

L'enseignement de l'ex-URSS et de l'Europe ex-Soviétique: transformation ou disparition?

Nicole Tutiaux-Guillon

Teaching the recent history of central/oriental Europe and of Russia raises up some problems. The main one is that the pedagogical and disciplinary model resists to the introduction in school history and geography of such a complex and uncertain history. In the curricula, there is a rather important place allotted to those questions. But a large proportion of teachers does teach very few about the European history after 1989 or 1991. Why? School history and geography are in France dominated by the conveying of factual and so-called realistic knowledge, inspired by scholar works. But the information about the evolution of post-"socialist" Europe and Russia is mainly journalistic and deficient. Moreover, the concern for objective, neutral, contents of what is taught and learnt, in school, lead to dismiss too much debated topics. The result is mainly either no teaching or teaching only some facts: towns, borders, relief, German reunification etc.

Enseigner l'histoire récente (disons depuis 1989) de l'Europe orientale ou centrale et de la Russie pose de nombreux problèmes. Pour ne mentionner que le plus évident, il s'agit là d'un objet historique qui, au moins en France, n'est pas encore suffisamment construit par les historiens. Comment, dès lors, puiser dans le savoir universitaire les références nécessaires pour l'enseigner avec quelque validité? En France, les contenus de l'histoire scolaire tendent à écarter l'histoire "immédiate"¹ (même française), justement en raison de l'insuffisance de "recul" ou pour mieux dire de connaissances historiennes sûres. Le relais peut cependant être pris par la géographie (enseignée par le même professeur). En collège et encore largement au lycée, la géographie des États inclut une approche des productions et des structures économiques (ex. structure des entreprises, orientation des échanges): ceci conduit à évoquer les temps les plus immédiats, et transformations politiques qui président aux transformations économiques. Par ailleurs "les cours de géographie sont constamment jalonnés de références historiques qui prennent le plus souvent le statut d'explication"². Ceci explique en partie que notre analyse se réfère à la géographie comme à l'histoire.

Nous analysons ici l'enseignement du point de vue de son fonctionnement dans la classe d'histoire et de géographie, avec de "vrais" professeurs et de "vrais" élèves. Ce sont les difficultés, les résistances, à l'introduction de cet objet nouveau, prescrit par les programmes, qui retiendront surtout notre attention. Ces résistances sont révélatrices des modèles qui dominent les disciplines scolaires et la pédagogie en France.

¹Tout en suggérant aux professeurs de ne pas négliger l'actualité ...

²F. Audigier, C. Cremieux, M.-J. Mousseau, 1996, L'enseignement de l'histoire et de la géographie en troisième et en seconde, Paris INRP, p115

Les textes et les pratiques: des écarts

Les programmes

Les programmes sont en France nationaux et impératifs. Ils imposent à la fois contenus et angles d'approche des différents objets d'enseignement. A priori, la part dévolue à l'Europe ex-"socialiste" est importante, en collège comme en lycée: en histoire ou en géographie, à trois niveaux différents, les élèves sont amenés à étudier cette partie de l'Europe. L'accent est mis tantôt sur l'Europe orientale, tantôt sur la Russie. Les bouleversements récents ont apparemment conduit à un certain renforcement, ainsi avec l'introduction de la question de l'évolution récente et des problèmes nationaux en Europe en classe de quatrième. Le changement le plus fréquent, la "Russie" remplaçant "l'URSS" mériterait sans doute plus de réflexion: il faudrait comparer précisément le texte des manuels, par exemple, pour en observer la portée.

Un tableau récapitulatif est proposé en annexe.

De tels programmes sont significatifs de la tension entre le souci d'aider les adolescents "à comprendre le monde contemporain et à y agir" (finalité constamment réaffirmée sous une forme ou une autre pour l'enseignement de nos disciplines), qui conduit à introduire certaines questions, et la nécessité de les confronter à des sujets d'examen à leur portée qui conduit à écarter d'autres questions du programme d'examen. Ainsi, des questions complexes sont introduites lorsqu'il n'y a pas d'examen, et, du même coup, pour des élèves ou très jeunes (13/14 ans) ou qui disposent de peu de temps pour étudier les disciplines générales (En première SMS, STI, STL 2 heures hebdomadaires). La succession des programmes peut poser quelques problèmes de cohérence: les élèves de quatrième doivent aborder l'évolution de l'Europe ex-soviétique, mais ne verront que l'année suivante ce qu'était le système soviétique sur le plan géopolitique et socio-économique ! La confrontation entre programmes d'histoire et de géographie peut aussi être source de fausses analogies. Par exemple, en quatrième le programme d'histoire inclut les nationalismes au XIXe siècle et les Révolutions de 1848 : la tentation est grande de calquer sur cette situation celle des nationalismes et des aspirations au libéralisme à la fin du XXe siècle.

Que font les enseignants?

Autant la tradition est celle de programmes impératifs, autant l'image du métier est celle d'un métier libéral, où l'enseignant est seul maître dans sa classe, et enseigne en toute indépendance, pourvu qu'il se conforme aux finalités institutionnelles. La pratique de classe ne reflète pas strictement les prescriptions officielles, et ne saurait se lire dans les manuels. Nous avons donc interrogé une vingtaine d'enseignants³ sur leurs pratiques effectives d'enseignement quant à l'histoire de l'Europe et de la Russie depuis 1989.

Globalement ce qui est en fin de programme est toujours vu rapidement (ou même abandonné), quels que soient l'année et le programme. Beaucoup d'enseignants avancent ce constat comme une justification du traitement rapide, lacunaire, voire de l'absence de traitement des questions susdites, situées toutes en fin d'année. Par exemple en quatrième, une forte majorité se limite,

³Un si petit nombre n'a évidemment aucune valeur statistique, d'autant que l'échantillon n'a pas été choisi pour sa représentativité. Mais la convergence des réponses des enseignants est, elle, révélatrice, d'autant qu'elle est en accord avec ce que nous avons pu observer dans les classes lors d'autres recherches.

"faute de temps", aux généralités sur l'espace européen .

Une proportion importante ne traite pas ces questions, en particulier dans les classes d'examen lorsque la question ne peut être imposée aux candidats. De rares enseignants les considèrent même comme "hors programme" (sic). Dans les classes où les questions sont au choix, d'autres questions sont préférées. Lorsqu'elles sont étudiées, elles ne font qu'exceptionnellement l'objet de devoirs.

Une partie des enseignants les traite de façon marginale d'autant que c'est en géographie que la question est abordée. Limiter la Russie au milieu naturel et à la répartition de la population conduit à n'évoquer que le changement de frontières ; quelques professeurs évoquent les changements structurels et les enjeux économiques actuels.

Lorsque l'histoire de l'ex-URSS et de l'ex-Europe communiste est étudiée c'est le plus souvent dans le cadre des relations internationales, ou de l'histoire de l'URSS, et la date ultime est celle de 1991: le regard se porte sur la période d'effondrement plus que sur ce qui suit.

Cependant les enseignants de collège qui traitent effectivement un État européen choisissent systématiquement l'Allemagne et de ce fait la chute du Mur et la réunification (évolution des frontières + coût économique + démantèlement de l'économie socialiste). Exceptionnellement, certains abordent en outre la Pologne ou la Hongrie. Il est possible que des enseignants de Première (élèves de 16/17 ans) étudient l'Allemagne, mais aucun des enseignants interrogés ne nous en a fait part.

De rares enseignants approfondissent d'autres sujets, liés de façon lâche au programme, par exemple l'éclatement de la Yougoslavie en Éducation civique, l'évolution de la statuaire soviétique dans une classe de première arts plastiques ... Ce sont des exceptions.

Deux explications s'offrent, dès cette approche descriptive. Nous avons interrogés les enseignants en 1996: beaucoup affirment qu'il n'ont pas encore eu la possibilité d'une information satisfaisante et d'une réflexion suffisante pour construire des cours pertinents. On aurait ainsi affaire à une période de transition, avant la stabilisation de nouveaux contenus. Par ailleurs, présenter les pays socialistes avant 1989 répondait surtout à la volonté de présenter un contre-modèle (ou si l'on préfère un autre modèle) socio-économique. Les pays socialistes n'occupaient une place dans les enseignements que dans la mesure où ils valorisaient - ou au contraire mettaient en question - le modèle du capitalisme libéral occidental. C'était en particulier le cas pour la présentation de l'URSS en géographie. Ils n'étaient donc guère présentés pour eux-mêmes. Actuellement, ils ne le sont pas davantage, sauf dans le cas de rares enseignants qui sont impliqués dans des relations personnelles avec ces pays ; et ils ne peuvent plus faire figure de modèle différent. Une des raisons de les enseigner a ainsi disparu. Pour autant, l'URSS stalinienne (prolongée jusque l'arrivée au pouvoir de Gorbatchev) est toujours enseignée, à la fois comme contre-modèle totalitaire et comme acteur essentiel des relations internationales.

Allons plus loin.

Le modèle pédagogique dominant

Une certaine organisation des contenus

En histoire, le fil conducteur est celui de la continuité chronologique. Ce qui est 'avant' entraîne

ce qui est 'après'. Il n'est pas évident de jouer de cette continuité quasi-téléologique pour expliquer les bouleversement politiques en Europe depuis 1989. Ceci suppose en effet une présentation du système soviétique qui mette en évidence des facteurs qui permettraient de "prévoir" (dans un récit téléologique) son effondrement - et non plus sa durée. C'est à un renversement de leur point de vue que les enseignants ont été ainsi invités depuis 5 ans ! Renversement d'autant plus difficile à manier qu'il faut parallèlement rendre compte de la stabilité d'un tel système pendant plus de 40 ans. L'explication avancée la plus fréquemment est précisément celle qui permet de résoudre le plus facilement cette tension: celle d'un blocage structurel du système économique (et parfois politique) qui, en interdisant toute transformation du système, amène son effondrement dès lors qu'arrivent au pouvoir des hommes animés d'une volonté de réforme. L'explication est donc largement centrée sur la seule URSS.

Une autre donnée structurant l'enseignement est ce que les enseignants appellent "les bases": les repères dans l'espace et dans le temps, certaines notions, des faits de mémoire réputés nécessaires, préalables, à tout autre connaissance. Il est fréquent d'entendre: "ils ne savent même pas ÇA (une de ces "données de base") alors comment veux-tu enseigner quelque chose d'aussi complexe?" En quatrième et en troisième, lorsque la géographie n'est pas celle des conditions naturelles, elle est celle des États, dont il conviendrait avant tout d'apprendre les limites et quelques repères spatiaux (les capitales, les centres industriels, les fleuves etc.)⁴. La nomenclature semble indispensable à toute poursuite de l'étude. En histoire on ne saurait enseigner l'effondrement du système sans enseigner ce qui précède, qu'on ne peut enseigner sans que les élèves assimilent d'abord ce qu'est le socialisme et le stalinisme. Selon le sens commun de la profession, faits antérieurs et notions semblent ici incontournables. Mais les contraintes de temps conduisent souvent à se limiter à ces "bases", ou à éviter d'enseigner un objet sur lequel les élèves "manquent des bases nécessaires". S'y réfugier est un moyen de faire apprendre quelque chose, jugé indispensable, tout en tenant à distance le bruit et la fureur de l'histoire en train de se faire et les risques d'une prise de position.

Enfin il faut souligner que le souci de nombreux enseignants est de présenter une "synthèse simplifiée" ce qui conduit à éviter tel ou tel sujet ponctuel et à privilégier des informations et des idées les plus générales.

La prégnance du factuel et du notionnel

L'enseignement de l'histoire et de la géographie en France est marquée par la transmission d'informations établies, et non par le souci d'amener les élèves à poser des problèmes ou à en résoudre. Personnages, paysages, événements, structures, systèmes, explications sont mis sur le même plan, sans distinguer ordinairement ce qui est construction du géographe ou de l'historien et ce qui existe ou a existé indépendamment de leurs analyses. Tout est présenté comme ayant eu lieu réellement ou existant réellement. Dans les cours l'énoncé de faits, datés, situés, occupe la majeure partie du temps de transmission des savoirs. Une autre place importante est dévolue aux définitions. De là la réaction des enseignants face aux élèves qui leur posent des questions sur l'actualité: leur donner plus d'informations, sur des faits historiques complémentaires, sur des

⁴Ceci permet en outre de donner une large part à la carte. Celle-ci est en effet à la fois support visuel de connaissances et emblème de la géographie scolaire. Ce type de support est aussi largement utilisé en histoire, à chaque présentation générale de la carte européenne: 1815, 1914, 1922 etc.

évolutions politiques analogues, etc. Cette importance du factuel se révèle particulièrement en géographie économique par le souci de donner des statistiques, de faire apprendre des chiffres. Ces chiffres sont souvent pris comme "des réalités", sans que le professeur engage une réflexion critique sur leurs conditions de production (d'ailleurs les sources en sont très rarement communiquées aux élèves).

Enseigner l'évolution récente de l'Europe ou de la Russie pose ici problème: tous les enseignants déplorent l'incertitude des faits, le caractère lacunaire des informations dont ils disposent. L'incertitude des statistiques anciennes, l'absence de statistiques récentes, vident de contenu une partie des cours. L'éclatement de l'URSS, la réunification allemande ont eu lieu, et peuvent de ce fait s'enseigner avec certitude. Les tensions présentes, à plus forte raison les enjeux d'avenir, ne sont pas "factualisables" et comme tels sont écartés. Il est frappant que les stages de formation ou les publications officielles sur "enseigner l'Europe actuelle" soient aussi, d'abord, une transmission d'informations factuelles.

Par ailleurs les notions nécessaires pour désigner les faits concernant de tels objets, pour avancer des explications, sont complexes et malaisées à définir (même au lycée, de l'avis des enseignants): socialisme, libéralisme par exemple. (Curieusement nationalisme semble plus facile, sans doute parce que davantage enraciné dans les habitudes d'enseignement en histoire du XIXe siècle). De là un recul assez net: il faut prendre beaucoup de temps pour enseigner ces questions, donc il est plus économique (toujours la contrainte de temps!) de ne pas les enseigner - surtout en quatrième.

Les contraintes de l'évaluation

Nous avons déjà dit comment l'absence de questions d'examen sur un objet d'enseignement pouvait conduire à la disparition de l'enseignement sur cet objet.

Plus largement, les savoirs enseignés sont construits et présentés pour être, à un moment ou un autre, évalués. Il faut donc que les connaissances soient aisément contrôlables, souvent en collège dans le cadre d'interrogations brèves, à réponses courtes. Il faut aussi, compte tenu des habitudes pédagogiques, qu'elles puissent s'interpréter en termes de juste ou faux. De ce point de vue situer une ville sur une carte muette, ou nommer correctement les États des Balkans s'évalue plus facilement qu'une réflexion sur les transformations des structures économiques ou les relations Osis/Wessis. Des recherches ont montré, que même lorsque certains cours introduisent des efforts de problématisation, des réflexions, des questions ouvertes, celles-ci sont absentes de la trace écrite dictée ou notée, car elles ne peuvent faire l'objet d'un contrôle noté. Constituer un savoir évaluable conduit ainsi à privilégier encore plus, dans l'apprentissage, le factuel et le notionnel.

La place de l'actualité dans les méthodes pédagogiques

Les cours d'histoire ne conduisent guère à une analyse de l'actualité. La contrainte de temps et la volonté de traiter le maximum du programme conduisent à écarter tout ce qui ne s'inscrit pas dans les attentes de l'institution. Le plus souvent l'actualité est sollicitée par l'enseignant, si elle l'est, pour donner plus de sens au passé, aux objets enseignés: ainsi évoquer les tensions nationalistes actuelles dans les Balkans est censé favoriser la compréhension des problèmes d'avant 1914. C'est le présent qui éclaire le passé et non l'inverse, surtout en collège. Le procédé pédagogique vise à susciter l'adhésion et à permettre en apparence une meilleure compréhension. Mais il ne s'agit pas d'histoire comparative: l'analogie se révèle hâtive, voire douteuse, réduite

par exemple à l'association Balkans/conflits nationalistes. Le risque est grand d'engendrer des stéréotypes.

La possibilité de traiter pour elles-mêmes certaines questions d'actualité est rarement exploitée: exceptionnellement sous forme de dossiers de presse ou de recherches (mais dans un but plutôt méthodologique).

Si non, les enseignants répondent seulement aux éventuelles questions des élèves. Mais d'une part cela conduit à n'aborder ces thèmes que pour des élèves déjà curieux et qui s'informent ; d'autre part les réponses sont souvent brèves, et dispensées plutôt individuellement en fin de cours. Les enseignants privilégient alors: lutter contre les stéréotypes (ex. barbarie) ; inviter à la prudence, à l'esprit critique ; donner des informations complémentaires pour replacer dans un contexte spatial ou temporel plus large. Même dans ces aparté on retrouve la conceptions dominante de l'histoire et de la géographie scolaires.

Le modèle disciplinaire⁵

Enseigner des résultats

Les enseignants affirment transmettre des connaissances scientifiquement fiables, reflétant ce que la communauté historique ou géographe tient pour vrai. Tout se passerait comme si il y avait une sorte de filiation directe entre les sciences homonymes et l'histoire et la géographie scolaire. De ce point de vue, enseigner l'évolution récente de l'Europe est pour certains un risque de sortir de sa discipline: il ne s'agirait "plus d'histoire mais de journalisme bien informé". Cette inquiétude se traduit plus souvent par le regret devant l'absence d' "ouvrage de synthèse", entendu comme ouvrage à teneur scientifiquement valide. Comme le dit clairement un collègue "il n'y a pas de savoir qui fasse autorité" sur ces questions.

Les enseignants sont d'autant plus conscients de cette lacune qu'une grande partie de leur information provient de la presse (en particulier Le Monde, Courrier international, Le Monde Diplomatique). De telles informations incitent à une certaine méfiance (nous reviendrons sur la question de l'objectivité) et surtout sont discontinues, portent sur des sujets pointus ou éphémères, inutilisables pour construire des cours qui se veulent des synthèses⁶.

La dominante de réalisme

Les cours d'histoire et de géographie sont réputés dire la réalité du monde, présent ou passé. La "réalité" s'y donne à voir à travers des images, des textes, mais aussi à travers le discours de l'enseignant. L'enseignement fait croire que la réalité est transparente, immédiatement compréhensible pour peu que l'on dispose des bonnes catégories de pensée, des bonnes notions.

⁵ F. Audigier, 1993, Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie ; à la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves., thèse de doctorat, Paris VII

⁶ Certains reconnaissent qu'il existe, dans telle ou telle revue spécialisée, des articles scientifiques sur l'un ou l'autre thème. Mais ces articles ne sont pas toujours adaptés aux contenus d'enseignement, et les dites revues sont inégalement disponibles.

Enseigner la situation de l'Europe centrale et orientale depuis 1989 met largement en défaut ce modèle: la réalité contemporaine n'étant pas même transparente aux enseignants (à la différence par exemple des contraintes climatiques !), ils affirment tous que le sujet est complexe, difficile, et en concluent souvent qu'on ne peut l'enseigner à des élèves jeunes (toujours trop jeunes!) et faibles (toujours trop faibles!). Cet objet scolaire est loin d'être naturalisé dans l'enseignement: de ce fait les enseignants se méfient encore du "schématisme réducteur", sont conscients de la déformation qu'entraîne toute scolarisation. Leur souci de n'enseigner que la réalité, et leur croyance dans le fait que c'est ce qui se passe pour le reste de leur enseignement sont tels que certains préfèrent ici renoncer à enseigner ce qui est trop complexe.

Le refus du politique et du débat

Lorsque les élèves posent des questions d'actualité, l'enseignant a le souci d'analyser les questions de "manière neutre". Replacer un problème d'actualité dans une filiation historique est un moyen de satisfaire ce souci de neutralité ; développer la critique de l'information aussi, quoique d'une autre façon.

Rappelons que le mode dominant d'enseignement n'est ni fondé sur des débats entre élèves ou élèves et enseignant à propos d'une question, ni axé sur l'étude de problèmes sociaux ou politiques. Les élèves considèrent l'histoire scolaire comme un "récit du vrai"⁷, et se fient massivement à la parole du maître ou au texte du manuel, et aux documents exploités. Les enseignants adhèrent pleinement à cette image de leurs disciplines comme des disciplines "objectives". En règle générale, l'enseignant d'histoire et géographie est censé se prémunir contre toute lecture politique des événements. On peut y voir une vertu: l'histoire et la géographie doivent transmettre des connaissances communes à tous, qui ne sont pas susceptibles d'être mises en question, et, justement parce qu'elles doivent soutenir un consensus, ne peuvent être partisans. On peut y voir une illusion: la science, et par filiation les savoirs scolaires, seraient dépourvus d'enjeux politiques et de points de vue idéologiques. On peut y voir aussi une nécessité de fonctionnement de la discipline: pour que la parole du maître soit apprise, elle doit faire autorité, pour faire autorité elle ne doit pas susciter de controverse.

Les enseignants mettent ainsi constamment en question le point de vue partisan des sources de presse, et la difficulté à critiquer ces mêmes sources faute d'une information scientifique disponible sur les mêmes sujets. Faute de disposer d'une lecture à leurs yeux "neutre", "objective", des événements, certains préfèrent ne pas enseigner certaines questions.

Conclusion

Analyser l'enseignement d'un objet aussi récent et difficilement scolarisable met à jour une contradiction entre les finalités affichées et les contraintes du modèle disciplinaire et pédagogique. Dans un enseignement dominé par la transmission de faits prétendument réalistes, et par l'ambition de mettre à portée des élèves des résultats de l'histoire et de la géographie savantes, enseigner un objet qui n'est pas encore un objet d'historien bien stabilisé, et ce à partir d'une information défailante ou suspecte, s'avère presque une mission impossible. En outre, le souci

⁷ Selon le titre de l'ouvrage dirigé par h.moniot, m. serwanski, L'histoire en partage 1 - le récit du vrai, Nathan 1994

le faire un enseignement neutre, objectif, conduit à minimiser la place de l'actualité et du même coup celle de l'histoire immédiate, qui prête à débat d'interprétations.

Enseigner l'histoire récente de l'Europe centrale et orientale et de la Russie met en défaut le fonctionnement disciplinaire. Les pratiques majoritaires sont alors logiquement celles d'un non-enseignement, ou d'un enseignement réduit à quelques faits stables: climat, relief, villes... Certains l'enseignent pourtant: soit qu'ils réussissent, au prix d'un travail considérable, à "discipliniser"⁸ l'objet, en précurseurs de ce qu'attend l'institution, soit qu'ils ne s'inscrivent pas dans le modèle dominant. Autrement dit, la place qu'occupe cet objet dans les enseignements effectifs varie selon les rapports au métier d'enseignant et à l'histoire scolaire.

Mais, si les enseignants qui se lancent dans l'aventure sont finalement minoritaires, n'est-ce pas aussi parce que l'Europe centrale et orientale (peut être plus encore que la Russie) paraît très loin des horizons français? Il est frappant de voir que l'Allemagne est moins minorée: comment ne pas penser que c'est parce qu'elle est au XXe siècle le principal partenaire culturel, politique et économique de la France⁹? Il peut y avoir un sens, en termes d'identité française, de finalités patrimoniales, à enseigner quelque chose de l'histoire allemande. Il semble y en avoir peu à enseigner la Pologne, la Hongrie, la République tchèque ou slovaque, même si ces États ont sans doute été choisis comme les plus proches de l'Europe occidentale. Quant aux autres, les programmes ne les nomment même pas. Existents-ils vraiment, au delà d'un nom sur une carte, pour les élèves français?

⁸ Qu'on nous pardonne ce néologisme, qui signifierait scolariser un contenu de savoir en le transformant de telle façon qu'il soit compatible avec le fonctionnement de la discipline scolaire correspondante.

⁹ y compris comme adversaire ou concurrent ...

annexe: l'Europe et de la Russie ex-soviétiques depuis 1989 dans les programmes d'histoire et de géographie dans l'enseignement secondaire

classe	âge	avant 1989	depuis 1993
quatrième	13/14	<p><u>Géographie:</u> - Espace européen: (...) peuplement, migrations et populations, carte politique de l'Europe</p> <p>- Un état de l'Europe de l'Est (au choix: R.D.A., Pologne, Hongrie, Tchécoslovaquie)</p>	<p><i>question complétée:</i> - la carte politique de l'Europe et ses bouleversements récents; problèmes nationaux. - évolution et la situation actuelle de l'Europe centrale et orientale.</p> <p><i>question libellée désormais "Pologne, République tchèque et République slovaque, Hongrie" (l'Allemagne est traitée obligatoirement)</i></p>
troisième EXAMEN EN HISTOIRE ET EN GÉOGRAPHIE	14/15	<p><u>Histoire:</u> - Évolution depuis la guerre froide des rapports Est-Ouest</p> <p><u>Géographie:</u> - l'Union soviétique</p>	<p><i>question remplacée par La Russie (sans autre changement de contenu); "Les structures de l'économie "ne peuvent faire l'objet d'un sujet d'examen"</i></p>
première ES,L,S, STT SMS,STI,STL EXAMEN EN HISTOIRE ET EN GÉOGRAPHIE	16/17	<p><u>Connaissance du monde contemporain:</u> (question au choix) Évolution actuelle de l'Europe centrale et orientale</p>	
terminale ES, L, S EXAMEN EN HISTOIRE ET EN GÉOGRAPHIE STT EXAMEN EN HISTOIRE ET EN GÉOGRAPHIE	17/18	<p><u>Histoire:</u> Le monde socialiste: aspects géopolitiques; évolution et formes actuelles du pouvoir; sociétés et cultures (évolutions récentes "existe-t-il une société socialiste? part des traditions)</p> <p><u>Géographie:</u> Les hommes et l'organisation de l'espace dans les deux "super-puissances": l'URSS</p> <p><u>Histoire:</u> Institutions et vie politique: (questions au choix parmi d'autres) - Deux démocraties populaires - L'URSS</p>	<p><i>programme de l'examen: question supprimée</i></p> <p><i>question remplacée par: La Russie, un État né de l'éclatement de l'URSS disparition de la notion de super-puissance, pas d'autre changement de contenu; à l'examen pas de sujet spécifique sur l'organisation économique de la Russie</i></p> <p><i>question sur laquelle il est déconseillé de poser des sujets à l'examen (oral) question remplacée par La Russie</i></p>