



Langues, littératures et cultures étrangères

Anglais

Classe terminale, enseignement de spécialité,
voie générale

Juin 2019



Sommaire

Préambule commun aux quatre langues de spécialité	3
■ <i>Principes et objectifs</i>	3
■ <i>Les thématiques</i>	4
■ <i>Approches didactiques et pédagogiques</i>	5
■ <i>Activités langagières</i>	6
■ <i>Les compétences linguistiques</i>	9
Introduction générale du programme de la classe terminale	11
Préambule spécifique à l'enseignement de spécialité d'anglais	13
Thématiques de la classe terminale	14
■ <i>Thématique « Arts et débats d'idées »</i>	14
■ <i>Thématique « Expression et construction de soi »</i>	18
■ <i>Thématique « Voyages, territoires, frontières »</i>	22
Programme limitatif	27
Références	28
■ <i>Thématique : « Arts et débats d'idées »</i>	28
■ <i>Thématique : « Expression et construction de soi »</i>	32
■ <i>Thématique : « Voyages, territoires, frontières »</i>	37

Préambule commun aux quatre langues de spécialité

■ 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). Cet enseignement s'inscrit pleinement 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 du collège et de la classe de seconde, dont l'ambition culturelle est étroitement associée aux objectifs linguistiques.

L'enseignement de spécialité prépare à l'enseignement supérieur mais ne vise pas les mêmes objectifs qu'un enseignement 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.

Les principes et objectifs du programme de l'enseignement 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 quatre 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 préparer à la mobilité dans un espace européen et international élargi et 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 sur un mode intégratif, 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, lexique, 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.

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. Il 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.

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. Si ces considérations sont valables pour tous les élèves, elles prennent un relief particulier pour ceux qui choisiront de poursuivre cet enseignement de spécialité en terminale et qui ont à préparer l'épreuve orale terminale du baccalauréat. Il convient que les travaux proposés aux élèves y contribuent dès la classe de première.

Développer le goût de lire

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

La lecture recommandée d'œuvres intégrales 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. 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, 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. Les axes d'étude, ni limitatifs ni exhaustifs, ne constituent pas un catalogue de prescriptions juxtaposées : ils ont pour fonction d'aider les professeurs à

élaborer et construire des progressions pédagogiques adaptées à la diversité des niveaux et des besoins des élèves.

Pour chacune des cinq thématiques, un descriptif pour chaque langue permet d'explicitier les contenus proposés à l'analyse et d'orienter la réflexion. 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 (peinture, sculpture, architecture, musique ; photographie, cinéma, télévision ; chanson) 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 natures différentes (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.

■ **Approches didactiques et pédagogiques**

Approche actionnelle et démarche de projet

L'enseignement de spécialité s'inscrit, comme l'enseignement commun de langues vivantes, dans une approche actionnelle et les professeurs veillent à installer les élèves dans une démarche de projet pour les rendre autonomes dans l'usage de la langue.

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-elle 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

On veille à familiariser les élèves non seulement avec des œuvres et des auteurs littéraires, 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 ; elle peut aussi ponctuellement, dès lors que le contenu s'y prête, donner lieu à une mise en perspective interculturelle.

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 à sa pratique 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 la plus directe actualité (écoute de documents en flux direct ou téléchargés librement, recherches documentaires sur internet, lecture audio, visionnage d'adaptations théâtrales et télévisées d'œuvres classiques, 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 internationaux (*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 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 en fin de première est B2 ;
- 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 *Cadre européen de référence pour les langues*, 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.

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 et abordant une large gamme de thèmes ;
- lire des textes littéraires, classiques et contemporains, appartenant à différents genres ;
- comprendre l'information contenue dans des documents audio-visuels (émissions de télévision ou radiodiffusées, films) dans une langue non 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 ou argumentative, qui correspondent à des objectifs distincts. En cours d'apprentissage, elle permet aux élèves de s'appropriier 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 texte, courts récits. Cette activité peut donner lieu à des exercices de médiation : résumé, compte-rendu, synthèse, adaptation, traduction.

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 critique de film, d'un droit de réponse, d'un discours engagé, d'un essai, etc.

Les exercices de production écrite doivent suivre 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, 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.

On favorise l'entraînement à la prise de parole publique sous forme d'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. En termes scolaires, elle se traduit en une série d'exercices qui vont de la paraphrase à la traduction.

À l'oral comme à l'écrit, l'élève médiateur :

- prend des notes, paraphrase ou synthétise un propos ou un dossier documentaire pour autrui, par exemple à l'intention de ses camarades en classe ;
- identifie les repères culturels inaccessibles à autrui et les lui rend compréhensibles ;
- traduit un texte écrit, interprète un texte oral ou double une scène de film pour autrui ;
- anime un travail collectif, facilite la coopération, contribue à des échanges interculturels, etc.

La médiation place l'élève en situation de valoriser l'ensemble de ses connaissances et compétences.

■ 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 visionnement 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 aussi par une attitude plus réfléchie, dans une approche comparative entre la langue concernée, le français et les autres langues vivantes étudiées.

À ce stade, familiarité croissante avec des contenus de plus en plus longs et complexes permet aux élèves 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 étrangère 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-t-il naturellement sa place au sein du nouvel enseignement de spécialité.

La grammaire

Comme le lexique, la grammaire est abordée à l'occasion des documents rencontrés en classe dans le cadre des activités de réception et de production. Les élèves peuvent prendre appui sur le programme de grammaire de l'enseignement commun, sur les révisions et les récapitulatifs régulières organisées 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

Le programme de spécialité de langues, littératures et cultures étrangères de la classe terminale s'inscrit dans la continuité du programme de spécialité de la classe de première.

Les principes et objectifs du programme de l'enseignement de spécialité, précisés dans le Bulletin officiel de l'Éducation nationale spécial du 22 janvier 2019, concernent la classe de première et la classe terminale.

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 *Cadre européen de référence pour les langues*, janvier 2018 pour la traduction française).

En classe terminale, le programme culturel comporte trois thématiques, elles-mêmes subdivisées en axes d'étude. Les trois 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 proposent 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. Leur réflexion individuelle et collective est nourrie par la mise en œuvre d'une démarche actionnelle.

Les objectifs et les approches de l'enseignement de spécialité sont communs aux classes de première et de terminale. Toutefois, en classe terminale, une attention particulière est portée aux activités favorisant la transition entre le lycée et l'enseignement supérieur. Ainsi, l'approfondissement des savoirs et savoir-faire peut, dans le cadre de cet enseignement, s'effectuer en l'articulant avec des attendus universitaires et donner lieu de manière raisonnée à des exercices tels que la composition écrite sur la base des œuvres étudiées, le commentaire ou la contraction de texte, qu'il s'agisse d'un texte civilisationnel ou littéraire, ou la traduction (version).

À ce niveau d'enseignement, on veille à renforcer la formation du jugement critique et du jugement esthétique des élèves, à encourager davantage leur esprit d'ouverture et leur curiosité intellectuelle et culturelle par une initiation à la recherche documentaire ; plus généralement, on cherche à contribuer à une appropriation personnelle et réfléchie des savoirs. L'élaboration par les élèves de leur dossier personnel favorise particulièrement cette appropriation.

Dans le même esprit, on prend soin de renforcer la capacité des élèves à lire des œuvres en langue étrangère en en faisant émerger le sens grâce à une alternance entre la lecture analytique d'extraits et la lecture cursive de l'œuvre dans son intégralité. La lecture patiente et guidée d'œuvres intégrales du programme limitatif proposé ainsi que la lecture d'extraits sont 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 acquérir au terme de la classe terminale un patrimoine littéraire et culturel, encore peut-être modeste à ce stade mais solide. On cherche à atteindre ces objectifs en mettant en œuvre une progression rigoureuse et méthodique qui prend appui sur les compétences linguistiques, littéraires et culturelles acquises grâce aux œuvres ou textes étudiés et aux activités menées dans l'enseignement commun avec lequel on veille à maintenir une articulation pertinente.

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 en annexe 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 références en annexe, 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 lorsqu'elles 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 construit 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 XVIII^e ou XIX^e 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.

Programme limitatif

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 une note de service et 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 l'annexe qu'à titre d'exemples. Bien d'autres documents peuvent être utilisés en classe.

Dans le cadre de sa liberté pédagogique, le professeur choisit les moyens qu'il juge les plus pertinents pour procéder à l'étude de l'œuvre intégrale littéraire ou filmique. Cette étude doit toutefois servir les principes et objectifs du programme de l'enseignement de spécialité.

Ainsi l'étude d'une œuvre complète contribue-t-elle 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 étrangère en faisant découvrir aux élèves une œuvre significative du patrimoine littéraire.

L'enseignement de spécialité ne saurait se réduire à l'étude des œuvres intégrales ; le professeur veille à accorder à cette étude une juste place dans l'économie générale du cours pour que les élèves aient également accès à des contenus autres, susceptibles le cas échéant de la mettre en perspective. 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.

Références

■ Thématique : « Arts et débats d'idées »

Axes d'étude	Domaine littéraire	Autres domaines
Art et contestation	<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</i></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</p>

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

	<p>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 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>Le BARON JENNEY, W., architecture (and Chicago school of architecture more generally) Pre-Raphaelites, paintings PRINCE, style icon 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 Notic", The Times, 7 May 1851 RUSKIN J., Letter : "The Pre-Raphaelite", The Times, 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>
<p>L'art du débat</p>	<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. & DONEN, S., <i>Singin' in the Rain</i>, 1952</p>

		<p>KENNEDY, J.F., “We choose to go to the Moon” speech, 1962 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
Expression des émotions	<p>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</p>	<p>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</p>
Mise en scène de soi	<p>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</i></p>	<p>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</p>

	<p><i>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. 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</p>	<p>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.) 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>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 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>	
Initiation, apprentissage	<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</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</p>

	<p>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 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</p>	<p>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 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>
--	---	--

	<p>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 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 TWIN, 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</p>	
--	---	--

■ Thématique : « Voyages, territoires, frontières »

Axes d'étude	Domaine littéraire	Autres domaines
Exploration et aventure	<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., & 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>SALINGER, J.D., <i>The Catcher in the Rye</i>, 1951</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", 18th March 1931</p> <p>CIMINO, M., <i>The Deer Hunter</i>, 1978</p> <p>COEN, E. & 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", 24th June 1872</p> <p>DAYTON, J. & 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", 8th August 1842</p>

	<p>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, 3rd May 1872 JACKSON, A., "Speech on Indian Removal", 1830 KENNEDY, J.F., "The New Frontier", 15th July 1960 MACMILLAN, H., "The wind of change", 3rd 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 (1st 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", 30th July 1768 SELICK, H., <i>Coraline</i>, 2009 SINATRA, F., "Fly me to the Moon", 1954 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</p>
--	--	--

		<p>THATCHER, M., The Falkland Islands speech, 3rd April 1982</p> <p>THOMSON, J., "Rule Britannia", 1740</p> <p>TILLIM, G., photographs (South Africa)</p> <p>TURNER, F.J., "The significance of the Frontier in American history", 12th July 1893 ; <i>The Frontier in American History</i>, 1920</p> <p>WATSON, J.D., <i>The Double Helix. The discovery of the structure of DNA</i>, 1968</p> <p>ZEMECKIS, R., <i>The Walk</i>, 2015</p>
Ancrages et héritages	<p>ANDERSON, S., <i>Winesburg, Ohio</i>, 1919</p> <p>BROOKE, R., "The Soldier", 1914</p> <p>DOIG, I., <i>The Whistling Season</i>, 2006</p> <p>FANTE, J., <i>Wait until Spring, Bandini</i>, 1938</p> <p>FAULKNER, W., <i>Absalom, Absalom!</i>, 1936</p> <p>FROST, R., <i>Poems</i></p> <p>GASKELL, E. <i>North and South</i>, 1855</p> <p>HARDY, T., <i>Tess of the d'Uberilles</i>, 1891</p> <p>HARDY, T., <i>Poems</i></p> <p>HULME, K., <i>The Bone People</i>, 1984</p> <p>JOYCE, J. <i>Dubliners</i>, 1914</p> <p>LEWIS, S., <i>Main Street</i>, 1920</p> <p>MAUPIN, A., <i>Tales of the City</i>, 1974</p> <p>McCANN, C., <i>Everything in this Country Must</i>, 2000</p> <p>McCULLERS, C., <i>The Heart is a Lonely Hunter</i>, 1940</p> <p>O'CONNOR, F., "Everything that Rises Must Converge" (and other stories), 1965</p> <p>ROTH, P., <i>American Pastoral</i>, 1997</p> <p>SCOTT, W., <i>Ivanhoe</i>, 1819</p> <p>SHAKESPEARE, W., <i>Richard II</i>, "This scepter'd isle" by John of Gaunt, Act II, scene I, 1595</p> <p>SPIEGELMAN, A., <i>Maus</i>, 1996 (complete edition)</p> <p>YEATS, W.B., <i>Poems</i></p>	<p>ALLEN, W., <i>Radio Days</i>, 1987</p> <p>CHARLES, R. "Georgia on My Mind", 1960</p> <p>CONSTABLE, J. <i>The Hay Wain</i> (1821) & <i>Salisbury Cathedral</i> (1823)</p> <p>CORRIES (THE), "Flower of Scotland", 1967</p> <p>EASTWOOD, C., <i>Unforgiven</i>, 1992</p> <p>FELLOWES J., <i>Downton Abbey</i>, 2010-2015</p> <p>FLEMING, V., <i>Gone With the Wind</i>, 1939</p> <p>FORD, J., <i>How green was my Valley</i>, 1941</p> <p>JAMES, J., "Land of my Fathers" (Welsh hymn), 1856</p> <p>KRAMER, S., <i>High Noon</i>, 1952</p> <p>LEAN, D. <i>Ryan's Daughter</i>, 1970</p> <p>LEE, S., <i>Do the Right Thing</i>, 1989</p> <p>LOACH, K., <i>The Wind that Shakes the Barley</i>, 2006</p> <p>LYNYRD SKYNYRD, "Sweet Home Alabama", 1973</p> <p>POLANSKI, R. <i>Tess</i>, 1979</p> <p>ROEG, N., <i>Walkabout</i>, 1971</p> <p>SIMON, D. & BURNS, E., <i>The Wire</i>, HBO series, 2002-2008</p> <p>WOOD, G., <i>American Gothic</i>, 1930</p>

<p>Migration et exil</p>	<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 Return : 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 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., "The New Colossus", 1883 LEVY, A., <i>Small Island</i>, 2004</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", 30th 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 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</p>
---------------------------------	--	---

	<p>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>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>
--	--	--