

**Discontinuités territoriales et apprentissages scolaires :
finalités et mise en œuvre d'une enquête
sur le vécu et l'appropriation spatiale par les élèves en Nord-Pas-de-Calais**

Nicolas Lebrun, maître de conférences en géographie
Christophe Duhaut, PIUFM en histoire-géographie

Laboratoire Dynamiques des Réseaux et des Territoires (EA 2468 DYRT)
Université d'Artois / IUFM Nord-Pas-de-Calais

nicolas.lebrun2@lille.iufm.fr
christophe.duhaut@lille.iufm.fr

Par cette contribution, nous souhaitons vous présenter une recherche en cours, mise en œuvre par neuf géographes de l'IUFM Nord-Pas-de-Calais, membres de l'EA 2468 DYRT¹. Plutôt que de vous présenter des résultats, nous souhaitons donc, eu-égard à l'avancée de notre réflexion, vous présenter notre démarche, nos objectifs, nos choix méthodologiques, ainsi que les premiers enseignements issus des premières phases de notre travail.

Présentation de la recherche

Constats de départ

L'objet de recherche part d'un constat simple. La pratique de la géographie en classe laisse apparaître chez les élèves de primaire, voire du secondaire, un certain nombre de comportements qui témoignent d'une méconnaissance de leurs espaces de vie :

- Méconnaissance d'espaces très proches du fait d'un cloisonnement dans un territoire socio-identitaire contraint.
- Difficulté à maîtriser les notions de distance et d'échelle.
- Difficultés à s'approprier les ressources culturelles locales

La recherche présentée ici trouve un point de départ sur le constat, empirique, que dans certains établissements scolaires, les élèves ne semblent pas connaître les lieux quelque peu éloignés de leur quartier. Leurs professeurs constatent qu'ils ne « sortent pas du quartier », qu'ils ne fréquentent pas des services installés dans d'autres quartiers tels bibliothèques, médiathèques etc. Il semble que l'espace de vie quotidien soit construit comme un territoire et fonctionne comme tel, les autres quartiers étant peut-être perçus aussi comme des territoires appartenant à d'autres groupes. Notre hypothèse est que cette fréquentation exclusive des espaces de vie quotidiens – ce que l'on nomme sous le terme générique de « quartier » – coupe les individus d'une pratique spatiale « étendue ». Les lieux perçus

¹ Michelle Andreani (PIUFM), Sylvie Considère (MCF), Christophe Duhaut (PIUFM), André Janson (PIUFM), Nicolas Lebrun (MCF), Xavier Leroux (Professeur des écoles, Dr. en géographie), Bernard Malczyk (PIUFM), Anne Midenet (PIUFM), Jean Perlein (PIUFM)

comme étant étrangers ne sont pas fréquentés et les services qui s'y trouvent ne sont pas utilisés.

Les individus rétréciraient ainsi leur espace approprié se privant d'un accès à des habitudes spatiales étendues permettant de se forger un regard plus objectif sur le monde conduisant à en utiliser les opportunités (Hägerstrand T., 1975). On peut choisir de rester attaché à un espace dont on sait ce qu'il offre en rapport à d'autres lieux connus. Rester dans son quartier parce que l'on ne sait pas ce que l'ailleurs réserve semble plus préjudiciable à l'individu.

Face à ce constat nous nous sommes posé le questionnement suivant :

Quels liens peut-on faire apparaître entre représentations et pratiques de l'espace par les élèves et quelles stratégies didactiques peut-on mettre en place pour renforcer leur capital spatial ?

L'angle d'approche retenu pour évaluer représentations et pratiques est celui des discontinuités spatiales dans la ville.

L'objectif que nous nous sommes fixés, lors que nous avons commencé cette recherche il ya quelques mois, est donc de parvenir à proposer des solutions visant à permettre des pratiques spatiales plus générales qui puissent offrir la possibilité aux élèves de « mieux faire » avec l'espace.

En effet, s'ils subissent les discontinuités territoriales perçues et imposées, ils sont amenés à être acteurs de territorialité : c'est ce que notait déjà E.W. Soja, « *Le territoire est simultanément un produit social et une force qui modèle la vie sociale* » (Soja E.W., 1989). Pour y parvenir cependant certaines étapes sont nécessaires : d'abord il nous faut nous intéresser à la manière dont les élèves conçoivent leur espace de vie et les autres espaces. Il nous faut aussi mieux connaître les pratiques spatiales des élèves afin de connaître des territoires individuels et limites. A plus long terme, il est envisagé de faire partager les résultats obtenus dans le cadre d'actions de formation auprès des enseignants, en particulier pour maximiser la mise en œuvre du socle commun de compétences.

Dès lors, dans on serait en droit de poser l'hypothèse d'un lien entre la représentation du quartier , la réussite scolaire et l'intégration sociale: existe-t-il déjà une ou des modalités particulières pour mieux tirer profit de la relation déjà existante au quartier ? Peut-on vérifier si, comme l'affirment K. Lynch ou D. Jodelet (Lynch, 1969 ; Jodelet, 2003), la lisibilité et/ou l'imagibilité d'un quartier , et la façon de le délimiter en général, ont une influence sur la façon dont leurs habitants, et plus particulièrement les enfants, apprennent à développer des compétences spatiales en matière d'appropriation d'outils favorisant la réussite scolaire. Quel rôle est dévolu aux parents, à la municipalité, aux médias, aux amis, à l'école, à la motivation, à la géographie scolaire dans la lente accumulation de connaissances et de compétences? Comment les enfants utilisent-ils les différentes ressources culturelles proposées dans leur environnement proche ou plus lointain? Quelle place tient le quartier dans leur imaginaire et dans leur appréhension de leurs temporalités? Le quartier est-il un facteur qui favorise le « se sentir chez soi ici et ailleurs » ou conforte-t-il au contraire le repli sur soi ? Peut-on faire l'hypothèse qu'un déficit en terme de capital spatial, c'est-à -dire de réseaux sociaux peu denses, peut entraîner davantage d'échec scolaire? Peut-on vérifier l'hypothèse de Yi-Fu Tuan (Tuan, 1977) selon laquelle « la capacité spatiale devient une connaissance spatiale lorsque les mouvements et les changements de lieu peuvent être envisagés »? Le quartier est-il alors in fine un passage entre le monde de l'enfant et celui de l'Homme?

Le projet de recherche va se structurer autour de la production d'une enquête auprès d'élèves du primaire et du secondaire en Nord-Pas-de-Calais afin de connaître leurs

représentations, leurs pratiques, leurs appropriations des espaces qu'ils fréquentent mais aussi des espaces qu'ils ne connaissent que par d'autres biais que leur vécu spatial.

Mise en œuvre du projet

Cette enquête devrait permettre d'analyser de façon plus fine les représentations spatiales des élèves, en évaluant notamment leurs freins à la connaissance spatiale et leurs canaux d'appropriation usuels de l'espace environnant.

Le but de cette enquête n'a de sens que s'il engendre une réflexion sur nos méthodes d'apprentissage, en tant qu'enseignants et formateurs, des savoir-faire et savoirs liés à la cognition spatiale.

Pour autant, le but de notre recherche n'est pas l'enquête elle-même. Elle n'est qu'outil au service d'une meilleure connaissance des difficultés rencontrées par les enfants pour faire avec l'espace. Ainsi, la distribution géographique des lieux d'enquête permettra de jauger de la pertinence d'une sensibilité spatiale des élèves selon leur territoire urbain d'appropriation. Mais, si l'enquête permettra de souligner hiatus et imperfections, elle ne nous donnera en rien des solutions pour y remédier.

La présente recherche, pour être efficient, comporte plusieurs phases :

1. L'indispensable pré-requis est l'inscription de la recherche dans le champ disciplinaire de la géographie soiale et la didactique de la géographie.
2. Il est indispensable avant de déployer l'outil enquête de réfléchir aux attentes réelles, aux modalités de mise en œuvre, aux sites pressentis, à la formulation des questions. C'est dans ce cadre, que nous avons procédé à l'élaboration d'une pré-enquête pour jauger les principaux écueils à éviter lors de l'élaboration de l'enquête-test et de l'enquête finalisée. Ces résultats nous permettent d'ores et déjà de revoir certains choix à opérer lors de la mise en place de l'enquête finale, choix qui seront mis à l'épreuve dans une enquête test.
3. Réflexion sur l'insertion pédagogique de l'enquête dans les classes.
4. Définition d'un premier échantillon restreint de sites pour tester les enquêtes préalables (échantillon test)
5. Élaboration de l'enquête finalisée.
6. Mise en œuvre de l'enquête
7. Mise en exergue des obstacles à la transposition didactique et pédagogique
8. réflexion scientifique sur les processus cognitifs des référents spatiaux
9. élaboration d'outils pour remédier aux carences mises en exergue
10. proposition de formations pour faire bénéficier les collègues des outils mis en place

Le volet théorique : Arguments de départ

Éléments de cadrage scientifique

L'approche de la connaissance spatiale retenue ici place la discontinuité au cœur du processus réflexif.

L'espace est un donné continu. L'homme, qui l'utilise, le façonne, le modifie n'en n'a pas le total et libre accès. D'un point de vue humain, l'espace n'est plus continu, il est composé de « morceaux » juxtaposés entretenant entre eux des relations de continuité ou de ruptures selon ce que les sociétés imposent.

La pratique spatiale humaine oblige à envisager des espaces dont les statuts diffèrent : les territoires, espace approprié par des sociétés et qui peuvent être reconnus, définis par les membres de ces sociétés. La notion de territoire appelle donc celle de limite dont la forme la plus aboutie est la frontière (Renard, 1997).

La stabilisation d'un territoire en tant qu'espace délimité par des frontières s'opère au cours d'un temps long où des épisodes d'avancées et de reculs (conquêtes, annexions) se jouent sur des rapports de force. La stabilisation du territoire s'opère aussi avec l'implication des sociétés concernées, dans les épisodes d'appropriation : des États dont les frontières ont été définies par des forces externes ne sont toujours pas en équilibre (Foucher, 1988). Cet équilibre peut être décrit par le fait que territoire et société sont en cohérence (équilibre interne) mais aussi que l'entité territoriale est reconnue par les autres entités territoriales (équilibre externe). Cette force de cohésion peut être acceptée et régulée par la société dans les états démocratiques, elle peut être imposée de l'intérieur (dictature) ou de l'extérieur par des groupes plus puissants. Au cours du temps, la société se modifie et modifie en conséquence les rapports de force (cas des guerres ethniques). Les territoires sont alors remis en cause et les frontières redéfinies, ils sont unifiés ou fragmentés (Grataloup, 1996).

Les micro-territoires dans lesquels vivent les enfants et adolescents répondent vraisemblablement à des logiques communes à celle de l'ensemble de la société. Mais, l'élève ne dispose pas des mêmes armes que l'adulte pour se forger un vécu territorial, pour s'approprier son cadre de vie. Il nous faut donc savoir en quoi l'élève est tributaire ou acteur de discontinuités territoriales. Eu-égard aux références théoriques d'appui, notre approche géographique s'inscrit pleinement dans ces développements communément qualifiés de post-moderne (Benko et Strohmayer, 2004) :

- l'étude des discontinuités s'appuie davantage sur les artefacts que sur les régularités modélisables.
- notre démarche part de l'individu, ici l'élève, et non du support spatial. Elle met donc en avant les logiques d'appropriation individuelle de l'espace. Il s'agit d'une géographie du particulier et non de la généralisation.
-

Il faudra donc être conscient de créer les liens et les supports nécessaires, à la transposition didactique des résultats de l'enquête, afin de le conformer aux instructions officielles, qui s'inscrivent nécessairement dans des cadres où la réflexion doit s'inscrire dans les découpages territoriaux administratifs de l'institution scolaire.

Les vecteurs supposés de la connaissance territoriale

Si le quartier semble devoir être notre territoire pertinent encore faut-il savoir quels sont les vecteurs de la connaissance territoriale qui favorisent l'étanchéité de celui-ci, en confortant des comportements spatiaux localisés, ou ceux qui laissent appréhender d'autres dimensions spatiales, en assurant plus ou moins bien la lisibilité scalaire qui permettrait de s'approprier ces dernières.

La perception que chacun des membres de la société a du territoire se construit sous influences diverses : influence familiale, influence du groupe, influence des médias et influence des institutions. Mais, nous devons d'ores et déjà être conscient que l'individu s'il subit des influences qui modèlent sa connaissance territoriale, devient lui-même acteur de la territorialité (Di Méo, 1998 ; Audigier, 1994).

Ainsi, les principales influences qu'il nous faut appréhender par l'enquête sont les suivantes :

L'influence de la famille :

Les parents apprennent à l'enfant comment investir le lieu de vie, quels en sont les interdits, les dangers (rues, carrefours, dangers sociaux, lieux à éviter). Les pratiques de la famille forgent des itinéraires et permettent à l'enfant de connaître des repères utiles (école, commerces, square...). Il faut aussi s'interroger sur le rôle des fratries, en particulier dans les quartiers à forte identité communautaire, et à leur influence en terme de découpage de l'espace qui peut être très différent de celui des parents.

L'influence liée aux médias:

On peut s'interroger sur l'influence en terme d'échelles: médias nationaux, locaux, notamment sur la vision du quartier alors relayée ; on peut également prendre en compte l'influence des jeux vidéo et en particulier de l'image de la ville qu'ils construisent (Lussault, 2007; Mongin, 1997)

L'influence du groupe :

Le groupe se forge à l'école puis au collège mais aussi dans le quartier (copains, voisins). Le groupe a, dans le quartier, des habitudes qui construisent chez l'individu une connaissance des espaces : lieux de rencontres ou lieux d'activités licites (sports) ou illicites (business), itinéraires, repères, règles.

L'individu qui « apprend » le quartier, guidé par la famille ou par le groupe fait appel à une expérience vécue qui s'établit dans un temps long. Pour apprendre à se repérer dans un espace, pour s'en approprier les repères, les itinéraires et le fonctionnement, il faut avoir le temps de prendre des habitudes.

L'influence des institutions :

La première institution au contact de laquelle sont les enfants est l'institution scolaire mais il y a aussi celle de l'ordre et de la justice.

L'institution scolaire a pour but de faire reconnaître le rôle de l'Etat et de construire une cohésion nationale par le biais de programmes officiels, les mêmes pour tous. Certaines disciplines concourent à permettre une identification du territoire national et de ses frontières : histoire, géographie et éducation civique. On apprend quels sont les espaces composant le territoire (quartiers, villes espaces littoraux, montagnards etc.). On construit la notion d'Etat. On découvre que les limites du territoire se sont forgées au cours du temps de l'Histoire et que des lois en fixent les règles.

La notion de territoire peut rester très abstraite si la seule influence institutionnelle contribue à la construire (cette notion peut même être très floue comme le montre le rapport à la loi que peuvent avoir certains élèves de cycle 3 qui ne font pas la différence entre ce qui est permis et ce qui est interdit). On sait que le pays s'est constitué au cours de l'Histoire, qu'il y a eu des conquêtes etc. qui ont contribué à inscrire le pays dans la forme qu'on lui connaît, limité par des frontières et bordé de pays limitrophes.

L'influence du contenu territorial :

Le territoire est lui-même produit social. Si la communauté est acteur du territoire, elle forge son territoire. Par conséquent, les formes urbaines sont elle-même un reflet territorial, celui d'une communauté qui s'est forgé une identité socio-spatiale (Reynaud, 1978). Il est dès lors possible de percevoir à travers même les choix et usages urbanistiques des discontinuités plus ou moins pertinentes dans le tissu urbain, ou dans la fréquentation des pôles structurants de la ville (Lebrun, 2002).

L'expérience vécue du territoire peut ne pas avoir eu lieu. Le quartier d'habitation n'est peut-être même pas approprié. L'appartenance territoriale se limite à l'habitation. L'espace du quartier est partagé, les règles connues comme le respect de la propriété privée, le respect de l'espace public. Les sanctions sont connues et s'il y a transgression, les conséquences sont connues.

L'influence du groupe peut être la plus importante d'une part parce que celle de la famille est peu prégnante du fait d'une méconnaissance de la notion institutionnelle de territoire et d'autre part parce que celle de l'institution scolaire n'est pas reconnue ou pas acceptée. Dans ce cas, c'est l'expérience personnelle sous influence du groupe qui construit la notion de territoire. L'espace est approprié par le groupe qui y applique des règles certaines sont opposées à celles que l'Etat édicte (notion d'espaces de non droit dans certains quartiers). Le groupe prend « le pouvoir » et il faut savoir de quel groupe il s'agit : des adultes, des jeunes avec ou sans les enfants ? L'apprentissage des règles se fait de manière informelle au gré des activités du groupe, mais aussi au cours de certaines expériences tels des contrôles d'identité, le fait de connaître des personnes sans papiers, des personnes expulsées ou incarcérées.

Il est probable que les appropriations territoriales à l'échelle du quartier peuvent être d'autant plus marquées que les individus y sont des habitants de longue date (se pose ici le cas de la transmission de cette appropriation aux enfants), mais aussi que les membres du groupe se sentent moins intégrés (concernés) dans la société ou que la société est fragmentée (ethnies, groupes sociaux).

La phase opérationnelle : premières réflexions sur la mise en œuvre de l'enquête

Quels élèves pour quelles finalités ?

Fort du constat de nos pratiques antérieures (Considère, 1992) et de l'insuffisance des échantillons retenus dans nombre d'enquêtes dans le cadre de la recherche en didactique, nous avons d'ores et déjà défini certaines règles et certains seuils, indispensables selon nous à la représentativité de l'échantillon :

- un seuil minimal de 300 à 400 questionnaires a été être retenu. En effet, toute enquête reposant sur un nombre restreint d'élèves, ou même de classes, risque de subir des généralisations excessives dues à la faible représentativité de l'échantillon retenu.
- La définition de l'échantillon doit être établie en fonction de la diversité de notre territoire d'étude. Plutôt que de nous restreindre à une entité urbaine, fût-elle importante, il nous semble plus intéressant de trouver un échantillon de sites scolaires qui puissent être révélateur de la diversité socio-économique des espaces urbains et périurbains du Nord Pas-de-Calais, aucune agglomération ne suffisant à la montrer. Nous nous démarquons en cela d'études sur la même thématique effectués sur des territoires beaucoup plus restreint et donc difficilement transposables², le but de ces études étant tout autre. Ainsi, les établissements retenus sont dans les agglomérations suivantes : la métropole Lilloise, Arras, préfecture à dominante tertiaire, Douai et Maubeuge, villes davantage ouvrières.

² cf. VAUGIEN Martine. Les représentations spatiales des enfants mafatais. Un ancrage fort sur le vécu. IUFM de la réunion

- Notre échantillon doit être composé d'enfants de 8 ou 9 ans ayant probablement des pratiques spatiales relativement restreintes : à l'échelle du quartier principalement. Ils sont aussi ceux qui peuvent nous permettre de comprendre comment les pratiques spatiales se transmettent. A partir de 8 ans (CE2), on considère que les enfants commencent à être capable de coordonner les points de vue, la relation entre les éléments est alors possible physiologiquement. Avant cet âge, il semble donc difficile de travailler le concept de capital spatial et de quartier : c'est donc un âge où l'enfant est neuf dans son appréhension de son environnement complexe. Des jeunes de 14 ans ayant des pratiques spatiales plus autonomes nous apprendrons quels rapports ils entretiennent avec leur quartier mais aussi quels lieux leur sont connus à l'extérieur du quartier.
- Nous souhaitons pouvoir interroger des élèves que l'on peut contacter en groupe classe : CE2/CM1 et 4ème/3ème. Il est aussi utile de pouvoir recueillir l'avis des professeurs qui enseignent à ces élèves. Quels jugements portent-ils sur la manière dont les élèves envisagent le monde au sens large (professeur d'histoire et géographie, langue, français par ex.) ? La mise en œuvre de l'enquête par groupe classe, outre présenter une commodité certaine, permet de mieux penser l'insertion de l'enquête dans la cadre du cours d'histoire-géographie, en tenant compte des cadres des programmes et du socle commun de compétences.

Si les élèves du cycle 3 habitent, en général et en majorité le quartier où ils vont à l'école, il n'en sera pas de même pour les élèves du collège dont l'aire de recrutement est plus élargie. Il nous faudra donc constituer des groupes homogènes d'individus habitant les mêmes quartiers.

L'apport de l'enquête test

La pré-enquête a été mise en œuvre auprès d'un échantillon d'élèves de cycle 3 dans deux écoles témoins de l'agglomération d'Arras.

Il faut bien la différencier de l'enquête-test, beaucoup plus lourde en volume de questions, mais qui ne nécessite pas nécessairement un échantillon plus important. Cette dernière a pour but d'affiner l'enquête qui sera mise en œuvre dans l'ensemble des établissements retenus sur l'ensemble des agglomérations-témoins.

La pré-enquête permet déjà de dégager plusieurs tendances :

- « Nommer le quartier » n'est pas en soit un acte anodin. En effet, l'appropriation nominative d'une entité socio-spatiale se fait généralement à l'exclusion d'une autre. Ainsi, les élèves se disent de telle ville ou de tel quartier, le jeu d'échelles n'étant pas maîtrisé. L'unité du quartier va sembler, de façon, somme toute conforme aux hypothèses initiales, plus pertinente dans les quartiers les moins favorisés, alors que les élèves d'écoles situées dans des espaces plus favorisés.
- Les questionnaires de l'enquête devront outre comporter un volet qualitatif important être complétées par d'autres formes d'analyse spécifiques à l'analyse des espaces. Ainsi, l'enquête devra recourir à la carte mentale (Ramadier, 1997 et 2002), pour formaliser certains éléments qualitatifs qui transparaîtraient mal par le biais de la seule enquête.

Premiers enseignements de l'enquête

Nous nous orientons donc vers une enquête lourde, dont ni le volume ni la nature de l'échantillon ne puissent permettre de remettre en cause la pertinence des résultats. C'est aussi une indispensable condition pour que nous puissions, nous-mêmes, les exploiter de la façon la plus efficace lors de la phase de transposition didactique.

Cette enquête n'est pas une finalité, ce n'est qu'une étape qui devrait nous permettre d'identifier les espaces dans lesquels les discontinuités urbaines nuisent le plus à l'acquisition d'un capital spatial par l'élève. Cette « cartographie » du rapport entretenu avec l'espace, connu et/ou approprié, est une production indispensable pour aménager nos enseignements futurs relatifs à la découverte du monde qui nous environne.

ANDRE Yves. *Enseigner les représentations spatiales*, Economica

AUDIGIER François, 1994. « Des élèves, des villes. Représentations et didactique », *Revue de géographie de Lyon*, n°69-3, pp. 205-219

BENKO Georges et STROHMAYER Ulf (dir.), 2004. *Horizons géographiques*, Paris, Bréal

CAUVIN Colette, 2004. « Pour une approche de la cognition spatiale intra-urbaine », *Cybergeo*, Politique, Culture, Représentations, article 72, mis en ligne le 27 janvier 1999, modifié le 14 mars 2007. URL : <http://www.cybergeo.eu/index5043.html>.

CONSIDERE Sylvie, 1992. *Recherche pédagogique en lecture de paysage*, Besançon, thèse de doctorat

DI MEO Guy, 1998. *Géographie sociale des territoires*, Paris, Nathan Université,

FOUCHER Michel, 1986. *Fronts et frontières. Un tour du monde géopolitique*, Paris, Fayard

FRANÇOIS Jean-Christophe. « Évitement à l'entrée en sixième et division sociale de l'espace scolaire à Paris » (11 tabl., 3 fig.), *L'espace géographique*, n°4/02

GRATALOUP Christian, 1996. *Lieux d'histoire. Essai de géohistoire systématique*, Montpellier, GIP-Reclus,

GRISON Laurent, 1997. « La ville selon Babar. Espace urbain et ville-modèle dans les années 1930. », *Mappemonde*

HÄGERSTRAND Torsten, 1975. "Space, time and human conditions." Dynamic allocation of urban space, ed. A. Karlqvist et. al. (Lexington: Saxon House Lexington Book)

JACQUEMIN Hélène, 2005. « Les risques en quartiers « sensibles » : des mythes médiatiques aux réalités quotidiennes. L'exemple des Aubiers à Bordeaux », *Mappemonde*, n°77

JODELET Denise , 2003 . *Les représentations sociales*, Paris, PUF

- LEBRUN Nicolas, 2002. *Centralités urbaines et concentrations de commerces*, Reims, thèse de doctorat
- LOCHARD Guy, 2002. *Les représentations véhiculées par les médias*. IUFM d'Orléans.
- LUSSAULT Michel, 2007. *L'homme spatial*, Paris, Seuil
- LYNCH Kévin, 1969. *L'image de la cité*, Paris, Dunod
- MONGIN Olivier, 1997. *La violence des images*, Paris, Seuil
- RAMADIER Thierry, 1997. « Évolution de la représentation cognitive de la ville: carte mentale et représentation conceptuelle de Paris ». *Psychologie Française*, 42 (2), 191-192.
- RAMADIER Thierry, 2002. « Rapport au quartier, représentation de l'espace et mobilité quotidienne », *Espace et Société*, N°108-109, 111-131.
- RENARD Jean-Pierre (dir.), 1997. *Le géographe et les frontières*. L'Harmattan
- REITEL Bernard, « Frontière » in *Hypergeo*, GDR Libergéo, 2004
- REYNAUD Alain, *Le concept de classe socio-spatiale*, TIGR, Reims, 1978
- SOJA Edward W., 1989, *Postmodern Geographies: The Reassertion of Space in Critical Social Theory*
- TUAN Yi-Fu, 1977. *Espace et lieu. La perspective de l'expérience*, éd. Infolio, Gollion, 219 pages.
- VAUGIEN Martine, 2000. *Les représentations spatiales des enfants mafatais. Un ancrage fort sur le vécu*. IUFM de la réunion