Une place pour chaque élève.
La mixité sociale à l’école : pourquoi et comment ?
Charleroi 27/09/25

**Y faut mais yapaka
condition(s) de succès de la mixité sociale**

Pour CGé, la 1e condition de succès de la mixité sociale, celle qui fonde d’autres conditions de succès, c’est d’accepter qu’yapaka, accepter que la mixité sociale doit s’accompagner d’autres changements profonds pour aller vers une égalité de pouvoir au sens de Bernard Delvaux.

Indépendamment de toute recherche, il est évident que la ségrégation sociale à l’école est, moralement et politiquement, totalement inadmissible. Il ne devrait même pas y avoir de débat autour de cette question. Mais cela ne justifie pas qu’on s’interdise de questionner le projet et la démarche, ce que je voudrais d’abord faire ici, puis de proposer quelques pistes de réponses à ces questions.

**Des questions**

**Corrélation et variables cachées**

Dans tous les pays comparés, il y a bien une corrélation très forte entre mixité sociale et équité du système scolaire. Mais corrélation n’est pas causalité. On peut aisément imaginer qu’un système social qui a généré une école mixte n’est pas le même que celui qui a généré une école ségrégative. Chaque système national a une histoire, une configuration sociale et économique dans laquelle le système scolaire prend place. Ainsi, par exemple, face au succès de la Finlande dans les premières comparaisons internationales, Dominique Lafontaine avait relevé une particularité nationale intéressante : l’influence de la religion protestante depuis plusieurs siècles qui exigeait de savoir lire (la bible) pour pouvoir se marier !

Entre systèmes mixtes et systèmes ségrégatifs, la manière de penser, d’organiser et de vivre les rapports sociaux est sans doute profondément différente. C’est sur cet aspect que je voudrais insister.

*Un* ***rapport social[[1]](#footnote-1)*** *est une relation à la fois d’interdépendance et de domination entre des personnes de positions sociales différentes et dont l’enjeu est la maximisation de la position de l’un par rapport à l’autre[[2]](#footnote-2). On distingue classiquement les rapports de domination de classes, de genres et de catégories racisées (et d’autres encore). Il est indéniable que l’intrication de ces différents rapports sociaux se vit au quotidien des classes et il est vraisemblable que cette intrication se vit différemment en Finlande, en Corée ou en FWB.*

Nous estimons donc qu’il est impératif de tenir compte de la configuration sociale, culturelle, économique et scolaire propre à la FWB pour y implanter la mixité sociale dans les écoles. Notre école est le produit d’une longue histoire, unique au monde, de concurrence scolaire entre réseaux et entre établissements sur base d’une compétition scolaire entre les familles et leurs enfants, le tout occulté par des simulacres d’égalité de traitement et une affirmation idéologique d’égalité des chances. ***Comment cette configuration-là accueillera-t-elle ce nouvel élément, la mixité sociale, dans son système ? Comment les acteurs vont-ils se réapproprier cette nouvelle donne, comment les acteurs dominants vont-ils défendre leurs privilèges dans ce nouveau cadre ?***

**Finalité politique de la mixité et rapports sociaux**

En plus des finalités scolaires (équité et efficacité), l’appel « une place pour chaque élève » souhaite que la mixité favorise une éducation citoyenne critique et démocratique. Et souvent cette éducation citoyenne est liée à un apprentissage du « vivre ensemble », un vivre ensemble dans la reconnaissance et la valorisation des différences, une forme, pourrait-on dire de pacification des rapports sociaux. Dans une société qui ne cesse d’augmenter les capacités de répression et la pénalisation des moyens traditionnellement utilisés dans les luttes sociales, dans une société où les inégalités sociales et la violence de la domination symbolique s’accroissent, où les dominés sont jugés responsables de leur situation et coupables de parasitisme, comment vouloir apprendre à leurs enfants à bien « vivre ensemble » avec les enfants de leurs dominants ? Ce n’est pas politiquement très correct, mais plutôt que d’apprendre à « vivre ensemble » dans l’inégalité, ne s’agirait-il pas plutôt d’apprendre à « lutter ensemble » contre les inégalités ?

La question, ici, est de savoir si on estime, oui ou non, que les élèves comme les adultes sont pris dans des rapports sociaux de domination et que ces rapports de domination produisent des situations d’injustices intolérables ? Et si oui, qu’en fait-on à l’école ? Pour certains, la réponse est simple : rien. L’école doit rester imperméable au monde. Pour d’autres, il s’agit simplement de préserver les dominés des effets de la domination sociale, d’atténuer les violences symboliques, de protéger les plus faibles, d’interdire les moqueries, … ce qui revient d’une certaine manière à nier cette domination et à contribuer à l’aliénation sociale.

Comment, dans la configuration sociale et scolaire que nous connaissons et tels que les rapports sociaux risquent de se vivre dans la classe mixte, comment mettre en place une « *éducation citoyenne, critique et démocratique* » comme le propose le collectif « *Une place pour chaque élève* » ? Nous préférons parler d’une éducation émancipatrice qui suppose la conscience des inégalités ainsi que de la position qu’on y occupe et qui propose des actions concrètes de changements collectifs ? ***Comment permettre que chacun prenne sa place, toute sa place et rien que sa place ? Comment reconnaître les situations de domination, les nommer et les travailler en classe ?***

**Inégalités sociales et culturelles et égalité scolaire**

Le caractère déterminant de l’origine sociale et culturelle des enfants sur leur trajectoire scolaire, leur orientation et leur réussite est un scandale, c’est inadmissible, il ne peut même pas y avoir débat sur cette question. Il faut tout faire pour que cela change. Tous capables, biologiquement bien sûr et sociologiquement aussi. Tous capables d’apprendre. Mais vouloir que la trajectoire des élèves soit totalement indépendante de leur environnement social et culturel, est absurde, impossible et même pas souhaitable. Il y a des loyautés familiales, sociales, culturelles, … que nous (CGé) souhaitons cultiver.

La volonté de tendre vers une égalité de pouvoir par l’école doit justement se fonder sur la reconnaissance du fait que les inégalités sociales et culturelles profondes produisent des inégalités profondes de développement chez les enfants qui entrent à l’école. Le enfants ne sont pas égaux et sans reconnaissance de ces inégalités, on se prive de la recherche de moyens pour y répondre. Il faut lire « Enfances de classes »[[3]](#footnote-3) pour prendre la mesure des écarts gigantesques existant entre les enfants.

A nouveau, ce n’est pas politiquement correct. On peut en effet affirmer qu’il y a d’autres richesses culturelles dans les milieux populaires, on peut même estimer que le foot vaut le violon, mais entre les gamins qui n’ont que la rue et les écrans et ceux qui, dès 2 ans, pratiquent des activités d’éveil musical et corporel, de libre dessin, de psychomotricité et de natation et qui, tous les soirs, partagent la lecture d’un album jeunesse avec leurs parents, entre ceux qui entrent à l’école avec la peur des humiliations et ceux qui y entre sûrs et fiers d’eux-mêmes, il y a des inégalités que l’enseignant doit connaître et reconnaître pour tenter d’y remédier.

***Comment, à la fois, reconnaître en chaque enfant sa valeur, l’apprécier tel qu’il est, et en même temps, exiger de lui qu’il change, qu’il progresse, qu’il grandisse ? Comment, à la fois, reconnaître que chaque enfant, chaque sujet, est libre de grandir, d’apprendre, de se construire et, en même temps, savoir qu’il est socialement déterminé et comment il l’est, quelles sont ses racines mais aussi ses liens, ses attaches ?***

**Des réponses**

… ou plutôt des pistes de réponses, humblement, et certainement pas des solutions, car il n’y a pas de recettes, il y a un bricolage quotidien dans les classes que chaque enseignant doit inventer et réinventer. Mais des principes à suivre quand même.

**Une volonté politique et une exigence éthique clairement affirmées**

Les réformes scolaires prennent trop peu souvent en compte les représentations des acteurs scolaires (enseignants, parents, élèves). Or, dès leur entrée à l’école, ces différents acteurs scolaires entrent dans une certaine organisation, qu’on appelle la forme scolaire*[[4]](#footnote-4)*.

Sans pouvoir développer ici ce concept intéressant, disons aussi que la forme scolaire répond à la question « *A quoi sert l’école ?* ». Forme scolaire et fonctions scolaires sont liées. Malgré les multiples réformes, cette forme scolaire n’a pratiquement pas changé depuis une cinquantaine d’années. On pourrait même dire qu’elle s’est figée, comme pétrifiée parce que les réformes tentent de modifier la fonction scolaire dominante sans s’en donner réellement les moyens. En effet actuellement en FWB, les fonctions manifestes de l’école : instruire, éduquer, socialiser et former sont soumises à une fonction latente dominante : sélectionner les individus et légitimer cette sélection. Alors que « culturellement » cette fonction de sélection est remise en questions, structurellement elle ne fait que se renforcer, étant donné que notre système scolaire reste structuré, justement par la compétition entre réseaux, pouvoirs organisateurs, établissements et filières et la compétition entre parents et élèves.

Les différents acteurs scolaires sont donc entrés, ont vécu et vivent encore dans cette même forme scolaire, sans pouvoir expérimenter ni même imaginer d’autres possibles. Leurs représentations de ce qu’est enseigner, apprendre, étudier, évaluer, sanctionner, gérer la classe, expliquer les difficultés d’apprentissage, orienter, … se sont construites dans cette forme scolaire et sont devenues autant d’évidences sociales et scolaires empêchant tout autre manière de penser et de fonctionner. Ainsi par exemple, les notions de dons et de mérite, dénoncées par la recherche dès les années 1960, restent aussi vivaces 65 ans plus tard.

Si, à travers la mixité sociale, c’est à cette fonction de sélection qu’il s’agit de s’attaquer, alors il faut affirmer publiquement que l’école doit servir d’abord à garantir la maîtrise des savoirs et compétences favorisant l’égalité de pouvoir entre tous, il faut l’affirmer clairement, l’affirmer comme priorité politique, ce qui est loin d’être le cas.

Ce qui signifie nécessairement aussi, dénoncer publiquement les inégalités, en faire prendre conscience les différents acteurs, développer l’exigence éthique chez tous les enseignants en faveur d’une véritable équité. Concrètement, en classe, cela signifie par exemple de faire taire ceux qui savent déjà et donner la parole à ceux qui ne savent pas encore et considérer cette pratique en soi inégalitaire comme légitime.

**Une dignité à (re)construire**

Parmi les facteurs explicatifs des difficultés d’apprentissage des enfants de milieux populaires, l’un des plus importants est sans doute d’ordre identitaire et relationnel. L’enfant de milieu populaire qui entre à l’école, entre dans un autre monde, un monde qui n’est pas le sien, un monde qui participe à sa domination et à son indignité[[5]](#footnote-5). Il se sent très vite éloigné de la culture scolaire, écarté, jugé. C’est toute son identité qui est remise en question, et à laquelle l’école lui demande renoncer. Annie Ernaux, prix Nobel de littérature, dont le but est, dit-elle de « *venger sa race et venger son sexe* », exprime magnifiquement dans ses romans la honte et le conflit de loyauté que l’école produit chez les enfants de milieux populaires. L’école connaissant la mixité sociale devra aussi faire avec le conflit de loyauté et faire dignité contre la honte.

Pour réussir à apprendre, l’enfant de milieu populaire, dit JY Rochex[[6]](#footnote-6), doit connaître une triple autorisation subjective : il doit se sentir autorisé par ses parents à devenir différent, il doit s’autoriser à devenir différent et il doit autoriser ses parents à rester ce qu’ils sont. Pour cela, l’école doit favoriser chez lui une double fierté : la fierté de ce qu’il est, de ses racines, de sa famille, de sa race comme dirait Annie Ernaux, et la fierté de ce qu’il est en train de devenir, de ce qu’il apprend, de ce qui le grandit. L’école doit à la fois lui témoigner de la reconnaissance, -*tu es bien comme tu es, reste toi-même*-, et à la fois de l’exigence, -*tu dois grandir, deviens un autre toi-même*-. Il ne s’agit pas de nier le conflit de loyauté, ni de l’éviter et d’en protéger l’enfant. Il est inévitable et douloureux et il s’agit de faire « avec » en favorisant la double fierté par la reconnaissance et l’exigence à la fois.

Si la honte ressentie face à l’école l’est individuellement, ses racines[[7]](#footnote-7) sont collectives, elle est produite collectivement. C’est donc aussi collectivement qu’on devra agir pour faire dignité contre la honte. Et, pour cela, il s’agit de faire des inégalités vécues, un objet de travail et de recherches dans la classe.

**Les inégalités comme objet de travail et de recherche**

Pour Paulo Freire[[8]](#footnote-8), « personne n’éduque autrui, personne ne s’éduque seul, les humains s’éduquent ensemble, par l’intermédiaire du monde ».

**Personne n’éduque autrui**, il n’y a pas d’enseignant-sujet pour un apprenant-objet de cet enseignement, ce n’est qu’un rapport de domination parmi les autres et qui renforce les autres.

**Personne ne s’éduque seul.** On peut acquérir seul des savoirs, mais pas se transformer. On ne peut s’émanciper sans l’interaction avec les autres et avec le monde.

**C’est ensemble qu’on se transforme**, enseignants et élèves coopérant dans des recherches communes.

**Et par l’intermédiaire du monde.** C’est à partir des expériences vécues en classe et hors de la classe, rapportées en classe, qu’une pédagogie critique[[9]](#footnote-9) favorise l’émancipation.

Dans la vie de la classe et de l’institution scolaire, dans la vie des enfants et des jeunes, c’est tous les jours que des situations existentielles porteuses de domination surgissent : il est nécessaire d’en reconnaître certaines, de les nommer et d’en faire un objet de travail scolaire. Si on veut que la mixité sociale soit aussi émancipatrice, il faut que ces situations existentielles soient travaillées en coopération, coopération entre élèves et coopération entre élèves et enseignant(s). On pourrait dire que la classe se transforme ainsi en collectif de recherches sociologiques. Ce qui suppose de faire au moins du français pour du vrai, et des maths parfois et d’entrainer des compétences transversales.

Il ne s’agit en effet surtout pas de faire des leçons de morale, de partager des valeurs que personne ne remet en questions mais que la réalité vécue contredit tous les jours. Il ne s’agit pas non plus d’éviter de voir les inégalités, mais il s’agit de les reconnaître et d’inventer, ce qui n’est pas simple, des moyens de les travailler ensemble.[[10]](#footnote-10)

Ainsi l’égalité de genres est proclamée dans toutes les écoles, mais 98% des enseignants en maternelles et 82% en primaire sont des femmes. Voilà une situation qui est tout à fait exploitable en classe dès la maternelle : comptage et répartition dans l’école, interviews des institutrice·teur·s, invitation en classe d’un·e spécialiste, réflexion sur la part de libertés et de déterminismes dans nos choix de vie. Ce type de démarche peut bien sûr être mené sur d’autres réalités vécues. Autre exemple en fin de tronc commun : relevé des intentions d’orientations futures (et/ou des choix d’options déjà réalisés en S4, 5 et 6, croisement avec les professions des parents, interviews, invitation d’un·e spécialiste, réflexion sur la part de libertés et de déterminismes dans nos choix de vie. Ce n’est pas l’enseignant qui explique mais la classe qui cherche ensemble et qui publie les résultats de sa recherche.

Pour les phénomènes de domination qui surgissent en classe, c’est beaucoup plus délicat et pourtant indispensable. Pour cela, un Conseil de coopération, au sens de la pédagogie institutionnelle[[11]](#footnote-11), doit exister dans la classe. Ce qui demande une formation et un entrainement. Le Conseil doit être régulier (1H par semaine), avec un ordre du jour, un président de séance et un secrétaire pour le procès-verbal. Un Conseil où les choses peuvent et doivent se dire et se réguler ensemble. A nouveau, ce n’est pas l’enseignant qui explique et qui décide, mais le collectif-classe qui débat et décide, en sachant que toujours débats et décisions n’ont pour but que d’améliorer la démocratie dans la classe. La question « comment va la classe ? » est d’ailleurs toujours à l’ordre du jour du Conseil.

Un Conseil de coopération doit être un « brave space » au sens de bell hooks, c’est-à-dire un espace protégé où les dominés se sentent autorisés et sont autorisés à faire entendre leur voix. C’est en ça qu’ils doivent être courageux. Ce n’est pas si évident. Ces brave spaces peuvent être préparés par un « save-space »[[12]](#footnote-12), c’est-à dire par un Conseil qui ne réunit que les dominés. On peut très bien organiser par exemple deux conseils parallèles, un avec les garçons et un avec les filles, ou même un avec les « racisés » et un avec les « non-racisés ». Ce serait même possible de faire deux groupements « subjectifs », ceux qui s’estiment dominés et les autres.

Un save-space doit toujours être suivi par un brave-space, et ne sert d’ailleurs qu’à le préparer, la finalité étant toujours d’améliorer la démocratie dans la classe. Et ce concept de démocratie dans la classe n’est d’ailleurs pas « donné », il est aussi à construire en collectif-classe et même en collectif-école à condition d’en faire un processus et non un produit fini. Tout ceci est travaillé en pédagogie critique[[13]](#footnote-13).

**Des rapports au savoir à travailler**

Depuis presque 40 ans, le groupe ESCOL (université Paris 8) conduit ses recherches à partir de ce concept. Quelle posture et quelles attitudes avons-nous lorsque nous sommes confrontés à une situation requérant un savoir nouveau ? Quel sens donnons-nous à cette situation, une activité scolaire par exemple ? Et sens au triple sens de signification de l’activité, orientation de l’activité et valeur de l’activité.

Par exemple, que vous disaient vos parents quand, à 8–10 ans, vous partiez à l’école ? Vous disaient-ils « écoute-bien madame » ou bien « pose de bonnes questions », et au retour que vous demandaient-ils « as-tu obtenu de bons points » ou bien « qu’as-tu appris d’intéressant aujourd’hui ». Vous conviendrez que ce n’est pas la même chose. Ou bien encore, lorsque vous reveniez avec un devoir à faire : « quelle est la capitale de la France ? », vous disaient-ils « écris Paris, tu auras juste » ou bien : « cherche dans l’atlas » ou bien encore : « où et comment pourrais-tu chercher ? ».

Mais le rapport au savoir n’est pas un nouvel handicap socio-culturel, c’est une disposition évolutive qui se construit et se reconstruit à chaque situation nouvelle. Ainsi si l’enseignant, à propos du devoir sur la capitale de la France, donne 10/10 à ceux qui ont écrit Paris, il confirme et reproduit un certain rapport au savoir. Mais s’il dit : « peu importe votre réponse, c’est la manière dont vous avez cherché qui m’intéresse », alors il favorise une reconstruction d’un autre rapport au savoir.

C’est à l’insu de leur plein gré que beaucoup d’enseignants entretiennent et renforcent les rapports au savoir des milieux populaires, des rapports au savoir peu favorables aux apprentissages. Ainsi, l’obsession scolaire de la « bonne » réponse et de son évaluation binaire : juste/faux distrait de l’attention à porter à la compréhension du processus. Par exemple, s’agit-il d’écrire sans fautes pour avoir juste ou s’agit-il de comprendre la structure de la langue ?

Une autre obsession scolaire est également préjudiciable aux apprentissages. C’est le « bien faire », bien faire comme Madame demande, bien respecter les consignes, des attitudes fortement encouragées et qui, à nouveau distraient de la compréhension du processus. Avoir juste et bien faire sont des attitudes fortement encouragées par les milieux populaires. Si l’école renforce ces attitudes, elle contribue à leurs difficultés d’apprentissage. Ce concept de rapport au savoir et de malentendu socio-cognitif sont beaucoup trop peu présents en formation des enseignants.

Dans une classe mixte, l’enseignant doit exercer une vigilance particulière sur le sens que donne les enfants de milieux populaires aux activités scolaires proposées[[14]](#footnote-14), veiller à ne pas renforcer les malentendus qui détournent de l’apprentissage, exiger le questionnement et la recherche, centrer l’attention sur le processus plutôt que sur les procédures et le produit.

**Des pratiques langagières à développer**

Le rapport à la langue fait partie du rapport au savoir et est aussi un élément trop peu pris en compte par l’école. La langue familiale-familière, en français ou autre, et la langue scolaire, en français ou autre, sont deux langues différentes. Les enfants de milieux populaires ne sont pas préparés à la pratique de la langue scolaire[[15]](#footnote-15) et bien souvent, l’école ne les y aide pas[[16]](#footnote-16).

La langue scolaire répond à un objectif spécifique qui correspond au métier d’élève. Passer d’une langue à l’autre n’est pas simple. La langue scolaire se caractérise par un vocabulaire précis et abstrait, par des concepts et des démarches mentales propres aux différents champs disciplinaires. L’élève doit apprendre à argumenter, décrire, comparer, il doit apprendre à justifier ses choix, à gérer des consignes, à s’approprier des textes et énoncés propres à l’univers académique et à développer ainsi son autonomie.

Il ne s’agit pas de corriger la « langue familière », mais au contraire de s’appuyer sur les savoirs familiaux et de les valoriser. Et la langue de scolarisation[[17]](#footnote-17) ne se travaille pas qu’au cours de français, c’est pour tous les apprentissages que la langue doit être travaillée comme outil de pensée, que les enfants doivent apprendre à entrer dans l’abstraction.

**Conclusions**

Ces différentes conditions de succès de la mixité sociale pour une réelle émancipation des élèves de milieux populaires : volonté politique affirmée et engagements pédagogiques tels que développés ci-dessus sont beaucoup trop peu présents dans la formation des enseignants malgré la réforme récente. C’est à nous, associations et mouvements pédagogiques, de soutenir et aider les enseignants progressistes à répondre à ces défis.

1. Kergoat Danièle, Comprendre les rapports sociaux, Raison présente, 2011, n°178, pp. 11-21. Voir : <https://www.persee.fr/doc/raipr_0033-9075_2011_num_178_1_4300> [↑](#footnote-ref-1)
2. En dehors des collectifs qui essaient justement à petite échelle d’établir des rapports égalitaires [↑](#footnote-ref-2)
3. LAHIRE Bernard (sous la direction de), Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants. Seuil, 2019. Voir France Culture : <https://www.youtube.com/watch?v=g_fzdAa1eJ8> [↑](#footnote-ref-3)
4. CORNET Jacques (coordonné par), Disputes d’écoles, CGé et Couleurs Livres, 2025. [↑](#footnote-ref-4)
5. MILLET Mathias & CROIZET Jean-Claude. L’école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination. La Dispute, 2016.‬‬‬‬ [↑](#footnote-ref-5)
6. https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/les-formations-education-prioritaire/jean-yves-rochex-avec-wallon-et-vygotski [↑](#footnote-ref-6)
7. Vincent de Gaulejac, Les sources de la honte, Paris, Desclée de Brouwer, 1996. [↑](#footnote-ref-7)
8. Paulo Freire. Pédagogie des opprimés. Maspéro 1974. Ré-édition Agone 2021 [↑](#footnote-ref-8)
9. Irène Pereira. Paulo Freire ou la pédagogie critique comme agir éthique.
 <https://journals.openedition.org/dse/4862> ou Initiation à la pédagogie critique,
 <https://www.youtube.com/watch?v=77leqIWVXGg> [↑](#footnote-ref-9)
10. Samah KARAKI. L’empathie est politique. JC Lattès 2024. [↑](#footnote-ref-10)
11. https://changement-egalite.be/thematique/pedagogie-institutionnelle/ [↑](#footnote-ref-11)
12. https://wij--zij-be.translate.goog/case/van-safe-spaces-naar-brave-spaces/?\_x\_tr\_sl=nl&\_x\_tr\_tl=fr&\_x\_tr\_hl=fr&\_x\_tr\_pto=sc [↑](#footnote-ref-12)
13. https://iresmo.jimdofree.com/2020/10/30/auto-formation-p%C3%A9dagogie-critique-en-ligne/ [↑](#footnote-ref-13)
14. Bonnéry Stéphane. Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques

 Paris : La Dispute, 2007. [↑](#footnote-ref-14)
15. LAHIRE Bernard. Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l’« échec scolaire » à l’école
 primaire. Presses universitaires de Lyon, 2021 [↑](#footnote-ref-15)
16. Collectif. Ce que l'École exige, mais n'enseigne pas. TRACeS de ChanGements - 246 - Mai & Juin 2020
 <https://changement-egalite.be/traces/traces-246-ce-que-lecole-exige-mais-nenseigne-pas-juin-2020/> [↑](#footnote-ref-16)
17. WAUTERS Nicole. Langage et réussite scolaire. CGé et Couleurs Livres 2020 [↑](#footnote-ref-17)