

Catherine Barthon & Brigitte Monfroy

« Les stratégies scolaires des familles : une approche en terme de capital spatial »

Les marchés se présentent de manière théorique comme des lieux où des offreurs et demandeurs autonomes, intéressés et rationnels interagissent de manière stratégique afin d'en tirer un maximum de profit et d'optimiser leur position (François, 2008). Appliquée aux marchés scolaires, la dichotomie se verrait représentée pour l'offre par les chefs d'établissement personnifiant l'institution et dotés d'une certaine autonomie, et pour la demande les parents des élèves. Nous nous intéresserons ici uniquement aux demandeurs que sont les familles et au caractère stratégique des « choix » d'établissement qu'elles effectuent.

Le développement en France depuis le début des années 80, des pratiques scolaires stratégiques des parents, notamment des parents des classes moyennes, et la diversité des modalités que prennent ces stratégies (choix du privé ou contournement vers un autre établissement public par dérogation, suivi d'options ou langues rares, changement ou falsification d'adresse...), sont des faits aujourd'hui bien connus (Ballion, 1982, 1991 ; Broccolichi et Van Zanten, 1997). Par contre, la nature et les types de ressources engagées dans ces stratégies ont fait l'objet de travaux plus rares (Poupeau et François, 2008). Étant données les caractéristiques sociologiques des familles les plus stratégiques, le capital économique, le capital culturel et relationnel se révèlent y jouer un rôle majeur. Cependant des travaux récents (Van Zanten, 2004 ; Oberti, 2007 ; Poupeau et François, 2008), soulignent l'importance que prend également, et de plus en plus, la dimension spatiale dans ces pratiques au sein du marché scolaire.

En effet, ces stratégies se sont développées et se montrent particulièrement fréquentes en milieu urbain et se trouvent exacerbées dans des configurations socio-urbaines spécifiques : à la fois lorsque l'offre scolaire locale est importante, diversifiée et hiérarchisée, et lorsqu'elle est répartie dans l'espace résidentiel de manière inégale (Oberti, 2007). Les stratégies scolaires des parents sont donc fortement contextualisées, localisées parce qu'elles s'inscrivent dans des espaces résidentiels et scolaires socialement différenciés (Poupeau, 2008) : selon la place qu'elles occupent dans l'espace social et urbain, les familles n'ont pas accès à la même offre scolaire (Oberti, 2007), ni aux mêmes marchés scolaires (Félouzis, Perronton, 2007). Certaines d'entre elles bénéficient de profits de localisation (Bourdieu, 1993) c'est-à-dire d'une rente de situation leur permettant, à cause de leur lieu de résidence, un accès privilégié à une offre scolaire susceptible de donner les meilleures chances de réussite scolaire à leurs enfants ; d'autres parviennent à s'affranchir des contraintes spatiales afin d'optimiser leurs choix scolaires. La capacité à la mobilité pour

bénéficier d'une meilleure offre scolaire tend dès lors à s'imposer comme une ressource à part entière, faisant de la composante spatiale un capital spécifique, une sorte de *capital spatial* (Levy, 1994), susceptible d'être investi par les parents dans leurs stratégies scolaires.

C'est cette question de la place, du rôle et du statut de la dimension spatiale dans la structuration des stratégies scolaires de familles socialement et spatialement situées que nous nous proposons d'explorer dans cette communication. Nous commencerons par un rapide état des lieux et des débats concernant ce questionnement chez les sociologues et chez les géographes. Puis nous présenterons les hypothèses de travail et la méthodologie mises en œuvre dans le cadre de l'enquête réalisée auprès de l'ensemble des élèves lillois scolarisés au collège en 2006.

1- L'importance de la dimension spatiale dans l'analyse des stratégies scolaires

L'importance que prend aujourd'hui la dimension spatiale dans la genèse des inégalités sociales fait l'objet d'un large constat chez les géographes et les sociologues (Brun et Rhein, 1994 ; Van Zanten, 2001). L'analyse des processus de ségrégation scolaire a en particulier récemment amené un certain nombre de chercheurs à s'intéresser à la dimension spatiale des stratégies scolaires (François et Poupeau, 2008 ; Oberti, 2007 ; Van Zanten, 2004). Ces travaux cherchent à rendre compte de la manière dont la dimension spatiale structure les stratégies scolaires, notamment celles des familles des classes moyennes et supérieures, indépendamment des autres formes de capitaux (économique, culturel et relationnel) possédés par ces familles. Van Zanten (2004), met ainsi en évidence les transformations actuelles des stratégies éducatives des classes moyennes. C'est selon elle l'espace métropolitain qui constitue le cadre privilégié du développement de ces stratégies, « la concentration et l'accessibilité des ressources de toutes sortes qui caractérisent les grandes villes offrent aux habitants notamment aux catégories sociales les plus mobiles sur le plan spatial et social, les conditions les plus favorables pour développer des schémas d'action, mais aussi de nouvelles formes d'identification et d'appartenance. Les ressources scolaires, c'est à dire l'existence d'une offre d'établissements scolaires riche, diversifiée et souvent hiérarchisée, en est un élément central » (p. 8). L'auteur propose alors de réfléchir « à partir de la notion de *classes moyennes localisées* et de l'articulation entre les objectifs et les styles de vie des différentes fractions de classes d'une part, et les *qualités des espaces urbains* qu'elles investissent et en grande partie construisent d'autre part » (p. 7).

En examinant les liens entre ségrégation urbaine et inégalités scolaires, Oberti (2007) s'interroge sur les effets de contexte des espaces urbains sur les trajectoires scolaires, sur leur imbrication et pose la question du lien entre les caractéristiques sociales des espaces urbains et les pratiques scolaires des familles. Il cherche à relier ces pratiques scolaires à

des contextes sociospatiaux en considérant que ceux-ci contribuent à orienter ces pratiques. Comment se construisent les choix scolaires dans ces contextes socialement et scolairement hiérarchisés ? Pour Oberti, « les comportements scolaires des différentes classes sociales ne peuvent pas se comprendre uniquement sur une base de domination symbolique, même si de fortes régularités sociales existent. Les contextes urbains et scolaires dans lesquels évoluent les différents groupes sociaux introduisent des variations importantes entre catégories sociales, mais aussi au sein d'une même catégorie sociale » (p. 28). La reproduction des différentes classes sociales et notamment des classes moyennes s'accompagne d'une montée en puissance de leurs capacités réflexives et stratégiques, dans des contextes d'action en milieu urbain fortement contraints, concernant le choix des établissements scolaires les plus propices à la réussite scolaire de leurs enfants. La maîtrise du rapport à l'espace urbain (lieu de résidence, mobilité) devient alors une ressource à part entière qui, même si elle reste attachée aux autres types de ressources (économiques et culturelles), a des effets propres (p. 29).

Analyser l'articulation qui s'opère entre inégalités sociales et inégalités spatiales est l'objectif affiché par l'étude récente de François et Poupeau (2008). Lié au volume de capital possédé par les familles et à la structure de la distribution des capitaux culturels et économiques dans les espaces considérés, le placement scolaire requiert aussi, pour ces auteurs, une forme de *capital mobilité* offrant aux familles la possibilité de s'orienter dans des espaces scolaires hiérarchisés. Cette forme de capital est inégalement répartie : la dépendance envers les contraintes physiques varie en fonction des catégories sociales. Le sens du placement scolaire est par conséquent lié à la structure des capitaux possédés par les familles et aux possibilités de les actualiser dans un espace donné. L'appartenance à une même catégorie sociale ne garantit pas les mêmes types de pratiques dans des configurations sociospatiales différentes (pp. 105-106)). Il s'agit dès lors de se placer à son niveau social supposé et son avenir scolaire probable dans une logique d'auto sélection (p. 153). Contrairement aux conclusions des travaux précédents, les stratégies scolaires ne témoignent donc pas ici d'une réflexivité sociale croissante des familles, notamment celles des classes moyennes, concernant la question scolaire. Les inégalités scolaires en termes de placement ne sont pas non plus le produit d'un ensemble de choix individuels plus ou moins rationnels, mais au contraire l'effet de logiques collectives qui s'incarnent dans des circuits de scolarisation différenciés, produits de la rencontre entre une offre scolaire hiérarchisée et une demande structurée par l'inégalité des capitaux possédés par les familles (p. 158). L'inégale distribution du sens du placement rend compte des relations différenciées entre les catégories d'élèves et les espaces de concurrence scolaire locaux (p. 151) qui confirment l'hypothèse d'un sens du placement, produit de l'incorporation de

conditions d'existence et générateurs de pratiques doublement ajustées, à la structure du capital possédé par les familles, à la structure de l'offre scolaire locale.

Au-delà du débat concernant le statut théorique à donner aux stratégies des acteurs, l'ensemble de ces travaux s'accorde sur la nécessité de dépasser une conception qui pose l'espace comme un élément de décor exerçant des contraintes extérieures aux pratiques des acteurs sociaux. Dans cette perspective, l'espace se révèle à la fois comme une construction sociale et comme une dimension agissante et structurante des pratiques sociales (Veschambre, 2006). Reste pourtant la difficulté de nommer et de conceptualiser ce qui renverrait au « *rapport stratégique* » à l'espace. Capacité à part entière mais non autonome par rapport aux autres espèces de capitaux ? Rente de situation ou profit de localisation ? Des géographes vont plus loin en parlant de « *capital spatial* ».

2- Peut-on parler d'un « capital spatial » pour les familles stratégiques ?

Les géographes, notamment ceux qui se réclament de la géographie sociale, ont mené une réflexion concernant la manière de penser et de rendre compte de l'articulation entre l'espace et le social. Dans un ouvrage axiomatique, J. Lévy (1994) propose d'appliquer à l'espace le concept de *capital*, tel qu'il a été transposé par P. Bourdieu au-delà de la sphère économique. L'auteur suggère en effet de raisonner en terme de capital spatial. Pour lui, « les acteurs *jouent*, et leurs *atouts* sont des capitaux sociaux » (p. 54). Parce que l'espace est fini et qu'il fait l'objet de concurrences, il peut être assimilé à des biens rares constitutifs d'une forme de capital, et alors devenir source d'inégalités. Le capital spatial est constitué par l'ensemble des moyens permettant de gérer à son avantage les problèmes de distance (p. 94). Dans une société, les acteurs spatiaux utilisent leurs capitaux spatiaux pour poursuivre des stratégies spatiales (sont désignées comme stratégies des actions décisives guidées par l'intentionnalité) ; les biens spatiaux tirent leur valeur de leur possible fongibilité en d'autres biens et permettent une plus ou moins grande rentabilité des autres capitaux possédés (p. 94). Dire que chaque individu possède un capital spatial ne signifie pas que ce dernier ait pour tous la même valeur, les variations sont grandes et méritent d'être mesurées (p. 95). Dans leur dictionnaire (2003), Lévy et Lussault proposent une définition plus synthétique du capital spatial : « *ensemble de ressources accumulées par un acteur lui permettant de tirer avantage, en fonction de sa stratégie, de l'usage de la dimension spatiale de la société* ». J. Lévy distingue deux grands types de capitaux spatiaux : le capital de *position*, lié à un lieu; le capital de *situation*, lié à une aire. Dans le premier cas, c'est l'inclusion dans un espace (le lieu-habitat ou lieu-travail) qui apporte des atouts spatiaux. Dans le second, il s'agit d'un espace que l'individu s'approprie globalement par toutes sortes de *mobilités*, sans abolir les distances, mais en les maîtrisant (p. 95).

Peu convaincu par la pertinence de la notion de capital spatial, Veschambre, (2006) signale que l'usage de cette notion présente le risque de substantiver l'espace, en le considérant comme objet et en oubliant sa nature intrinsèquement sociale. En effet peut-on dégager l'existence d'un champ spatial relativement autonome ou les capitaux spatiaux seraient des armes et des enjeux spécifiques ? Si Bourdieu parle bien de « luttes pour l'appropriation de l'espace », il n'évoque pas l'existence d'un tel champ et défend plutôt l'idée que les différents champs sociaux se projettent dans ce qu'il nomme l'espace physique, devenant ainsi « un espace social réifié ». Veschambre propose alors d'envisager l'espace comme une dimension fondamentale du fonctionnement social dans laquelle sont mobilisées des ressources et s'exercent des formes de pouvoir inégales selon les groupes sociaux et de décliner la dimension spatiale des quatre grandes espèces de capitaux proposés par Bourdieu¹. En définitive, on ne peut donc parler de l'espace comme d'une nouvelle espèce de capital, il faut plutôt le considérer comme une dimension du social, toutes les inégalités sociales présentant nécessairement une dimension spatiale.

Pourtant les recherches sur les effets de quartier (Authier, 2006) montrent bien ce que pourraient être les ressources/contraintes liées au lieu de résidence - au quartier- et leurs effets à différents niveaux : sur les manières d'habiter et de cohabiter des individus, sur la sociabilité, sur les processus de socialisation, sur les pratiques et les trajectoires des individus, sur la construction identitaire... Contrairement au contexte nord-américain, le traitement de cette question en France ne concerne pas uniquement les quartiers pauvres et met en évidence que le quartier peut avoir des effets pluriels et ambivalents et constituer, pour les individus, aussi bien une ressource qu'une contrainte. Le quartier semble ainsi disposer de propriétés propres (mais non autonomes) qui se situent dans sa composition sociale, la morphologie de son habitat, sa localisation, son histoire, son image et dans ses ressources en matière de commerces et d'équipements. Ces éléments influent sur les usages du quartier et sur les sociabilités des habitants. La dimension spatiale est considérée ici comme une dimension agissante, de manière positive ou négative, sur les pratiques des acteurs et leur identité. Ainsi on évalue bien par exemple les effets d'avoir été socialisé dans l'environnement scolaire d'une cité populaire (Beaud, 2003) ou inversement, dans celui d'un quartier de la haute bourgeoisie (Pinçon et Pinçon-Charlot, 1989).

¹ La dimension spatiale du capital économique qualifierait l'emprise, la concentration, la localisation des propriétés des acteurs. La dimension spatiale du capital culturel prendrait des formes différentes. Elle pourrait désigner la localisation et l'accessibilité des biens culturels. En ce qui concerne le capital culturel "incorporé" (habitus), sa dimension spatiale désignerait les savoirs sur l'espace, la capacité à se projeter ailleurs, une aisance à se mouvoir, à agir, à envisager par la pensée une portion de l'espace. La dimension spatiale du capital social (relationnel) renverrait aux espaces et rayons d'actions des relations des individus sur lesquelles ils peuvent compter pour trouver un logement, un emploi... La dimension spatiale du capital symbolique renverrait au prestige inégal des espaces résidentiels et de l'ensemble des lieux de vie de chacun. Dans cette dimension, les établissements scolaires fréquentés et leur localisation sont sans doute plus importants que l'espace officiel de reconnaissance des diplômes pour valoriser un cursus (Veschambre, 2006).

Finalement on retrouve chez les géographes la même difficulté que chez les sociologues à nommer et à conceptualiser ce qui renverrait au « rapport stratégique » des familles à l'espace. Capacité à part entière et autonome ou attachée aux ressources économiques et culturelles ? Peut-on montrer empiriquement la pertinence de la notion de capital spatial ? C'est à ces questions que nous allons tenter de répondre dans la suite de cet exposé.

3- Hypothèses et choix du terrain

La réussite scolaire se jouerait en partie et de plus en plus en milieu urbain dans la capacité inégale qu'ont les familles socialement et spatialement situées à retirer de l'usage de l'espace un certain nombre de ressources. Dès lors, peut-on montrer empiriquement la pertinence de la notion de capital spatial ?

Si le capital spatial constitue une ressource propre à certaines familles, qui s'ajoute aux autres formes de capitaux et de ressources, en les rendant encore plus rentables, cela signifierait que :

- capital de position :
 - 1) Toutes les familles ne bénéficient pas du même capital de position en fonction de leur lieu d'habitation, du fait de la répartition inégale des ressources scolaires avantageuses dans l'espace urbain. Pour autant, toutes les familles tirent-elles le même avantage, le même profit quant à l'inclusion dans un quartier qui apporte des atouts scolaires ?
 - 2) La mixité résidentielle, par les situations de cohabitation scolaire entre groupes sociaux qu'elle autorise, peut être considérée comme un atout ou comme une contrainte qui influe sur le niveau du capital de position. Le fait d'habiter un quartier mixte change-t-il les pratiques scolaires des familles de classes moyennes ?
- capital de situation :
 - 3) La mobilité permet d'optimiser ses ressources mais représente également un moyen de pallier un déficit du capital de position. Existe-t-il différents types de mobilités, quelle est leur rentabilité respective ? Quels types de mobilité les familles engagent-elles lorsqu'elles résident dans un quartier populaire ?

L'analyse des stratégies scolaires et du *capital spatial* susceptible d'être mobilisé par les parents trouve dans le cas de la métropole lilloise un cas spécifique mais intéressant (Barthon, Monfroy, 2005). À la tête d'un arrondissement de 1 219 583 personnes en 2006, la

commune de Lille (232 432 habitants) continuait de présenter au recensement de la population de 1999 une structure socio-professionnelle caractéristique des anciennes métropoles industrielles qui ont vu le profil de leur population active se rapprocher de celui des autres agglomérations françaises. Encore très ouvrière au recensement de 1990 (environ 1/3 d'ouvriers), elle n'en comptait plus que 27,8% en 1999, tandis que s'affirmait sur la même période la place des cadres (de 11 à 13%)². Pour autant, la montée des classes moyennes n'a pas effacé l'ancienne polarisation sociale inscrite dans l'espace urbain, la part des ménages issus des catégories sociales supérieures variant de 2 à 38% selon les quartiers et celle des ménages ouvriers de 6,3% et 43,8%. Cette importante différenciation sociale trouve un espace privilégié au niveau des collèges (Barthon, Monfroy, 2006) qui se distinguent à Lille par une concentration élevée parmi les élèves de catégories défavorisées (51%), notamment dans le secteur public (62% contre 37% dans le privé).

L'importance de la scolarisation dans l'enseignement catholique (41% des élèves habitant à Lille), l'absence de sectorisation dans le premier degré et la mise en place de mesures d'assouplissement de la carte scolaire dès le milieu des années 80 justifient localement la forte propension au choix des familles, au niveau du collège notamment³. La ville de Lille intra-muros offre en outre une forte densité de collèges publics (9) et privés (8) dont une dizaine est implantée dans les quartiers centraux facilement accessibles par les transports en commun. De cet ensemble central se dégage un pôle d'excellence très attractif composé de trois institutions privées très élitistes et d'un collège public réputé pour la richesse de son offre de formation. Le recours à un établissement public ou privé situé dans une commune limitrophe de la première couronne métropolitaine est également une pratique courante. En 2006, 14% des collégiens (pour la plupart issus de quartiers périphériques adjacents) étaient concernés.

C'est dans ce contexte local de faible contrainte spatiale et de forte mobilité scolaire, qu'a été lancé en 2002 un plan de relocalisation et de redéfinition de la sectorisation des collèges publics. En 2006, année sur laquelle porteront nos observations, peu de modifications étaient alors en cours et le schéma lillois d'un marché officieux et opaque, fruit d'un détournement du fonctionnement officiel du système (Van Zanten et Obin, 2008) restait d'actualité.

² Si la part des ouvriers restait plus élevée à Lille qu'à Marseille ou à Lyon, celles des cadres y était de même niveau qu'à Marseille, bien qu'inférieure à celle de Lyon. Enfin, le taux de chômage plaçait la métropole dans une situation intermédiaire entre Lyon et Marseille (15,8% de la population active en 1999). Comparée à la moyenne de l'académie de Lille, les moins de 16 ans y étaient deux fois moins souvent d'origine ouvrière (20,2% contre 44,6%), tandis que la proportion de cadres et de professions intermédiaires y était supérieure de 10 points (36,2% contre 26,5%).

³ Une estimation faite par nos soins en 2001 montrait que 36% des familles lilloises optaient pour le privé au moment de l'entrée en sixième tandis que 23% choisissaient un autre collège public que leur collège d'affectation théorique (Barthon, Monfroy, 2004).

4 - Méthodologie

Pour tester nos hypothèses, nous nous appuyons sur les premières exploitations statistiques réalisées à partir d'un fichier de données géo-localisées issues d'une convention entre l'Agence de Développement Urbain de Lille Métropole, le Rectorat de Lille et l'Inspection académique du Nord. De ce fichier qui inclut tous les élèves scolarisés dans un collège ou un lycée de l'arrondissement de Lille à la rentrée 2006, nous avons extrait à titre exploratoire, un échantillon de 6206 collégiens résidant à Lille ce, quelque soit leur niveau ou leur commune de scolarisation. Parmi les variables sociales et géographiques permettant de caractériser ces élèves nous avons retenus : la catégorie socioprofessionnelle détaillée du chef de famille, le collège fréquenté et le quartier de résidence (codé à l'IRIS 5000).

Au cours de cette communication nous interrogerons dans un premier temps, les déterminants sociaux des pratiques de scolarisation des familles lilloises (capital social). Où sont localisés les collégiens lillois : dans un collège public ou privé « de proximité », dans un collège public ou privé plus éloigné ? Quelles sont les caractéristiques sociales et scolaires des établissements choisis/subis : collège élitiste, d'excellence, mixte ou populaire ?

Dans un second temps, nous explorerons le lien entre ces pratiques de scolarisation socialement et scolairement situées et les caractéristiques socio-spatiales du quartier d'habitation (capital spatial). Est-ce que les stratégies des familles varient en fonction des caractéristiques du quartier de résidence des élèves ? Quelles sont les formes de mobilités observées ?

Enfin en guise de conclusion, nous questionnerons la pertinence de la notion de « capital spatial » pour l'étude des stratégies scolaires, au vu des résultats obtenus.

Références citées

Authier (J.-Y.), Bacqué (M.-H.), Guérin-Pace (F.), 2007, *Le quartier. Enjeux scientifiques, actions politiques et pratiques sociales*, Paris : La découverte.

Ballion (R.), 1982, *Les consommateurs d'école : stratégies éducatives des familles*, Paris : Stock.

Ballion (R.), 1991, *La bonne école*, Paris : Hatier.

Barthon (C.), Monfroy (B.), 2004, «Privé, public et ségrégation scolaire », *Revue Diversité. Ville-École-Intégration*, Les nouvelles formes de ségrégation, n° 139, décembre, pp. 97-106.

Barthon (C.), Monfroy (B.), 2005, «Illusion et réalité de la concurrence entre collèges en contexte urbain : L'exemple de la ville de Lille », *Sociétés contemporaines*, n° 59-60, pp. 43-65.

- Barthon (C.), Monfroy (B.), 2006, « Une analyse systémique de la ségrégation entre collèges : l'exemple de la ville de Lille », *Revue française de pédagogie*, n° 156, juillet-août-septembre, pp. 29-38
- Beaud (S.), 2003, *80% au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris : La découverte.
- Bourdieu (P.), 1993, « Effets de lieu » in *La misère du monde*, pp. 159-167, Paris : Seuil.
- Brun (J.), Rhein (C.) (dir.), 1994, *La ségrégation dans la ville*, Paris : L'Harmattan.
- Broccolichi (S.), Van Zanten (A.) 1997, « Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne », *Les Annales de la Recherche Urbaine*, n° 75, p. 5-17.
- Félouzis (G.), Perroton (J.), 2007, « Les « marchés scolaires » : une analyse en termes d'économie de la qualité » *Revue Française de Sociologie*, 48-4, pp. 693-722.
- François (P.), 2008, *Sociologie des marchés*, Paris : A. Colin.
- Lévy (J.), 1994, *L'espace légitime. Sur la dimension géographique de la fonction politique*, Paris : Les Presses de Sciences Po.
- Lévy (J.), Lussault (M.), (ss. la dir. de), 2003, *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris : Belin.
- Pinçon (M.), Pinçon-Charlot (M.), 1989, *Dans les beaux quartiers*, Paris : Seuil.
- Poupeau (F.), François (J.-C.), 2008, *Le sens du placement. Ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire*, Paris : Liber, Raisons d'agir.
- Oberti (M.), 2007, *L'école dans la ville. Ségrégation – mixité - carte scolaire*, Paris : Les Presses de Sciences Po.
- Van Zanten (A.). 2001, *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris : PUF.
- Van Zanten (A.), 2004, « Les classes moyennes, l'école et la ville : la reproduction renouvelée », *Education et Sociétés*, n° 14, pp. 5-12. Bruxelles : De Boeck.
- Van Zanten, (A.), Obin (J.-P.), 2008, *La carte scolaire*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? ».
- Veschambre (V.), 2006, « Pour une approche dimensionnelle de l'espace et une géographie sociale de plain-pied avec les autres sciences sociales » in Séchet (R.), Veschambre (V.), *Penser et faire de la géographie sociale. Contributions à une épistémologie de la géographie sociale*, Rennes : PUR.