pourraient être entendues dans des confrontations et qui présentent plus une interprétation que des faits. Demander aux élèves de formuler un propos plus descriptif, plus factuel. Exemple de phrases véhiculant beaucoup d'interprétations : « Je me demande qui a pu voler mon vélo » ; « Tu t'es fichu de nous hier, en nous laissant toute la vaisselle », « à la dernière réunion, tu as critiqué systématiquement nos initiatives. A quoi tu joues ? Tu veux saboter le travail ou quoi ! », ... A comparer avec : « Je me demande ce qu'il en est de mon vélo », « hier c'était, je crois, ton tour de faire la vaisselle et tu ne l'as pas faite », « Hier, la vaisselle est restée non lavée ; c'était ton tour de la faire, je crois, mais peut-être as-tu eu un empêchement », « A la dernière réunion, tu as critiqué presque toutes nos initiatives ? Es-tu mal à l'aise avec quelque chose ? », et « hier tu as fait plusieurs remarques critiques sur notre travail : cela paraissait comme un travail de sape, ce qui m'a d'ailleurs un peu énervé ; Peux-tu nous aider à comprendre ce qui s'est passé ? »
2. Faire écrire aux élèves une lettre de confrontation et relever quand et pourquoi la manière d'écrire risque d'engendrer la tension et la violence ou, au contraire, permet de l'éviter. Faire retravailler les lettres suite à l'analyse des premières versions.
3. Jouer un jeu de rôle centré sur une confrontation, reprenant des thèmes comme : faire comprendre à un professeur qu'on ne comprend pas son cours ; expliquer à sa mère qu'on aime pas son plat préféré qu'elle sert si souvent ; expliquer à l'accueil d'une grande surface qu'il y a eu, cette fois encore, une erreur dans la note de caisse, ... Ce type d'animation prévoit de jouer la scène, de l'analyser, puis de la rejouer en tenant compte des éléments d'analyse.

## Exercice long : Une lettre de mise au point

L'exercice qui suit fut réalisé autour d'une situation vécue : deux jeunes ayant de la peine à communiquer. Un des deux décida d'écrire une lettre à l'autre. Cela donna un premier texte. Par la suite, il participa à une session sur la confrontation sans engendrer trop de violence. Il fut ainsi amené à écrire un second texte. (Ces textes sont proposés ci-après)

L'exercice, inspiré de cette situation, est proposé sous une forme abrégée. Certaines étapes peuvent être réalisées par des petits sous-groupes de 2 ou 3 personnes.

### Voici les étapes de l'exercice.

1. Introduction par l'enseignant qui explique qu'il arrive parfois qu'on écrive des lettres délicates à des personnes avec lesquelles on vit une tension. C'est le cas ici. Deux amis (un garçon et une fille) de 18 ans sont un peu en brouille. Elle écrit un premier texte. Avant de l'envoyer, elle décide sagement de tester les effets de son projet de lettre en utilisant les critères d'une confrontation sans violence. Elle rédige alors une deuxième version de sa lettre.
2. Faire lire par les élèves la première lettre.
3. Faire exprimer par les élèves ce qu'ils ressentent suite à cette lecture. Une dimension affective peut être associée, à chaque attribut de la compétence, surtout dans la version négative. Cet affect peut servir à son tour de point d'appui pour analyser le comportement qui a suscité cette réaction. Autrement dit, les élèves sont-ils choqués ou heurtés par certains propos, s'ils se mettent dans la peau de celui qui reçoit la lettre ? Ou, inversement, apprécient-ils d'autres passages ? Ensuite, examiner les points forts et les points faibles de la lettre en regard des attributs de la compétence.

4. Mettre en commun et discuter ce à quoi on arrive. Demander aux élèves une réécriture de la lettre plus propice à une confrontation sans violence.
5. Faire lire par les élèves la deuxième version. Leur faire exprimer ce qu'ils ressentent.
6. Comparer les trois textes (et les différentes versions produites par chaque sous-groupe) et discuter des points forts et des points faibles de chacune.

L'exercice lui-même peut donner lieu à des prolongements touchant la métacognition comme :

- faire prendre conscience qu'un texte de confrontation (comme tout autre texte) peut sortir amélioré quand il est travaillé par plusieurs personnes ou en groupe ;
- prendre conscience de la méthode plus générale qui consiste à améliorer le produit en réalisant d'abord une première version qui est retravaillée ensuite ;
- chercher une série de situations autres où le type de travail réalisé dans l'exercice peut être appliqué ;
- prendre conscience que le sentiment fait partie de la confrontation ;
- percevoir que la conscience du ressenti face aux événements peut être un point de départ pour une analyse plus intellectuelle.

Un second texte proposé, ci-dessous, témoigne d'une expérience de confrontation non-violente entre un locataire et son propriétaire. La même démarche a été utilisée.

## **Exercice : Comparer des lettres de confrontation**

### **Un différend entre deux amis**

#### **Première version de la lettre**

*Cher Jacques,*

*Je voudrais éclaircir le différend qu'il y a entre nous. Différend que je ne comprends toujours pas...*

*Jacques, tes reproches à mon égard sont nombreux, trop nombreux et, sont presque tous incorrects et injustes. J'ai l'impression que tu interprètes à ta façon des situations vécues ensemble et que tu les réécrites d'une façon qui t'arrange, en te donnant le beau rôle, celui de victime.*

*Visiblement, tu ne vois pas les choses comme moi !*

*Tu es retourné si loin (des reproches de 10 ans passés !) que je me demande comment tu as fait pour ne pas exploser plus tôt. Tu veux m'enfoncer en me faisant passer pour un monstre.*

*Tu trouves que je suis sans respect pour toi, que je t'utilise, que je suis jalouse, que, que, que, ... Je te laisse le soin de continuer la liste ; cela ne doit pas t'être trop difficile, tu en as l'habitude.*



*Ces reproches, je ne les accepte pas, sache-le.*

*Ces reproches me blessent profondément parce que venant de toi et qui, en plus, sont injustes ! Ce n'est pas parce que tu as des difficultés à communiquer que tu dois t'en prendre à moi.*

*Si tu restes fâché et que nous n'arrivons pas à nous entendre et retrouver la confiance l'un dans l'autre, cela me semble difficile de poursuivre pour le moment nos relations. C'est bien triste mais il faudra sans doute en arriver là, si tu ne changes pas.*

*Je ne demande pas mieux de m'ouvrir au dialogue mais il faut que tu le veuilles aussi. La balle est maintenant dans ton camp. J'attends une initiative de ta part. Bisous,*

*Andrée*

## **Deuxième version de la lettre**

*Cher Jacques,*

*Je voudrais éclaircir le différend qu'il y a entre nous et qui nous fait souffrir tous les deux, je crois.*

*Je voudrais essayer de comprendre et aussi expliquer comment je ressens les choses. Je prends bon nombre de tes remarques comme des reproches et, de plus, je ressens beaucoup d'entre elles comme incorrectes voire comme injustes.*

*Tu es retourné si loin. Tu fais allusion à des événements de 10 ans passés. Si tu n'en parles que maintenant, ce n'est sans doute pas sans raison. Il pourrait être utile que nous essayons de voir pourquoi c'est le cas.*

*Manifestement, ta manière de ressentir les choses est très différente de la mienne, ce qui fait que nous avons chacun une interprétation qui nous fait voir les choses autrement.*

*J'ai l'impression que tu me reproches mon manque de respect, ma jalousie, une façon de t'utiliser et je trouve que ce n'est pas fondé. J'ai donc du mal à l'accepter. Venant de toi, cela me blesse mais je me dis que vu notre affection, à travers ce que je perçois comme des reproches, tu essayes de me dire des choses importantes pour toi, que je ne parviens pas à comprendre.*

*Je ne demande pas mieux de m'ouvrir au dialogue qui doit s'appuyer sur une confiance réciproque. Ce serait triste d'en arriver à ne plus pouvoir nous comprendre et de ne plus pouvoir poursuivre notre relation profonde.*

*Voilà comment je ressens la situation, mais tu en as peut être une vision très différente. Dans ce cas, j'aimerais beaucoup avoir ton point de vue.*

*A bientôt, j'espère. Bisous,*

*Andrée*

## Un propriétaire peu consciencieux

### Première version de la lettre

*J'accuse bonne réception de votre courrier du 10 février, ci-annexé, nous avertissant de l'indexation de notre loyer conformément au bail de location qui nous lie.*

*Ceci dit, ce même bail aurait dû vous faire réagir à mes différents appels au cours de l'année 2004 ainsi qu'aux courriels envoyés à votre adresse électronique. Ces appels et messages concernaient en premier lieu la fuite de notre toit au niveau de la poutre inférieur côté Sambre et, en second lieu, la panne d'interphone de l'immeuble promise d'être réparée lors de notre emménagement.*

*J'ai en effet tenté de vous contacter à votre bureau (suite à un appel téléphonique à votre domicile privé au cours duquel vous m'avez demandé de ne plus vous y joindre) et ai laissé à votre secrétaire des messages demandant de me rappeler auxquels vous n'avez pas fait suite. Le premier courriel envoyé à votre adresse est resté sans réponse, les suivants me sont revenus.*

*Pour mémoire, suite à de premiers échanges téléphoniques fin 2003, vous m'aviez dit demander au couvreur du chantier voisin de venir arranger ce toit. Je devais ensuite vous signaler si la situation évoluait. Je n'ai jamais su si cette personne était passée sur notre toit et ai constaté, quelques semaines après que la fuite était toujours là. Sur une période de trois mois, je vous ai appelé cinq fois à votre bureau où vous m'aviez demandé de vous joindre, chaque fois en laissant un message à votre secrétaire, je n'ai pas eu de réponse de votre part et me suis découragé.*

*Lorsqu'il pleut et que le vent souffle de l'Est, notre plafond à cet endroit devient humide et je dois pendre un seau à la poutre qui, en moins d'une heure, fuit abondamment. Plic-Ploc.*

*Par ailleurs, le problème de panne de l'interphone toujours pas réglé et c'est un véritable inconfort lorsqu'on habite, comme nous, au troisième étage. D'après nos mêmes échanges de fin 2003, cette panne devait trouver une fin début 2004.*

*En conséquence, je voulais vous dire que je serais ravi de tenir compte de l'indexation que vous nous proposez lors des paiements des prochains loyers si ces deux soucis étaient arrangés et à cette seule condition.*

*J'espère que vous n'y verrez pas de mauvaise volonté de ma part, mais je trouve que l'ordre dans lequel les choses doivent se passer est plutôt celui-ci.*

*M.*

### Deuxième version de la lettre

*Cher Monsieur X.,*

*J'accuse bonne réception de votre courrier du 10 février nous avertissant de l'indexation de notre loyer conformément au bail de location qui nous lie. Cette indexation me semble tout à fait normale mais je profite de l'occasion pour vous rappeler que deux problèmes que nous avons dans notre appartement n'ont pas encore trouvé de solution.*

*Lorsqu'il pleut et que le vent souffle de l'Est, notre plafond côté Sambre devient humide et la poutre inférieure, en moins d'une heure, suite abondamment. Plic-ploc. Au point que j'y pends un seau.*

*L'interphone est en panne depuis notre arrivée et c'est un véritable inconfort lorsqu'on habite, comme nous, au troisième étage.*

*Mais au vu de ces deux points, je crois que c'est notre système de communication qui ne me satisfait pas puisque je ne peux pas vous joindre à votre domicile privé, que les messages laissés à votre bureau n'ont pas de suite et que les courriels que je vous envoie me reviennent.*

*Voici comment je me rappelle les choses : Lors de nos premiers échanges téléphoniques fin 2003, vous m'aviez dit demander au couvreur du chantier voisin de venir arranger ce toit. Je devais ensuite vous signaler si la situation évoluait. Je n'ai jamais su si cette personne était passée sur notre toit mais ai constaté à l'averse suivante que la fuite était toujours là.*

*Lors d'un appel téléphonique à votre domicile privé, vous m'avez demandé de ne plus vous y joindre. Ensuite, sur une période de trois mois, je vous ai appelé cinq fois à votre bureau (à chaque averse pénétrante en fait). Je n'ai pas eu de réponse aux messages laissés et me suis découragé. J'ai ensuite tenté de vous écrire par Internet, le premier courriel envoyé à votre adresse est resté sans réponse, les suivants me sont revenus. Ces différentes tentatives de communication concernaient la fuite de notre toit et l'interphone de l'immeuble.*

*Je voulais donc vous dire que je serai ravi de payer l'indexation que vous nous proposez lorsque ces deux soucis seront écartés. Il n'y a aucune mauvaise volonté de ma part, mais je trouve que ces problèmes doivent être solutionnés. Et ceci dit, je suis tout prêt à vous faciliter la tâche, comme je l'avais fait précédemment pour le changement de stores ou la désinfection des puces.*

*Espérant que ce différend soit prochainement aplani, je vous prie de recevoir, cher Monsieur X, nos meilleures salutations locatives. Bien à vous,*

*M.*