

## Annexe 2

# **Programme de langues, littératures et cultures étrangères et régionales - anglais de terminale générale**

---

## Sommaire

### **Préambule commun aux enseignements de spécialité de langues, littératures et cultures étrangères et régionales**

Principes et objectifs

Les thématiques

Approches didactiques et pédagogiques

Activités langagières

Les compétences linguistiques

### **Introduction générale du programme de la classe terminale**

### **Programme limitatif**

### **Préambule spécifique à l'enseignement de spécialité d'anglais**

### **Thématiques de la classe terminale**

Thématique « Arts et débats d'idées »

Thématique « Expression et construction de soi »

Thématique « Voyages, territoires, frontières »

### **Références**

## Préambule commun aux enseignements de spécialité de langues, littératures et cultures étrangères et régionales

### Principes et objectifs

- **Explorer la langue, la littérature et la culture de manière approfondie**

Les principes et objectifs fondamentaux du programme sont communs aux quatre langues vivantes étrangères susceptibles de proposer l'enseignement de spécialité (allemand, anglais, espagnol et italien) et aux sept langues vivantes régionales (basque, breton, catalan, corse, créole, occitan-langue d'oc, tahitien) inscrites au programme de l'agrégation des langues de France. Cet enseignement s'inscrit dans la continuité du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et doit préparer les élèves aux attentes de l'enseignement supérieur, en approfondissant les savoirs et les méthodes, en construisant des repères solides, en les initiant à l'autonomie, au travail de recherche et au développement du sens critique. Il s'affirme en pleine cohérence avec les programmes d'enseignement qui le précèdent et l'enseignement de tronc commun : ceux de la classe de seconde mais aussi ceux du collège, dont l'ambition culturelle est étroitement associée aux objectifs linguistiques.

L'enseignement de spécialité prépare à l'enseignement supérieur sans être universitaire : il prépare aux contenus et aux méthodes de celui-ci, mais les adapte à un public de lycéens. Il s'adresse aux futurs spécialistes mais pas à eux seuls. Il convient, dans sa mise en œuvre, d'offrir suffisamment d'espace de différenciation pour permettre à chaque élève de progresser.

L'enseignement de spécialité en classe terminale concerne les élèves ayant confirmé ce choix parmi les trois spécialités suivies en classe de première. À ce titre, dans le cadre des six heures hebdomadaires et dans une logique d'exigence disciplinaire et de préparation à l'enseignement supérieur, les élèves sont amenés à approfondir leurs connaissances et à développer un solide niveau de compétences.

Les objectifs et principes du programme de spécialité concernent la classe de première et la classe terminale. Ce programme vise une exploration approfondie et une mise en perspective des langues, littératures et cultures des aires linguistiques considérées ainsi qu'un enrichissement de la compréhension par les élèves de leur rapport aux autres et de leurs représentations du monde. Il a également pour objectif de favoriser une connaissance fine des langues et cultures concernées dans leur rapport à l'Histoire et de permettre une plus grande ouverture dans un espace européen et international élargi ainsi que de préparer les élèves à la mobilité. Il doit être pour les élèves l'occasion d'établir des relations de comparaison, de rapprochement et de contraste.

Cet enseignement cherche à augmenter l'exposition des élèves à la langue étudiée afin qu'ils parviennent progressivement à une maîtrise assurée de la langue et à une compréhension de la culture associée.

Le travail *de* la langue et *sur* la langue, effectué en situation et intégré aux diverses activités, est au cœur de cet enseignement. Il est envisagé dans son articulation avec l'étude des objets littéraires et culturels concernés. La langue écrite et orale est travaillée sous tous ses aspects (phonologie, lexicale, grammaire) et dans toutes les activités langagières, (réception, production et interaction), afin que les élèves soient entraînés à communiquer et puissent approfondir et nuancer leurs connaissances et leurs compétences. Une initiation ponctuelle à la traduction en cohérence avec les enseignements est par ailleurs à même d'éclairer l'approche contrastive des systèmes linguistiques.

Les langues régionales, pour ce qui les concerne, entretiennent une relation étroite avec le français et des relations spécifiques avec les langues étrangères. Le programme dédié à

l'enseignement de spécialité des langues, littératures et cultures régionales permet également une mise en lien de chaque langue régionale avec les langues de l'héritage : les langues et cultures de l'Antiquité sont systématiquement convoquées afin de mettre les savoirs en perspective et de contribuer à la formation humaniste dispensée au lycée.

De manière générale, l'enseignement de spécialité se conçoit comme un espace de travail et de réflexion permettant aux élèves de mieux maîtriser la langue, de faciliter le passage aisé de l'oral à l'écrit et de l'écrit à l'oral, d'un registre à l'autre, d'une langue à une autre par un travail régulier et méthodique sur le repérage des marqueurs culturels, la prononciation et l'écriture.

Cet enseignement est un lieu d'approfondissement et d'élargissement des connaissances et des savoirs selon une perspective historique porteuse de sens et de nature à doter les élèves de repères forts et structurants inscrits dans la chronologie de l'histoire littéraire et culturelle. Il vise aussi à développer chez les élèves la connaissance précise d'éléments majeurs de la culture considérée. C'est dans le travail d'appropriation des contenus que cet enseignement participe à la transmission et à la valorisation d'un riche patrimoine linguistique et culturel.

Comme tous les enseignements, cette spécialité contribue au développement des compétences orales à travers notamment la pratique de l'argumentation. Celle-ci conduit à préciser sa pensée et à expliciter son raisonnement de manière à convaincre. Elle permet à chacun de faire évoluer sa pensée, jusqu'à la remettre en cause si nécessaire, pour accéder progressivement à la vérité par la preuve. Elle prend un relief particulier pour ceux qui choisiront de préparer l'épreuve orale terminale du baccalauréat en l'adossant à cet enseignement de spécialité.

- **Développer le goût de lire**

L'enseignement de spécialité vise à favoriser le goût de lire en langue étrangère et régionale des œuvres dans leur intégralité de manière progressive et guidée et à proposer ainsi une entrée dans les imaginaires propres à chaque langue.

Outre les œuvres du programme limitatif, la lecture d'œuvres intégrales est recommandée et s'accompagne de la lecture d'extraits significatifs d'autres œuvres permettant de découvrir des auteurs et des courants littéraires majeurs représentatifs de l'aire culturelle et linguistique étudiée. Des textes contemporains et faciles d'accès, qu'il s'agisse d'œuvres intégrales ou d'extraits, peuvent dans ce cadre être proposés à côté de textes classiques qui constituent des références importantes. Tous les genres littéraires trouvent leur place dans ce nouvel enseignement de spécialité : théâtre, poésie ou prose dans les différentes formes qu'elle peut prendre (roman, nouvelle, conte, journal, autobiographie, écrits scientifiques, etc.).

## Les thématiques

Les contenus culturels et littéraires sont déclinés en cinq thématiques (deux pour la classe de première, trois pour la classe terminale), elles-mêmes subdivisées en axes d'étude selon les spécificités propres à chaque langue. Ces axes, ni limitatifs ni exhaustifs, ne constituent pas un catalogue de prescriptions juxtaposées : ils ont pour fonction d'aider les professeurs à élaborer des progressions pédagogiques adaptées à la diversité des niveaux et des besoins des élèves.

Pour chacune des cinq thématiques, un descriptif permet d'explicitier les contenus proposés à l'analyse et d'orienter la réflexion dans chaque langue concernée. À ce descriptif est associé un programme de lectures pour chacune des langues et chacun des niveaux du cycle terminal.

Les thématiques proposées dans les différentes langues permettent d'aborder un certain nombre de figures et d'œuvres importantes dans les domaines de la littérature, des arts en

général (architecture, chanson, cinéma, musique, peinture, photographie, sculpture et télévision) et de l'histoire des idées. Les artistes, les penseurs et leurs œuvres sont replacés dans leur contexte historique, politique et social. Des documents de nature différente (textes littéraires à dimension philosophique ou politique, tableaux, gravures, photographies, films, articles de presse, données chiffrées, etc.) et de périodes différentes sont mis en regard les uns avec les autres pour permettre des lectures croisées ou souligner des continuités ou des ruptures. Pour les langues régionales, la référence aux langues vivantes étrangères et aux langues et cultures de l'Antiquité est régulièrement utilisée.

## Approches didactiques et pédagogiques

### • **Perspective actionnelle et démarche de projet**

L'enseignement de spécialité s'inscrit, comme l'enseignement commun de langues vivantes, dans une perspective actionnelle que les professeurs cherchent à mettre en œuvre afin d'installer les élèves dans une démarche de projet pour les rendre autonomes.

Ainsi, la constitution par les élèves d'un dossier dans lequel ils présentent des documents vus en classe et choisis par eux-mêmes en lien avec les thématiques du programme, fait partie de la démarche globale qui vise à encourager leur esprit d'initiative. Ce dossier personnel rend compte du patrimoine linguistique, littéraire et culturel que l'enseignement de spécialité leur a offert.

### • **Variation des supports**

Les élèves tirant le plus grand bénéfice à être confrontés à des supports variés et à une approche multimodale de l'enseignement de la langue étrangère, on veille à les familiariser non seulement avec des œuvres littéraires et des auteurs, mais aussi avec toute autre forme d'expression artistique et intellectuelle comme des articles de presse, des œuvres cinématographiques, picturales ou musicales, des extraits de littérature scientifique, etc.

L'utilisation de supports riches et variés est donc recommandée. Elle peut aller de textes fictionnels et non fictionnels à des films et autres documents sonores et peut aussi, dès lors que le contenu s'y prête, donner lieu à une mise en perspective interculturelle.

L'image fixe ou mobile, quant à elle, n'a pas vocation à être perçue comme simple illustration. Un entraînement à l'analyse de l'image doit trouver toute sa place dans l'enseignement de spécialité.

Les élèves peuvent ainsi s'approprier ce patrimoine de manière concrète, active et autonome.

### • **Les outils numériques**

Le recours aux outils numériques est incontournable car il multiplie les moments d'exposition à la langue et permet de la pratiquer tant dans l'établissement qu'en dehors de celui-ci. Il permet de renforcer les compétences des élèves en réception et en production, notamment grâce à :

- l'accès à des ressources numériques d'archives ou de l'actualité la plus directe (écoute de documents en flux direct ou téléchargés librement, recherches documentaires sur internet, lecture audio, visionnage d'adaptations théâtrales et télévisées d'œuvres classiques, captations diverses, etc.) ;
- un renforcement des entraînements individuels par l'utilisation d'outils nomades, avant, pendant ou après les activités de la classe (baladodiffusion, ordinateurs portables, tablettes et manuels numériques, etc. qui permettent la création et l'animation d'un diaporama, l'élaboration et la modération d'un site ou d'un forum internet, l'enregistrement et le travail sur le son et les images, etc.) ;
- la mise en contact avec des interlocuteurs variés (eTwinning, visioconférence, forums

d'échanges, messageries électroniques, etc.).

L'utilisation des outils numériques permet de sensibiliser les élèves à l'importance d'un regard critique sur les informations en ligne.

## Activités langagières

Les élèves qui font le choix de suivre l'enseignement de langues, littératures et cultures étrangères et régionales commencent dès la classe de première à circuler en autonomie à travers tous types de supports et doivent atteindre à la fin de l'année de terminale une bonne maîtrise de la langue, à la fois orale et écrite. Le volume horaire dédié à l'enseignement de spécialité offre la possibilité d'un travail linguistique approfondi organisé autour de l'ensemble des activités langagières et selon une démarche progressive en cours d'année et en cours de cycle.

La finalité de l'apprentissage des langues vivantes dans le cadre de l'enseignement de spécialité est de viser les niveaux de compétence suivants : le niveau attendu est B2 en fin de première et, en fin de terminale, le niveau C1 est visé, notamment dans les activités de réception selon le parcours linguistique de l'élève. (Cf. le volume complémentaire du CECRL, janvier 2018 pour la traduction française).

### • Réception

L'enseignement de spécialité cherche toutes les occasions d'exposer les élèves à la langue écrite et orale à travers tous types de médias. Ils sont exercés à comprendre des énoncés simples et de plus en plus élaborés, dans une langue authentique aux accents variés. Ils ne sont pas limités à la fréquentation d'une variante donnée et considèrent dans sa totalité la langue qu'ils étudient.

Tout au long des deux années d'enseignement de spécialité, les élèves sont progressivement entraînés à :

- lire des textes de plus en plus longs, issus de la littérature, de la critique ou de la presse ;
- lire des textes littéraires, classiques et contemporains, appartenant à différents genres ;
- comprendre l'information contenue dans les documents audio-visuels (émissions de télévision ou radiodiffusées, films) dans une langue qui n'est pas nécessairement standardisée ;
- aborder une gamme complète de thèmes abstraits (littéraires, artistiques, historiques, etc.) ;
- comprendre le sens explicite et implicite des documents.

### • Production

La production écrite des élèves prend des formes variées, écriture créative et argumentative, qui correspondent à des objectifs distincts. En cours d'apprentissage, elle permet aux élèves de manipuler et de consolider les contenus culturels, d'approfondir et d'enrichir les contenus linguistiques (lexique, grammaire, syntaxe).

L'écriture créative peut s'appuyer sur des pratiques de la vie courante (lettres, blogues, etc.) ou s'inscrire dans des formes plus littéraires : dialogues, suites de textes, récits. Cette activité peut donner lieu à des exercices de médiation : résumé, compte-rendu, synthèse, adaptation, traduction, explicitation, reformulation, etc.

L'écriture argumentative forme l'esprit critique et encourage la prise de position des élèves. Il peut s'agir, par exemple, d'un commentaire de document, d'une synthèse de documents, d'une critique de film, d'un droit de réponse, d'un discours engagé, d'un essai, etc. Cette

compétence critique se nourrit de recherches variées qui, comme en réception, incitent à prendre du recul et à ne pas confondre réalité et représentation.

Les exercices de production écrite suivent une progression permettant aux élèves de fournir des textes de plus en plus longs, complexes et structurés. À terme, on attend d'eux qu'ils soient capables de rédiger des textes détaillés, construits et nuancés, prenant en compte le contexte et le destinataire.

Pour toutes ces activités, les élèves trouvent un appui dans l'usage méthodique des ouvrages de référence tels que dictionnaires et grammaires.

L'horaire renforcé de l'enseignement de spécialité offre aux élèves davantage de possibilités de travailler l'expression orale en continu, à travers des prises de parole spontanées ou préparées devant l'ensemble de la classe ou en petits groupes.

L'entraînement à la prise de parole publique est favorisé par des exposés. Les élèves peuvent être entraînés à des présentations orales à partir de simples notes.

De même, diverses formes de mise en œuvre peuvent être explorées : la mémorisation d'un texte et son interprétation musicale ou théâtrale, la réalisation d'une interview ou l'animation d'une table ronde, la transposition dans un contexte et un lieu autres d'un personnage fictionnel ou mythique de l'aire linguistique qui le concerne.

En cours d'année et de cycle, ils peuvent ainsi gagner en confiance et développer la fluidité, la précision et la richesse de l'expression orale sur le plan phonologique, lexical et syntaxique.

- **Interaction**

Une attention particulière est donnée à l'interaction. Elle suppose une attitude fondée sur l'écoute, le dialogue et les échanges dans le cadre de la construction collective du sens à partir d'un support. Elle suppose encore des activités en groupes : recherche de documents, résolution de problèmes rencontrés au fil des activités qui se déroulent en classe ou dans le cadre d'un projet spécifique.

En enseignement de spécialité, toutes les stratégies d'apprentissage en autonomie sont recherchées, notamment le travail par projet au sein d'un groupe d'élèves. L'interaction doit être perçue comme la condition de cette autonomie.

- **À l'articulation des activités langagières, la médiation**

La médiation, introduite dans le CECRL, consiste à expliciter un discours lu et entendu à quelqu'un qui ne peut le comprendre. Dans le cadre d'une activité orale, il pourra s'agir par exemple de transmettre à un camarade des informations spécifiques, de lui expliquer des données pour construire du sens ou de gérer des débats pour faciliter la communication dans des contextes de désaccords. Dans le cadre d'une activité écrite, la médiation pour soi-même ou autrui suppose de prendre des notes, lors d'une première phase de compréhension, pour ensuite réagir, analyser et exprimer une critique personnelle. En d'autres termes, si l'activité langagière de médiation peut ponctuellement supposer un usage du français, elle ne s'y réduit pas, car elle peut être envisagée à travers la traduction mais aussi la reformulation en langue cible afin de transmettre du sens à autrui dans une situation de communication en interaction.

## Les compétences linguistiques

À l'instar de l'enseignement commun de langues vivantes, les compétences linguistiques sont enseignées en contexte d'utilisation, à l'occasion de l'étude de documents authentiques de toute nature, écrits et oraux, par l'écoute d'enregistrements, le visionnage de documents iconographiques et audio-visuels et la lecture de textes. En enseignement de spécialité, le développement des capacités de compréhension et d'expression passe par une attitude plus

réfléchi, dans une approche comparative entre la langue concernée, le français, les autres langues vivantes étudiées et, pour les langues régionales, les langues de l'Antiquité.

À ce stade, les élèves savent qu'ils comprennent plus qu'ils ne sont capables d'exprimer, ils savent aussi distinguer grammaire et lexique de reconnaissance, d'une part, et grammaire et lexique de production, d'autre part. Leur familiarité croissante avec des contenus de plus en plus longs et complexes leur permet de s'initier à une approche plus raisonnée, toujours en situation, notamment à travers l'exercice de la traduction. Cette augmentation de la maîtrise linguistique doit leur faciliter le passage vers les méthodes propres à l'enseignement supérieur en leur donnant accès à des discours oraux et écrits plus complexes. De même, les exercices auxquels ils sont entraînés (contraction de textes, synthèses, analyses textuelles, iconographiques et filmiques) étendent leurs besoins langagiers. En langue de spécialité, la compétence linguistique constitue un des axes privilégiés du cours. Elle concerne les aspects phonologiques de la langue ainsi que la maîtrise de l'orthographe, du lexique et de la grammaire.

- **Aspects phonologiques et graphie**

Dès la classe de première, une attention particulière est apportée à la phonologie par une sensibilisation accrue aux phonèmes spécifiques de la langue étudiée ainsi qu'à leurs variations que les élèves s'efforcent de reproduire avec la plus grande précision. La précision de la prononciation et le respect des règles de la phonologie conditionnent la réussite de l'apprentissage d'une langue vivante tant dans le domaine de la compréhension que dans celui de l'expression orale. Les élèves doivent être entraînés à entendre rythmes, sonorités, accentuation, intonation pour les restituer dans une lecture à haute voix, une prise de parole préparée ou spontanée.

On attire l'attention des élèves sur les particularités orthographiques et on leur fait prendre conscience du rapport propre à chaque langue entre orthographe et réalisation phonologique.

- **Le lexique**

C'est à partir du programme littéraire et culturel que se diversifient et s'enrichissent les champs sémantiques.

Le lexique ne donne pas lieu à un apprentissage hors-contexte mais prend sens par rapport aux énoncés et aux documents travaillés en classe. Les supports utilisés élargissent et affinent le lexique rencontré par les élèves.

Pour aider les élèves à s'appropriier le lexique, on a recours à la mémorisation et à divers procédés qui ont fait leurs preuves : répétition, paraphrase, explicitation, médiation, etc., autant d'activités qui produisent à la fois des automatismes et du sens, à partir d'énoncés de plus en plus complexes et nuancés.

Par ailleurs, le renforcement des compétences à l'oral comme à l'écrit ne saurait aller sans l'appropriation progressive d'un vocabulaire méthodologique de base. Ainsi l'apprentissage du vocabulaire du commentaire de texte littéraire ou non-fictionnel, du commentaire d'analyse d'images et de films trouve naturellement sa place au sein du nouvel enseignement de spécialité, sans en être cependant l'objectif essentiel.

- **La grammaire**

Comme le lexique, la grammaire est abordée en contexte dans le cadre des activités de réception des documents et de production. Les élèves peuvent prendre appui sur le programme de grammaire de l'enseignement commun, sur les révisions et les récapitulatifs réguliers organisés en cours et sur le réemploi méthodique des formes rencontrées dans le cadre de l'enseignement de spécialité.

La grammaire est un outil pour écouter, lire, dire et écrire. À la faveur de leur apparition dans les activités de classe, sont mis en lumière les principaux procédés morphosyntaxiques qui permettent à chacun d'affiner sa compréhension des textes et des discours. Il s'agit, à partir de l'étude des supports, de guider les observations pour mettre en lumière, dans une situation d'énoncé, telle ou telle structure grammaticale : les professeurs entraînent les élèves à repérer les rapprochements avec le français dont les points communs et les différences avec la langue étudiée éclairent de façon pertinente les logiques respectives des deux langues. Ils entraînent les élèves à dégager et formuler une règle à partir d'exemples. Car, si la grammaire n'a de sens que par et pour la communication, elle est aussi objet d'étude.

## Introduction générale du programme de la classe terminale

Si les objectifs et les approches de l'enseignement de spécialité sont communs aux classes de première et terminale (précisés dans le BO spécial du 22 janvier 2019), il convient toutefois d'attirer l'attention sur les particularités liées à la classe terminale et sur l'importance de ménager la transition entre le lycée et l'enseignement supérieur. De fait, l'approfondissement des savoirs et savoir-faire peut, dans le cadre de ce nouvel enseignement, être articulé aux pratiques de recherche et d'analyse qui ont cours à l'université ; cette démarche peut offrir l'occasion de pratiquer des exercices tels que la composition écrite sur la base des documents étudiés, la synthèse de documents, le commentaire ou la contraction de texte, qu'il s'agisse d'un texte de civilisation ou de littérature, et la traduction (version). À ce niveau d'enseignement, on veille à renforcer la formation du jugement critique et de la sensibilité esthétique des élèves, à encourager encore davantage leur esprit d'ouverture et leur curiosité intellectuelle et culturelle par une initiation à la recherche documentaire ; on cherche à contribuer plus généralement à une appropriation personnelle et mature des savoirs. L'élaboration par les élèves de leur dossier personnel favorise particulièrement cette appropriation. Dans le même esprit, on prend soin de renforcer leur capacité à lire des œuvres en langue vivante en en faisant émerger le sens grâce à une alternance entre la lecture analytique d'extraits et la lecture de l'œuvre dans son intégralité. La lecture guidée d'œuvres intégrales du programme limitatif proposé est associée à celle d'extraits d'autres œuvres en lien avec les thématiques ; ces lectures doivent être aussi pour les élèves l'occasion d'une mise en perspective de la littérature avec des événements historiques ainsi que des mouvements ou moments artistiques majeurs : les élèves peuvent ainsi faire valoir au terme de la classe terminale un patrimoine littéraire et culturel, encore peut-être modeste à ce stade mais solide. Ces objectifs sont atteints par la mise en œuvre d'une progression rigoureuse et méthodique qui prend appui sur les compétences linguistiques, littéraires et culturelles acquises grâce aux œuvres ou textes étudiés et veille à articuler cet enseignement avec le tronc commun. Pour les langues régionales, on met un soin particulier à exploiter les liens avec le français, avec les autres langues vivantes, avec les langues et cultures de l'Antiquité.

En classe terminale, le programme culturel se décline selon trois thématiques, elles-mêmes subdivisées en axes d'étude. Les thématiques n'ont pas vocation à être traitées de manière consécutive mais de manière croisée pour développer une pensée analytique, indépendante, créative et critique. Les objets d'étude que suggèrent les thématiques prennent appui sur une grande variété de langages artistiques d'hier et d'aujourd'hui.

L'autonomie des élèves est renforcée par l'approfondissement de la compétence linguistique tant en compréhension qu'en expression.

## Programme limitatif

Trois œuvres intégrales (dont deux œuvres littéraires et, pour les langues vivantes étrangères, impérativement une œuvre filmique), à raison d'une œuvre par thématique, doivent être étudiées pendant l'année et obligatoirement choisies par les professeurs dans un programme limitatif, défini par note de service, renouvelé intégralement ou partiellement tous les deux ans. Pour les autres œuvres abordées en classe, il appartient aux professeurs de sélectionner, notamment dans les listes proposées à la fin de ce programme, les extraits les plus appropriés pour leur approche. Les œuvres et supports ne sont mentionnés dans les descriptifs des thématiques ci-dessous ou dans les références qu'à titre d'exemples. Bien d'autres documents peuvent tout à fait être utilisés en classe.

Le professeur choisit les moyens qu'il juge les plus pertinents pour procéder à l'étude de l'œuvre intégrale comme, le cas échéant, de l'œuvre filmique. Cette étude doit toutefois servir les principes et objectifs du programme de spécialité.

Ainsi l'étude d'une œuvre complète contribue à l'exploration approfondie de la langue tant du point de vue lexical que grammatical. Elle dote en outre les élèves de compétences méthodologiques dans la perspective de l'enseignement supérieur. Par les exercices que cette étude suppose, elle constitue enfin un support de choix pour les activités de réception, de production et d'interaction. D'une manière générale, l'étude d'une œuvre intégrale doit développer le goût de lire en langue vivante étrangère et régionale en faisant découvrir aux élèves une œuvre significative du patrimoine littéraire et culturel.

On veille dans tous les cas à trouver un juste équilibre entre le traitement des thématiques culturelles et l'étude des œuvres intégrales. Les objets d'étude qui illustrent les thématiques, par la diversité des langages qu'ils supposent et l'approche socio-culturelle qui les éclaire, inscrivent l'étude des œuvres intégrales dans une vision vivante de la littérature.

## Préambule spécifique à l'enseignement de spécialité d'anglais

Le monde anglophone a fait émerger, au cours de l'histoire, des littératures et des cultures d'une grande diversité. L'enseignement de langues, littératures et cultures étrangères en anglais introduit les élèves à cette diversité, en approfondissant leurs connaissances sur les mondes britannique et américain ainsi que sur l'Irlande et les pays du Commonwealth. La littérature est envisagée à travers ses différents genres (fiction, théâtre, poésie, autobiographie, essai) et déclinaisons (le récit d'aventure, le roman ou le théâtre social, le roman d'apprentissage, le roman policier, le roman noir ou le roman de science-fiction, la poésie élégiaque, la comédie de mœurs, etc.), ses différents mouvements (le roman gothique, le romantisme anglais ou le transcendantalisme américain, etc.) ou courants (le modernisme, la littérature postcoloniale, etc.). L'enseignement de spécialité accorde également une large place aux autres arts (peinture, gravure, sculpture, photographie, cinéma et séries télévisées, roman graphique, chanson, etc.) ainsi qu'à l'histoire et à la civilisation, aux enjeux de société passés et présents (politique, économie, sociologie, culture, sciences et technologies), aux institutions et aux grandes figures politiques des pays considérés. Enfin, les documents et supports (textes littéraires, supports visuels, documents à dimension culturelle, historique ou civilisationnelle, articles de presse) gagnent à être mis en regard les uns avec les autres et à être replacés dans leur contexte, afin de donner aux élèves les repères indispensables à leur formation.

## Thématiques de la classe terminale

Le programme culturel de la classe terminale s'organise autour de trois thématiques (« Arts et débats d'idées », « Expression et création de soi » et « Voyages, territoires, frontières »), déclinées en axes d'étude. Les thématiques retenues permettent aux élèves d'explorer la diversité des littératures et des cultures du monde anglophone en croisant les regards et les œuvres. Il appartient aux professeurs de choisir un itinéraire cohérent et structurant en relation étroite avec l'enseignement commun de langue vivante étrangère. L'étude des trois thématiques est obligatoire. Les axes d'étude sont proposés pour guider l'étude des thématiques.

Les œuvres et supports ne sont mentionnés dans les descriptifs des thématiques ci-dessous ou dans les références qu'à titre d'exemples. Bien d'autres documents peuvent être utilisés en classe. En revanche, trois œuvres intégrales, dont deux œuvres littéraires (roman, nouvelles, pièce de théâtre ou recueil de poésie) et une œuvre filmique, à raison d'une œuvre par thématique, doivent être étudiées pendant l'année et obligatoirement choisies par les professeurs dans un programme limitatif, défini par note de service, renouvelé intégralement ou partiellement tous les deux ans. Pour les autres œuvres abordées en classe, il appartient aux professeurs de sélectionner, notamment dans les tableaux de références, les extraits les plus appropriés pour leur approche.

### Thématique « Arts et débats d'idées »

Les élèves du cycle terminal sont régulièrement invités, en cours de français en classe de première, en cours de philosophie en classe terminale, à interroger ce qui définit l'art, l'œuvre d'art ou encore l'artiste au sein des sociétés humaines.

L'enseignement de spécialité de langues, littératures et cultures étrangères permet de réinvestir ou de prolonger ces réflexions dans une direction spécifique, celle des domaines culturels propres au monde anglophone. C'est dans ces contextes très variés que peut se poser la question des relations entre les arts et les débats d'idées. Il s'agit donc de s'appuyer sur les acquis des élèves qui, arrivant en classe terminale, ont non seulement déjà

commencé à se forger une culture du monde anglophone mais ont aussi abordé de façon plus transversale des notions liées aux arts qu'ils peuvent réinvestir en enseignement de spécialité.

Les termes de l'intitulé de cette thématique (*arts, débats, idées*) sont tous très riches et prêtent à de nombreuses interprétations. La problématisation des séquences d'enseignement par les professeurs permet d'aborder ces questions terminologiques, de mettre en lumière des éléments polysémiques ou ambigus et ainsi de traiter certains aspects de la question générale selon différents axes d'étude, sans jamais perdre de vue la nécessité d'un solide ancrage dans la réalité culturelle du monde anglophone. Le présent programme propose ci-après trois axes, qui ne sont pas exhaustifs mais qui peuvent contribuer à dégager certaines pistes d'analyse. Ces trois axes partagent l'approche la plus ouverte possible de la notion d'art, en mêlant les apports de la littérature, de la peinture, du théâtre, mais aussi de la chanson, de l'architecture, du roman graphique, entre autres, afin de ne laisser de côté aucun aspect de l'expression artistique. Cette ouverture permet de mettre en évidence des liens entre les arts et les différents débats d'idées.

À travers les différents supports travaillés en cours, ce sont non seulement des connaissances culturelles, littéraires ou civilisationnelles qui sont développées chez les élèves, mais aussi des compétences transversales essentielles : l'exercice d'une pensée critique, libre et informée ; l'habitude d'une tolérance vis-à-vis de la diversité des opinions émises ; la capacité à établir une distinction claire entre faits, croyances et opinions.

Trois axes d'étude sont proposés pour cette thématique : art et contestation ; l'art qui fait débat ; l'art du débat.

- **Axe d'étude 1 : Art et contestation**

Les liens qui unissent l'art et la contestation sont multiples. À travers cet axe d'étude, on se penche sur l'utilisation du support artistique pour défendre un point de vue, apporter un témoignage, dénoncer une injustice et s'inscrire ainsi dans les grands débats sociaux ou politiques propres à une époque et à un lieu donnés.

La contestation d'un ordre social établi est souvent directement liée au geste de l'artiste qui s'engage dans un débat pour y prendre position voire qui utilise son art à des fins militantes. L'œuvre d'art peut alors remettre en cause les opinions dominantes et devenir subversive, qu'elle passe par la satire ou la caricature sociale (peintures et gravures de William Hogarth), par la chanson politique (Joan Baez, Pete Seeger), par le roman à visée sociale (Daniel Defoe, Charles Dickens) ou anticoloniale (V.S. Naipaul, Chinua Achebe), ou encore par le détournement pictural (Andy Warhol, K.J. Marshall). En incarnant des idées, en leur donnant chair et forme dans des personnages, des situations, des images ou des sons, en suscitant l'émotion, l'indignation, le rire ou l'enthousiasme, les arts confèrent à ces idées un impact parfois considérable. Nombre d'œuvres d'art ont ainsi permis de sensibiliser le public à une cause, qu'il s'agisse des pièces d'Oscar Wilde ou de Harold Pinter sur les classes sociales au Royaume-Uni, des romans de John Steinbeck ou des photos de Dorothea Lange sur la Grande Dépression, des tableaux de Norman Rockwell sur la ségrégation ou des films de Ken Loach ou de Mike Leigh sur les milieux populaires au Royaume-Uni.

L'art peut aussi contenir une charge dénonciatrice et se révéler porteur d'une contestation de certaines normes sans que l'artiste n'entre pour autant dans une démarche explicite d'engagement, comme on peut le voir par exemple à travers la musique d'Elvis Presley dans l'Amérique des années 1950. La distinction entre la contestation dans l'art et l'art contestataire est alors féconde pour distinguer ce qui relève de l'intention artistique de ce qui est lié à la lecture d'un contexte social.

Cet axe d'étude s'intéresse donc à des situations où les artistes construisent leur œuvre en réaction ou en opposition aux idées et réalités de leur temps – qu'ils se positionnent en témoins et spectateurs ou qu'ils mettent plus directement leur pensée et leur art au service

d'une cause. Ainsi, les artistes du monde anglophone ont su exprimer à travers leurs œuvres une forme de résistance à l'oppression sociale ou politique, aux différents types de discrimination (contre les femmes, les minorités ethniques ou sexuelles, etc.) ; une opposition au colonialisme, à la guerre, au progrès, etc.

Bien que souvent apparentée au progressisme, la contribution des artistes au débat d'idées peut à l'occasion être plutôt qualifiée de conservatrice, nostalgique, voire réactionnaire (le poème « Mandalay » de Rudyard Kipling ; le roman *Brideshead Revisited* d'Evelyn Waugh ; la chanson « If the South Woulda Won » de Hank Williams Jr.) : c'est à travers cette diversité qu'on peut éclairer les thèmes historiques ou civilisationnels qu'explorent les élèves de terminale.

Il convient enfin de s'interroger sur les choix esthétiques qui peuvent constituer en eux-mêmes un engagement (écritures expérimentales à la *Tristram Shandy* de Laurence Sterne ; *street art*).

Les connaissances des élèves, acquises tout au long de leur parcours d'éducation artistique, sont mobilisées et mises en valeur dans cette perspective.

- **Axe d'étude 2 : L'art qui fait débat**

L'artiste se retrouve souvent au cœur de polémiques lorsque ses œuvres lorsque ses œuvres aboutissent à une remise en question des codes et des canons de son époque.

Cet axe d'étude permet d'évoquer les querelles esthétiques qui suscitent le débat tant parmi les critiques qu'au sein du public, au point même de semer le doute sur la dimension artistique de l'œuvre. C'est la question que font naître certaines installations d'art contemporain comme celles de Damien Hirst ou Tracey Emin. Les élèves peuvent également prendre conscience de la dimension avant-gardiste de la peinture en réaction aux normes de la Royal Academy (William Turner ou les préraphaélites) ou du *pop art* qui s'approprie les codes de la société de consommation pour les intégrer au processus créatif.

La culture anglophone est riche d'artistes qui se sont retrouvés au centre de polémiques, non pas en fonction de critères esthétiques mais à cause du regard porté par le public sur leur œuvre, à l'aune des valeurs morales ou politiques de l'époque. Ainsi, il peut être judicieux d'évoquer certaines œuvres considérées comme sulfureuses en raison des tabous qu'elles brisent (ainsi *Lady Chatterley's Lover* de D.H. Lawrence) ou subversives par la critique politique qu'elles véhiculent – en lien, bien entendu, avec leur contexte historique (dans certaines œuvres de Nadine Gordimer ou André Brink sur l'Apartheid par exemple).

La question de la controverse autour de l'œuvre d'art est indissociable de celle de la censure. Ainsi des romans comme *Brave New World*, censuré à sa sortie en Irlande, ou *The Catcher in the Rye*, une des œuvres les plus fréquemment interdites dans les bibliothèques américaines, ou encore *The Absolutely True Diary of a Part-Time Indian* de Sherman Alexie peuvent être évoqués comme révélateurs de valeurs morales de la société dans laquelle ils ont déchaîné les critiques. À partir de phénomènes comme « Banned Books Week » ou les *trigger warnings* affichés à l'entrée de certaines expositions aux États-Unis, les élèves peuvent également réfléchir sur la notion de bienséance, de *political correctness* et sur les critères qui peuvent conduire à limiter ou non l'accès à certaines œuvres.

Il peut enfin s'avérer pertinent de s'interroger sur le positionnement des artistes, selon qu'ils cherchent à faire polémique (comme le *street artist* Banksy lorsqu'il orchestre la destruction de son œuvre *Girl with a Balloon*), qu'ils refusent de se soumettre à des critères non artistiques pour concevoir leur œuvre (comme le suggère Oscar Wilde dans la préface de *The Picture of Dorian Gray*) ou que le débat naisse à leur insu, voire qu'ils cherchent à l'éviter en s'imposant une forme d'autocensure (comme E.M. Forster, qui n'a pas souhaité que soit publié de son vivant *Maurice*, roman relatant une histoire d'amour homosexuel).

- **Axe d'étude 3 : L'art du débat**

Le débat prend de multiples formes et sert des fonctions très diverses. Il va de la conversation la plus élaborée aux échanges dans lesquels la violence des mots traduit l'indigence de la pensée.

La maîtrise des mots peut être à double tranchant : elle peut permettre de convaincre, d'emmener l'auditoire avec soi – on pense aux discours de Winston Churchill, Susan B. Antony, John Fitzgerald Kennedy, Martin Luther King – ou, à l'inverse, se transformer en arme de manipulation ou de propagande, comme en témoignent la rhétorique de Marc-Antoine dans *Julius Caesar* de William Shakespeare, les discours de Major dans *Animal Farm* de George Orwell ou ceux, caricaturaux, du *Dictateur* de Charles Chaplin. On peut s'intéresser à l'utilisation de la parole dans les domaines politique ou judiciaire, par exemple à travers les innombrables scènes de procès qu'offre le cinéma américain (*12 Angry Men*, *Philadelphia*, *Mississippi Burning*, *The Crucible*) ou la célèbre mise en scène du *filibuster* dans *Mr Smith Goes to Washington* de Frank Capra.

Parfois, l'échange verbal est élevé au rang d'art, avec ses codes, son jeu, ses rituels, qu'il s'agisse des joutes verbales pleines de mots d'esprit (*witticisms*) chez Jane Austen, Woody Allen ou Quentin Tarantino, des débats théâtralisés du jeu politique à la Chambre des communes ou même de la tradition très codifiée des *battles* en hip-hop, où la virtuosité verbale permet de triompher de ses adversaires. Cet art de convaincre est aussi l'enjeu des *debating societies* dans le monde scolaire et universitaire (*The Great Debaters* de Denzel Washington). Il convient de le reconnaître et de le valoriser dans le discours des élèves.

La classe, et tout particulièrement celle de spécialité de langues, littératures et cultures étrangères, est le lieu idéal pour l'apprentissage des compétences requises pour la prise de parole en public : confiance, maîtrise de la langue, posture, lexique étendu, art de la répartie. On peut s'appuyer sur des œuvres qui donnent des clés pour surmonter les préjugés, les handicaps et les craintes liés au langage : les cours de diction dans *Singin' in the Rain* ou *My Fair Lady*, ou encore la thérapie qui permet au roi George VI de dompter son bégaiement dans *The King's Speech*.

## Thématique « Expression et construction de soi »

Construction et expression de soi ont partie liée : l'expression révèle autant qu'elle engendre une identité. Le récit d'une vie, d'aventures, ou plus simplement d'une expérience, peut prendre une dimension universelle ou collective dans le cas de héros imaginaires devenus des mythes ou incarnant des valeurs nationales comme Robinson Crusoé ou Huckleberry Finn ou de personnes réelles engagées dans la vie de la cité comme Winston Churchill ou Barack Obama. La culture anglophone est riche de figures mythologiques (civilisations premières), fictionnelles (personnages de théâtre, de romans ou de nouvelles) ou réelles (femmes ou hommes politiques, artistes) se construisant selon des processus initiatiques ou à travers l'expression individuelle. Construction et expression de soi ont favorisé l'émergence de nouveaux mouvements ou genres artistiques. Le romantisme britannique ou le transcendentalisme américain placent ainsi l'individu et l'expression individuelle au cœur de leur projet esthétique, philosophique voire politique, alors que l'art expressionniste se fonde sur l'expression d'une subjectivité et vise une réaction émotionnelle forte. Mémoires ou autobiographies de femmes ou d'hommes publics, autobiographies et journaux intimes fictionnels, romans épistolaires, autoportraits en peinture donnent à entendre ou voir des personnalités affirmées. Romans picaresques, romans d'éducation et *road novels* ou *road movies* proposent, quant à eux, des récits d'initiation à valeur plus ou moins didactique.

Trois axes d'étude sont proposés pour cette thématique : l'expression des émotions ; la mise en scène de soi ; l'initiation, l'apprentissage.

- **Axe d'étude 1 : L'expression des émotions**

Pour de nombreux artistes, l'émotion constitue tout à la fois le terreau et le matériau grâce auxquels se construisent une œuvre, une personnalité et une identité. Ainsi, l'expression et l'exploitation des émotions caractérisent différents courants et modes artistiques qui se développent dans le monde anglophone. Le courant romantique en constitue un exemple évident, qu'il s'agisse d'exprimer la communion avec la Nature, comme chez William Wordsworth (« I wandered lonely as a cloud »), le deuil, comme chez Edgar Allan Poe (« Annabel Lee »), ou la passion amoureuse menant jusqu'à la folie, comme chez Emily Brontë (*Wuthering Heights*). La figure même du poète romantique, passionné, tourmenté, trouvant dans l'écriture une forme de sublimation de ses sentiments exacerbés, se retrouve également dans le portrait de John Keats qu'offre le film *Bright Star* de Jane Campion.

Il est opportun de chercher avec les élèves à définir précisément les termes de romantisme, de transcendantalisme ou encore d'expressionnisme, afin d'en dégager certains aspects universels mais aussi d'autres plus spécifiques à des cultures diverses, dans une logique contrastive qui peut avantageusement s'appuyer sur les connaissances acquises durant la scolarité en cours de français. Mais il est également judicieux de ne pas limiter l'approche au seul domaine de la littérature, car ce sont les arts en général qui apportent leur contribution à l'expression des émotions, participant ainsi à la construction d'une identité individuelle et collective. Ainsi, le cinéma de Jane Campion ne recule pas devant l'expression d'une véritable violence émotionnelle qui malmène ses personnages féminins mais contribue aussi à les construire. L'art chorégraphique exploite également les émotions, à divers titres et de façon plus ou moins expressive : il offre une entrée sensible très pertinente pour s'emparer des aspects culturels propres à différentes nations et différentes époques (danses traditionnelles amérindiennes ; chorégraphies de Martha Graham). Les arts picturaux et narratifs peuvent se rejoindre dans une véritable cosmogonie constituée d'émotions, de mémoire et de sentiments (« Dreamtime » des aborigènes australiens) : l'expression des émotions est alors étroitement liée à une forme de spiritualité, comme dans les installations vidéo de Bill Viola. Enfin, l'art oratoire ne peut être oublié, tant il joue par nature sur l'expression des émotions de l'orateur et de l'auditeur à sa réception : cela peut s'observer aussi bien dans certains grands monologues du théâtre de Shakespeare (dans *Hamlet* ou dans *Romeo and Juliet*) que dans des discours politiques comme chez Martin Luther King (« I have a dream ») ou chez Robert F. Kennedy à l'annonce de la mort du précédent (« Statement on Assassination of Martin Luther King »).

La dimension existentielle de l'expression des émotions est centrale. Certains artistes poussent loin la recherche dans ce domaine et n'hésitent pas à mettre en lumière les émotions les plus intenses ou les plus violentes, de la douleur à l'épiphanie (théâtre expressionniste de Eugene O'Neill ou de Tennessee Williams, poésie d'Emily Dickinson ou de Sylvia Plath, nouvelles de James Joyce ou romans de Virginia Woolf, peinture de William Turner ou de Francis Bacon). D'autres expriment des émotions plus retenues, ce qui n'en constitue pas moins des œuvres fortes et qui participent également d'une construction identitaire singulière (tableaux de Mary Cassatt, d'Edward Hopper ou de Grant Wood).

- **Axe d'étude 2 : Mise en scène de soi**

De nombreux artistes ont choisi de se mettre en scène dans leurs œuvres, dans une démarche artistique qui dépasse la simple mise en valeur narcissique.

Certains se demandent qui ils sont, cherchent un sens à leur existence, dans une démarche parfois cathartique. Les autoportraits, littéraires ou picturaux, jalonnent la production artistique et interrogent la notion même du sujet et de son identité (*Biographia Literaria* de Samuel Taylor Coleridge, autoportraits de David Hockney). D'Oscar Wilde s'affichant en dandy dans une mise en scène vestimentaire savamment orchestrée aux artistes qui se sont construits des alter-ego, des avatars (David Bowie), la mode voire le travestissement participent de cette construction de soi.

Dans certains récits, la mise en scène de soi n'est pas seulement une expression de soi, c'est aussi le contrôle de la postérité de son propre nom à travers la mise en scène d'une figure. C'est notamment le cas des nombreuses autobiographies de dirigeants politiques (*Autobiography* de Benjamin Franklin, *My Early Life* de Winston Churchill) mais aussi d'artistes qui témoignent de leur rôle dans une époque (autoportraits de Vivian Maier).

Il s'agit également pour d'autres de réfléchir, ou de commenter leur propre personne, ou leur rapport à leur art (*Why I Write* de George Orwell, *One Writer's Beginnings* de Eudora Welty), parfois en choisissant la fiction comme une forme plus sûre ou plus pudique de la mise en scène de soi ou de l'autorévélation (*Confessions of a Young Man* de George Moore, ou l'œuvre cinématographique de Woody Allen).

Concevoir une œuvre autour de sa propre existence peut être un moyen de se faire porteur d'une identité collective. Les récits d'anciens esclaves, d'Indiens d'Amérique ou de *hyphenated Americans*, par exemple, sont autant de voix faisant entendre la pluralité des identités américaines (*A Narrative of the Life of Frederick Douglass, an American Slave* de Frederick Douglass, *The Absolutely True Diary of a Part Time Indian* de Sherman Alexie).

L'autobiographie, le journal, mais aussi l'architecture, la sculpture, la peinture, la photographie ou la musique peuvent servir la mise en scène d'un soi collectif, que cela soit intentionnel (hymnes nationaux commissionnés, mémoriaux du National Mall à Washington) ou non (chants traditionnels devenus chants patriotiques tels que *Rule Britannia*, *Auld Land Syne* ou encore *Land of My Fathers*). À l'inverse, certains artistes se mettent en scène pour remettre en cause les représentations communément acceptées (interprétation subversive de l'hymne national américain par Jimi Hendrix ou de l'hymne national britannique par les Sex Pistols ; *Bloody Sunday* de Paul Greengrass).

- **Axe d'étude 3 : Initiation, apprentissage**

Dans le domaine de l'art, le roman d'apprentissage, abondamment représenté dans la littérature anglophone, vient immédiatement à l'esprit (*Bildungsroman*, *novel of education* ou *novel of apprenticeship*). *The History of Tom Jones, a Foundling* de Henry Fielding est d'ailleurs considéré comme un prototype du genre. Aussi cet axe peut-il dans un premier temps aborder l'évolution morale, intellectuelle ou psychologique du personnage, voire de sa quête de lui-même (*Oliver Twist* de Charles Dickens ou *The Mill on the Floss* de George Eliot) mais également celle du public, en raison des aspirations didactiques ou édifiantes de nombreuses œuvres (*Past and Present* d'Augustus Egg sur le personnage typique de la *fallen woman* à l'époque victorienne ; *Pygmalion* de G.B. Shaw).

Moment privilégié de l'apprentissage, l'enfance est souvent la première étape du roman de formation. De *Tom Brown's School Days* à *Harry Potter* en passant par *Jane Eyre*, un grand nombre d'œuvres se déroulent dans un cadre scolaire et peuvent permettre d'aborder les spécificités culturelles de chaque système : la dureté des punitions pour faire plier l'enfant dans *Boy* de Roald Dahl, les *dining clubs* d'Oxford dans *The Riot Club* de Lone Scherfig, le phénomène des fraternités ou des clubs aux États-Unis comme dans *Glee* de Ian Brennan, Brad Falchuk et Ryan Murphy.

Néanmoins, le thème de l'initiation ne se résume pas au roman de formation. Le passage de l'enfance à l'état d'adulte représente une étape cruciale d'un point de vue ethnographique, en particulier chez les peuples premiers (rite initiatique du *walkabout* chez les aborigènes d'Australie) et constitue également un thème riche dans les arts. Il permet d'explorer la relation de l'enfant à sa famille (*Matilda* de Roald Dahl et plus généralement dans la littérature jeunesse), les tourments de l'adolescence (*The Breakfast Club* de John Hughes, *The Catcher in the Rye* de J.D. Salinger, *Buffy the Vampire Slayer* de Joss Whedon) ou la construction de l'individu face aux injonctions et aux normes sociales (*The Custom of the Country* d'Edith Wharton, *Into the Wild* de Sean Penn).

À l'âge adulte, ce qui forme l'individu, ce sont les expériences auxquelles il est confronté, un voyage par exemple (dans la tradition du Grand Tour du XVIIIe ou XIXe siècle ou dans les *road novels* et *road movies* américains de *On the Road* de Jack Kerouac à *Thelma and Louise* de Ridley Scott) ou une rencontre avec un mentor (dans le milieu sportif pour *Million Dollar Baby* de Clint Eastwood ou policier pour *Mississippi Burning* d'Alan Parker). Ce peut être également une expérience professionnelle (celle des femmes dans les usines pendant la guerre, incarnée par le personnage de *Rosie the Riveter*) ou encore un engagement politique (celui des féministes qui firent leurs armes en militant pour la tempérance ou l'abolition de l'esclavage).

Parfois, des expériences douloureuses et brutales précipitent l'apprentissage. L'épreuve du deuil (*Inside Out* de Pete Docter), la cruauté du monde des enfants et la perte de l'innocence (*Lord of the Flies* de William Golding) ou encore la violence du monde des adultes (romans de Mark Twain, collections du Foundling Museum de Londres, récits de l'évacuation des jeunes civils pendant le Blitz, photos d'enfants au travail de Lewis Hine) sont autant d'éléments qui participent de l'initiation de l'individu. Quelquefois, l'apprentissage s'achève même sur un échec qu'il s'agit de surmonter pour en ressortir grandi (*It's a wonderful life* de Frank Capra).

## Thématique « Voyages, territoires, frontières »

Dans le monde anglophone, voyage et frontière occupent une place particulière dans un contexte d'expansion et de colonisation lourd de conséquences pour les terres de départ et les terres d'arrivée. L'explorateur est transformé en héros ou en prototype du colon en littérature (dans *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe par exemple) et la frontière devient un mythe fondateur et structurant (États-Unis) ou une réalité destructrice pour les peuples premiers dans les territoires colonisés (Afrique du Sud, Australie, Canada, États-Unis, Inde, Irlande, Nouvelle-Zélande). Le concept de territoire est également fondamental dans la construction d'une histoire nationale et d'une identité particulière comme on le voit avec le développement de l'empire britannique « sur lequel le soleil ne se couche jamais », même si encore aujourd'hui il peut s'avérer source de difficultés politiques (Gibraltar, Malouines, etc.). Les classes sociales et les sectorisations urbaines, quant à elles, jouent un rôle essentiel pour les groupes et les individus et peuvent générer sentiment d'appartenance ou sentiment d'aliénation, de la cohésion ou de la ségrégation. Toutes ces questions participent de l'histoire et des cultures des pays anglophones et demeurent prégnantes dans leurs structures et pratiques politiques, économiques, sociales et artistiques actuelles.

Trois axes d'étude sont proposés pour cette thématique : exploration et aventure ; ancrage et héritage ; migration et exil.

### • Axe d'étude 1 : Exploration et aventure

Si la langue anglaise s'est répandue aussi largement depuis plusieurs siècles, c'est avant tout le fruit de l'action de nombreux explorateurs qui ont permis à la Couronne britannique de transformer une bonne partie du monde en empire colonial. Tout en s'intéressant à certains parcours humains remarquables (David Livingstone, Mary Kingsley), il convient de fournir aux élèves les repères historiques, politiques, sociaux, économiques et philosophiques qui sous-tendent la démarche impérialiste coloniale. L'appréhension de ces questions complexes peut se nourrir de diverses sources documentaires, historiques mais aussi littéraires, de Rudyard Kipling à Chinua Achebe en passant par Joseph Conrad ou l'expédition de Lewis et Clark.

Il est intéressant de creuser ce qui semble constituer une forme d'esprit d'exploration spécifique au peuple britannique, peut-être à cause de son statut insulaire. De nombreux romanciers et journalistes britanniques férus de récits exotiques sont d'ailleurs de grands voyageurs, à l'image de R.L. Stevenson ou de Gertrude Bell. Ainsi, de grands récits

d'aventures mettent en lumière des personnages héroïques qui accèdent parfois à des statuts quasi mythiques à travers cette soif de découvrir le monde, que ce soit pour se l'approprier ou pour asseoir une supposée supériorité nationale : on songe aux expéditions polaires de Scott ou de Shackleton, et aussi à de nombreux personnages de fiction qui reflètent cet insatiable esprit d'aventure.

Mais l'esprit d'aventure n'est évidemment pas l'apanage du peuple britannique. Il se retrouve également aux États-Unis, pays fondé par des Européens porteurs de l'espoir d'un nouveau monde puis de l'envie de repousser la « frontière », dans une logique expansionniste qui devient l'expression d'une « destinée manifeste ». Cette frontière, ligne d'horizon de l'exploration, contribue à donner peu à peu naissance à une nouvelle identité politique, intellectuelle, religieuse, aux dépens des peuples autochtones déjà présents sur ces territoires. Les arts offrent de multiples visions et illustrations de cet esprit d'aventure et plus largement de l'exploration des grands espaces (romans de James Fenimore Cooper ou de Jim Harrison ; films de John Ford), ce qui n'exclut pas une vision du monde souvent teintée de colonialisme. L'exploration des grands espaces d'Australie ou d'Afrique est tout aussi intéressante pour comprendre à travers la fiction ce qui contribue à forger une conscience collective de l'espace conquis, mais une conscience souvent inégalement partagée entre descendants de colons et de colonisés. Ces différents éléments constituent un terreau fertile pour les auteurs de science-fiction, qui aiment à transposer dans d'autres lieux ou temps certaines valeurs et pratiques issues du monde anglophone, avec plus ou moins de déformation (*Dune* de Frank Herbert ; *Avatar* de James Cameron). De même, certains discours politiques savent exploiter le souvenir d'un passé national structuré par l'esprit d'aventure et d'exploration (discours sur la *New Frontier* de J.F. Kennedy).

L'exploration peut donc être le fait d'une nation, d'un groupe constitué mais aussi d'un simple individu : pour peu qu'elle soit analysée comme une forme de quête, elle peut aller de pair avec la quête de soi. Aussi peut-il être utile d'aborder cet axe à différents niveaux et jusqu'à un degré élevé de subjectivité : pour un enfant ou pour un adolescent par exemple, l'exploration du monde est fondamentale et tout y constitue une aventure, quand bien même cela se limite à son environnement proche. Il s'agit alors de franchir des frontières au propre ou au figuré, ce qui est à relier à l'idée de dépassement de ses propres limites : la littérature de jeunesse, notamment, abonde d'exemples en la matière (*Cider with Rosie* de Laurie Lee, *Adventures of Huckleberry Finn* de Mark Twain).

Soulignons enfin que l'exploration et l'aventure ne sont pas nécessairement liées à de grands espaces terrestres à découvrir, fussent-ils réels ou virtuels. L'exploration se joue parfois sur un terrain plus inattendu, soit parce qu'il est souterrain, spatial ou sous-marin, soit parce que ce terrain est au contraire réduit à la petite échelle d'une ville, d'un quartier, d'une zone oubliée. Les territoires explorés peuvent encore relever du domaine de la connaissance ou de la science, de la théorie de l'évolution de Charles Darwin jusqu'aux découvertes fondamentales sur la structure de l'ADN par Rosalind Franklin, Francis Crick et John Watson.

- **Axe d'étude 2 : Ancrage et héritage**

Dans le monde anglophone, marqué par des migrations de toutes natures, l'ancrage dans un territoire et l'héritage d'une culture sont souvent au cœur de la construction de l'identité, qu'elle soit individuelle ou collective.

L'héritage est souvent objet de fierté, voire de revendication : il s'agit dans ce cas d'assumer, de clamer haut et fort son sentiment d'appartenance ou son patriotisme. On peut ainsi s'intéresser à la manière dont les individus ou les communautés célèbrent leur culture et leur héritage, via la littérature, les arts ou encore le sport et les traditions culinaires (épopées vantant le « récit national » comme chez Walter Scott, mouvement du *Celtic revival* en Irlande, événements comme les *Highland Games*). Cet héritage se constitue également à travers la construction ou la préservation d'un patrimoine mémoriel, qu'il soit architectural,

culturel ou naturel (statues historiques, musées, parcs nationaux, commémorations comme le *Poppy Day* ou organisations comme le *National Trust* au Royaume-Uni). Dans les communautés immigrées, la préservation de l'héritage permet de maintenir un lien avec la terre natale tout en enrichissant la culture du pays d'accueil, comme en témoignent des manifestations telles que le *Notting Hill Festival* à Londres, illustration du multiculturalisme au Royaume-Uni.

Parfois, cette célébration dépasse la simple revendication et prend la forme d'une lutte ou d'un combat, tout autant pour la défense d'un territoire ou la maîtrise d'une frontière que pour la préservation d'un héritage menacé, comme c'est parfois le cas pour les minorités (peuples autochtones d'Australie et de Nouvelle-Zélande, des États-Unis ou du Canada par exemple), pour lesquelles la préservation du patrimoine culturel et environnemental est une question de survie. De même, l'enjeu historique de la frontière entre la République d'Irlande et l'Irlande du Nord relève de ces luttes qui mêlent étroitement territoire, frontière, héritage et ancrage culturel.

L'identification à un territoire est essentielle pour de nombreux artistes ou écrivains qui ont à cœur de représenter leur terre ou région natale, que ce soit pour l'exalter ou pour en offrir une vision nostalgique ou critique : le vieux Sud américain chez William Faulkner, Carson McCullers ou Flannery O'Connor, New York chez Paul Auster ou Dublin chez James Joyce. Ce territoire peut être rural (comme chez Robert Frost ou Thomas Hardy), mais également urbain : il pourra être fructueux de s'intéresser notamment à la géographie de la ville américaine et à ses logiques de ségrégation sociale, telles qu'elles sont représentées par exemple chez Spike Lee (*Do The Right Thing*) ou dans la série *The Wire*.

Parfois enfin, la revendication d'un héritage ou d'un ancrage culturel ou territorial peut conduire à des polémiques, des dérives ou des excès. Elle peut alors aller jusqu'à la xénophobie et au repli identitaire. On peut s'intéresser par exemple aux controverses autour de l'héritage confédéré dans les États du Sud des États-Unis ou autour de la frontière américano-mexicaine, aux mouvements suprémacistes américains ou sud-africains, ou encore à la façon dont le Brexit cherche à répondre en partie à des logiques de préservation de l'identité et de souveraineté nationales du Royaume-Uni.

- **Axe d'étude 3 : Migration et exil**

La migration et l'exil occupent une place centrale dans la culture du monde anglophone. Qu'elle revête une dimension géographique ou sociale, collective ou individuelle, la déterritorialisation est souvent associée à des émotions contradictoires. Elle confronte l'individu à la perte de repères, à la confusion voire à l'aliénation et l'oblige à repenser ses valeurs et son rapport au territoire pour reconstruire son identité en s'interrogeant sur la place qui lui est dévolue.

L'émigration vient immédiatement à l'esprit lorsque l'on envisage cet axe d'étude. Qu'elle soit choisie (on pense aux colons de l'Empire britannique ou à la poursuite du Rêve américain par exemple) ou subie (prisonniers envoyés vers les colonies pénitentiaires d'Australie ou réfugiés pendant les Guerres mondiales ou la guerre froide par exemple), l'émigration peut être liée à différents facteurs économiques (la diaspora irlandaise après la Grande Famine évoquée dans des ballades telles que « The City of Chicago » de Christy Moore), sociaux ou politiques (pour fuir des bouleversements violents comme la décolonisation ou des persécutions politiques ou religieuses comme pour les *Pilgrim Fathers*). De nombreux récits ayant trait à l'histoire migratoire évoquent les causes des migrations mais aussi leurs effets sur les individus déracinés (*My American Life* de Francine Prose, *Call It Sleep* de Henry Roth).

L'expérience de l'exil est une rupture, un arrachement, un déchirement. Elle entretient un va-et-vient permanent entre un ici et un ailleurs, entre la nostalgie et l'espoir, entre l'exclusion et l'inclusion, entre le moi et les autres : d'où la tonalité souvent mélancolique des récits

d'exilés. Que signifie être exilé, déplacé, vivre entre plusieurs mondes ? L'exil des auteurs postcoloniaux (Salman Rushdie, Arundhati Roy) permet d'explorer les contours de cet entre-deux. Confronté à la solitude et parfois au rejet, le migrant doit également surmonter un choc linguistique et culturel (*How the Garcia Girls Lost their Accent* de Julia Alvarez, *American Born Chinese* de Gene Luen Yang, *Americanah* de Chimamanda Ngozi Adichie).

La mémoire de l'exil ou d'un traumatisme vécu par ses ancêtres peut constituer un héritage pour les générations suivantes. Les enfants d'immigrants écrivent aussi leurs propres histoires d'exil empreintes d'une nostalgie pour un pays qu'ils n'ont pas connu ou qu'ils ont peu connu, et invitent à analyser la manière dont s'exprime une mémoire chez des individus qui n'ont pas personnellement vécu ces événements (Zadie Smith, Hanif Kureishi, Amy Tan).

Cet axe peut permettre d'aborder l'exil inversé et parfois douloureux dont font l'expérience ceux qui retournent dans leur pays ou région d'origine après une longue période dans un autre lieu (*Interpreter of Maladies* de Jhumpa Lahiri), avec l'impression de ne plus être de nulle part. L'exploration de cette forme de déracinement offre ainsi l'occasion de s'interroger sur la notion d'hybridité culturelle autour de concepts tels que l'intérieur, l'extérieur, le centre, la marge et la périphérie dans lesquels l'individu est tiraillé entre les forces opposées de l'acculturation, de l'attachement aux racines et du déracinement.

Mais on peut également faire l'expérience de l'exil sans franchir de frontières nationales (*Trail of Tears* des Peuples Premiers, Grande Migration dans les tableaux de Jacob Lawrence ; exode rural vers une ville présentée comme lieu d'errance, dans *Jude the Obscure* de Thomas Hardy, *Grapes of Wrath* de John Steinbeck, *Subway* de George Tooker, ou *Moon Palace* de Paul Auster), voire sans se déplacer : on peut ici envisager l'exil interne vécu par ceux qui ont choisi de rester dans leurs pays dans des contextes extrêmes (J.M. Coetzee, André Brink, Nadine Gordimer) ou par ceux confrontés aux nouvelles réalités de leur propre territoire suite à la décolonisation (*The Painter of Signs* de R.K. Narayan, *The God of Small Things* d'Arundhati Roy ou autres œuvres de la littérature postcoloniale).

Enfin, la migration peut être abordée dans sa dimension positive, lorsqu'elle offre à celui qui l'entreprend l'espoir d'une vie meilleure (« Ellis Island » de The Corrs), ou permet d'accéder à de nouvelles formes de pouvoir et de liberté (*Brick Lane* de Monica Ali, *Ae Fond Kiss* de Ken Loach). De même, on peut évoquer des auteurs comme T.S. Eliot, Ezra Pound, D.H. Lawrence, Joseph Conrad ou encore James Joyce qui ont quitté leur patrie sans y avoir été le moins du monde forcés et qui ont transcendé leur statut d'exilé dans leurs œuvres.

## Références

### Thématique « Arts et débats d'idées »

Axes d'étude	Domaine littéraire	Autres domaines
<b>Art et contestation</b>	<p>ACHEBE, C., <i>Things Fall Apart</i>, 1958</p> <p>ATWOOD, M., novels of "speculative fiction" (<i>The Handmaid's Tale</i>, 1985; <i>The Year of the Flood</i>, 2009)</p> <p>AUSTEN J., <i>Pride and Prejudice</i>, 1813</p> <p>BEECHER STOWE, H., <i>Uncle Tom's Cabin</i>, 1852</p> <p>BRINK, A., <i>A Dry White Season</i>, 1979</p> <p>CARSON, R., <i>Silent Spring</i>, 1962</p> <p>CRANE, S., <i>The Red Badge of Courage</i>, 1894</p> <p>DEFOE, D., <i>Moll Flanders</i>, 1722</p> <p>DICKENS, C., novels and pamphlets (<i>A Sleep to Startle us</i>, 1852 ; <i>Hard Times</i>, 1854)</p> <p>HARDY, T., <i>Tess of the d'Urbervilles</i>, 1891</p> <p>HEMINGWAY, E., <i>To Have and Have Not</i>, 1937</p> <p>KIPLING, R., "Mandalay", 1890</p> <p>KUREISHI, H., <i>The Buddha of Suburbia</i>, 1990</p> <p>McLIAM WILSON, R., <i>Ripley Bogle</i>, 1989</p> <p>MILLER, A., <i>Death of a Salesman</i>, 1949; <i>Before Air Conditioning</i>, 1998</p> <p>NAIPAUL, V.S., <i>A House for Mr. Biswas</i>, 1961</p> <p>O'BRIEN, T., short stories ("On the Rainy River" in <i>The Things they Carried</i>, 1990)</p> <p>ORWELL, G., <i>Homage to Catalonia</i>, 1938</p> <p>OWEN, W., "Dulce et Decorum Est", 1920 (1917)</p> <p>PINTER, H. <i>The Caretaker</i>, 1959</p>	<p>ATTENBOROUGH, R., <i>Cry Freedom</i>, 1987</p> <p>BAEZ, J., "Here's to You", 1971</p> <p>BANKSY, murals ("Brexit" in Dover, 2017)</p> <p>BOORMAN, J., <i>The Emerald Forest</i>, 1985</p> <p>CAGLE, D. and CAGLE, S., editorial cartoons</p> <p>CHAPLIN, C., <i>Modern Times</i>, 1936</p> <p>CHAPMAN, T., "Talkin' 'Bout a Revolution", "Fast Car", 1988</p> <p>DYLAN, B., "Blowin' in the Wind", 1962</p> <p>FORD, J., <i>Sergeant Rutledge</i>, 1960</p> <p>GLOVER, D. (alias GAMBINO, C.), "This is America", 2018</p> <p>GREENGRASS, P., <i>Bloody Sunday</i>, 2002</p> <p>HANSON, D., sculptures (<i>Supermarket Lady</i>, 1969)</p> <p>HINE, L., photography</p> <p>HAMILTON, R., "Just what is it that makes today's homes so different, so appealing?", 1956 ("This is tomorrow" exhibition, Whitechapel Gallery)</p> <p>HAMILTON, R., Letter on the definition of Pop Art, 26 January 1957</p> <p>HOGARTH, W., <i>Marriage à-la mode</i>, 1743-1745</p> <p>JEWISON, N., <i>In the Heat of the Night</i>, 1967</p> <p>KELLY, E.T., "Neo-Dada : a critique of Pop Art", <i>Art Journal</i>, vol. 23, N°3 (Spring 1964), pp. 192-201</p> <p>LAMAR, K., "Alright", 2015</p> <p>LANGE, D., "Photographs of the depression era"</p>

	<p>ROY, A., <i>The God of Small Things</i>, 1997  RUSHDIE, S., <i>Midnight's Children</i>, 1981  SHAKESPEARE, W., <i>The Tempest</i>, 1610  SHERIDAN, R. B., <i>The School for Scandal</i>, 1777  STEINBECK, J., <i>Grapes of Wrath</i>, 1939  SWIFT, J., <i>Gulliver's Travels</i>, 1726  VONNEGUT, K., novels (<i>Slaughterhouse Five</i>, 1969)  and short stories (<i>Welcome to the Monkey house</i>, 1968)  WAUGH, E., <i>Brideshead Revisited</i>, 1945  WHITMAN, W., <i>Leaves of Grass</i>, 1855  WILDE, O., <i>The Importance of Being Earnest</i>, 1895</p>	<p>LOACH, K., <i>Raining Stones</i>, 1993 ; <i>Sweet Sixteen</i>, 2002; <i>I Daniel Blake</i>, 2016  MARSHALL, K. J., paintings  MOORE, A., <i>V for Vendetta</i>, 1982-1989  ROBBINS, T., <i>Dead Man Walking</i>, 1995  SACCO, J., <i>Notes from a Defeatist</i>, 2003  SEEGER, P., "Bring Them Home", 1965  SEMPÉ, cartoons  SHERIDAN, J., <i>In the Name of the Father</i>, 1993  SIMONE, N., "Mississippi Goddam", 1964  SODERBERGH, S., <i>Erin Brockovich</i>, 2000  SYKES, H., photography  WARHOL, A., paintings  WILLIAMS, H., "If the South Woulda Wo", in <i>Wild Streak</i>, 1988</p>
<p><b>L'art qui fait débat</b></p>	<p>ALEXIE, S., <i>The Absolutely True Diary of a Part-Time Indian</i>, 2007  BEECHER STOWE, H., <i>Uncle Tom's Cabin</i>, 1852  CHEVALIER, T., <i>Girl with a pearl earring</i>, 1999  DEFOE, D., <i>Robinson Crusoe</i>, 1719  ELLISON, R., <i>Invisible Man</i>, 1952  FORSTER, E.M., <i>Maurice</i>, 1971  GINSBERG, A., "A Supermarket in California" (in <i>Howl</i>, 1956)  GORDIMER, N., <i>Burger's Daughter</i>, 1979  HARDY, T., <i>Tess of the d'Urbervilles</i>, 1891  HUXLEY, A., <i>Brave New World</i>, 1932  KEROUAC, J., <i>On the Road</i>, 1957  LAWRENCE, D. H., <i>Lady Chatterley's Lover</i>, 1928  NABOKOV, V., <i>Lolita</i>, 1955</p>	<p>ARBUS, D., photography  BANKSY, self-destruction of <i>Girl with a Balloon</i>, 2018  BOWIE, D., style icon  CREED, M., <i>Work No 227: The Lights Going On and Off</i>, 2000  CROSSLAND, A., <i>The Flapper</i>, 1920  DEMME, J., <i>Philadelphia</i>, 1993  EMIN, T., <i>My Bed</i>, 1998  DICKENS, C., "Old Lamps for New Ones", <i>Household Words</i>, Volume I, Magazine No. 12, 15 June 1850, pp. 265-267  HIRST, D., <i>Mother and Child divided</i>, 1993  KRAMER, S., <i>Guess Who's Coming to Dinner</i>, 1967  Le BARON JENNEY, W., architecture (and Chicago school of architecture more generally)  Pre-Raphaelites, paintings  PRINCE, style icon</p>

	<p>ROY, A., <i>The God of Small Things</i>, 1997          SALINGER, J.D., <i>The Catcher in the Rye</i>, 1951          SWIFT, J., <i>A Modest Proposal</i>, 1729          TWAIN, M., <i>Adventures of Huckleberry Finn</i>, 1884          WILDE, O., <i>The Picture of Dorian Gray</i>, 1890 (including preface)</p>	<p>REED, L., "Walk on the Wild Side", in <i>Transformer</i>, 1972          RUSKIN J., <i>Modern Painters</i>, volume I, 1843 (on W. Turner)          RUSKIN, J., "Pre-Raphaelitism (1851)" in <i>Pre-Raphaelitism: Lectures on Architecture and Painting</i>, 1906          RUSKIN J., "Exhibition of the Royal Academy: Second Notice", <i>The Times</i>, 7 May 1851          RUSKIN J., Letter : "The Pre-Raphaelite", <i>The Times</i>, 13 May 1851          SCOTT, D., <i>What is the Proper Way to Display a US flag?</i>, 1988          SEX PISTOLS, "God Save the Queen", 1977          SHERMAN, C., photography          WESTWOOD, fashion designer</p>
<b>L'art du débat</b>	<p>AUSTEN J., <i>Pride and Prejudice</i>, 1813          GAINES, E.J., <i>A Lesson before Dying</i>, 1993          KING, M. L., <i>Letter from Birmingham Jail</i>, 1963          MILLER, A., <i>The Crucible</i>, 1953          ORWELL, G., <i>Why I write</i>, 1946 ; <i>Animal Farm</i>, 1945 ; 1984, 1949          SHAKESPEARE, W., <i>Julius Caesar</i>, 1599          SHAW, G.B., <i>Pygmalion</i>, 1914</p>	<p>ALLEN, W., films          CAPRA, F., war films (<i>Why We Fight</i> series, 1942-1945) ; <i>Mr. Smith Goes to Washington</i>, 1939          CHAPLIN, C., <i>The Great Dictator</i>, 1940          CHURCHILL, W., "Blood, toil, tears, and sweat" speech, 1940          CUKOR, G., <i>My Fair Lady</i>, 1964          DEMME, J., <i>Philadelphia</i>, 1993          FLEISCHER, R., <i>Compulsion</i>, 1959          FOUR VAGABONDS (The), "Rosie the Riveter", 1943          GAVRON, S., <i>Suffragettes</i>, 2015          HANSON, C., <i>8 Mile</i>, 2002  <i>Harry Potter</i> series, 2001-2011          HOOPER, T., <i>The King's Speech</i>, 2010          HYTNER, N., <i>The Crucible</i>, 1996          KELLY, G. &amp; DONEN, S., <i>Singin' in the Rain</i>, 1952          KENNEDY, J.F., "We choose to go to the Moon" speech, 1962</p>

		<p>KUBRICK, S., <i>Paths of Glory</i>, 1957          LANDRIEU, M., speech on removal of Confederate monuments, 2017          LEDER, M., <i>On the Basis of Sex</i>, 2018          LEE, S., <i>Malcolm X</i>, 1992          LINCOLN, A., "Gettysburg address" speech, 1863          LUMET, S., <i>12 Angry Men</i>, 1957          MOORE, M., <i>Bowling for Columbine</i>, 2001          MULLIGAN, R., <i>To Kill A Mockingbird</i>, 1962          OBAMA, B. speeches ("Out of Many, One", 2004 ; "A More Perfect Union", 2008 ; "Of Thee I sing", 2010 ; "Gun control", 2016)          PARKER, A., <i>Mississippi Burning</i>, 1988          QUEEN ELIZABETH II, "Annus Horribilis" speech, 1992          ROCKWELL, N., wartime propaganda (<i>The Four Freedoms</i>, 1943) and Presidents' portraits          SPIELBERG, S., <i>Lincoln</i>, 2012          STING, "Russians", in <i>The Dream of the Blue Turtles</i>, 1985          WEIR, P., <i>Dead Poets Society</i>, 1989</p>
--	--	---

Thématique « Expression et construction de soi »

Axes d'étude	Domaine littéraire	Autres domaines
<b>Expression des émotions</b>	BRONTË, C., <i>Jane Eyre</i> , 1847 BRONTË, E., <i>Wuthering Heights</i> , 1847 COLERIDGE, S.T., "To Nature", 1820 DICKINSON, E., poems EMERSON, R. W., <i>Nature</i> , 1836 HARDY, T., "Poems of 1912-13" ( <i>Satires of Circumstance</i> , 1914) O'NEILL, E., plays PLATH, S., poems POE, E. A., "Annabel Lee", 1849 SHAKESPEARE, W., <i>Romeo and Juliet</i> , 1597 ; <i>Hamlet</i> , 1603 SHELLEY, P.B., "Ode to the West Wind", 1820 THOREAU, H.D., <i>Walden</i> , 1854 WHITMAN, W., "Song of Myself", 1855 WILLIAMS, T., plays WORDSWORTH, W., COLERIDGE, S.T., <i>Lyrical Ballads</i> , 1798 WORDSWORTH, W., "I Wandered Lonely as a Cloud" (commonly known as "Daffodils"), 1807	BACON, F., paintings BRANAGH, K., <i>Hamlet</i> , 1996 CAMPION, J., <i>Bright Star</i> , 2009 CASSATT, M., paintings GRAHAM, M., dancing and choreography HOPPER, E., paintings KING, M.L., "I have a dream", 1963 LUHRMANN, B., <i>Romeo and Juliet</i> , 1996 FUKUNAGA, C.J., <i>Jane Eyre</i> , 2011 OLIVIER, L., <i>Hamlet</i> , 1948 WOOD, G., paintings WYLER, W., <i>Wuthering Heights</i> , 1939
<b>Mise en scène de soi</b>	ALEXIE, S., <i>The Absolutely True Diary of a Part-Time Indian</i> , 2007 ANGELOU, M., <i>I Know Why the Caged Bird Sings</i> , 1969 BALDWIN, J., <i>Go Tell It on the Mountain</i> , 1963 BLACKBIRD, A., <i>History of the Ottawa and Chippewa Indians of Michigan</i> , 1887 BRONTË, C., <i>Jane Eyre</i> , 1847 BURNEY, F., <i>Evelina</i> , 1778 CHURCHILL, W., <i>Memoirs of the Second World War</i> (abridged version), 1996; <i>My Early Life</i> , 1930.	ALLEN, W., movies BACON, F., self-portraits ( <i>Self-Portrait Seated</i> , 1970, <i>Study for Self-Portrait</i> , 1976, etc.) BOWIE, D., <i>Ziggy Stardust</i> , 1972, and others. FUKUNAGA, C. J., <i>Jane Eyre</i> , 2011 GREENGRASS, P., <i>Bloody Sunday</i> , 2002 HENDRIX, J., "Star Spangled Banner", 1969 HOCKNEY, D., <i>Self-Portrait with Charlie</i> , 1995 HOPPER, E., self-portraits (1903, 1930, etc.)

	<p>COETZEE, J.M., <i>Boyhood: Scenes from Provincial Life</i>, 1997          COLERIDGE, S.T., <i>Biographia Literaria</i>, 1817          DAHL, R., <i>Boy: Tales of Childhood</i>, 1984          DEFOE, D., <i>Robinson Crusoe</i>, 1719 ; <i>Moll Flanders</i>, 1722          DE QUINCEY T., <i>Confessions of an English Opium-Eater</i>, 1821          DICKENS, <i>David Copperfield</i>, 1849 ; <i>Great Expectations</i>, 1860-61          DICKINSON, E., "I'm Nobody ! Who are you ?", 1891          DOUGLASS, F., <i>A Narrative of the Life of Frederick Douglass, An American Slave, Written by Himself</i>, 1845          FIELDING, H., <i>Bridget Jones's Diary</i>, 1996          FRANKLIN, B., <i>The Autobiography of Benjamin Franklin</i>, 1771          GAINES, E.J., <i>The Autobiography of Miss Jane Pittman</i>, 1971          HARTLEY, L. P., <i>The Go-Between</i>, 1953          HEANEY, S., "Digging", 1966          HEMINGWAY, E., <i>A Moveable Feast</i>, 1964          JOYCE, J., <i>The Portrait of the Artist as a Young Man</i>, 1916          KEROUAC, J., <i>On the Road</i>, 1957          LESSING, D., <i>Under My Skin : Volume One of my Autobiography</i>, 1994          LIVINGSTONE, D., <i>The Last Journals of David Livingstone in Central Africa, From 1865 to His Death</i>, 1874          MANDELA, N., <i>Long Walk to Freedom</i>, 1994          McLIAM WILSON, R., <i>Ripley Bogle</i>, 1989          McCOURT, F., <i>Angela's Ashes</i>, 1996          MOORE, G., <i>Confessions of a Young Man</i>, 1888          O'BRIEN, T., <i>The Things They Carried</i>, 1990          Queen Victoria's Journals          ORWELL, G., <i>Why I Write</i>, 1946          RICHARDSON, S., <i>Pamela</i>, 1740</p>	<p>LIN, M., Vietnam War Memorial, 1982          LOSEY, J., <i>The Go-Between</i>, 1971          MAIER, V. self-portraits          SEX PISTOLS, "God Save The Queen", 1977          SHERMAN, C., <i>Untitled Film Stills</i>, 1977-1980          SPENCE, J., self-portraits          SPIELBERG, S., <i>The Color Purple</i>, 1985          SMITH, C., self-portraits (from 2016)          WILDE, O., pictures</p>
--	---	--

	<p>RUSHDIE, S., <i>Midnight's Children</i>, 1981  SALINGER, J. D., <i>The Catcher in the Rye</i>, 1951  SHAKESPEARE, W., <i>The Tempest</i>, 1610  STEIN, G., <i>The Autobiography of Alice B. Toklas</i>, 1933  STOKER, D., <i>Dracula</i>, 1897  SWIFT, J., <i>Gulliver's Travels</i>, 1726  TOWNSEND, S. <i>The Secret Diary of Adrian Mole aged 13 ¾</i>, 1982  WALKER, A., <i>The Color Purple</i>, 1982  WEBB, B., <i>My Apprenticeship</i>, 1980  WELLS, I.B., <i>The Autobiography of Ida B. Wells</i>, 1970  WELTY, E., <i>One Writer's Beginnings</i>, 1984  WHITMAN, W., "Song of Myself", 1855  WILDE, O., <i>The Importance of Being Earnest</i>, 1895  WOLFE, T., <i>Look Homeward, Angel</i>, 1929</p>	
<b>Initiation, apprentissage</b>	<p>ALCOTT, L. M., <i>Little Women</i>, 1868-1869  ANGELOU, M., <i>I Know Why the Caged Bird Sings</i>, 1969  ATWOOD, M., <i>The Handmaid's Tale</i>, 1985  AUSTER, P., <i>Moon Palace</i>, 1989; <i>True Tales of American life</i>, 2001  BAKER, R., <i>Growing up</i>, 1982  BALDWIN, J., <i>Go Tell It on the Mountain</i>, 1963  BARRETT BROWNING, E., <i>The Cry of the Children</i>, 1841  BLAKE, W. <i>The Chimney Sweeper</i>, 1789  BRONTË, C., <i>Jane Eyre</i>, 1847  BRYSON, B., <i>The Life and Times of The Thunderbolt Kid</i>, 2007  BURNEY, F., <i>Evelina</i>, 1778  CHBOSKY, S., <i>The Perks of Being a Wallflower</i>, 1999  CHEVALIER, T., <i>Girl with a Pearl Earring</i>, 1999  CHOPIN, K., <i>The Awakening</i>, 1899  COETZEE, J.M., <i>Boyhood : Scenes from Provincial Life</i>, 1997</p>	<p>ANDERSON, W., <i>Moonrise Kingdom</i>, 2012  BRANAGH, K., <i>Much Ado about Nothing</i>, 1993  CAPRA, F., <i>It's a Wonderful Life</i>, 1946  CASSATT, M., Paintings  DALDRY, S., <i>Billy Elliot</i>, 1999  DOCTER, P. and DEL CARMEN, R., <i>Inside Out</i>, Pixar, 2015  EASTWOOD, C. <i>A Perfect World</i>, 1993 ;  <i>Million Dollar Baby</i>, 2004  EGG, A. <i>Past and Present</i> triptych, 1858  FRIEDAN, B., <i>The Feminine Mystique</i>, 1963  FUKUNAGA, C. J., <i>Jane Eyre</i>, 2011  GILBERT, L., <i>Educating Rita</i>, 1983  HINE, L., Photographs on child labour  LEIGHTON, E., <i>The Accolade</i>, 1901</p>

	<p>DAHL, R., <i>Boy: Tales of Childhood</i>, 1984 ; <i>Matilda</i>, 1988          DAVIDSON, J., <i>Evacuated</i>, 2005          DEFOE, D., <i>Robinson Crusoe</i>, 1719 ; <i>Moll Flanders</i>, 1722          DICKENS, C., <i>Oliver Twist</i>, 1837-1839 ; <i>David Copperfield</i>, 1849;  <i>Great Expectations</i>, 1860-61          DOERR, A., <i>All the Light we cannot See</i>, 2014          ELIOT, G., <i>The Mill on the Floss</i>, 1860          FIELDING, H., <i>Bridget Jones's Diary</i>, 1996 ; <i>The Edge of Reason</i>,          1999          FIELDING, H., <i>The History of Tom Jones, A Foundling</i>, 1749          GAINES, E.J., <i>The Autobiography of Miss Jane Pittman</i>, 1971          GIBBONS, K., <i>Ellen Foster</i>, 1987          GOLDING, W., <i>Lord of the Flies</i>, 1954          GREEN, J., <i>The Fault in our Stars</i>, 2012          HARTLEY, L. P., <i>The Go-Between</i>, 1953          HUSTON, J. and WAKATSUKI HUSTON, J., <i>Farewell to Manzanar</i>,          1973          JAMES, H., <i>The Portrait of a Lady</i>, 1881          JOYCE, J., <i>The Portrait of the Artist as a Young Man</i>, 1916          KEROUAC, J., <i>On the Road</i>, 1957          KUREISHI Hanif, <i>The Buddha of Suburbia</i>, 1990          McLIAM WILSON, R., <i>Ripley Bogle</i>, 1989          MILLER, A., <i>Death of a Salesman</i>, 1949          OTSUKA, J., <i>When the Emperor was Divine</i>, 2002          RICHARDSON, S., <i>Pamela</i>, 1740          ROWLING, J. K., <i>The Harry Potter series</i>, 1997-2007          RUSHDIE, S., <i>Midnight's Children</i>, 1981          SALINGER, J. D., <i>The Catcher in the Rye</i>, 1951</p>	<p>LOSEY, J., <i>The Go-Between</i>, 1971          MORIARTY, "My Name is Lily" (song), 2007          O'NEILL, G.B., <i>The Naughty Boy</i>, 1867          PARKER, A., <i>Mississippi Burning</i>, 1988          PENN, S., <i>Into the Wild</i>, 2007          PINK FLOYD, "Another Brick in the Wall" (<i>The Wall</i>, 1979)          RAY, N., <i>Rebel Without a Cause</i>, 1955          REITMAN, J., <i>Juno</i>, 2007          ROCKWELL, N., <i>Rosie the Riveter</i>, 1943 ; <i>Girl with a black eye</i>, 1953; <i>The Runaway</i>, 1958          SCHERFIG, L., <i>The Riot Club</i>, 2014          SCOTT, R., <i>Thelma and Louise</i>, 1991          SPIELBERG, S., <i>The Color Purple</i>, 1985 ;  <i>Hook</i>, 1991          THE BEATLES, "She is leaving home"          (<i>Sergent Pepper's Lonely Hearts Club Band</i>,          1967)          The Foundling Museum, London          VAN SANT, G., <i>Good Will Hunting</i>, 1997          WEIR, P., <i>Dead Poets Society</i>, 1989          WHEDON, J., <i>Buffy the Vampire Slayer</i>, 1996-          2003</p>
--	--	--

	SHAFFER, M. A., BARROWS, A., <i>The Guernsey Literary and Potato Peel Pie Society</i> , 2008 SHAKESPEARE, W., <i>The Taming of the Shrew</i> , 1592 ; <i>Much Ado About Nothing</i> , 1598 SWIFT, J., <i>Gulliver's Travels</i> , 1726 THACKERAY, W. <i>The Luck of Barry Lyndon</i> , 1844 TOIBIN, C. <i>Brooklyn</i> , 2009 TOWNSEND, S., <i>The Secret Diary of Adrian Mole aged 13 ¾</i> , 1982 TROLLOPE, F., <i>The Life and Adventures of Michael Armstrong, the Factory Boy</i> , 1840 TWAINE, M., <i>Tom Sawyer</i> , 1876 ; <i>The Adventures of Huckleberry Finn</i> , 1884 WALKER, A., <i>The Color Purple</i> , 1982 WATTERSON, B., <i>Calvin and Hobbes</i> , 1995 WHARTON, E., <i>The Custom of the Country</i> , 1913 WOLFE, T., <i>Look Homeward, Angel</i> , 1929	
--	---	--

Thématique « Voyages, territoires, frontières »

Axes d'étude	Domaine littéraire	Autres domaines
<b>Exploration et aventure</b>	<p>AUSTER, P., <i>Moon Palace</i>, 1990; <i>True Tales of American Life</i>, 2000</p> <p>BRYSON, B., <i>Neither Here nor There</i>, 1991; <i>A Walk in the Woods</i>, 1998; <i>Notes from a Big Country</i>, 1999</p> <p>CARROLL, L., <i>Alice's Adventures in Wonderland</i>, 1865</p> <p>CHEVALIER, T., <i>At the Edge of the Orchard</i>, 2016</p> <p>COOPER, J. F., <i>The Last of the Mohicans</i>, 1826; <i>The Pathfinder, or the Inland Sea</i>, 1840</p> <p>CONRAD, J., <i>Heart of Darkness</i>, 1899</p> <p>DEFOE, D., <i>Robinson Crusoe</i>, 1719</p> <p>DOYLE, C., <i>The Lost World</i>, 1912</p> <p>FORSTER, E.M., <i>A Passage to India</i>, 1924</p> <p>GAIMAN, N., <i>Coraline</i>, 2002</p> <p>GOLDING, W., <i>Lord of the Flies</i>, 1954</p> <p>JOYCE, R., <i>The Unlikely Pilgrimage of Harold Fry</i>, 2012</p> <p>LEWIS M., &amp; CLARK W., <i>Original Journals of the Lewis and Clark Expedition</i>, 1804-1806</p> <p>LODGE, D., <i>Paradise News</i>, 1991</p> <p>LONDON, J., <i>The Call of the Wild</i>, 1903</p> <p>McCANN, C., <i>This Side of Brightness</i>, 1998; <i>Let the Great World Spin</i>, 2009; <i>Transatlantic</i>, 2013</p> <p>McMURTRY, L., <i>Lonesome Dove</i>, 1985</p> <p>MUIR, J., <i>Stickeen : an Adventure with a Dog and a Glacier</i>, 1897 ; <i>Travels in Alaska</i>, 1915</p> <p>RICE BURROUGHS, E., <i>Tarzan of the Apes</i>, 1912</p>	<p>ADAMS, A., photographs, 1979</p> <p>AMERICA, "A Horse with No Name", 1971</p> <p>ARMSTRONG, N., et al. <i>First on the Moon</i>, 1970</p> <p>AUDIARD, J., <i>The Sisters Brothers</i>, 2018</p> <p>BIERSTADT, A., <i>The Rocky Mountains, Landers' Peak</i>, 1863</p> <p>BINGHAM, G.C., <i>Fur Traders descending the Missouri</i>, 1845</p> <p>BRANDON, P., <i>The Decline and Fall of the British Empire 1781-1997</i>, 2007</p> <p>BROWN, K., <i>Penicillin Man : Alexander Fleming and the Antibiotic Revolution</i>, 2004</p> <p>BURTON, T., <i>Charlie and the Chocolate Factory</i>, 2005</p> <p>CANNED HEAT, "On the Road Again", 1968</p> <p>CASH, J., "I've been Everywhere", 1959</p> <p>CHAI VASARELY, E., CHIN, J., <i>Free Solo</i>, 2018</p> <p>CHURCHILL, W., "Our Duty in India", 18<sup>th</sup> March 1931</p> <p>CIMINO, M., <i>The Deer Hunter</i>, 1978</p> <p>COEN, E. &amp; J., <i>O' Brother</i>, 2000</p> <p>DARWIN, C., <i>Autobiographies by Charles Darwin</i>, ed. by NEAVE, M., 2002</p> <p>DISRAELI, B., "The Crystal Palace Speech", 24<sup>th</sup> June 1872</p> <p>DAYTON, J. &amp; FARIS, V., <i>Little Miss Sunshine</i>, 2006</p> <p>ELGAR, E., "Land of Hope and Glory", <i>Pomp and Circumstance March n°1</i></p> <p>FORD, J., <i>The Searchers</i>, 1956</p> <p>FORSYTH, B., <i>Local Hero</i>, 1983</p> <p>GANDHI, M., "Quit India", 8<sup>th</sup> August 1842</p>

	<p>SALINGER, J.D., <i>The Catcher in the Rye</i>, 1951          STEGNER, W., <i>The Big Rock Candy Mountain</i>, 1943 ;  <i>Beyond the Hundredth Meridian : John Wesley Powell          and the Second Opening of the West</i>, 1954          STEVENSON, R.L., <i>Treasure Island</i>, 1883          TAYLOR, C., <i>Londoners</i>, 2011          TOIBIN, C., <i>Brooklyn</i>, 2009          TWAIN, M., <i>Adventures of Huckleberry Finn</i>, 1884          WHITEHEAD, C., <i>Underground Railroad</i>, 2016</p>	<p>GIBSON BROTHERS (NY state), <i>Safe Passage</i>, 2011          GOODMAN, S., "City of New Orleans", 1971          GRATEFUL DEAD, "Truckin'", 1970          GRAY, J., <i>The Lost City of Z</i>, 2016          HAWKS, H., <i>Hatari !</i>, 1962          HUSTON, J., <i>The Misfits</i>, 1961 ; <i>Moby Dick</i>, 1956          IGGY POP, "I am a Passenger", 1977          Indian Removal Act, H.R. 2623, Senate, 3<sup>rd</sup> May 1872          JACKSON, A., "Speech on Indian Removal", 1830          KENNEDY, J.F., "The New Frontier", 15<sup>th</sup> July 1960          MACMILLAN, H., "The wind of change", 3<sup>rd</sup> February 1960          MACK, G., "I've been Everywhere", 1959          MADDOX, B., <i>Rosalind Franklin: the dark lady of DNA</i>, 2002          McCAY, W., <i>Little Nemo in Slumberland</i>, 1905-1926          NELSON, W., "On the Road Again", 1980          NOLAN, C., <i>Interstellar</i>, 2014          O'SULLIVAN, J., "Annexation", <i>The United States Democratic          Review</i>, 17 (85), July-August 1845          PARKER, A., <i>The Commitments</i>, 1991          PENN, S., <i>Into the Wild</i>, 2007          POGUES (THE), "Navigator", 1985          PREMINGER, O., <i>The River of no Return</i>, 1954          REEVES, R., <i>A Force of Nature: the Frontier Genius of          Ernest Rutherford</i>, 2008 (1<sup>st</sup> ed. 1936)          ROZEMA, V., <i>Voices from the Trail of Tears</i>, 2003          "Secret Instructions for Lieutenant James Cook Appointed to          Command His Majesty's Bark the Endeavour", 30<sup>th</sup> July 1768          SELICK, H., <i>Coraline</i>, 2009          SINATRA, F., "Fly me to the Moon", 1954</p>
--	--	---

		<p>SPIELBERG, S., <i>The Raiders of the Lost Ark</i>, 1981          STEWART, R., "Sailing" in <i>Atlantic Crossing</i>, 1975          STILLER, B., <i>The Secret Life of Walter Mitty</i>, 2013          THATCHER, M., The Falkland Islands speech, 3<sup>rd</sup> April 1982          THOMSON, J., "Rule Britannia", 1740          TILLIM, G., photographs (South Africa)          TURNER, F.J., "The significance of the Frontier in American history", 12<sup>th</sup> July 1893 ; <i>The Frontier in American History</i>, 1920          WATSON, J.D., <i>The Double Helix. The discovery of the structure of DNA</i>, 1968          ZEMECKIS, R., <i>The Walk</i>, 2015</p>
<b>Ancrages et héritages</b>	<p>ANDERSON, S., <i>Winesburg, Ohio</i>, 1919          BROOKE, R., "The Soldier", 1914          DOIG, I., <i>The Whistling Season</i>, 2006          FANTE, J., <i>Wait until Spring, Bandini</i>, 1938          FAULKNER, W., <i>Absalom, Absalom!</i>, 1936          FROST, R., <i>Poems</i>          GASKELL, E. <i>North and South</i>, 1855          HARDY, T., <i>Tess of the d'Ubervilles</i>, 1891          HARDY, T., <i>Poems</i>          HULME, K., <i>The Bone People</i>, 1984          JOYCE, J. <i>Dubliners</i>, 1914          LEWIS, S., <i>Main Street</i>, 1920          MAUPIN, A., <i>Tales of the City</i>, 1974          McCANN, C., <i>Everything in this Country Must</i>, 2000          McCULLERS, C., <i>The Heart is a Lonely Hunter</i>, 1940          O'CONNOR, F., "Everything that Rises Must Converge" (and other stories), 1965</p>	<p>ALLEN, W., <i>Radio Days</i>, 1987          CHARLES, R. "Georgia on My Mind", 1960          CONSTABLE, J. <i>The Hay Wain</i> (1821) &amp; <i>Salisbury Cathedral</i> (1823)          CORRIES (THE), "Flower of Scotland", 1967          EASTWOOD, C., <i>Unforgiven</i>, 1992          FELLOWES J., <i>Downton Abbey</i>, 2010-2015          FLEMING, V., <i>Gone With the Wind</i>, 1939          FORD, J., <i>How green was my Valley</i>, 1941          JAMES, J., "Land of my Fathers" (Welsh hymn), 1856          KRAMER, S., <i>High Noon</i>, 1952          LEAN, D. <i>Ryan's Daughter</i>, 1970          LEE, S., <i>Do the Right Thing</i>, 1989          LOACH, K., <i>The Wind that Shakes the Barley</i>, 2006          LYNRYD SKYNYRD, "Sweet Home Alabama", 1973          POLANSKI, R. <i>Tess</i>, 1979          ROEG, N., <i>Walkabout</i>, 1971</p>

	<p>ROTH, P., <i>American Pastoral</i>, 1997  SCOTT, W., <i>Ivanhoe</i>, 1819  SHAKESPEARE, W., <i>Richard II</i>, "This scepter'd isle"  by John of Gaunt, Act II, scene I, 1595  SPIEGELMAN, A., <i>Maus</i>, 1996 (complete edition)  YEATS, W.B., <i>Poems</i></p>	<p>SIMON, D. &amp; BURNS, E., <i>The Wire</i>, HBO series, 2002-2008  WOOD, G., <i>American Gothic</i>, 1930</p>
<b>Migration et exil</b>	<p>ADICHIE, C.N., <i>Americanah</i>, 2014  ALI, M., <i>Brick Lane</i>, 2004  ALVAREZ, J., <i>How the Garcia Girls Lost their Accent</i>,  1991  ASGHAR, F., <i>If they Come for Us</i>, poetry collection,  2018  AUSTER, P., <i>Moon Palace</i>,  BRAND, D., <i>A Map to the Door of No Retrun : Notes  to Belonging</i>, 2001  BRENNAN, C., "The Wanderer", <i>Poems</i>, 1913  CAHAN, A., <i>The Rise of David Levinsky</i>, 1917  CATHER, W., <i>O Pioneers</i>, 1913; <i>The Song of the  Lark</i>, 1915; <i>My Ántonia</i>, 1918  CISNEROS, S., <i>The House on Mango Street</i>, 1984  CRANE, S., <i>Maggie a girl of the Streets</i>, 1893  DAVIDSON, J., <i>Evacuated</i>, 2005  DIAZ, J., <i>The Brief Wondrous Life of Oscar Wao</i>, 2007  DREISER, T., <i>Sister Carrie</i>, 1900  EUGENIDES, J., <i>Middlesex</i>, 2003  GASKELL, E., <i>North and South</i>, 1855  GHOSH, A., <i>The Shadow Lines</i>, 1988  GUPTA, S., <i>The Glassblower's Breath</i>, 1993  HALEY, A., <i>Roots</i>, 1976</p>	<p>BERNSTEIN, L., <i>West Side Story</i>, "America", 1961  CIMINO, M., <i>Heaven's Gate</i>, 1870  CIVIL DEFENCE, "Women wanted for evacuation service",  poster 1939  COPPOLA, F.F., <i>The Godfather II</i>, 1974  CORRS (THE), "Ellis Island", 2015  CROWLEY, J., <i>Brooklyn</i>, 2015  DOUGLASS, F., "Farewell speech to the British People", 30<sup>th</sup>  March 1847  Ellis Island Immigration Museum  GAVRON, S., <i>Brick Lane</i>, 2007  GLEENAN, K., <i>Yasmin</i>, 2004  GRAY, J., <i>The Immigrant</i>, 2013  GUTHRIE, W., "Deportee (Plane Wreck at Los Gatos)", 1948  HOWARD, R., <i>Far and Away</i>, 1992  HURT, "Exile", 2013  KAZAN, E., <i>America, America</i>, 1964  LAMMY, D., "This is a day of national shame", House of  Commons, April 2018.  LANGE, D., "Migrant Mother", 1936  LAWRENCE, J., <i>The Migration Series</i>, 1941  LEONE, S., <i>Once Upon a Time in America</i>, 1984  LOACH, K., <i>Bread and Roses</i>, 2000 ; <i>Ae Fond Kiss</i>, 2004</p>

	<p>HANSBERRY, L., <i>A Raisin in the Sun</i>, 1959  HARDY, T., <i>Jude the Obscure</i>, 1895 ; “Drummer Hodge” in <i>Poems of the Past and Present</i>, 1901, and other poems  KENNEDY, J.F., <i>A Nation of immigrants</i>, 1958  KUREISHI, H., <i>The Buddha of Suburbia</i>, 1990  LAHIRI, J., “Interpreter of Maladies”, “The Third and Final Continent” from <i>Interpreter of Maladies</i>, 1999  LAZARUS, E., “<i>The New Colossus</i>”, 1883  LEVY, A., <i>Small Island</i>, 2004  McCOURT, F., <i>Angela’s Ashes</i>, 1996  NAIDOO, B., <i>The Other side of Truth</i>, 2000  NAIPAUL, V.S., <i>The Mimic Men</i>, 1967  NARAYAN, R.K., <i>The Painter of Signs</i>, 1976  NAZARIO, S., <i>Enrique’s Journey</i>, 2002  OTSUKA, J., <i>The Buddha in the Attic</i>, 2001  PILKINGTON, D., <i>Rabbit Proof Fence</i>, 1996  QOYAWAYMA, P., <i>No Turning Back : A Hopi Indian Woman’s Struggle to Live in Two Worlds</i>, 1964  SCOTT MOMADAY, N., <i>House Made of Dawn</i>, 1969  SHAKESPEARE, W., <i>The Tempest</i>, 1610  SHTEYNGART, G., <i>Little Failure</i>, 2014  SMITH, Z., <i>White Teeth</i>  STEINBECK, J., <i>Of Mice and Men</i>, 1937 ; <i>The Grapes of Wrath</i>, 1939  TAN, A., <i>The Joy Luck Club</i>, 2006  TOIBIN, C., <i>Brooklyn</i>, 2009  YANG, L.Y., <i>American Born Chinese</i>, 2006</p>	<p>LUBITSCH, E., <i>To Be or Not to Be</i>, 1942  LUHRMAN, B. <i>Australia</i>, 2008  MADONNA, “American Life”, 2003  Mc QUEEN, S., <i>12 Years a Slave</i>, 2013  MERTON, A., “No Roots”, 2016  MOORE, C., “The City of Chicago”, 1984  NAIR, M., <i>The Namesake</i>, 2006  NOYCE, P., <i>Rabbit Proof Fence</i>, 2002  RIIS, J., <i>How the Other Half Lives</i>, 1890  SAID, E., “Reflections on exile”, 2000  SCORCESE, M., <i>Gangs of New York</i>, 2002  SIMON AND GARFUNKEL “Homeward Bound”, 1966 ; “The Boxer”, 1969  SINISE, G., <i>Of Mice and Men</i>, 1992  SUTHERLAND, S., <i>Home Again</i>, 2012  TAN, S., <i>The Arrival</i>, 2006  TOOKER, G., <i>Subway</i>, 1950  Ulster American Folk Park, Omagh  WINTERBOTTOM, M., <i>In this World</i>, 2003</p>
--	---	--