

Direction des bibliothèques

AVIS

Ce document a été numérisé par la Division de la gestion des documents et des archives de l'Université de Montréal.

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

This document was digitized by the Records Management & Archives Division of Université de Montréal.

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal

Battle Royale : Allégorie, violence, et la représentation du système scolaire japonais dans le cinéma japonais contemporain

par
Annie-Pierre Fauteux

Faculté des arts et sciences
Département de l'histoire de l'art et d'études cinématographiques

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de Maîtrise en Études cinématographiques

Janvier 2008

© Annie-Pierre Fauteux, 2008



Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

Battle Royale : Allégorie, violence, et la représentation du système scolaire japonais dans le cinéma japonais contemporain

Présenté par :

Annie-Pierre Fauteux

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Bernard Perron

Président-rapporteur

Livia Monnet

Directrice de recherche

Najat Rahman

Membre du jury

Résumé

Dans ce mémoire, l'auteure traite de la représentation de la violence et du système scolaire nippon dans le cinéma japonais contemporain. Elle présente l'allégorie comme un outil de médiation permettant au spectateur de faire l'expérience de la violence dans les films choisis. Elle parle également de la représentation allégorique du système scolaire japonais. Le corpus de ce mémoire est composé de *Battle Royale (Batoru Rowaiaru, 2000)*, de Kinji Fukasaku. Il comprend également les films *All About Lily Choucho (Riri Shushu no Subete, 2001)*, de Shunji Iwai, et *Blue Spring (Aoi Haru, 2001)*, de Toshiaki Toyoda. Le mémoire comporte trois chapitres, qui exposent, pour le premier, les dernières tendances du cinéma japonais contemporain et les caractéristiques du système scolaire dans ce pays, pour le second, les théories de l'allégorie et la violence au cinéma, et, finalement, le troisième chapitre aborde les représentations et les conceptualisations de la violence et du système scolaire japonais dans les films analysés.

Mots-Clés

Allégorie, cinéma japonais, violence, système scolaire japonais, expérience, jeux vidéo, médiation, étudiants, hyperréalité, Kinji Fukasaku

Summary

This M.A. Thesis examines the representation of violence and of the Japanese school system in contemporary Japanese cinema. It suggests that allegory is an effective mediation device, allowing the spectator to grasp the meaning and construction of violence in the selected movies. The representation of Japanese school system is also a topic discussed in detail in this work, in its allegoric representation. The movies analyzed in the thesis are Kinji Fukasaku's *Battle Royale* (*Bartoru Rowaiaru*, 2000), Shunji Iwai's *All About Lily Choucho* (*Riri Shushu no Subete*, 2001) and Toshiaki Toyoda's *Blue Spring* (*Aoi Haru*, 2001). The thesis is divided in three chapters which discuss main trends in contemporary Japanese cinema, the characteristics of the Japanese school system; theories of allegory, and the discourse on cinematic violence; and finally the representations and conceptualizations of violence, and of the school in the above-mentioned films.

Keywords

Allegory, japanese cinema, violence, japanese school system, experience, video games, mediation, students, hyperreality, Kinji Fukasaku

Table des matières

Résumé.....	iii
Liste des illustrations.....	vii
Remerciements.....	viii
Introduction.....	1
Chapitre 1	
1.1 Le cinéma japonais contemporain.....	5
1.1.1 L'industrie.....	5
1.1.2 L'esthétique.....	10
1.1.3 Les réalisateurs.....	15
1.2 Le système scolaire japonais.....	18
1.2.1 Les réformes de Meiji.....	18
1.2.2 Le collège.....	21
1.2.3 Les effets et les problématiques du système.....	25
Chapitre 2	
2.1. Définition de l'allégorie.....	32
2.1.2 L'allégorie au cinéma.....	38
2.2 L'expérience de la violence.....	43
2.2.1 Représentation de la violence adolescente.....	43
2.2.2 L'expérience de la violence au cinéma.....	46
2.2.3 L'esthétisation de la violence.....	49
2.2.4 L'esthétique du jeu vidéo.....	51
Chapitre 3	
Analyse de <i>Battle Royale</i> (<i>Batoru Rowairu</i> , 2000) de Kinji Fukasaku.....	55
3.1 Synopsis et présentation du film.....	55
3.2 Propos allégorique.....	57
3.3 Esthétiques et procédés cinématographiques de l'allégorie.....	71
3.4 Fonctions des figurations allégoriques dans le film.....	85
3.5 Étude comparative de l'allégorie de <i>Battle Royale</i> et d'autres films japonais contemporains.....	91

Conclusion.....	109
Annexes	
1 Battle Royale (2000) Kinji Fukasaku.....	113
2 All About Lily Chouchou.....	123
3 Blue Spring.....	126
Bibliographie.....	129

Liste des illustrations

Battle Royale (2000) Kinji Fukasaku

1.1 Reportage télévisé de l'Acte Royal précédent.....	113
1.2 Vidéo et meurtre de Kitano dans la classe.....	115
1.3 Meurtre de Nobu.....	116
1.4 Meurtre des deux jeunes filles au porte-voix par Kiriyama.....	117
1.5 Présentation de Kiriyama et de Kawada.....	118
1.6 L'empoisonnement de Yuka.....	119
1.7 Meurtre de Mitsuko par Kiriyama.....	122

All About Lily Chouchou (2001) Shunji Iwai

2.1 Humiliation de Yuichi par Hoshino.....	123
2.2 Suicide de Shiori.....	125

Blue Spring (2001) Toshiaki Toyoda

3.1 Le lycée Asashi.....	126
3.2 Figure allégorique ombres/uniformes/dessin.....	127
3.3 Image symbolique de la fleur.....	128

Remerciements

Je désire sincèrement remercier Mme Livia Monnet pour m'avoir aidée, conseillée et soutenue tout au long de la rédaction de ce mémoire.

Introduction

L'image de la violence est omniprésente dans le cinéma contemporain. C'est particulièrement le cas au Japon, où les films d'horreur ont donné un nouveau souffle à l'industrie, ouvrant le marché cinématographique japonais au monde entier, avec des films tels que *Ringu* (Hideo Nakata, 1998) et *Ju-On : The Grudge* (Takashi Shimizu, 2004). Ces films font partie d'une nouvelle tendance chez les réalisateurs, dans laquelle on voit des artistes de différents milieux – du vidéoclip ou de la publicité – s'intéresser au médium du cinéma. Influencés par l'esthétique du manga et du jeu vidéo, leurs œuvres dépeignent un Japon moderne, dans une approche parfois appelée « cool », notamment par Donald Richie, quelquefois dans un classicisme plus traditionnel. Néanmoins, la combinaison des deux tendances offre un renouveau du cinéma japonais, lancé, entre autres, par Takeshi Kitano, qui a été reconnu internationalement pour ses longs métrages *Sonatine* (*Sonachine*, 1993) et *Hana-Bi* (1997).

La jeunesse des réalisateurs joue également un rôle important dans le choix des thèmes de leurs œuvres, et l'adolescence devient un sujet populaire. Le public des cinémas étant composé en grande partie de jeunes adultes, il n'est pas étonnant que les réalisateurs se soient intéressés à cette tranche d'âge.

Dans ce mouvement, une thématique devient récurrente : la violence estudiantine dans le milieu scolaire japonais. En effet, la violence qui se manifeste entre les étudiants des niveaux secondaire et pré-universitaire devient un sujet abordé dans plusieurs films, dans ceux datant de 1996 à 2005 particulièrement. Rien de surprenant à cela, puisqu'au Japon, les troubles qui se manifestent dans le milieu scolaire intéressent les médias depuis quelques années, particulièrement les meurtres perpétrés par les adolescents et les suicides des jeunes adultes. Dans ces années de production, on recense des titres tels que *Kids Return* (*Kidzu Ritan*, 1996), de Takeshi Kitano, *Bounce Ko-Gals* (1997), de Masato Harada, et *Suicide Club* (*Jisatsu Saakuru*, 2002), de

Shion Sono. Ces créations passent du décrochage scolaire au suicide, posant parfois un regard inquiet sur la prostitution juvénile, et plongeant ainsi dans le côté sombre de l'adolescence.

Dans les années 90, le Japon est sujet à quelques transformations sociales qui font suite aux changements amorcés dans la décennie 80, lors de l'explosion de la bulle économique. La décennie 90 est ensuite surnommée « la décade perdue », une période durant laquelle le chômage augmente et la sécurité d'emploi devient incertaine. Des phénomènes inhabituels se produisent alors dans la société nipponne, tels que l'endettement, la hausse des divorces et des suicides, le retrait des jeunes adultes des universités, à cause des coûts trop élevés des frais d'inscription, l'augmentation de la délinquance juvénile, de même qu'un questionnement sur la culture et sur les valeurs traditionnelles de conformité, de sacrifice personnel et de loyauté.

Ces changements ont des conséquences sur les idéaux de la génération d'aujourd'hui, c'est-à-dire sur celle qui est née dans la prospérité économique amorcée par la génération de la Deuxième Guerre mondiale ainsi que sur celle d'après 1945. En effet, imprégnée du confort matériel et informatique, la génération des années 60 à nos jours ne manifeste pas les mêmes désirs de croissance et de réussite économique que la précédente. Par conséquent, elle se bute à un système étatique et scolaire qui ne sied plus à ses ambitions. Le système scolaire japonais est ainsi soumis à une critique redondante qui est celle de former les futurs cadres des entreprises, plutôt que de favoriser le développement personnel. Les concours d'entrée, l'homogénéisation de la matière à étudier et le nivellement des individus sont des caractéristiques qui constituent le parcours de l'élève et qui soulignent le souci de réussite, dans cette période de reconstruction économique du pays, après la Deuxième Guerre mondiale.

Le phénomène de la violence dans les établissements scolaires est attribué au stress et à l'anxiété que produit le système scolaire, à cause de l'attente envers la réussite des élèves de la part de l'État et des parents ainsi qu'à cause de l'écart des idéologies qui se manifeste entre la génération des parents et celle des adolescents. C'est à ce constat que la nouvelle tendance cinématographique s'intéresse, en proposant une observation fictive des problèmes de la jeunesse japonaise, dans une représentation tantôt fantaisiste, tantôt documentaire.

Et si l'image de la violence qui est présentée dans ces films formait une allégorie de la réalité sociale japonaise que les réalisateurs tentent d'exposer, en voulant mettre en lumière les problèmes qui surgissent dans le système scolaire nippon? Et si cette série de films se voulait en elle-même un nouveau genre du cinéma japonais contemporain, dépeignant la violence d'une manière métaphorique, tout en laissant transparaître l'état de perturbation psychologique des adolescents ?

Telles sont les hypothèses que nous formulons. Afin d'y répondre, nous nous intéresserons, dans un premier temps, au phénomène du cinéma contemporain et au moment où ce genre est apparu dans l'histoire du cinéma japonais. Nous exposerons ensuite le fonctionnement du système scolaire japonais, ses difficultés ainsi que les problèmes entourant la psychologie des élèves, en les situant par rapport à la thématique du film choisi. Nous poursuivrons en définissant la figure de l'allégorie et ses représentations au cinéma. Nous nous attarderons également sur la thématique de la violence adolescente dans le cinéma transnational, de même que sur l'expérience et l'esthétique de la violence au cinéma. Finalement, nous nous proposons d'analyser les manifestations de l'allégorie dans le film *Battle Royale* (*Batoru Rowairu*, 2000), de Kinji Fukasaku, afin de découvrir dans quelle optique le réalisateur veut transmettre l'expérience de la violence et pour comparer les procédés allégoriques du long métrage avec ceux qu'on décèle dans deux autres œuvres du cinéma japonais contemporain, *All About Lily Chouchou* (*Riri Shushu no*

Subete, 2001), de Shunji Iwai, et *Blue Spring (Aoi Haru*, 2001), de Toshiaki Toyoda.

Chapitre 1

1.1 Le cinéma japonais contemporain

1.1.1 L'industrie

L'industrie cinématographique japonaise a dû affronter de nombreux problèmes financiers. Par conséquent, la distribution des films pendant les années 1970 à 1990 a été durement touchée par l'arrivée de la télévision dans les foyers. En effet, le système de production était en déclin, le prix d'entrée augmentait, alors que la qualité des films présentés diminuait, c'est pourquoi on retient peu d'œuvres durant ces années, sinon un renouveau du film de *yakuzas*¹ tel que représenté par Seijun Suzuki et Kinji Fukasaku ainsi que l'apparition du roman-porno². Dans la décennie 1990, Takashi Kitano et Takeshi Miike ont instauré une nouvelle approche du film de *yakuzas*, plus violente et plus détachée que celle des années 1960 et 1970 et qui a ouvert la période contemporaine du film japonais.

Le déclin de l'industrie fait en sorte que les studios de production Toho, Shochiku et Toei veulent s'assurer un public à la rigueur petit, mais régulier. La prévente de billets de cinéma devient un revenu sûr, alors que les entreprises remboursent le coût de production avant même la sortie du film ; la qualité de l'œuvre devient alors une préoccupation secondaire. Cette stratégie réduit les risques d'endettement, limitant les pertes monétaires en matière de production et de publicité. Elle mise également sur la recette et sur la répétition. La Toho fait revivre Godzilla, en 1984, produisant une série de longs métrages sur le dinosaure géant tout au long de la décennie 1990, vendant même les droits

¹ Le genre *yakuza* met en scène l'univers des gangsters japonais. Les scénarios les plus fréquents présentent le personnage principal comme déchiré entre son intérêt personnel et le devoir du groupe, alors qu'il tente de sauver les valeurs traditionnelles face aux perversions matérialistes, individualistes ou même occidentales du gang auquel il appartient. Une période de négociations infructueuses précède le bain de sang, où les conflits se règlent à l'arme blanche ou au pistolet. Le genre a été très populaire dans la décennie 70, faisant survivre, notamment, le studio Toei durant la période de déclin du cinéma japonais contemporain.

² Le roman-porno ou le *pinku-eiga* sont des films à caractère érotique ou *soft-porn*, produits principalement par la Nikkatsu dans les années 60.

d'utilisation du « monstre » à l'entreprise américaine Tristar Pictures. Celle-ci produira sa version, intitulée *Godzilla*, en 1998. La Shochiku, quant à elle, produit la série *Tora-San*, mettant en vedette un vagabond qui tombe amoureux, mais qui ne ravit jamais le cœur de la fille de ses rêves. Alors que la série prend fin en 1996 avec la mort de l'acteur principal, Kiyoshi Atsumi, la Shochiku lance une série de remplacement, dont le titre est *Tsun Baka-Nisshi* (1989) et qui met en scène, cette fois, un homme d'affaires préférant la pêche au travail. La série remporte un succès semblable à celui de *Tora-san*, et elle est encore produite aujourd'hui, un dix-huitième chapitre étant prévu pour 2007.

Kazuyoshi Okuyama, fils du président de la Shochiku, a créé le *Cinema Japanesque* en 1997, dans une tentative de faire revivre un cinéma indépendant. Des œuvres produites par le *Cinema Japanesque*, on retient surtout *L'Anguille* (*Unagi*, 1997), de Shohei Imamura, qui a remporté la Palme d'Or au Festival de Cannes. Le *Cinema Japanesque* s'essouffle pourtant rapidement, alors que les films produits sont des échecs au box-office. Pour sa part, la Toei se tourne vers l'animation ainsi que vers la distribution de vidéocassettes. Elle produit également des séries télévisées populaires qui s'exportent jusqu'en Occident, telles que *Dragonball* (1986), *Sailor Moon* (1992) et *Neon Genesis Evangelion* (1995). En 1993, elle vend également les droits de diffusion de la série *Kyoryu Sentai Ju Ranger*, renommée *Mighty Morphin' Power Rangers*, au réseau Fox, et qui remporte un vif succès auprès des jeunes Américains.

Les studios produisant à la chaîne une formule gagnante assurée, ils font alors émerger de nouveaux réalisateurs indépendants et favorisent le médium de l'animation. Le secteur indépendant de l'industrie est favorable à l'arrivée de jeunes réalisateurs dans le milieu, si bien que ceux-ci propagent un sentiment de renouveau dans le cinéma japonais contemporain. Nommés les « *Gen X* » par Mark Shilling, ces réalisateurs proviennent de différents milieux tels que la télévision, le graphisme, le vidéoclip et la publicité, de sorte qu'ils tentent de

réinventer le cinéma japonais, délaissant les traditions de l'Âge d'Or³. Ils mettent en scène des personnages de leur génération (« X »), qu'ils dépeignent le plus souvent de manière désabusée et aliénée. Leurs films empruntent aux mangas, aux jeux vidéo, à l'animation (les « animés » ou « janimation ») et également aux réalisateurs à la mode au niveau international, tels que Quentin Tarantino et Wong Kar-Wai. À propos de ces réalisateurs, Donald Richie commente :

Les indépendants d'aujourd'hui font montre d'un nouveau type de japonisation. La divergence entre traditionnel et non-traditionnel est beaucoup moins marquée. Il n'importe plus que quelque chose soit traditionnellement japonais ou non – personne ne le sait, ni d'ailleurs s'en préoccupe. Le problème n'est plus de présenter la tradition mais de l'enrichir, en assimilant les influences du reste du monde.⁴

Les thèmes qui préoccupaient les réalisateurs de la période de l'Âge d'Or, tels que le déclin des valeurs traditionnelles par l'occidentalisation et l'impact de la Deuxième Guerre mondiale sur l'individu et la société n'intéressent plus les réalisateurs de la génération « X », puisqu'ils sont nés dans la prospérité économique. Ils préfèrent se pencher sur la jeunesse, celle-ci représentant une thématique principale dans les mangas et dans l'animation. Le cinéma s'inspire de cette thématique où la jeunesse « est l'expression de la sensualité du corps et de l'identité qui s'affirme. Elle est confrontée à une société déshumanisante à double-titre : par la technologie et par le spectacle dont elle est devenue l'instrument ⁵. » L'adolescent représente alors le changement, la déstabilisation, la transition entre le passé et l'avenir, « leur réalité [étant] en métamorphose permanente ⁶. »

³ La période de l'Âge d'Or se situe entre 1930-1950, moment où plusieurs cinéastes importants réalisent des classiques du cinéma japonais. Parmi ces cinéastes, on trouve, entre autres, Akira Kurosawa, Kenji Mizoguchi et Yasujiro Ozu.

⁴ Richie Donald, *Le cinéma japonais*, Monaco, Éditions du Rocher, 2005, 402 pages, p. 264.

⁵ Coppola Antoine, *Le cinéma asiatique : Chine, Corée, Japon, Hong-Kong, Taïwan*, Collection Images plurielles, France, Hongrie, Italie, L'Harmattan, 2004, 487 pages, p. 385.

⁶ *Ibid.*, p. 385.

Le cinéma indépendant dans l'industrie japonaise se voit également financé de manière différente. En effet :

Ces films étaient produits dans des circuits indépendants, sans lien aucun avec ce qui pouvait subsister des majors, et parvenaient néanmoins à offrir aux producteurs quelque chose de plus sophistiqué en terme de divertissement, tout en limitant considérablement les coûts.⁷

Les films indépendants sont donc un phénomène nouveau alors qu'ils ne sont pas à la charge des studios. Ils sont moins coûteux et requièrent un public plus petit pour rentabiliser les coûts de production. Avec le temps, le film indépendant au Japon devient un produit *mainstream* et un moyen de diffuser les nouveautés techniques et stylistiques à la mode.

Cette vague de nouveaux réalisateurs de la décennie 90 amène une interaction nouvelle avec l'Asie, alors qu'elle cherche des thèmes à exploiter, de même qu'un nouvel auditoire. À la fin de la décennie, des co-productions entre l'industrie japonaise et les autres industries asiatiques commencent à être créées, alors que la population japonaise s'intéresse de plus en plus à la question de l'immigration et des minorités ethniques dans leur propre pays. Avec *Swallowtail Butterfly* (1996), Shunji Iwai devient un des réalisateurs les plus connus d'Asie. Il instaure une nouvelle vague de co-productions, en signant pour Y2K Film Partners, avec Stanley Kwan (Hong-Kong) et Edward Yang (Taïwan). Un exemple de co-production à succès est *Kitchen* (1997), de Yim Ho, adaptation du roman japonais de Yoshimoto Banana, produit par la Golden Harvest à Hong-Kong et l'agence japonaise Amuse. Il y a aussi *Rainy Dog* (*Gokudo Kuro Shakai Rainy Dog*, 1997) de Takashi Miike, film traitant des gangsters taïwanais. Miike réalise également *The Bird People of China* (*Chugokai no Tojin*, 1998), une œuvre tournée entièrement en Chine et basée sur un récit de Makoto Shiina.

⁷ Richie Donald, *op. cit.*, p. 262.

Si l'industrie japonaise s'ouvre sur l'Asie, elle se fait reconnaître également en Occident, avec la naissance du « *J-Horror* » (film d'horreur japonais). Des œuvres telles que *Ringu* (1998), de Hideo Nakata, et *Ju-On : The Grudge* (2001), de Takashi Shimizu, sont adaptées pour l'écran américain par Gore Verbinski, quant à la première, et par Shimizu lui-même, pour la seconde. L'horreur, la science-fiction et le film de gangsters sont des genres qui facilitent la distribution internationale du cinéma japonais, notamment le sous-genre *kaiju-eiga* (films de monstres), dont Godzilla est la figure emblématique. L'animation fait également bonne figure, avec ses thématiques apocalyptiques et ses cyberpunks. Le genre *mecha* (dérivé du mot anglais *mechanical*) est l'un des plus populaires, mettant en scène des robots géants contrôlés par des adolescents. De ces séries qui ont traversé le Pacifique, on retient *Gundam Wing* (1982), *Neon Genesis Evangelion* (1995) et *Vision of Escaflowne* (1996), pour n'en nommer que quelques-unes.

Le médium de l'animation devient, selon Tadao Sato, « l'ambassadeur de la culture japonaise dans le monde entier⁸. » Le succès des longs métrages *Akira* (1988), de Katsuhiro Otomo, *Ghost in the Shell (Kokaku Kidotai)*, 1995), de Mamoru Oshii, *Perfect Blue* (1998), de Satoshi Kon, de même que les séries télévisées à succès nommées ci-dessus contribuent à la découverte de l'animation en Occident. Les studios Ghibli y apportent également leur contribution, alors que les droits de distribution de leurs œuvres sont rachetés par la Buena Vista International, filiale de Disney. L'Occident peut alors connaître le travail de Hayao Miyazaki, grâce à la popularité de *Princess Mononoke (Mononoke-hime)*, 1997) et de *Spirited Away (Sen to Chihiro no kamikakushi)*, 2001).

Le cinéma japonais contemporain se fait également connaître par les festivals internationaux de cinéma. Dans la décennie 90, on peut recenser *Fireworks*

⁸ Sato Tadao, *Le cinéma japonais*, vol. 2, Centre Georges Pompidou, Paris, 1997, 324 pages, p. 248.

(*Hana-Bi*, 1997), de Takeshi Kitano, qui remporte le Lion d'Or au Festival de cinéma de Venise, *L'Anguille* (*Unagi*, 1997), de Shohei Imamura qui, pour sa part, remporte la Palme d'Or du Festival de Cannes, *Maborosi* (*Maboroshi no Hikari*, 1995) et *Nobody Knows* (*Dare mo Chikanai*, 2004), de Hirokazu Kore-eda, qui remportent également des prix, le premier, l'Ossele d'Or à Venise, le second, le Prix d'Interprétation à Cannes, grâce au talent du jeune acteur Yuuya Yagira. Enfin, on peut également remarquer *Le goût du thé* (*Cha no Aji*, 2004), de Katshunito Ishii, qui est sélectionné pour la Quinzaine des réalisateurs à Cannes.

Alors que l'industrie japonaise s'ouvre sur le marché international, les entreprises de production de divers pays s'intéressent également au Japon, de sorte qu'une vague de longs métrages aux intrigues se passant sur les terres nippones voit le jour. *Lost in Translation* (2003), de Sophia Coppola, en est un bon exemple ainsi que *The Last Samurai* (2003), d'Edward Zwick. Il y a également *Kamataki* (2005), de Claude Gagnon, ainsi que *Letters from Iwo Jima* (2006), de Clint Eastwood, et *Soie* (2007), de François Girard, basé sur le roman d'Alessandro Baricco.

Avec l'émergence des indépendants, la décennie 90 a redonné un deuxième souffle à l'industrie japonaise, permettant une ouverture vers l'Asie et également vers l'Occident. L'animation, des genres tels que l'horreur et la science-fiction ainsi que les festivals ont constitué une porte vers le marché international, de telle sorte qu'ils ont contribué au lancement sur le marché international d'un nouveau cinéma japonais caractérisé par l'énergie créatrice de ses réalisateurs et leur esthétique hétérogène.

1.1.2 L'esthétique

Les réalisateurs de la nouvelle vague des années 90 ont grandi dans une société prospère économiquement de même que techniquement. Les influences de ces

jeunes réalisateurs se retrouvent donc le plus souvent dans la culture populaire, c'est-à-dire dans le *trash*, le *heavy-metal*, le gothique, la pornographie, la science-fiction, les jeux vidéo, l'animation et le manga. Le jeu vidéo et le manga deviennent des influences majeures dans l'esthétique du cinéma japonais contemporain. Celui-ci fait partie intégrante de l'univers du multimédia. Ainsi, l'éditeur de jeux vidéo Namco rachète le studio Nikkatsu, et l'éditeur multimédia Tokuma, le studio Daei. L'influence de l'animation est particulièrement évidente à la télévision, où des collaborations avec les studios d'animation Wowow, Bandai, Gainax et Sony sont observées.

L'esthétique inspirée de l'animation et du manga exploite un imaginaire où : « [...] découle la vision paradoxale d'un univers graphique abstrait et d'effets d'ombres et de lumières alimentées par des sources diégétiques, qui appartiennent à un style beaucoup plus réaliste⁹. » Cela est d'autant plus vrai que le manga et le cinéma se répondent bien, puisque le manga est « post-cinématographique¹⁰ », en ce sens que les dessinateurs incorporent la technique cinématographique à leurs œuvres, entre autres, par les angles de vue, le découpage ainsi que les gros plans. De plus, « [...] l'expressivité de la mise en scène, de la mise en page des mangas est caractéristique, et l'emporte, jusqu'à faire disparaître le scénario sous les effets graphiques¹¹. »

Le caractère présentationnel du cinéma japonais devient très populaire avec l'arrivée de la nouvelle génération de réalisateurs, puisque la majorité des films produits héritent des caractéristiques du manga, de l'animation et du jeu vidéo : « (...) c'est la seule forme narrative connue de la plupart des jeunes gens¹². » La qualité présentationnelle de ces films suggère un désintérêt envers le réalisme de la part des réalisateurs « Gen X ». En effet, les productions indépendantes creusent l'écart entre une esthétique représentationnelle et

⁹ Coppola Antoine, *op. cit.*, p. 385.

¹⁰ *Ibid.*, p. 385.

¹¹ *Ibid.*, p. 383.

¹² Richie Donald, *op. cit.*, p. 269.

présentationnelle. La première s'inspire du documentaire, tandis que la seconde tire son influence du manga et de l'animation. Les différences entre les styles se voient donc amplifiés et ils génèrent des genres nouveaux. Ces influences présentent un nouvel imaginaire japonais où :

Les formes nées de la technologie, de l'industrie et de l'informatisation sont probablement les plus éphémères et les plus dénuées de sens qu'ils soient, il est aisé de les instrumentaliser dans le cadre d'une réflexion plus profonde sur les logiques en œuvre dans l'ancestral imaginaire asiatique.¹³

Cette approche esthétique crée un cinéma de genre qui, selon Donald Richie, naît des nouvelles technologies, telles le jeu vidéo. Les indépendants deviennent un bon moyen de diffuser les derniers styles, les dernières techniques et attitudes à la mode et favorisent « la commercialisation du nouveau. » Ils utilisent également l'esthétique du jeu au cinéma :

En intégrant des séquences de jeux vidéo comme des mondes parallèles, le film récupère un peu la possibilité de choix du jeu, car il multiplie ses propositions de lecture de l'histoire et peut intégrer des fausses pistes (comme simulacres de liberté de choix du spectateur).¹⁴

Cet imaginaire virtuel permet donc aux réalisateurs de cibler des problèmes d'actualités et d'y intéresser le jeune public par une esthétique visuelle nouvelle. Ce cinéma présentationnel a pour clientèle la jeunesse japonaise, qui se reconnaît dans la construction narrative singulière du manga et dans l'esthétique virtuelle du jeu vidéo. En effet, elle a grandi dans un univers technologique et cybernétique, à la différence de ses aînés.

L'influence du manga sur l'industrie s'explique par son immense popularité au Japon. Sa qualité visuelle, qui compétitionne avec celle du film, fait en sorte qu'en 1990, l'industrie du manga génère trois fois plus de profits que celle du

¹³ Coppola Antoine, *op. cit.*, p. 383.

¹⁴ *Ibid.*, p. 388.

cinéma¹⁵. L'industrie cinématographique n'a alors d'autre choix que de s'en inspirer, l'influence du média étant évidente chez les jeunes réalisateurs. Le lyrisme, la violence explicite et les thématiques sociales sont des caractéristiques qu'on retrouve dans différents mangas de même qu'au cinéma, qui évolue avec cette tendance. Ainsi, la vague qui se crée autour du système scolaire et des adolescents fait référence à la tendance des mangas à mettre en scène des adolescents dans leurs récits, et ce, de différentes manières. De la science-fiction au romantisme, les adolescents sont représentés dans différentes problématiques sociales et personnelles, qui donnent une richesse hétérogène au média. Dans cette tendance du cinéma, on recense des titres tels que *G.T.O* (1999), de Masayuki Suzuki, *Ping Pong* (2002), de Fumihiko Sori, et *Death Note* (2006), de Susuke Kaneko, pour n'en nommer que quelques-uns. La violence chez les adolescents dans le système scolaire et ailleurs présente une thématique centrale dans l'industrie du manga. Par conséquent, elle est maintenant illustrée au cinéma avec l'arrivée de jeunes réalisateurs qui ont grandi avec cette influence. Les œuvres cinématographiques ciblant cette génération deviennent donc un sous-genre de l'industrie, celle-ci suivant la tendance déjà adoptée par l'univers du manga et de l'*anime*.

L'esthétique du jeu vidéo se voit également empruntée par le cinéma, contribuant ainsi à une impression de spectacle, pendant que le spectateur vit un plaisir visuel instantané face à l'action et à la mise en scène. Cette esthétique se réfère le plus souvent au côté graphique du cinéma, c'est-à-dire à l'action spectaculaire, à l'esthétisation de la violence, au montage rapide, à l'augmentation du nombre de plans et à une caméra hyperactive.

L'esthétique du jeu vidéo provient d'une présence plus grande de la technologie dans la société tout en reflétant un intérêt particulier des réalisateurs pour l'image virtuelle. Le jeu vidéo faisant partie intégrante de la culture du

¹⁵ Paul Gravett, *Manga : Sixty Years of Japanese Comics*, UK, Laurence King Publishing, NY, Harper Design International, 2004, 176 pages, p. 98.

multimédia, il apporte son influence esthétique au cinéma alors que les spectateurs et les réalisateurs sont des consommateurs de ces dits jeux :

« The distinguished global hits and awards winners of recent vintage [...] reflect a bourgeois sensibility borne of economic prosperity and television while the most radical filmmakers these days tend to find their inspiration in pop sources. [...] Much of modern Japanese cinema shows the influence of newer pop formats, videogames, and mangas, [...] spiritual and literal adaptations, cartoonish, post-literate, sensory-overloaded entertainment for the crowded society on the go. »¹⁶

Le jeu vidéo s'inscrit ainsi dans le cinéma présentationnel, cinéma qui a regagné en popularité dans la décennie 90 avec la nouvelle vague de réalisateurs indépendants au Japon.

Donald Richie qualifie le cinéma présentationnel de « cool », celui-ci étant une revendication de marginalité. Le manga, l'animation et le jeu vidéo se classent dans une contre-culture où :

Le chaos de la culture japonaise officielle (occidentalisation, cybernétisation et expérimentation spectaculaire ne sont pas des éléments de stabilité), l'échec de la contestation politique font de ces images de mondes « différents » des ailleurs que nombre d'adolescents s'empressent de rejoindre.¹⁷

Les coûts réduits de la production de mangas et de l'animation font en sorte que les deux médiums sont distribués massivement. Et cette distribution en fait un système parallèle au système dominant. Les caractéristiques du « cool » se retrouvent donc dans les personnages désabusés et nihilistes face à la violence que les récits mettent en scène. Qualifiés de *dorai* (secs), ils rappellent le *ero-guro-nonsensu* de l'époque Taisho (1912-1926), la tendance dans la culture de masse qui combinait l'érotisme, la farce et le grotesque, et dont le représentant le plus célèbre a été l'écrivain Edogawa Rampo. Les personnages des mangas

¹⁶ Server Lee, *Asian Pop Cinema : Bombay to Tokyo*, San Francisco, USA, Chronicle Books, 1999, 132 pages, p.73

¹⁷ Coppola Antoine, *op. cit.*, p. 384.

et de l'animation vivent sur le seuil de la société ou dans un univers underground, au point où ils proposent une résistance à la conformité de la société japonaise.

1.1.3 Les réalisateurs

La décennie 90 s'ouvre avec le succès de *Sonatine* (*Sonachine*, 1993), de Takeshi Kitano. Celui-ci apporte un nouveau souffle au genre yakuza, où : « Une caméra immobile serait à même de capturer les plans tranquilles et pensifs servant à accumuler la tension et, de même, le spectateur assisterait tout aussi stoïquement aux moments de violence implacable et brutale¹⁸. » Kitano devient ainsi une figure prédominante du cinéma « cool », alors que les personnages affichent un visage de marbre face à une violence explicite. La fragmentation du récit, où la chronologie est le seul agent de liaison entre les scènes, influence également les jeunes réalisateurs qui lui succèdent. Parmi les longs métrages les plus connus, on retient *Violent Cop* (*Sono otoko, kyobo ni tsuki*, 1990), *Fireworks* (*Hana-Bi*, 1997), *Kikujiro* (*Kikujiro no natsu*, 1999) et *Zatoichi* (2003).

Il y a également Takashi Miike, qui reformule le film de yakuza avec une approche plus violente et burlesque. Miike se fait connaître en Occident avec *Dead or Alive* (*Dead of Alive: Hanzai*, 1999), *Audition* (*Audition Odishon*, 1999), *Itchi the Killer* (*Koroshiya 1*, 2001) et *Visitor Q* (*Bijita Q*, 2001), qui sont qualifiés d'excessifs et de grotesques : « Rather than retreat into the values of past Japanese cinema, Miike's films confront the nihilistic aspects of cultural change by recognizing their dangerous implications¹⁹. » Les œuvres de Takashi Miike se voient donc associées au post-modernisme et, bien qu'outrageantes, elles reflètent les changements profonds de la société japonaise tels que

¹⁸ Schwartz Robert dans *Le cinéma japonais*, de Richie Donald, Monaco, Éditions du Rocher, 2005, 402 pages, p. 270.

¹⁹ Williams Tony, *Takashi Miike's Cinema of Outrage*, Cineaction, no° 64, 2004, Toronto, Canada p. 55. *

l'occidentalisation, l'avancée technologique, les faillites du système économique et la perte des valeurs traditionnelles chez la nouvelle génération.

Shinya Tsukamoto marque également la décennie 90 avec *Tetsuo: The Iron Man* (*Tetsuo*, 1989) et *Tetsuo II: Body Hammer* (1992). Décrit comme : « a cyberpunk visionary of a youth culture raised on a strict diet of brutal manga images, deafening electro-video parlors, and industrial waste²⁰ », il apporte un aspect glauque au film de science-fiction, dans une approche presque apocalyptique de l'évolution technologique, en plus de la cybernétisation de la société.

En outre, Shunji Iwai est considéré comme l'un des réalisateurs les plus représentatifs de sa génération : « [il] détourne l'imagerie moderniste notamment celle de la publicité et de la télévision pour décrire une jeunesse dont la révolte convulsive intériorisée mine, par son mode de vie, une société de surface en décomposition²¹. » C'est avec *Love Letter* (1995) qu'il se fait connaître au grand public, son film remportant un succès considérable auprès des jeunes adultes. Provenant du milieu du vidéoclip et de la publicité, il se considère comme un *eizo sakka* (un artiste de l'image), si bien qu'il préfère peaufiner l'esthétique plutôt que la narration. Il enchaîne avec *Swallowtail Butterfly*, en 1996, puis avec *All about Lily Chouchou* (*Riri Shushu no subete*, 2001), œuvre qui sera abordée au chapitre 3 de ce mémoire.

Enfin, Kinji Fukasaku s'attire un nouvel auditoire, en 2000, en réalisant *Battle Royale*. En 1962, il s'était fait remarqué par son film *Défi d'amour propre* (*Hokori Takaki Chosen*). Les films de *yakuzas*, pendant cette période, sont produits en séries et contiennent les mêmes personnages, les mêmes acteurs, dans un style combinant musique et décor qui rappellent le théâtre kabuki. Ils sont réalisés de façon standard, suivant une recette bien établie. Cependant, Fukasaku se

²⁰ Server Lee, *op. cit.*, p. 74.

²¹ Coppola Antoine, *op. cit.*, p. 453.

démarque de cette école, en optant pour une caméra à l'épaule, délaissant parfois le scénario et y incorporant des personnages survoltés : « il reste en marge du film de *yakuzas* dans la mesure où il s'attache surtout à évoquer la liberté individuelle plutôt qu'à embellir le côté féodal des relations au sein du groupe²². » Ce sera là sa marque de commerce, se dirigeant à l'opposé des séries de films de *yakuzas*, délaissant la recette classique pour une caméra qui épouse la violence et la documente, et utilisant les arrêts sur images qui ponctuent l'action et la rendent plus dynamique. Il incorpore sa propre expérience de la guerre à des personnages qui n'ont plus peur de rien. À la Toei, Fukasaku réalise la série *Combat sans code d'honneur (Jinji naki tataikai : Dairi senso)*, en 1973, qui révolutionne le genre. Il peint le fonctionnement des gangs de *yakuzas*, ayant comme inspiration les vrais gangsters japonais, à l'inverse de l'idéal romantique ; ses personnages arrivent à leurs fins par n'importe quel moyen. Le film a remporté un grand succès, et la Toei en a fait une série de cinq longs métrages. Cette série l'établit comme un des réalisateurs de films de *yakuzas* les plus reconnus du cinéma japonais contemporain.

Battle Royale (Batoru Rowairu, 2000) a été son dernier long métrage, car il est décédé en 2003. Même si l'œuvre n'est pas le travail d'un réalisateur de la génération « X », elle comporte toutefois les caractéristiques de la nouvelle vague des années 1990. Ses films se concentrent sur la jeunesse japonaise, mettant en scène des adolescents dans un système oppressif. Il aborde des problèmes sociaux d'actualité, tels que l'absence de communication entre les générations, les problèmes du système scolaire japonais, les changements à l'intérieur de la cellule familiale et la hausse du taux de chômage au Japon. L'esthétique du film emprunte fortement au jeu vidéo (le « first person shooter » notamment) par la mise en scène, le montage et la représentation de la violence. *Battle Royale* se classe donc de façon évidente dans la nouvelle tendance des

²² Tadao Sato, *op. cit.*, p. 128.

réalisateurs de la décennie 90 par sa thématique et son esthétique inspirées du jeu vidéo.

1.2 Le système scolaire japonais

1.2.1 Les réformes de Meiji

Le Japon est l'un des pays les plus scolarisés du monde. Son système scolaire est reconnu pour la quantité d'étudiants qui obtiennent leur diplôme et également pour leur réussite. En effet, pas moins de 95 % des élèves terminent leur cycle secondaire. De plus, 40 % obtiendront leur diplôme universitaire. Ce taux élevé de lauréats a pour origine les bases du système scolaire de l'ère Meiji (entre 1868 et 1912), époque où la période du shogounat prend fin.

L'ère Meiji est marquée par l'ouverture du pays aux cultures occidentales, pendant que l'Occident fait pression sur le Japon pour ouvrir son marché : « C'est l'enseignement qui sera le pivot de la construction nationale décidée pour faire échec aux pressions étrangères²³. » Durant la période Bakumatsu (1853-1867), l'arrivée du commodore Matthew C. Perry et de ses troupes force le Japon à s'ouvrir au marché international. Le pays du Soleil Levant se trouvant dans une crise économique, il cède aux pressions exercées par les Américains et remet en question le pouvoir shogounal. En 1867, la crise économique est à son paroxysme, les marchés intérieurs se désorganisent, à cause de l'ouverture du pays. Le shogounat perd alors son pouvoir. On préfère céder la place au régime Impérial, le 3 janvier 1868.

L'ère Meiji commence donc par la restauration de l'Empereur, marquant ainsi le début officiel de l'ouverture du pays sur le monde. Les buts premiers de ce nouveau régime sont de rebâtir l'économie et de se doter d'une armée forte (conséquence d'une prise de conscience du retard du Japon au point de vue

²³ Leclercq Jean-Michel, *Le Japon et sons système éducatif*, Paris, La documentation française, 1984, 120 pages, p. 18.

militaire, économique, politique, etc.). Un bon succès scolaire est indispensable dans ce contexte, étant donné surtout le plan du gouvernement de bâtir et de consolider une identité nationale, afin de rallier ses citoyens. Cette formation permet également de garantir une main-d'œuvre efficace pour le renouveau économique, première pensée utilitariste de l'éducation qui marquera le système scolaire jusqu'à nos jours. Certaines notions importantes du système scolaire se démarquent dès lors, tels que le caractère moral de l'éducation et l'importance de la hiérarchie au sein de l'institution.

La morale et les rapports hiérarchiques s'inculquent sur une base unique, qu'on retrouve encore dans le système actuel, ce que nous verrons à la section 1.2.3. Ces caractéristiques propres au système éducatif japonais sont mises en œuvre dans l'idée d'unifier le pays d'une cohésion et d'une homogénéité maximales, afin d'affronter les menaces extérieures, réaction somme toute légitime par rapport à l'ouverture forcée, dont le Japon a été « victime » : « Conscients de la pauvreté du pays et de son surpeuplement, ils avaient compris que leur principal atout pour rattraper l'Occident était le capital humain. Il s'agissait de développer ce capital et l'éducation devint d'emblée une affaire d'État²⁴. » Dès lors, on crée des universités nationales, telles que l'Université Impériale de Tokyo, en 1880, et celle de Kyoto, en 1913. Ces universités fondées par l'État promettent de meilleurs emplois que les universités privées (qui sont reconnues en 1930), puisqu'elles dirigent le diplômé vers les corporations de l'État. Ces emplois sont stables et bien rémunérés, ce qui pousse de plus en plus d'étudiants à fréquenter les universités. Mais les premiers problèmes du système font également leur apparition. Ils proviennent de la qualité utilitariste des connaissances issues d'une appropriation hâtive du système scolaire occidental, c'est-à-dire d'un système qui ne soutient pas seulement la science mais également une certaine morale. En effet, l'État ne veut pas que l'idée

²⁴ Vercoutter Annie, *À l'école au Japon : rigueur et indulgence*, Pédagogie d'aujourd'hui, Paris, Presses Universitaires de France, 1997, 217 pages, p. 16.

démocratique transforme les procédés politiques et la structure sociale ; ce qui l'intéresse est uniquement une modernisation technologique et industrielle.

Pendant l'ère Taisho (1912 à 1926), l'école (primaire en particulier) sert à répandre l'esprit nationaliste. L'encadrement scolaire se réalise dans une période au cours de laquelle les professeurs inculquent une vision hiérarchique et organique de la société aux jeunes élèves, reflet d'une société alors de plus en plus militarisée et expansionniste. L'État contrôlant la distribution et le contenu des livres scolaires, la curiosité intellectuelle est rayée des cours, puisqu'elle ne contribue pas directement à un renforcement nationaliste. Cette tendance vient de l'idée que le système scolaire devrait renforcer l'économie et devenir un facteur essentiel du développement du pays.

En 1945, après la défaite désastreuse du Japon lors de la Deuxième Guerre mondiale, a lieu une première réforme du système d'éducation, qui propage un intérêt nouveau pour se conformer aux changements sociaux qui caractérisent l'après-guerre. Ainsi, on voit disparaître progressivement l'utilitarisme, qui est remplacé par des programmes plus complets qui suscitent la curiosité intellectuelle, achevant ainsi l'approche scientifique et technique première de la période de la Restauration. L'État adopte le 6-3-3, c'est-à-dire, six années de primaire, trois années de collégial et trois années de lycée. L'étudiant est ensuite libre de choisir une université ou une école de métiers, dont le cours durera de deux à quatre ans.

Dans la période d'après-guerre, le phénomène du « man-power policy »²⁵ fait son apparition, dans le but de reconstruire le pays après la défaite. Cette volonté de rebâtir l'économie se réalise sur des bases techniques et à partir du capital humain du pays, c'est pourquoi l'on constate une forte promotion des sciences, celles-ci offrant une garantie d'emploi plus grande. Ainsi, les entreprises d'État sont des employeurs convoités, de sorte que le souci de réussite s'instaure dans le système. On voit apparaître une stratification des établissements d'enseignement supérieur. Il y a d'abord les universités d'État, qui sont les plus populaires et les plus prestigieuses, les universités privées, de même que les écoles de métiers, qui débouchent sur des emplois moins bien rémunérés et moins bien perçus. C'est dans cette optique que la concurrence entre élèves entre en jeu, si bien qu'elle formera la dynamique du système scolaire japonais entier.

1.2.2 Le collègue

Nous ne nous attarderons pas sur la période du primaire ni sur celle du lycée, puisque les films choisis pour le corpus de ce travail traitent principalement du collège. Nous expliquerons plutôt le fonctionnement de cette avant-dernière étape obligatoire du curriculum de l'élève, car c'est elle qui soulève la plupart des problèmes liés au système qui sont abordés dans les films.

Le collège est considéré comme le moment le plus important du cheminement de l'élève pour les raisons suivantes : l'entourage de l'élève (autant familial qu'amical) ainsi que sa capacité intellectuelle détermineront en grande partie

²⁵ Durant la période de reconstruction économique du pays, suite à la défaite du Japon pendant la Deuxième Guerre mondiale, la compétition entre les établissements scolaires était considérée par les entreprises et par le gouvernement comme un système de sélection de la main d'œuvre idéal, puisque les antécédents éducationnels de chacun des étudiants peignaient un portrait de leurs compétences et de leurs capacités. Les entreprises ainsi que le gouvernement n'avaient donc pas à évaluer à nouveau les employés lors de l'embauche de ceux-ci. De plus, cette méthode d'embauche offrait la possibilité à tout étudiant de gravir les échelons de la société et d'ainsi obtenir un poste dans une entreprise privée ou d'État renommée, grâce à ses capacités intellectuelles. Le « man-power policy » a ainsi créé un système scolaire plus compétitif, puisque les antécédents éducationnels déterminaient la qualité de vie future de l'étudiant.

quel lycée sera choisi, par conséquent, l'université préférée. De plus, dans ces années déterminantes, l'élève entrera dans la période de la crise d'adolescence, ce qui ne facilitera pas les choix d'institutions et de métiers.

Au collège, les classes sont composées en moyenne d'une trentaine d'élèves, elles peuvent même comprendre jusqu'à quarante étudiants à la fois. Un enseignant par matière s'occupe de dispenser tous les cours de cette matière, et ce, jusqu'à la promotion. Ainsi, même si la matière est fragmentée, dans le but de passer à travers la totalité du programme, le professeur propose une « cellule unique » d'information pour chaque groupe d'élèves. L'enseignement y est donc homogène, efficace et surtout, calculé.

Les classes débutent à 8 h 30 le matin et se tiennent durant six des sept jours de la semaine. Une semaine d'école normale consiste en trente-quatre heures de cours, ce qui n'inclut pas les heures supplémentaires à la maison, c'est-à-dire les devoirs ou la fréquentation de l'école de rattrapage. L'année scolaire japonaise compte quarante semaines d'école, elle débute en avril et se termine en mars. Pendant l'été, les vacances scolaires sont d'une durée de six semaines, et, au jour de l'An, les étudiants ont droit à deux semaines de vacances supplémentaires. Enfin, deux autres semaines sont accordées à la fin de l'année scolaire. Une classe est assignée à une salle, c'est-à-dire que l'étudiant est assis au même bureau du même local pendant toute la journée : « The homeroom environment gives each student a fixed set of classmates who are soon accustomed to one another. They do not choose to be together, but familiarity is a natural outcomes²⁶. » Cette particularité fait en sorte que l'étudiant devient responsable de la propreté et de l'entretien de sa classe. Chaque étudiant est assigné à une tâche, qu'il s'agisse de nettoyer le tableau ou de vider la poubelle. Ces tâches sont effectuées à la fin de la journée, afin que la classe soit propre le lendemain matin.

²⁶ Rohlen P. Thomas, *Japan's High Schools*, Berkeley, USA, University of California Press, 1983, 363 pages, p. 179.

La relation qui se crée entre l'administration du collège et la famille est assez semblable au niveau primaire ; l'institution établit un lien serré entre les parents et l'élève. Comme à chaque début d'année, on prépare une rencontre entre le professeur responsable (*tannin*) et la famille de chaque élève, afin de s'enquérir de son milieu familial et de connaître davantage l'histoire du jeune, pour harmoniser la classe. Pendant la période scolaire, les rencontres entre *tannin* et parents ont lieu à l'occasion, pour mettre à jour le dossier de l'étudiant et s'informer de sa santé mentale et physique. Avant les vacances d'été, une réunion générale destinée aux parents est aussi organisée. L'enseignant en profite pour leur remettre une liste de recommandations, qui vont de l'heure du coucher aux quartiers à éviter. Dans celle-ci, il propose d'appliquer ses recommandations pendant le congé estival, pour favoriser le bien-être de leur enfant.

Il est donc évident que l'établissement scolaire exerce un contrôle important sur la vie de l'élève. Le professeur participe à l'éducation de l'enfant, jusqu'à devancer les parents dans le domaine pédagogique, en leur proposant des méthodes toutes faites, dans le but d'obtenir les meilleurs résultats scolaires possibles chez l'élève. Ce contrôle, autant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la cour d'école, crée également une harmonisation de l'éducation, de même qu'il favorise l'apprentissage moral de chaque élève. Ainsi, l'étudiant est guidé et conseillé tout au long de son cheminement scolaire, non seulement par ses propres parents, mais également par l'institution. Ce suivi permet de minimiser les cas de délinquance et de décrochage, puisque l'élève est très bien encadré tout au long de l'année scolaire.

Le port de l'uniforme est obligatoire à partir du primaire. Au collège, cette obligation date de 1945, lorsque le diplôme secondaire est devenu obligatoire. Les fonctions de l'uniforme sont variées : « gommer les différences de milieu social », « marquer l'appartenance de l'élève à un collège précis », « en faire

[l'uniforme] un instrument de contrôle²⁷ » (par exemple, un étudiant en uniforme ne peut se faire servir de l'alcool, et s'il est pris en train de commettre un délit, son geste peut être rapporté à l'établissement scolaire par un témoin civil). L'uniforme montre encore une fois l'importance de l'établissement scolaire dans la vie de l'étudiant, mais il prouve aussi que la discipline constitue une préoccupation sociale.

En plus de porter l'uniforme, les étudiants japonais doivent suivre des règlements rigoureux concernant la coupe de cheveux et les accessoires et bijoux personnels. Ils doivent respecter les normes de l'établissement où ils sont inscrits, ce qui signifie une longueur maximale pour les cheveux, les jupes et les pantalons. Pour les filles, il est même recommandé de porter un élastique noir qui s'agence avec la couleur de la chevelure. Évidemment, toute décoloration ou teinture est interdite. Cette réglementation s'étend parfois même à l'extérieur de l'école, de sorte qu'elle renvoie à l'usage du port de l'uniforme, c'est-à-dire aux règles de conduite à suivre sur le chemin de l'allée et du retour de l'école, y compris des interdits tels que manger et boire, monter à deux sur un vélo, etc.

Pour que l'élève réussisse à assimiler les connaissances du programme, le professeur responsable établit un horaire de travail à la maison, qu'il devra respecter s'il veut bien réussir ses cours. De plus, les parents peuvent inscrire leur enfant à des cours du soir, dans des écoles privées appelées *juku*. Ces écoles sont spécialisées dans la révision de la matière abordée dans les concours d'entrée. Les *jukus* sont présents dans les quartiers populaires ou ils font partie de chaînes de *jukus* qui ont été créées depuis les années 60. Cette demande a été suscitée par l'importance accordée aux concours d'entrée entre chaque étape du cheminement scolaire : entre le secondaire et le collège, entre le collège et le lycée et, enfin, entre le lycée et l'université. Avec la stratification du système, il est devenu primordial de réussir les concours des meilleures

²⁷ Vercoutter Annie, *op. cit.*, p.118.

universités, celles-là mêmes qui assurent un bon emploi. Et de fait, la matière enseignée tout au long de l'année, particulièrement en troisième année de collège, vise la réussite des examens d'entrée au lycée. Cette matière laisse peu de place à l'improvisation, de telle sorte qu'elle est ciblée pour que l'étudiant puisse bien répondre aux questions du concours. L'importance est donc accordée aux matières de base, telles que les mathématiques, le japonais et l'histoire.

Même si les cours au *juku* ne sont pas obligatoires, près de la moitié des élèves y sont inscrits. Les cours du soir représentent donc quatre à six heures de travail supplémentaire qui s'ajoutent aux heures de cours réguliers et aux devoirs de l'établissement scolaire. On compte 300 élèves en moyenne par *juku*²⁸ ; ils sont classés dès leur inscription selon leurs résultats, des plus forts aux plus faibles. De cette façon, l'enseignant et les parents peuvent évaluer les chances qu'un élève adhère à différents lycées choisis et, ainsi, avoir un aperçu de l'avenir de leur enfant. Pour accéder à l'un de ces lycées, l'étudiant doit préparer son examen d'entrée, préparation qui se fait le plus souvent en dernière année de collège. Il doit également présenter un livret scolaire qui sera inclus dans son dossier. Ses notes, la qualité de ses rédactions ainsi que sa participation aux clubs d'activités seront aussi analysées lors de la sélection des candidats.

1.2.3 Les effets et les problématiques du système

Le système scolaire japonais vise la formation d'une élite. C'est un système basé sur la réussite, ce que démontrent les taux élevés de scolarisation des Japonais, système qui laisse également entrevoir des problèmes découlant de ce souci de réalisation. Ces difficultés sont surtout le déclin de la morale et de l'éthique chez les jeunes, le contrôle excessif et l'homogénéité de l'enseignement qui briment l'expression personnelle de l'élève et des enseignants, le surmenage, le manque

²⁸ Vercoutter Annie, *op. cit.*, p. 135.

d'intérêt et l'absence de motivation chez le jeune, enfin, le déclin d'une éducation égalitaire, dans laquelle les élèves provenant d'un milieu pauvre ou ayant une réussite plus faible seront pénalisés dans leur accès à l'aide à l'éducation, tels l'accès aux *jukus*²⁹. L'étudiant doit composer avec la pression de l'établissement scolaire qu'il fréquente et avec l'enjeu suscité par son avenir, mais également avec le rappel constant de l'échec possible et, par conséquent, de la honte dont il pourrait être victime.

Dans la décennie 70, l'insatisfaction des étudiants envers le système scolaire les pousse à manifester contre l'importance du succès à tout prix, créant le mouvement étudiant Zenkyoto, qui coïncide avec les autres mouvements étudiants de mai 1968 dans le monde – mouvement contre la guerre du Viêt-Nam et le racisme, pour la libération des femmes, la libération homosexuelle et lesbienne, etc. Pourtant, rares sont les étudiants décrocheurs et les cas de délinquance, ce qui rappelle que le problème ne se situe pas tellement dans l'encadrement de l'élève, puisque, comme nous l'avons vu, il est plutôt étroit. Il se trouverait plutôt dans son cheminement et dans la pression que les concours d'entrée aux différents niveaux de scolarisation créent. Encore aujourd'hui, les médias s'intéressent aux problèmes du système scolaire, de même qu'à ceux des intellectuels, qui se questionnent sur le système.

Dans *À l'école au Japon : rigueur et indulgence*, Annie Vercoutter recense les arguments qui composent le débat sur l'origine des problèmes du système scolaire japonais. D'un côté, les intellectuels conservateurs associent les problèmes du système à la période d'après-guerre, où la figure du père comme autorité familiale devient moins présente. En effet, à cause du phénomène du « man-power policy », les pères de famille se voient souvent engagés par des entreprises exigeantes au point de vue du travail et, par conséquent, ils doivent faire des heures supplémentaires à l'extérieur du foyer familial, ce qui laisse la

²⁹ Shields Jr. J. James, *Japanese Schooling: Pattern of Sociabilization, Equality and Political Control*, University Park, Pennsylvania, Pennsylvania State University Press, 1989, 294 pages, p. X Préface.

mère seule pour gérer la maisonnée. De plus, ces intellectuels conservateurs croient que la tendance gauchiste des enseignants transforme la vision pédagogique : les enseignants sont trop ouverts et ils préfèrent une éducation démocratique et amicale. Du côté des intellectuels libéraux, on croit que les problèmes viennent plutôt de la pression engendrée par les concours d'entrée, qui auraient créé un certain déséquilibre dans le système. Pour contrer l'explosion violente des jeunes, étouffés par la pression, les établissements scolaires ajoutent de nouveaux règlements plus sévères, créant ainsi un climat suffoquant. L'ajout de règlements dans le but de discipliner davantage les étudiants crée un cercle vicieux dont il est difficile de sortir.

Enfin, les arguments se rejoignent pour former une liste bien réelle de problèmes rencontrés dans le système scolaire. Nous avons mentionné plus haut les effets négatifs de la pression engendrée par les examens ; dans les études, c'est le cas le plus fréquemment exposé. Or, d'autres facteurs qui sont déterminants découlent de cette pression. Ils seront abordés un peu plus loin.

Le crédit éducationnel qui réfère à la priorité « placed on a person's academic background by government organizations, companies, and society in general »³⁰ fait son apparition à l'ère Meiji, vers 1887, dans les qualités d'embauche du service civil. Le crédit renseigne sur les antécédents de l'appliquant et sur son statut social. Plus le crédit éducationnel est important, plus le candidat a de chances au niveau financier et médical. La Restauration Meiji a été une époque dans laquelle le pays était en période de renouvellement et dans laquelle l'éducation était le moyen employé par l'État pour y parvenir. Ainsi, la démocratisation de l'enseignement, qui n'était plus le privilège exclusif des samourais et des classes riches, a ouvert les portes des établissements scolaires à toutes les catégories d'étudiants. La dissolution de la hiérarchie

³⁰ Amano Ikuo, « The Examination Hell and School Violence: The Dilemma of Japanese Education Today », dans *Japanese Schooling: Pattern of Sociabilization, Equality and Political Control*, ed. Shields Jr. J. James, University Park, Pennsylvania, Pennsylvania State University Press, 1989, 294 pages, p. 113.

féodale, avec la disparition du shogounat, permettait à un enfant né dans une famille pauvre de réussir dans un domaine scolaire, s'il mettait l'effort nécessaire à la réussite de ses études.

Bien que cette approche manifestait une bonne volonté, la stratification des établissements scolaires s'est faite rapidement, grâce à une subvention de l'État pour certaines universités. Cette subvention a évidemment créé des niveaux de réussite, puisque les universités d'État offraient, par exemple, un meilleur environnement de travail que les universités privées. Ainsi, la compétition pour entrer dans les meilleures écoles augmente après la Deuxième Guerre mondiale. Les entreprises préfèrent engager les diplômés des meilleures universités, d'autant plus que les universités entretiennent des liens serrés avec les entreprises prestigieuses. Cependant, aujourd'hui :

« [...] stratified educational institutions, and educational credentialism has not fundamentally changed. But the attitudes of the children and young people who are being educated and who take part in the examination competition have changed greatly. In particular, it would seem that their aspirations to receive a good education and climb the ladder of success are weakening. »³¹

Le système éducatif ne répond donc plus aux aspirations des étudiants, car obtenir un poste de fonctionnaire dans une entreprise gouvernementale n'est plus ce qui les motive. En effet, cette tendance est née dans les années 50-60, de telle sorte que la génération d'aujourd'hui ne ressent plus le besoin de contribuer à l'enrichissement du pays. Cette nouvelle génération n'a pas vécu la guerre et ses effets ; elle évolue dans un pays développé et prospère. De plus, la stabilité que les emplois offraient à la génération précédente n'est pas garantie aujourd'hui. La jeunesse japonaise n'est pas dupe et elle s'aperçoit de ces changements sociaux. La motivation pour franchir les étapes difficiles de la scolarité diminue en conséquence, puisque la scolarité d'un Japonais moyen comporte de trois à quatre concours d'entrée. La préparation difficile que chacun

³¹ Amano Ikuo, *op. cit.*, p. 119.

exige tend à décourager non seulement l'élève, mais également les parents, qui doivent soutenir l'étudiant tout au long de sa progression, financièrement comme moralement : « Ironically, the more emphasis the teachers and the schools place on examination-centered curriculums and the harder they push the children to study to beat the competition for entrance examination to better schools, the lower the children's aspirations are becoming³². » De plus, la mécanisation de l'enseignement pousse l'élève à se désintéresser de la matière enseignée et augmente le taux d'absentéisme des étudiants :

« Instead what we find is the force feeding of more and more information, without any sense of education as a process of growth and development; the natural result is an increasing number of students who get no joy at all out of going to school and who would not attend if they had the choice. »³³

Ce problème en soulève un autre, celui de l'écart marqué entre les générations, c'est-à-dire entre les parents/professeurs et les enfants. L'ouverture des jeunes face à l'Occident, mais également le fait d'avoir grandi dans le confort matériel font en sorte que les étudiants se retrouvent dans un système qui ne correspond pas à leurs nouvelles aspirations, et ces facteurs accentuent l'incompréhension entre les générations.

Comme nous l'avons expliqué dans la description du fonctionnement du collège, l'école est le substitut des parents pour les étudiants et elle détient l'obligation de lui imposer une éducation morale et civique. Cette éducation sert principalement à former l'élève en tant que bon citoyen et bon employé. Ainsi, il apprend le travail d'équipe, la discipline personnelle, la persévérance, etc. L'identification à l'établissement scolaire devient très forte, pendant que l'étudiant continue à fréquenter les clubs scolaires durant la période estivale. Se trouvant surprotégé, ses réactions face à l'échec, à la pression exercée par le souci de réussir,

³² Amano Ikuo, *op. cit.*, p. 122.

³³ Mochizuki Kazuhiro, « Present Climate in Japanese Junior High Schools », dans *Japanese Schooling: Pattern of Sociabilization, Equality and Political Control*, ed. Shields Jr. J. James, University Park, Pennsylvania, Pennsylvania State University Press, 1989, 294 pages, p. 143.

combinées à la crise d'adolescence, peuvent devenir violentes, puisqu'il fait alors face à l'inconnu et à l'incompréhension, dans un système qui le prend par la main. Il est difficile pour un étudiant japonais d'accepter l'échec, puisqu'il entraîne d'importantes conséquences pour son avenir. La déception associée à un esprit compétitif crée un mélange explosif qui se retourne parfois contre le professeur ou contre l'élève lui-même, qui se retire et développe un complexe d'infériorité. En s'isolant ainsi, l'élève augmente les risques d'*ijime*, c'est-à-dire, « des actes 1) à l'encontre de plus faible que soi, 2) qui constituent une agression répétée, morale ou physique, 3) ressentis comme une profonde blessure par la victime, que ces actes soient perpétrés dans l'enceinte de l'école ou non³⁴. » Les conséquences de l'*ijime* peuvent devenir graves, allant de l'agression physique au suicide, en passant par le meurtre. Le plus souvent, il vise l'étudiant qui démontre une différence, qu'elle soit physique, mentale ou même financière. Étant éduqué dans un climat d'homogénéité où un niveau unique de comportement est valorisé, l'étudiant différent se voit souvent la cible d'*ijime*. De 1994, à 1996, le ministère de l'Éducation recense pas moins de 166 suicides, dont cinq³⁵ qui sont des conséquences directes de l'*ijime*, et 56 000³⁶ cas d'*ijime*.

Les cas d'*ijime* sont rarement dénoncés, puisque la pédagogie japonaise exige que les étudiants règlent leurs problèmes entre eux. De plus, les professeurs ont de la difficulté à déceler les cas d'*ijime*, puisqu'ils sont souvent subtils. La violence psychologique est difficile à percevoir, et la violence physique se produit en dehors de l'école ou dans les joutes sportives. Cependant, le ministère de l'Éducation tente de renverser ces statistiques en 1998³⁷, en embauchant des psychologues et des conseillers, qui sont mis à la disposition des étudiants. De plus, un rapport est rédigé, dressant différentes recommandations, dans le but

³⁴ Vercoutter Annie, *op. cit.*, p. 168.

³⁵ *Ibid.*, p. 171.

³⁶ *Ibid.*, p. 170.

³⁷ Foreign Press Center, « Education in Japan », *About Japan Series*, no° 8, Japon, 2001, 81 pages, p. 26.

de cerner et d'éliminer les problèmes de violence : 1) bien que la relation entre professeurs et étudiants doive être basée sur la confiance, une réponse sévère est acceptable dans certains cas ; 2) il faut rappeler aux établissements qu'ils ne sont pas omniscients et qu'ils doivent abandonner leur réticence envers une aide extérieure ; 3) la coopération entre les écoles, les départements de police et autres centres doit être bonne ; 4) il faut guider de manière plus soutenue les élèves du primaire³⁸. Ces recommandations viennent s'ajouter aux objectifs individuels des établissements scolaires, c'est-à-dire procurer une individualité à l'enfant à l'intérieur de l'approche pédagogique, améliorer les relations entre l'établissement et la communauté, et accroître les ressources de consultation pour les étudiants.

L'ensemble du corpus que nous nous proposons d'analyser en détails aborde les différentes problématiques liées au système scolaire japonais. *Battle Royale* (*Batoru Rowairu*, 2000), de Kinji Fukasaku, se penche sur l'écart générationnel entre les parents et les enfants, en fabulant sur un avenir proche dans lequel un jeu a été instauré par le gouvernement, dans le but d'éradiquer la jeunesse japonaise délinquante. Le film dénonce également la pression qu'engendre la période d'examens entre chaque étape du cheminement scolaire, de même que la réglementation scolaire favorisant l'homogénéisation, autant dans l'apparence corporelle que dans l'éducation de l'adolescent. *Battle Royale* propose aussi un essai sur la violence estudiantine, en la déplaçant dans un contexte où les étudiants sont aliénés par le système, de même que par une société en transformation. Il dénonce également la médiatisation absurde de la délinquance des élèves, favorisant l'idée qu'elle est, en fait, une création de la société.

³⁸Foreign Press Center, *op. cit.*, p. 26.

Chapitre 2

2.1 Définition de l'allégorie

La définition de l'allégorie dans ce chapitre se base en grande partie sur le texte « *Historical Allegory* », d'Ismail Xavier, dans *A Companion to Film Theory*, de Robert Stam et Toby Miller, publié aux éditions Blackwell. L'étymologie du mot « allégorie » trouve son origine dans les termes *allos* (autre) et *agoreuein* (parler dans un lieu public)¹. L'allégorie se définit par un sens autre, caché par une description de surface. En effet, la caractéristique première de l'allégorie veut qu'une œuvre parle d'une chose, mais qu'en fait, elle en signifie une autre – le double sens – mettant en lumière la non-transparence du langage et proposant une médiation entre l'image et l'expérience. L'allégorie sépare l'apparence et le sens de l'œuvre, cette absence de lien direct créant un potentiel de remplissage par l'individu, qui s'identifie à l'œuvre par sa propre réflexion sur son sens.

La figure de l'allégorie n'est toutefois pas intrinsèque à une œuvre ; elle naît dans un processus d'écriture qui exige une coordination du texte, d'où l'allégorie peut émerger. Par conséquent, une œuvre allégorique doit être lue par un individu apte à décoder le double sens de l'œuvre, en extirpant le sens des figurations allégoriques, des personnifications, des stéréotypes ou encore des images symboliques : « [...] the allegory results from specific reading strategies that, whatever their validity in relation to the text (or fact) under scrutiny, depend heavily upon the context of reading itself². » Le double sens de l'allégorie crée ainsi le potentiel subversif et critique d'un événement historique, lorsque l'œuvre allégorique jaillit dans la controverse. Alors que l'œuvre naît dans la contrainte politique, le double sens permet de faire affront aux idéologies dominantes et à la censure.

¹Xavier Ismail, « *Historical Allegory* », dans *A Companion to Film Theory*, Blackwell, USA, UK, Australia, ed. Toby Miller & Robert Stam, 1999, 428 pages, p. 337.

²*Ibid.*, p. 341.

Selon Ismail Xavier, l'allégorie est sujette à une réévaluation depuis l'avènement de la modernité, revêtant une nouvelle signification dans les écrits de Walter Benjamin, avec les œuvres *L'origine du drame baroque allemand* et *L'œuvre d'art à l'époque de la reproductibilité technique*. En effet, l'allégorie est devenue une notion clé dans la crise culturelle moderne, alors que l'homme perçoit le temps de manière différente, à cause des échanges commerciaux internationaux ainsi que de l'avancée spectaculaire de la communication. En réalité, le monde entier devient accessible à l'homme, et l'espace-temps se voit comprimé, tandis que l'informatique et les nouveaux moyens de communications éliminent la distance entre les individus :

« The logic of lived experience has become more abstract, and modes of representation based on juxtapositions, discontinuities, and large-scale and invisible networks seem to be more able to grasp the logic of a personal action and its social destiny. »³

L'art doit trouver une nouvelle manière d'exprimer cette expérience humaine caractéristique de la modernité, et l'allégorie s'y prête bien, puisqu'elle possède une nature de discontinuité, en plus d'une fonction cognitive plus représentative de notre réalité. L'allégorie a un potentiel rassembleur, alors qu'elle se compose de temporalités et de références multiples. Ainsi, la fragmentation propre à l'allégorie souligne la volonté d'exprimer le rôle du temps dans la culture, rappelant à l'individu que l'histoire se présente comme « des cristaux de temps », qui sont des témoignages du passé, plutôt que comme une totalité harmonieuse. L'œuvre d'art devient un produit culturel, dans ce sens où l'homme produit une création intellectuelle qui s'objective et devient autonome, possédant sa propre logique et devenant ainsi indépendante de son créateur. Elle naît de la rencontre entre un destin individuel et la nécessité historique : elle emprisonne des morceaux de vie dans une forme. De cette façon, elle propose la fragmentation des expériences passées rassemblées dans l'illusion d'une totalité spatiale, le récit. Celui-ci véhicule des fragments d'histoire objectifs, qui

³ Xavier Ismail, *op. cit.*, p. 350.

permettent à l'individu de s'identifier au récit, l'histoire présentant une qualité universelle.

L'allégorie propose donc une histoire fracturée, de sorte que l'individu interagit avec elle en créant des analogies entre le présent et le passé, en plus de se référer à son contexte culturel et temporel. L'interprétation allégorique d'une œuvre devient ainsi une tentative de combler le creux entre le présent et un passé qui se dissout dans le temps, mais aussi de faire ressurgir un sens à ce passé.

« In this sense, allegory comes to express the historicity of human experience and values, even when rooted in an impulse to achieve a timeless truth. Allegory, as a particular method of reading historical facts, or supposedly historical facts, tries to reconcile the imperative of "fixed truths" with the acknowledgment that time is an essential dimension of human experience. »⁴

L'œuvre allégorique transporte ainsi une vérité issue des expériences humaines du passé. La communication qui s'établit entre le récit allégorique et l'individu vient alors d'une reconnaissance historique dans l'œuvre, puis de la détection d'une vérité intemporelle que véhicule le fragment d'histoire. La tentative de masquer les fragments dans une totalité spatiale propose d'abord une interprétation de surface de l'œuvre allégorique et ensuite, paradoxalement, en relève la complexité. L'incomplétude naissant de ce paradoxe entre le fond et la forme de l'œuvre amène l'individu possédant les connaissances culturelles nécessaires à l'interprétation à déceler les expériences historiques rassemblées dans l'œuvre allégorique, puis à décoder les analogies, les correspondances entre le passé (les expériences narrées dans l'œuvre) et le présent (la situation politique et culturelle de l'individu). De cette façon, la vérité – le sens – de l'œuvre allégorique se dévoile dans le choc du passé et du présent, alors que l'individu va à la rencontre de l'œuvre. L'œuvre allégorique est ainsi subjective. Elle suppose le déplacement d'une expérience historique particulière vers une

⁴ Xavier Ismail, *op. cit.*, p. 341.

expérience générale, alors que tout individu ayant les compétences nécessaires à l'interprétation de l'œuvre y trouve sa vérité.

La société moderne faisant face à l'instabilité, aux changements rapides et à la production de masse, elle retrouve son unicité dans les constructions culturelles des œuvres d'art telles la nation. Selon Ismail Xavier, la nation est produite par un mélange de formes narratives et de représentations sous-tendant des expériences historiques et mythiques particulières. La nation s'incarne parfois dans un personnage, le récit de celui-ci devenant une représentation historique connectée au présent et permettant à l'individu de s'identifier au récit et au discours allégorique qui y est présenté. La nation, comme une communauté imaginaire, permet une expérience unique, en plus d'historiciser celle-ci dans le temps. Au cinéma, la représentation d'une destinée sociale est fréquente dans une narration codée volontairement ou inconsciemment et qui requiert un spectateur compétent, apte à percevoir les analogies entre le récit et sa propre culture :

« We are all familiar with the typical mobilization of allegorical narratives in which the lives of particular individuals are presented as figuring the foundational moment or the destiny of a group, or in which the recapitulation of the past is taken as a disguise discussion of present dilemmas. »⁵

Les constructions culturelles allégoriques sont ainsi interprétées de manière différente, dépendant de la localisation de l'œuvre dans le contexte social et culturel de l'individu.

La mondialisation suppose un choc entre les cultures alors que l'accès à l'information et aux moyens de communication est facilité. Les conflits d'interprétation qui naissent de ces interactions entre différents systèmes culturels favorisent l'utilisation de l'allégorie comme outil de médiation. En effet, ses caractéristiques fragmentaires et discontinues proposent une compression

⁵ Xavier Ismail, *op. cit.*, p. 334.

de l'espace et du temps dans l'œuvre, favorisant une lecture nouvelle de l'expérience humaine dans l'art. L'allégorie possédant un potentiel rassembleur dans sa dite fragmentation pallie au choc culturel en combinant des faits historiques et des mythes particuliers qui définissent une nation.

Les « cristaux de temps » rassemblés dans l'œuvre prennent un sens différent selon la perception de l'individu et supposent que l'œuvre allégorique est universelle alors que chacun y décèle sa propre vérité. L'allégorie, face au phénomène de la mondialisation, devient un moyen de créer un sens de continuité dans le temps et dans l'histoire :

« The new configuration of space and time and the more abstract nature of the social process in postmodern times reveal the realist form as unable to account for totality, creating the demand for new art forms able to offer not so much a representation in the classic sense, but rather a lucid "cognitive mapping" to help us understand society and our position within it. »⁶

La nation devient ainsi un concept unificateur et propose une totalité qui rassemble des faits historiques communs dans l'oeuvre. De cette façon, l'individu peut faire l'expérience du temps dans l'histoire, ayant la possibilité de se reconnecter à un passé fuyant.

Le cinéma est devenu un moyen d'affirmer une identité nationale à travers les représentations allégoriques de la nation. Avec le phénomène de la mondialisation, les réalisateurs possèdent un inventaire commun des expériences historiques. Par conséquent, ils peuvent en faire une critique en allégorisant l'histoire dans leurs films :

« These end up revealing their contemporary appeal as the language of crisis, satisfying the demands presented by dramas that are typical in periods of transition and accelerated technical-economic changes which enforce people to revise their views of identity and shared values. »⁷

⁶ Xavier Ismail, *op. cit.*, p. 350.

⁷ *Ibid.*, p. 359.

L'œuvre allégorique peut être élaborée au moyen d'une réflexion sérieuse de la part du créateur, qui est conscient de la complexité du langage où elle peut émerger de la production de masse, se révélant dans les genres populaires comme la science-fiction ou l'horreur. Les figurations allégoriques peuvent également prendre naissance dans la publicité, les slogans, les images picturales et les discours politiques. Le cinéma, particulièrement, étant un médium représentatif des XX^e et XXI^e siècles, est un des promoteurs les plus pertinents des figurations allégoriques, autant dans les films expérimentaux que conventionnels.

L'interprétation allégorique d'une œuvre propose un ensemble de faits historiques rassemblés en un « tout ». La lecture d'une œuvre allégorique doit donc extraire ces faits, en créant des analogies avec le passé. Son interprétation soulève ainsi les « couches » du passé, afin d'extraire la vérité que l'événement historique véhicule. Dans ce sens, tout individu compétent peut trouver sa propre vérité, alors qu'il cherche à établir des liens et des analogies avec son contexte culturel actuel. Nous pourrions alors prétendre que toute œuvre est allégorique. Cependant, celle-ci présente une structure qui fait la promotion d'une lecture verticale, tandis que la composition de la création propose une impression d'incomplétude et de fragmentation. Ces œuvres renvoient à un double sens plus évident, alors que l'individu va à l'encontre de la création. Au cinéma, les films sont le plus souvent des représentations d'une réalité et ils proposent dès lors une allégorie, puisque le spectateur doit interpréter les images qu'il voit à l'écran. Alors que le montage, les prises de vues et la mise en scène soulignent la fragmentation de l'œuvre, ils tentent en même temps de l'effacer. De ce fait, le potentiel allégorique du cinéma se retrouve non seulement dans la technique, mais également dans les thèmes abordés dans le médium. Ainsi, la technique profite à la lecture allégorique de l'œuvre, alors qu'elle propose une correspondance entre le fond et la forme :

Sans cesse, le cinéma est convoqué pour rendre compte des problèmes de la société, tout en semblant parler d'autre chose. [...] Mais le double sens ne tient pas au moyen d'expression qu'est le cinéma. On associe tout ce que l'on peut associer à partir de cette idée de propagation, le cinéma lui-même. C'est le thème qui est susceptible d'avoir un sens second, non le cinéma.⁸

La structure du film et le récit mis en scène proposent une fragmentation qui exige une interprétation de la part du spectateur. L'interprétation d'une œuvre allégorique s'effectue donc à plusieurs niveaux, d'abord dans le sens premier du texte. Nous retrouvons ensuite son second sens, qui se dévoile dans une narration codée et par les liens que l'individu est apte à créer entre le premier et le second sens, les expériences passées et celles du présent.

2.1.1 L'allégorie au cinéma

Le cinéma étant un médium polyvalent, il a pu assimiler une grande quantité de thèmes et de sujets. Avec la création du VHS, puis du DVD, la diffusion du médium a été grandement facilitée, les outils technologiques ont contribué à l'expansion de sa scolarisation au niveau international. L'accès au cinéma des premiers temps ainsi qu'au cinéma de la période précédant 1945 enrichit l'expérience cinématographique d'aujourd'hui, alors que son analyse, sa critique et son interprétation sont désormais possibles. On assiste, selon Catherine Russell, à une « allégorisation du cinéma », où le passé cohabite avec le présent, alors que : « the past becomes "legible" only in the light of present tense concerns⁹. » Les études cinématographiques s'enrichissent, tandis que des théoriciens à travers le monde apportent leurs interprétations, en plus de leurs analyses critiques des œuvres. Le cinéma devient un objet de diversification, de telle sorte qu'il sied parfaitement à la définition première de l'œuvre allégorique expliquée ci-dessus : un objet d'expérience et de perception.

⁸ Ed. Vouilloux Bernard, *Déclins de l'allégorie*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux, 2006, 232 pages, p. 204.

⁹ Russell Catherine, « New Media and Film History: Walter Benjamin and the Awakening of Cinema », *Cinema Journal*, Volume 43, no° 3, Spring 2004, p. 81 à 85 (ressource électronique), p. 82.

Dans « L'œuvre d'art à l'époque de la reproductibilité technique », de Walter Benjamin, celui-ci souligne que : « la nature qui parle à la caméra n'est pas la même que celle qui parle à nos yeux¹⁰ », car ce qui : « caractérise le cinéma n'est pas seulement la manière dont l'homme se présente à l'appareil de prise de vues, c'est aussi la façon dont il se représente, grâce à cet appareil, le monde qui l'entoure¹¹. » Le cinéma est alors un médium apte à retranscrire l'expérience historique, tandis qu'avec l'avènement de la modernité, on assiste à une technisation du rapport humain où : « l'homme ne se rapporte plus à l'autre qu'à travers le médium technique, par la médiation d'appareils qui substituent à l'espace-temps humain la spatio-temporalité des instruments de la technique¹². » En effet, la caméra, en pénétrant la réalité, crée une contre-nature (une représentation) qui est très près de la nature elle-même (le réel), tout en étant toutefois radicalement différente. La technique cinématographique brise l'illusion qu'offre la contre-nature, tout en voulant la conserver ; c'est une « décomposition recomposante » :

Les appareils, sur le plateau de tournage, ont pénétré si profondément la réalité elle-même que, pour la dépouiller de ce corps étranger que constituent en elle les appareils, il faut recourir à un ensemble de procédés techniques particuliers : choix de l'angle de prise de vues et montage réunissant plusieurs suites d'images du même type.¹³

La représentation créée par l'enregistrement technique profite donc à l'individu, qui peut exprimer une perception autre de la réalité en la modifiant, le langage cinématographique altérant la relation entre le signifié et le signifiant.

Le récit allégorique au cinéma peut ainsi devenir un outil de propagande idéologique dans un affront à la politique dominante. Il confronte l'histoire, en utilisant des fragments d'expériences passées, tout en les

¹⁰ Benjamin Walter, *L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique*, Paris, Éditions Allia, 2005, 78 pages, p. 62.

¹¹ *Ibid.*, p. 58.

¹² Tackels Bruno, *L'œuvre d'art à l'époque de W. Benjamin : histoire d'aura*, Paris, L'Harmattan, 2000, 186 pages, p. 89.

¹³ Benjamin Walter, *op. cit.*, p. 52.

actualisant : « enabling the present to be understood in a meaningful and urgent conjunction with the past¹⁴. » Les analogies entre le passé et le présent proposent ainsi des moyens de régler les problématiques actuelles, en soulevant une conscience collective, tout en proposant des moyens de contrer la politique dominante. Le récit allégorique au cinéma se présente de deux façons : il y a l'interprétation littéraire, où l'œuvre cinématographique entière est allégorique en elle-même, alors qu'elle est constituée d'un ensemble d'images qui demandent à être interprétées dans un discours logique, puis il y a l'interprétation allégorique où : « [the] level of meaning tends to disrupt and fragment the apparently neat linear narrative development of the literal level, and its alters the conventional relationship between signs and signifiers¹⁵. »

Le plus souvent, la composition fragmentaire d'un récit allégorique est dirigée par l'auteur (le réalisateur), de manière à ce que l'individu puisse saisir le sens majeur de l'œuvre. L'auteur s'attend à ce que l'individu exerce son imagination, afin de saisir les connexions verticales qui vont au-delà de l'œuvre. L'allégorie veut démontrer le processus narratif comme une série d'évènements causals qui proposent une affirmation de la fiction, en plus de la persistance d'un sens (d'une vérité).

La représentation historique au cinéma est fréquemment illustrée au moyen d'une narration codée dans le montage, la technique ou la narration. Le cinéma fait maintenant partie de manière intégrante de la culture et il est apte à véhiculer des valeurs et des expériences variées, particulièrement dans les films de genre. Le récit allégorique au cinéma se trouve dans la narration, mais aussi dans le choix du montage, de la mise en scène, du son et de la lumière, où :

¹⁴ Langford Michelle, « Allegory and the Aesthetics of Becoming Woman in Marziyeh Meshkini's *The Day I Became a Woman* », *Camera Obscura*, no^o 64, vol. 22, no^o 1, Duke University Press (ressource électronique), p. 4.

¹⁵ *Ibid.*, p. 5.

« [...] a filmmaker can privilege the horizontal, narratological, succession of shots to create specific space-time structures of action, or can privilege the vertical relationships created by the interaction of image and sound, or by the intertextual connections between the film's pictorial composition and cultural codes deriving from painting and photography. »¹⁶

Ainsi, le cinéma qui présente un récit allégorique doit être « lu » à plusieurs niveaux, alors que l'allégorie se situe dans la narration, le montage et l'esthétique. L'individu qui souhaite décoder le récit allégorique doit être en mesure de saisir la verticalité de la technique, de même que celle de la narration.

Par ailleurs, l'allégorie au cinéma peut aussi s'incarner dans un personnage du récit cinématographique qui représente à lui seul un concept ou une idée. Dans les films de genre, particulièrement ceux de la science-fiction et de l'horreur, des monstres tels que King-Kong, aux États-Unis, ou Godzilla, au Japon, ont incarné des peurs sociales : la xénophobie pour le premier, et la technologie nucléaire pour le second. De même, les films de science-fiction des années 50, tels *Invasion of the Body Snatchers* (1956), de Don Siegel, présentaient une allégorie de la phobie face à l'invasion du communisme en Amérique.

La personnification d'une idéologie ou d'un problème social est donc fréquente au cinéma : la figure du père, dans *Battle Royale*, incarnée par Takeshi Kitano, est la seule figure d'autorité parentale du film. Kitano y représente une allégorisation des problèmes de communication, de compréhension, d'éducation des élèves et de l'écart des générations au Japon. La personnification peut ainsi émerger du récit même comme d'une image. Les stéréotypes sont également porteurs d'allégories, alors qu'ils représentent une généralité en passant par un individu particulier, que les spectateurs peuvent identifier facilement. Ils deviennent une simplification des problèmes sociaux, au point de transporter en eux-mêmes les problématiques d'une communauté, d'une race ou même d'une nation entière.

¹⁶ Ismail Xavier, *op. cit.*, p. 337.

les problématiques d'une communauté, d'une race ou même d'une nation entière.

Le récit allégorique au cinéma est à la fois : « a mode of expression and a "way of seeing" [...] It is a process that involves a dynamic engagement between writers and readers, artists and viewers. It is in the moments in which these ways of seeing intersect that the allegorical intention reveals itself¹⁷. » Jacques Rancière, dans *La fable cinématographique*, explique que ce qui fait l'histoire aujourd'hui, c'est la puissance variable du signifié et du signifiant – du signe –, et des assemblages de ceux-ci. Par ailleurs, le cinéma est un art sujet à des métamorphoses de signes. Ce phénomène permet la construction d'une mémoire composée d'entrelacements de temporalités et d'images hétérogènes du cinéma et se rapporte à l'histoire comme une manière d'éprouver la coappartenance des expériences humaines. Celles-ci deviennent alors communes, et les signes en sont l'expression, soit dans leur présence même ou dans les connexions verticales qu'ils engendrent, et ce, à lumière de l'interprétation de l'individu.

Battle Royale (Batoru Rowairu 2001) est un récit allégorique qui s'adresse à la jeunesse japonaise, Kinji Fukasaku caractérisant son œuvre de fable. Une première lecture amène le spectateur à croire en un récit d'horreur, le film mettant en scène une tuerie entre adolescents *gore* à souhait. Cependant, la narration, la mise en scène ainsi que le montage proposent une autre lecture de la technique qui dénonce les problèmes sociaux, tout en portant un discours critique sur la politique et les idéologies du Japon. Le contexte apocalyptique dans lequel le récit évolue exagère les problèmes d'actualité, tels que l'augmentation du chômage, l'absentéisme scolaire et l'angoisse de la génération adulte envers l'avenir. La mise en contexte du récit évoque que les adultes ont perdu confiance en eux, en plus de projeter leurs peurs sur les adolescents : une

¹⁷ Langford Michelle, *op. cit.*, p. 8.

ils catégorisent les jeunes adultes comme déviants. Le programme de l'Acte Royal est un résultat direct de cette peur, une allégorisation de la « youthphobia¹⁸ » décrite par Satoshi Kotani, dans *Japan's Changing Generation*. Le choix de la mise en scène et de l'esthétisme du film constitue un autre exemple allégorique se référant aux jeux vidéo. Ceux-ci accentuent le spectacle de la violence estudiantine et dénoncent ainsi l'abus des médias, qui exploitent la nouvelle, tout en créant au Japon du sensationnalisme journalistique. L'allégorie devient donc un outil utile de l'analyse de *Battle Royale*, car elle propose une lecture verticale des éléments narratifs du film, mais également des éléments techniques. Le récit de *Battle Royale* contient donc une critique des problèmes sociaux actuels du Japon, en utilisant plusieurs signes variables de la narration, de la mise en scène et du montage du film, ce que nous analyserons au chapitre 3 de façon plus détaillée.

2.2 L'expérience de la violence

2.2.1 Représentation de la violence adolescente

La violence chez les adolescents est une thématique récurrente au cinéma, depuis la deuxième moitié des années 90 jusqu'à aujourd'hui. Elle a été le sujet de quelques longs métrages au niveau international, des États-Unis au Japon, en passant par le Brésil. Parmi ces œuvres, on retrouve les films de Larry Clark, *Kids* (1995), *Bully* (2000) et *Ken Park* (2001). Celui-ci brise l'image conventionnelle du film adolescent et propose de jeunes adultes en dérive qui sont en rupture avec le monde dans lequel ils vivent : « ce cinéma de la prise sèche et immanente à une vision sans illusions de la condition des jeunes en

¹⁸ La « youthphobia » se définit comme une peur des adultes envers les adolescents, peur alimentée par les reportages sensationnalistes des crimes juvéniles dans les médias japonais.

Amérique, déstabilise tout jugement en raison de l'obstination du cinéaste à vouloir s'y soustraire¹⁹. »

Il y a également *The Virgin Suicides* (1999), de Sophia Coppola, dans lequel cinq sœurs enfermées dans une prison dorée gardée par des parents stricts et pieux côtoient la dépression, jusqu'au jour où l'une d'elles se suicide, entraînant le reste des jeunes filles à leurs pertes. On peut également compter *La Cité de Dieu* (*Cidade de Deus*, 2002), de Fernando Mireilles, qui dépeint la violence d'une des cités les plus chaudes de Rio de Janeiro, alimentée par les guerres de groupes d'adolescents devenus vendeurs de drogues. Puis, plus récemment, il y a *Elephant* (2003), de Gus Van Sant, qui est un essai sur la tuerie de Columbine, Littleton, Colorado, en 1999. L'événement ayant soulevé des questionnements sur la culture gothique, sur la violence des jeux vidéo et au cinéma, sur la brimade et l'accès aux armes à feu aux États-Unis, Gus Van Sant s'intéresse plutôt au mal de vivre des adolescents américains, proposant un récit sans réponse, qui suggère plutôt qu'il ne dénonce.

Dans la même lignée, Michael Moore s'était questionné, dans *Bowling for Columbine* (2002), sur la réglementation des armes à feu aux États-Unis ainsi que sur la culture de la peur dans les médias, le sensationnalisme et le spectacle étant fréquemment utilisés aux nouvelles. Enfin, *Tsotsi* (2005), de Gavin Hood, raconte la rédemption d'un garçon de 19 ans, leader d'une clique de voleurs malfamés dans les rues de Johannesburg, Afrique du Sud, suite à un vol de voiture et à la découverte d'un bébé sur sa banquette arrière.

Au Japon, la violence chez les adolescents constitue également une thématique récurrente au cinéma dans la décennie 90, comme nous l'avons exposé au chapitre 1.1, à cause de la jeunesse des réalisateurs et de l'influence du manga et de l'animé. Dans cette vague de films, on peut nommer *Kids Return* (*Ridzu*

¹⁹ Vasse David, « À propos des films de Larry Clark : Le futur infâme », *Éclipses : revue de cinéma*, « Figures de l'adolescence », Le cinéma en rupture(s), n° 37, Paris, 2005, 128 pages, p. 6.

Ritan, 1996), de Takeshi Kitano, dans lequel deux étudiants quittent le collège pour s'orienter vers la boxe. Tandis que l'un y trouve son compte, le deuxième se tourne vers les *yakuzas*. Il y a également *Bounce Ko-Gals* (1997), de Masato Harada, qui explore la prostitution de jeunes étudiantes, le *enjo kosai*. On peut aussi compter *Moonlight Whispers* (*Gekko no Sasayaki*, 1999), de Akihiko Shiota, qui s'intéresse à une relation sado-masochiste entre deux étudiants du collège. Puis, on peut visionner *All About Lily Choucho* (*Riri Shushu no Subete*, 2001), de Shunji Iwai, dans lequel on assiste au *ijime* dans une classe de collège, l'*ijime* se définissant par des brimades psychologiques et physiques entre étudiants.

Blue Spring (*Aoi Haru*, 2001), de Toshiaki Toyoda, s'attarde, quant à lui, sur l'errance et le nihilisme adolescent, qui mènent à des jeux de violence. Enfin, il y a *Suicide Club* (*Jisatsu Saakuru*, 2002), de Shion Sono, qui met en scène une série de suicides de jeunes adultes envoûtés par une vedette pop-rock. *Battle Royale* (*Batoru Rowairu*, 2000), de Kinji Fukasaku, continue dans cette veine et bénéficie d'une très grande popularité lors de sa sortie en salle. De même, *Elephant* a gagné la Palme d'Or et le prix de la mise en scène au Festival de Cannes. *La Cité de Dieu* s'est fait remarquer à Cannes également et a reçu un accueil élogieux. *Bowling for Columbine*, quant à lui, a gagné l'oscar du meilleur documentaire aux 75th Annual Academy Awards, et *Tsotsi*, l'oscar du meilleur film étranger au 78th Annual Academy Awards.

La thématique de la violence adolescente au cinéma instaure donc une tendance bien définie, dans la deuxième moitié des années 90. La popularité de ses longs métrages tient à la manière dont la violence est représentée dans les récits. En effet, l'esthétisation de la violence dans les films mentionnés ci-dessus devient médiatrice, alors que les réalisateurs préfèrent montrer le côté sordide, morbide et cruel de la violence chez les adolescents, afin de faire vivre une certaine expérience au spectateur. Les films se classent dans une nouvelle esthétique, celle de la culture visuelle du spectacle, qui combine le jeu vidéo, le vidéoclip, la

télévision et la publicité. Cette nouvelle esthétique, caractérisée par son hétérogénéité, permet l'expérience de la violence, chez le spectateur, puisqu'elle propose une interprétation allégorique de la représentation de la violence au cinéma.

2.2.2 L'expérience de la violence au cinéma

La problématique de la violence au cinéma concerne l'incapacité du spectateur à en faire véritablement l'expérience. En effet, la violence à l'écran est le plus souvent directe, immédiate, et ne propose aucune réflexion, alors qu'on la présente comme « naturelle ». L'absence de souffrance chez la victime, la confusion entre le héros et le méchant –le héros usant de la violence au même titre que le méchant- engendrent, selon Olivier Mongin, une violence « installée ». L'absence de souffrance de la victime, par exemple, empêche l'expérience de la mort, le spectateur n'ayant pas le temps de s'émouvoir face à elle, ni de comprendre la douleur du corps humain. La mort est un événement filmé, mais elle n'est ni éprouvée, ni évaluée à sa juste valeur et a, par conséquent, une importance moindre. La violence répond au désir du spectateur de constater ce qu'est une violence organique qui se rapproche du réel, sans jamais l'atteindre. C'est pourquoi il est nécessaire d'apprendre au spectateur à regarder l'image de la violence autrement, l'interprétation allégorique de cette dernière devenant intéressante à cet égard. En effet, la violence issue de la culture visuelle du spectacle se compose d'esthétiques variées et d'éléments fantaisistes qui agissent comme médiateurs, favorisant ainsi une déconstruction de la violence par le spectateur.

L'expérience est impossible face à la violence installée, puisqu'elle : « suppress viewer's sensitivities to the depicted mayhem, and, for a statistically significant percentage of viewers, the demonstrable outcome is an increased propensity to

behave aggressively²⁰. » L'apprentissage de la violence chez le spectateur est influencé par les médias dans lesquels la violence est permise. La surabondance de violence dans les médias fait la promotion d'une image violente de la culture et du comportement social des individus, poussant ainsi les spectateurs vers une paranoïa collective. La désensibilisation du spectateur ne peut s'associer à l'expérience du récit, puisqu'elle établit une barrière entre ce qui est présenté à l'écran et lui. Le spectateur se distancie alors de la violence explicite, qui est présentée, selon Olivier Mongin, « in vitro », et qui ne suscite pas la participation du spectateur au niveau de sa construction. Afin de contrer ce recul, il est nécessaire d'aborder la violence au cinéma de façon différente, où elle n'est pas favorisée ou rendue acceptable, afin que le spectateur puisse comprendre l'origine et les conséquences de la violence :

On ne stoppe pas la violence, on la fragilise, on l'apaise : il faut défaire la violence sans croire qu'on peut l'éradiquer. La violence n'est pas naturelle, elle est construite, et il faut constamment en faire autre chose, la transposer [...] Mais commençons par la regarder autrement, pour la défaire corporellement, pour la ramener à l'expérience du sujet [...]²¹

Le cinéma produit une possibilité d'expérience, alors que la représentation de la violence qu'il propose renvoie directement à l'expérimentation du sujet qui regarde. La violence acquise propose, selon les termes d'Olivier Mongin, des « violents-nés » qui ne renvoient pas à l'expérience d'un sujet, puisqu'ils n'ont ni commencement, ni fin. Il faut alors proposer un récit qui n'offre pas de solutions explicites, mais qui exige plutôt la participation du spectateur au désir de comprendre la nature de la violence. Le spectateur doit croire qu'il peut être sujet possible de cette violence, tout comme le personnage apparaissant à l'écran. L'expérience véhiculée dans le film doit donc résonner avec celle du sujet : la

²⁰ Prince Stephan, *Savage Cinema: Sam Peckinpah and the Rise of Ultraviolent Movies*, Austin, University of Texas Press, 1998, 282 pages, p. 116.

²¹ Mongin Olivier, *La violence des images ou comment s'en débarrasser ?*, collection La Couleur des Idées, Paris, Le Seuil, 1997, 184 pages, p. 136.

fragmentation allégorique permet cet échange dans les liens narratifs et esthétiques verticaux :

« That is, excessive representations of the body and its messier aspects might be read as containing critical and liberatory potential – this, not only because certain social taboos are broken, but also because the excessive representations of the grotesque of being embodied are less “allegorical” and fantastic than they are exaggerations of concrete conditions in the culture of which we are a part. »²²

Pour qu'une image véhicule une expérience, il est nécessaire qu'elle possède des éléments médiateurs, tels que le temps, la fantaisie, les acteurs ou même l'espace. Ces éléments créent une possibilité d'interprétation allégorique, puisqu'ils renvoient le spectateur à une esthétique hétérogène qui favorise une interprétation verticale de la technique cinématographique. Une telle interprétation privilégie la déconstruction de la violence à l'écran, car le spectateur a la possibilité d'effectuer des liens entre l'esthétique utilisée pour représenter la violence et le discours du récit. En effet l'allégorie propose deux niveaux de lecture d'un récit, il en est de même pour la représentation allégorique de la violence. Celle-ci étant esthétisée, elle fournit d'abord un plaisir visuel, puis se déplace vers une lecture allégorique, alors que l'esthétique de la violence emprunte à certains médiums, tels que le documentaire ou le jeu vidéo, adoptions qui deviennent des éléments médiateurs de l'image. La fragmentation esthétique modifie le regard du spectateur par rapport à la violence montrée à l'écran. De plus, les correspondances qu'elle crée entre la représentation allégorique de la violence et la violence réelle (culturelle et médiatique) en permettent également l'expérience.

²² Sobchack C. Vivian, « The Violent Dance: A Personal Memoir of Death in Movies », dans *Screening Violence*, éditeur Stephan Prince, Rutgers University Press, NB, NJ, USA, 2000, 275 pages, p.122.

2.2.3 L'esthétisation de la violence

Le développement de l'image numérique fait en sorte que les médiums visuels tels que le vidéoclip, le jeu vidéo, la publicité ainsi que le cinéma partagent une esthétique commune. Alors que les médiums empruntent l'un à l'autre, ils créent une culture visuelle nouvelle : celle du spectacle et du divertissement. Cette nouvelle tendance dans le cinéma « mainstream » fait place au plaisir esthétique, alors que : « the narrative element of such films distinctly receded in favour of the stimulation, impact, and astonishment that can be produced by new and revamped techniques of image-capture and fabrication²³. » Le plaisir du spectateur est alors déterminé par des éléments visuels excessifs et grandioses qui se détachent du procédé narratif, si bien qu'ils deviennent des moments jouissifs en eux-mêmes. Alors que le développement technique servait d'abord à un rendement réaliste, il s'est déplacé vers une intensification de la réalité, nommée « hyperréalité », qui est « more real than the real²⁴. » Les scènes d'actions, les combats et les monstres numériques interrompent le déroulement narratif et constituent un spectacle isolé, ce schéma étant présent le plus souvent dans les films de genre tels que l'horreur, la science-fiction et la fantaisie.

La production de masse de la culture visuelle du spectacle génère de la répétition, de l'imitation et du recyclage d'images, d'esthétiques et de styles. Selon Andrew Darley, cette culture crée une migration de la quantité vers la qualité de l'image, alors qu'on assiste à des combinaisons nouvelles de styles, de même qu'à des genres toujours de plus en plus sophistiqués. En effet, la production en grande quantité d'images créées par les médiums de la culture visuelle du spectacle favorise : « the expansion and refinement of an elliptical

²³ Darley Adrew, *Visual Digital Culture: Surface Play and Spectacle in New Media Genres*, London et New York, Routledge Taylor & Francis Group, 2000, 225 pages, p. 52.

²⁴ *Ibid.*, p. 65.

culture of image and form : a culture of surface play²⁵. » Le développement de l'image numérique facilite la copie et la simulation d'images, au point de proposer une toute nouvelle esthétique contemporaine de l'image propre à l'ère de l'avancée technologique. Les combinaisons empruntent les esthétiques d'autres médiums, usant du mimétisme, de la juxtaposition et du montage, afin de se pencher sur la représentation même de la réalité, qui devient alors une anti-réalité, l'hyperréalité. Ces combinaisons forcent le spectateur à « jouer » au jeu de l'image. Ainsi, il devient apte à « lire » l'esthétique du film, dans le but de trouver les références aux autres médiums empruntés. Il visionne l'image différemment, puisqu'il détecte les fragments de l'œuvre, de la même manière qu'il fait la lecture d'une allégorie. Cette culture visuelle renforce également la fragilisation de la violence, puisque le spectateur en fait l'expérience, alors qu'il déconstruit la représentation. L'excès de la violence échappe à la structure narrative et devient une référence autonome, une illusion qui ne peut échapper au regard du spectateur.

Parmi les films recensés à la section 2.2.1, *La Cité de Dieu* est un bon exemple de la culture du spectacle qui caractérise l'esthétique de ces longs métrages, alors que Mireilles profite de ses expériences de la télévision, de la vidéo expérimentale et de la publicité. Il combine des acteurs non-professionnels à de l'improvisation, en plus de tourner en numérique, afin de faciliter le montage rapide et la manipulation de la couleur : « Mireilles's post-realism is based on the often extreme contrast between the rigid form of movies aimed at the mass audience and the vibrant spontaneity of his mise-en-scène, which is a product of the subject's urgency²⁶. » Le montage rapide emprunte à l'esthétique du vidéoclip, renforçant la perte de contrôle des personnages, qui sombrent dans une violence de plus en plus extrême.

²⁵ Darley Andrew, *op. cit.*, p. 129.

²⁶ Leito Neto Alcino, « A Youth-Crime Saga Set in a Notorious Rio Ghetto, City of God is a Wake-Up Call for Brazil », *Film Comment*, Vol. 38, no° 4, July/August, NY, Film Society of Lincoln Center, 2002, 80 pages. p. 11.

De plus, les teintes qui diffèrent selon l'époque du récit – le jaune pour les années 60, la saturation pour les années 70, et le monochromatique pour les années 80 – accentuent l'atmosphère caractéristique des époques. Le mélange documentaire (caméra instable, acteurs non-professionnels, improvisation) et le travail esthétique de la couleur et du montage créent une « combination of entertainment value and sharp criticism²⁷ » des cités et de sa violence. De cette manière, ils associent l'œuvre à l'esthétique de l'hyperréalité propre à la culture visuelle du spectacle décrite ci-dessus.

All about Lily Chouchou, de Shunji Iwai, est un autre bon exemple de l'esthétique de la culture visuelle du spectacle caractérisée par les influences de la publicité, du vidéoclip, et du jeu vidéo. La caméra vacillante, à l'épaule, et le montage discontinu et rapide accentuent l'esthétique documentaire et offrent un point de vue intime et à la fois dénudé de jugement sur la violence de *l'ijime*, ce qui renforce son impact sur le spectateur. Les filtres colorés, le jeu des couleurs ainsi que la fumée ajoutée à la mise en scène forment une référence à la cybernétique et à la technologie présente dans la vie des adolescents, alors que le personnage principal utilise l'informatique pour communiquer ses émotions. L'atmosphère onirique combinée à la violence crue du film offrent une expérience divertissante pour l'œil et en même temps difficile pour celui qui regarde. De cette façon, elle propose une hyperréalité plutôt qu'une représentation réaliste du récit, ce que nous verrons dans le chapitre 3 de ce mémoire.

2.2.4 L'esthétique du jeu vidéo

La popularité grandissante du jeu vidéo dans les années 90 fait en sorte que ce médium s'intègre à la culture visuelle et incorpore son esthétique particulière à l'image du spectacle. Le cinéma, entre autres, emprunte à l'esthétique

²⁷ Leito Neto Alcino, *op. cit.*, p. 11.

exemple, *The Matrix* (1999) des frères Wachowski), afin de renforcer le côté extraordinaire de l'action. Ces emprunts sont évidents dans les adaptations de jeux vidéo en longs métrages et vice-versa, tels que *Run Lola Run* (*Lola rennt*, 1998), de Tom Tykwer, *eXistenZ* (1999), de David Cronenberg, *Lara Croft : Tomb Raider* (2001), de Simon West, *Resident Evil* (2002), de Paul W.S. Anderson, et plus récemment, *Silent Hill* (2006), de Christophe Gans. Le jeu vidéo et le cinéma s'influencent mutuellement, les cinématiques des jeux vidéo empruntant au langage cinématographique, et les scènes d'actions du cinéma se référant à l'esthétique du *gameplay*²⁸.

En effet, les influences du jeu vidéo au cinéma sont le plus souvent d'ordre esthétique, puisqu'il est difficile de rendre les qualités propres du jeu vidéo au cinéma, en matière de temps, d'environnement, d'interactivité et de narration. Le jeu vidéo permet au joueur d'interagir directement avec l'environnement du jeu. Celui-ci se déplace, en temps réel, à l'aide d'un avatar, dans l'espace, alors que la narration avance selon les actions du joueur – la réussite ou l'échec d'une mission ou d'un casse-tête étant le plus souvent le moteur d'avancement dans le jeu. Le plaisir se situe dans le contrôle que possède le joueur. Au cinéma, l'interaction du spectateur avec le récit se fait de manière passive, alors qu'il observe l'action plutôt qu'il ne la provoque. Ainsi, la narration a une temporalité, en plus d'un espace défini, de même que des personnages qui possèdent une profondeur, ce qui n'est pas le cas du jeu vidéo. Dans ce cas-ci, le plaisir se situe dans l'absence de contrôle. Ces différences intrinsèques à chaque médium font en sorte que les emprunts restent de surface.

Au cinéma, les influences du jeu vidéo sont associées en majorité à la mise en scène, au montage et aux effets spéciaux extraordinaires. Les caractéristiques propres au jeu vidéo se traduisent par des techniques telles que : « [...] hyper-

²⁸ Le *gameplay* se définit comme les possibilités d'actions du joueur dans le jeu, par les règles, l'interface, l'environnement, le scénario et par les caractéristiques du périphérique de jeu (manette, clavier, souris), qui rendent le jeu intéressant et motivant pour le joueur.

rapid editing, unstable « subjective » camerawork and the propelling of objects at high speed out toward the screen [...]»²⁹ », par exemple, alors que ces techniques favorisent l'impression de proximité du spectateur avec l'action montrée à l'écran. L'augmentation du nombre de plans, de même que la réduction de la longueur des scènes, les digressions, les récompenses ou les contraintes immédiates suite à une action du personnage, les transformations et les déguisements des personnages ainsi que les répétitions dans la narration favorisent également l'impact de l'esthétique spectaculaire du jeu vidéo sur le spectateur, alors que les occasions d'identification avec le personnage principal sont plus restreintes. L'esthétique du jeu vidéo transforme l'image cinématographique, devenant elle-même un jeu dans lequel : « the viewer is a spectator in the unfolding of the play, rather than an active participant³⁰ » Les emprunts esthétiques du jeu vidéo au cinéma sont donc associés le plus souvent au développement graphique, de même qu'à la recherche de sensations émotionnelles fortes qui caractérisent aussi le « blockbuster » hollywoodien.

La mise en scène et l'esthétique de l'image de *Battle Royale* s'inspirent du jeu vidéo. L'utilisation du numérique favorise l'accentuation de l'abondance et de la rougeur du sang, ce qui rappelle le côté inorganique du jeu vidéo. De plus, le montage rapide des scènes de combat renforce leurs déroulements spectaculaires. Le décompte des meurtres à l'écran, le découpage narratif rappelant les niveaux d'un jeu – chaque mort possédant sa propre « cellule » narrative –, le gain d'une meilleure arme lors du meurtre d'un personnage important, le système de règles de l'Acte Royal, la caméra parfois à la première

²⁹ King Geoff, « Die Hard/Try Harder: Narrative, Spectacle and Beyond, from Hollywood to Videogame », dans *Screenplay: Cinema/videogames/interfaces*, London et New York, éditeurs Geoff King et Tanya Krywinka, Wallflower Press, 2002, 229 pages, p. 61.

³⁰ Grieb Margit, « Run Lara Run », dans *Screenplay: Cinema/videogames/interfaces*, éditeurs Geoff King et Tanya Krywinka, London et New York, Wallflower Press, 2002, 229 pages, p. 158.

personne (s'inspirant du « first-person shooter³¹ ») renforcent le côté gore du film et profitent au divertissement que l'horreur procure au spectateur.

Toutefois, ces références explicites se détachent de la narration. Elles renvoient à une hyperréalité « lisible » par le spectateur, celui-ci détectant le côté ludique de la mise en scène. De cette façon, le spectateur qui saisit la verticalité du choix esthétique est en mesure de faire l'expérience de la violence, puisqu'il en déconstruit l'image. L'approche allégorique de *Battle Royale* permet alors de saisir le double sens du choix esthétique, alors que l'utilisation des caractéristiques du jeu vidéo renvoie directement au sensationnalisme de la violence, particulièrement des médias et du système scolaire japonais, qui fonctionne à la manière d'une partie éliminatoire, ce que Fukasaku tente de dénoncer dans son film.

³¹ Le « first-person shooter » est caractérisé par le point de vue à la première personne du *gameplay*, l'image que le joueur perçoit étant une simulation de la perception de l'avatar qu'il contrôle. Une caméra subjective serait un terme équivalent au cinéma. Ce genre de jeu vidéo est souvent la cible de controverses, à cause de son contenu violent, de son graphisme réaliste et de l'aspect immersif du *gameplay*.

Chapitre 3

Analyse de *Battle Royale* (*Batoru Rowairu*, 2000) de Kinji Fukasaku

3.1 Synopsis et présentation du film

Battle Royale, de Kinji Fukasaku, transporte le spectateur dans un avenir proche, où le gouvernement japonais instaure l'Acte Royal, programme visant à éliminer la délinquance juvénile dans le pays. Dès le début du film, on visionne un contexte apocalyptique et l'on apprend que la situation économique est critique, que le taux de chômage est très élevé dans la population japonaise, et que les jeunes ne fréquentent plus l'école. Les adultes, ayant perdu confiance en eux, projettent leurs angoisses sur les adolescents, qu'ils classent comme déviants. Pour calmer la population, une loterie nationale, instaurée par l'État, pige au hasard une classe, dont les étudiants sont déportés sur une île où le programme peut être mis en route. Celui-ci est simple : chaque étudiant porte un collier explosif et transporte une arme et des vivres fournis par l'État. Il ne doit rester qu'un seul vainqueur, suite aux trois jours alloués aux adolescents pour s'entre-tuer. Le but de l'Acte Royal : un génocide étudiant, où les règles du « jeu » les poussent vers une mort assurée.

Battle Royale a été un film controversé lors de sa sortie au Japon. Basé sur le roman de Koushin Takami publié en 1999, il s'est attiré les foudres des politiciens et des membres de la Parent-Teacher Association (PTA) dès sa sortie. La violence contenue dans le long métrage pouvait être sujette à imitation, alors que la délinquance juvénile au Japon faisait les manchettes à l'époque. La confusion entre la réalité et le virtuel chez les jeunes constituait l'argument principal, étant donné l'aspect de jeu vidéo du film. Les médias accusaient principalement la violence des jeux vidéo, des mangas ainsi que des animés pour expliquer celle des enfants d'âge scolaire, un lien s'est donc fait rapidement entre le contenu du film et les événements médiatiques. Cette association a choqué Fukasaku qui, avec *Battle Royale*, voulait démontrer le contraire : les

adolescents ont besoin de distinguer la violence des jeux vidéo de la violence réelle : « I'm not interested in "action entertainment" at all. What I want to make is a film about what violence is¹. » De plus, l'implication d'un gouvernement fictif dans la tuerie d'adolescents ainsi que la violence graphique du film ont constitué les prétextes qui ont fait que les politiciens ont annulé une projection privée avant même la date de sortie du long métrage, en réalité pour mieux connaître l'objet de la controverse.

Lors de la projection privée, la mise en contexte du récit – qui se voulait une approche apocalyptique présentant les adultes comme les seuls responsables de la situation de la jeunesse japonaise – a contré les accusations du monde politique, démontrant que le film était davantage que de la simple violence gratuite sur pellicule :

Ce qui a troublé dans ce film, c'est moins la violence en soi que la dérive morale et émotionnelle qu'il met crûment en lumière. « Ce film accuse une société qui décide de la valeur d'un individu selon qu'il est gagnant ou perdant », estime Keiichi Katsura, professeur à l'université de l'information de Tokyo. [...] ²

Les spectateurs ont finalement reconnu la présence d'un message réel adressé à la jeunesse japonaise, préconisant l'amitié, le soutien de la famille, une éducation civique, morale et intellectuelle responsable des jeunes, une communication différente entre professeurs et élèves. Toutefois, l'accueil positif de la projection n'a pas été suffisante pour convaincre le comité de censure et d'éthique Eirin – équivalent du MPAA aux États-Unis – de baisser l'âge de l'entrée au cinéma, et le film a été classé « pour quinze ans et plus » lors de sa sortie en salle.

Le 16 décembre 2000, les jeunes Japonais se sont empressés d'aller visionner le long métrage au cinéma, malgré sa classification. Le film a connu un grand

¹ Fukasaku Kinji dans *Tokyo Scope : The Japanese Cult Film Companion*, de Patrick Macias, San Francisco, Cadence Book, 2001, 240 pages, p. 151.

² Pons, Philippe, « La violence à l'écran et dans les mangas », *Le Monde*, 20 novembre 2001, www.lemonde.fr

succès et est devenu un phénomène, même à l'extérieur du pays. Cependant, *Battle Royale* n'a pas été distribué en salle en Amérique, car les distributeurs américains refusaient de le porter au grand écran sans modifications ni censure. La réception du film a choqué les spectateurs américains, pour qui le drame de Columbine en 1999 était encore d'actualité. La jeunesse des acteurs et leurs rôles d'étudiants forcés dans le massacre rappelaient explicitement le drame de Littleton. Le film a été la cible de critiques acerbes, son contenu violent et gratuit constituant la principale cause de désapprobation. Néanmoins, l'accès au film a été rendu possible par le biais des clubs vidéos spécialisés, où l'achat et le visionnement du DVD était possible. Il a été classé « pour dix-huit ans et plus » au Canada.

3.2 Propos allégoriques

Kinji Fukasaku décrit *Battle Royale* comme une fable. Le film agit à plusieurs niveaux, alors qu'on peut interpréter le récit comme une allégorie de la politique dominante de la société japonaise, de l'écart entre les générations, de la violence dans les médias ou du système scolaire japonais. Le double sens de l'allégorie se trouve dans la mise en contexte du film, mais également dans l'esthétique et le choix de la mise en scène. L'Acte Royal devient un jeu qui s'inspire à la fois du *shooter game*³ et du système scolaire : « The island is now explicitly Japan in miniature, the perfect setting for Fukasaku's ongoing evocations of war trauma and contemplation of postwar society, its conflicts and struggles, internal and external⁴. » *Battle Royale* utilise le passé pour commenter le présent, en plus de souligner les problèmes sociaux contemporains du Japon. Fukasaku s'inspire de ses propres expériences de la Deuxième Guerre mondiale pour discourir sur la violence estudiantine, mais aussi sur l'écart entre les générations, de même que sur une société où la jeunesse japonaise se trouve en conflit avec l'idéologie dominante.

³ Le « shooter game » est un sous-genre du jeu vidéo où l'avatar est muni d'une arme à feu et doit décimer le plus de cibles possibles.

⁴ Macias Patrick, *Tokyo Scope: The Japanese Cult Film Companion*, San Francisco, Cadence Book, 2001, 240 pages, p. 145.

L'éclatement de la bulle économique

Le film débute par une mise en contexte du récit dans laquelle un texte défile sur fond rouge, l'arrière-plan se révélant par la suite être le logo de l'Acte Royal. Le texte explique que la nation japonaise s'est effondrée au début du millénaire, et que le chômage atteint maintenant un taux de 15 %, ce qui équivaut à dix millions d'hommes et de femmes sans emploi. Il explique également que 800 000 étudiants désertent les établissements scolaires dans un geste de protestation. Les adultes ayant perdu confiance en leurs capacités à soutenir l'économie, en plus d'être effrayés par l'attitude de leurs enfants, se retournent contre les adolescents et votent pour une réforme éducationnelle, l'Acte V. Cette nouvelle loi décrète l'éradication de la délinquance chez les jeunes adultes, où chaque déviation est rangée dans la même catégorie, c'est-à-dire celle de la tolérance zéro.

L'introduction pose comme donné un contexte problématique où la société japonaise fait face à des difficultés qui se rapprochent du contexte actuel, particulièrement suite à l'explosion de sa bulle économique, à la fin de la décennie 80 :

« *Battle Royale* echoes a contemporary pessimistic mood in Japanese society involving economic decline, adolescent discontent within the pressure-cooker world of national education, and a growing level of violence among the school population who react in frustration to the fact that their social structure is rapidly breaking down. »⁵

Dans la décennie 90, les répercussions de l'explosion de la bulle économique du Japon se font ressentir, s'ajoutant aux problèmes déjà existants entre les générations. Surnommée la « décade perdue » par les anthropologues, la décennie 90 est une période où le Japon est sujet à des questionnements sociaux par rapport à la stabilité de l'emploi, à la sécurité financière, à la famille ainsi qu'au vieillissement de sa population. La bulle économique explosée, les

⁵ Williams Tony, « 10. Case Study: Battle Royale's Apocalyptic Millennial Warning », dans, *Japanese Horror Cinema*, ed. McRoy Jay, Honolulu, University of Hawai Press, 2005, 220 pages, p. 132.

sociaux par rapport à la stabilité de l'emploi, à la sécurité financière, à la famille ainsi qu'au vieillissement de sa population. La bulle économique explosée, les banques se trouvent au bord de l'insolvabilité, une perte de confiance en la gestion gouvernementale s'instaure, le taux de chômage augmente rapidement, le nombre de suicides progresse également, de telle sorte que le sentiment de stabilité économique et familiale est fracturé.

Plusieurs familles se retrouvent endettées, alors qu'elles avaient investi dans des propriétés coûteuses qui ont perdu leur valeur originale. Afin de survivre, elles ont limité leurs achats, préférant économiser, entraînant ainsi une baisse de la consommation des biens au Japon. L'endettement et la faillite ont constitué des conséquences directes de ce crash économique, de telle sorte que les problèmes financiers ont entraîné des divorces ainsi que le retrait de l'université de certains enfants, les études devenant trop dispendieuses pour les parents. Les collectes d'assurances-vie suite aux suicides de membres des familles (très souvent le père) ont augmenté, de même que la disparition de certains employés endettés, qui ont préféré se refaire une identité dans la fuite. La perte de confiance des adultes évoquée dans la mise en contexte de *Battle Royale* est donc en lien direct avec les préoccupations financières de la décennie perdue, alors que Fukasaku allégorise les dysfonctionnements qui découlent directement de l'explosion de sa bulle économique :

« [...] the fact that adults lost confidence in themselves, that's what is shown in *Battle Royale* [...] Since the burst of the bubble economy, these same adults, many of them salarymen and working class people, were put in a very difficult position with the economic downturn and all of a sudden most of them started to lose confidence in themselves. And the children who have grown up and witnessed what happened to the adults, their anxiety became heightened as well. So I set the film in this context of children versus adults. »⁶

La crise économique est l'une des principales causes de la critique sociale de la culture corporative et des valeurs de conformité et de sacrifice personnel qui ont

⁶ Fukasaku Kinji dans *Kinji Fukasaku, Mes Tom et Sharp* Jesper, www.midnighteyes.com, publié le 4 septembre 2001.

caractérisé le Japon d'après-guerre, celle-ci creusant un écart entre les générations. La stagnation de l'économie qui a résulté de l'éclatement de la bulle a transformé les perspectives d'emplois, pendant que l'engrenage social s'est déstabilisé, les emplois à vie dans les grandes entreprises japonaises n'étant plus assurés. En effet, ces postes sont devenus temporaires, de sorte que les jeunes adultes n'avaient plus la garantie d'obtenir un emploi après leurs études. En outre, le revenu des jeunes d'aujourd'hui sera moins élevé avec le temps que celui de leurs aînés et ils devront payer pour le vieillissement de la population. La génération qui a grandi dans la prospérité économique, c'est-à-dire des décennies 80 à aujourd'hui, aspire à un bien être social différent, qui résulte du succès économique de la société japonaise d'après-guerre. La révolution informatique, la consommation et les nouvelles orientations de carrières dans la publicité et dans les boîtes de production, par exemple, sont devenues des influences majeures sur le mode de vie de la « nouvelle race » (*shin jinrui*). La génération de la prospérité et de la globalisation est ainsi appelée, à cause des valeurs et des priorités différentes qu'elle véhicule. De plus, sa familiarisation avec les appareils et les outils électroniques la définit comme marginale. L'écart entre les générations forme une problématique qui se situe au cœur même de la critique sociale japonaise, pendant que la « nouvelle race » aspire à une vie de consommation et de plaisir, plutôt qu'à la production et au progrès. Elle va ainsi à l'encontre des attentes de la génération précédente. Ces facteurs réunis font en sorte que les adultes s'inquiètent de l'avenir économique du pays. Ils se tournent donc vers leurs enfants, qui devront assurer la mise en place d'une société prospère.

L'absence de communication et la figure du père

Le contexte apocalyptique de *Battle Royale* ouvre la porte à l'allégorisation d'autres problèmes liés à la décennie perdue, tels l'absence de communication entre les parents et les enfants. L'horaire chargé de l'adolescent, à cause de l'école et des cours de rattrapage (*jukus*), de même que celui du père et de la mère font en sorte que les activités familiales sont rares et la maison vide.

Lorsque toute la famille est réunie au foyer, la télévision, Internet et le téléphone cellulaire occupent ses membres et la communication demeure absente :

« [...] Japanese parents are generally not aware of the loneliness of their children. They believe they fulfill their responsibility as parents as long as they spend money on their children and their children attend school regularly. Parents in Japan are surprisingly indifferent to the actual conditions of their children's lives. »⁷

Cette problématique est présentée dès le début du film lorsque que le spectateur fait la rencontre de Shuya, le personnage principal de *Battle Royale*. Après l'introduction, Shuya rentre de l'école et trouve le cadavre de son père pendu à un câble électrique. Il a les culottes baissées, en plus d'avoir un bout de papier de toilette enroulé autour du cou. Shuya tombe à genoux, pendant qu'une prise de vue panoramique verticale fait voir au spectateur le message écrit sur le tissu : « Vas-y Shuya ! Tu peux y arriver Shuya ! » Suite à l'incapacité de se trouver un emploi, le père du garçon a mis fin à ses jours. Il encourage son fils à poursuivre sa vie avec courage et persévérance, même si lui-même a abandonné l'espoir d'une nouvelle carrière et d'une vie meilleure. En voix off, Shuya commente : « Je n'avais pas la moindre idée de ce que je devais faire, et personne pour me le montrer également. »

Tel que nous l'avons expliqué au chapitre 1.2, le phénomène du « man-power policy » fait en sorte que les pères de famille sont engagés dans des entreprises exigeantes sur les heures de travail. Ils doivent donc s'absenter de la maison jusqu'à tard le soir ou déménager dans la ville où se trouve le bureau administratif, délaissant ainsi leur famille pendant de longues périodes de temps. Le drame de Shuya est symptomatique de la solitude des adolescents japonais ; il devient une allégorie de l'absence des parents dans la vie des jeunes adultes, mais également de celle du père, le père de Shuya étant une des seules figures parentales présentes dans le film, à part le professeur Kitano. Dans *Battle*

⁷ Kotani Satoshi, « Why are Japanese Youth Today so Passive? », dans *Japan's Changing Generations: Are Young People Creating a New Society ?*, ed. Gordon Matthews, London and New York, Routledge Taylor & Francis Group, 2006, 200 pages, p. 41.

Royale, les deux pères échouent dans leurs responsabilités parentales et éducatives, alors que l'un se suicide et que l'autre se dispute avec sa fille, en plus de s'absenter de la maison. À une plus grande échelle, les élèves de la classe de Shuya se retrouvent également seuls sur l'île, sans l'aide d'adultes pour les aider à survivre. Ils doivent affronter seuls la pression du jeu, la possibilité de se faire tuer à tout moment et les déchirures que les meurtres entraînent : la perte d'une amitié, de l'amour, la trahison et la mort.

Kitano est une autre personnification allégorique de l'écart entre les générations et de l'absence de communication entre les parents et les enfants. Interprété par Takeshi Kitano – qui prête son nom au personnage, le nom original étant Kimpatsu –, le rôle devient emblématique. Kitano est reconnu au Japon comme une icône de la télévision, il est apprécié pour ses talents de comique, en particulier pour ses propos sur la jeunesse japonaise, qu'il trouve apathique et sans volonté :

« By casting such a recognizable star in the crucial role of Kitano, all attention is on him when he delivers the expository information that will make sense of why the children are in captivity and what they need to do to survive. And in naming him Kitano, allusions are drawn with the iconic media polymath's own persona. »⁸

Dans le long métrage, le professeur reçoit deux appels de sa fille, au cours desquels il se dispute avec elle, car il ne peut revenir à la maison avant la fin du programme de l'Acte Royal. Sa fille l'insulte et finalement, elle lui raccroche au nez. À part le père de Shuya, Kitano est le seul personnage du film représentant la génération adulte, c'est pourquoi il incarne les difficultés qui caractérisent l'écart entre les générations. Il accuse les étudiants d'avoir provoqué la création de l'Acte Royal à force de se moquer des adultes, soulignant que la vie est un jeu. Le personnage de Kitano reste toutefois ambigu. Il symbolise l'échec de la paternité de même que la solitude ; il a une personnalité enfantine qui laisse sous-entendre qu'il a été lui-même victime du système. Son affection pour

⁸ Antoniou Antony, « Batoru Rowairu, Battle Royale, Kinji Fukasaku, Japan, 2000 », dans *The Cinema of Japan and Korea*, éd. Boyer Justin, Wallflower Press, London, New York, 2004, 258 pages, p. 226.

Noriko, une des élèves du groupe et amie de Shuya, fragilise son rôle de professeur désabusé. Il mange les biscuits de Noriko, en plus de la sauver de Mitsuko – une des élèves les plus meurtrières du jeu - en lui offrant un parapluie pour la protéger contre la pluie. Kitano voit en Noriko la fille parfaite et :

« [...] he hopes that she will finally put him out of his misery by killing him in a manner of a dutiful daughter. [...] Kitano is both a sadistically punitive father as well as a socially compliant victim harbouring masochistic desires engendered by his allegiance to a corrupt and violent system. »⁹

À la fin du film, Kitano menace Shuya et Noriko avec un pistolet, disant qu'il pourrait les tuer maintenant, même s'ils ont réussi à survivre et à contourner le système du jeu. Au préalable, il leur a dévoilé une peinture où seul Noriko est encore vivant parmi les cadavres des élèves, une aura lumineuse l'entourant tel un ange. Alors qu'il espère une mort aux mains de la jeune fille, Shuya le tue, ne voulant pas qu'il soit victime d'un traumatisme psychologique. Les mots d'encouragement de son père lui reviennent à la mémoire pendant qu'il empoigne la mitraillette : « Vas-y Shuya ! Tu peux y arriver Shuya ! » Alors que Shuya tire sur Kitano, celui-ci appuie sur la gachette de son pistolet pour en faire jaillir un filet d'eau. Le pistolet-jouet ajoute à l'ambiguïté du personnage, alors que la dichotomie père/victime est impossible dans le système du jeu.

Les mots d'encouragement dont se souvient Shuya ainsi que les références aux pères de certains personnages – comme Kawada, qui explique que ses talents de médecin, de cuisinier et de chauffeur de bateau sont dus aux différentes professions de son père ou même de Mimura, qui connaît les explosifs grâce à son oncle – accentuent l'importance de la figure paternelle, même si elle constitue un échec. De cette façon, les protagonistes soulignent : « the idea of father figures and the way they shape their children, either consciously or by their absence¹⁰. » *Battle Royale* contient donc une allégorie importante de l'absence du père ainsi que de la communication entre parents et enfants, celle-ci étant

⁹ Williams Tony, *op. cit.*, p. 139.

¹⁰ Antoniou Anthony, *op. cit.*, p. 226.

présente non seulement dans le personnage de Kitano, mais également dans l'évocation des parents de certains élèves qui se retrouvent, au final, seuls dans un système oppressif.

Le système scolaire japonais

L'Acte Royal est une allégorie du système scolaire japonais ainsi que des problématiques qui lui sont liées. Le système du jeu est une représentation des mécanismes du système scolaire, dans la compétition féroce qu'il engendre et dans l'élimination qui en résulte. Nous avons vu, à la section 1.2.3, que les concours d'entrée aux différents niveaux de la scolarité peuvent entraîner des problèmes de stress, d'anxiété et de dépression chez l'étudiant, à cause de la pression qu'il doit gérer dans le but de réussir ses examens. En plus des heures de cours normales, l'étudiant se voit « obligé » de s'inscrire à un *juku*, puisque la majorité des élèves le font, si bien que son refus de le faire le pénaliserait par rapport aux autres étudiants. Les heures de cours combinées aux heures du *juku* limitent le temps libre dont il dispose pour se reposer ou pour se livrer à des activités de plaisance. Le système scolaire visant une formation d'élite, l'étudiant doit aussi composer avec la peur d'un échec possible et la honte qui en résulterait ; son avenir et son statut social dépendent de sa réussite scolaire.

Comme le remarque Frank Boulègue, le logo de l'Acte Royal est couronné de lauriers, qui rappellent la collation des diplômes. Le jeu consiste en une course qui a pour but de choisir une élite : le plus fort et le plus intelligent survivra. Il ne doit y avoir qu'un seul vainqueur. Le gagnant de l'Acte Royal subit donc un examen physique et psychologique ; il devient un membre de l'élite, lorsqu'il survit à une « épuration » parmi la masse des adolescents. Les problèmes du système résultant de la forte compétition scolaire sont également présentés, en commençant par l'absence des étudiants des salles de classes, qu'on s'explique, au début du film, par ce que Kitano peut lire sur le tableau : « Nous refusons les cours, signé classe B. » L'absentéisme dans le système scolaire japonais est une conséquence directe de la perte d'intérêt de l'élève pour franchir les étapes

de sa progression scolaire, dans laquelle la préparation des examens tend à le décourager, alors que le marché du travail n'est plus assuré, contrairement à ce qui avait lieu à l'époque de la reconstruction économique. De plus, l'homogénéisation de la matière, telle qu'expliquée à la section 1.2.2, tend à désintéresser l'élève, puisque les connaissances à mémoriser ressemblent davantage à du bourrage de crâne plutôt qu'à une assimilation réelle. Le plaisir de fréquenter l'établissement scolaire diminue donc en conséquence, ce qui est démontré par Nobu, qui a quitté l'école avant d'y revenir pour le voyage de fin d'année, une fois convaincu par Noriko. Motobuchi, un des élèves de la classe, répète machinalement une formule mathématique avant de mourir, clin d'œil à ce gavage d'information, qui ressemble davantage à un bourrage de crâne.

La violence du système scolaire est également allégorisée dans le film, en la personne de Nobu (le meilleur ami de Shuya), de même qu'en Noriko, qui est victime d'*ijime*, ce qu'on apprend dans un flash-back où elle se fait enfermer dans les toilettes par un groupe de filles, parce qu'elle est l'élève favorite de Kitano. Le système scolaire est présent dans tous les aspects de la vie de l'étudiant, de ses activités parascolaires jusqu'à son habillement, en passant par son éducation sociale. Les valeurs de conformité qui définissent le système deviennent parfois étouffantes, si bien que la violence que démontre Nobu envers son professeur est un problème associé à cette répression de l'individualité. Au moment où Kitano sort de la classe, Nobu lui poignarde la cuisse. Il s'enfuit alors en percutant Noriko, qui ramasse le couteau ensanglanté. Kitano se traîne jusqu'à l'évier, où il se lave les mains sous le regard terrorisé de la jeune fille. Shuya commente l'incident en voix-off : « Après cet incident, notre professeur quitta l'école. » Le geste de violence de Nobu et son absentéisme laissent supposer que : « the system has alienated Nobu, who is really a sensitive individual with alternative potentials his society refuses to nurture¹¹. »

¹¹ Williams Tony, *op. cit.*, p. 135.

Il faut comprendre que, dans ce monde, l'élève qui se différencie de la masse devient un déviant. Dans le système de violence de l'Acte Royal, cette déviance n'est aucunement tolérée. La force est donc le seul moyen d'interactions entre des personnages qui doivent à tout prix survivre. Kitano se vengera par la suite, coupant la cuisse de Nobu au même endroit et faisant exploser son collier, afin d'en démontrer l'efficacité. Cette punition mortelle rappelle le *taibatsu* – les punitions corporelles de la part des professeurs. Frank Boulègue remarque, encore une fois, que Kitano porte un survêtement de gymnastique, tenue habituelle des professeurs d'éducation physique au Japon et que : « [...] les professeurs de gymnastique sont nombreux, au Japon, à frapper régulièrement leurs élèves au nom de la discipline. Kitano, dans *Battle Royale*, passe simplement à la vitesse supérieure : il les tue¹². » Le système scolaire japonais est donc représenté avec toute sa violence. Les structures sociales apocalyptiques du film font en sorte que l'État décide de purger l'angoisse des adultes, en adoptant une politique de tolérance zéro envers les étudiants qui refusent de se conformer et d'obéir à un système qui ne sied pas à leurs ambitions. L'Acte Royal est donc une allégorie de l'élitisme du système scolaire japonais, de même que de sa présence étouffante dans la vie de l'élève. La mort de chaque étudiant devient un échec, au point où les conséquences normalement associées à cette situation – la honte et la dépression – sont remplacées par la disparition de l'individu de la société. Il n'existe pas de deuxième chance pour les faibles dans l'univers de *Battle Royale*.

La violence dans les médias

En 1997, un garçon de Kobe, âgé de quatorze ans, a tué un camarade de classe et exposé sa tête décapitée devant la cour d'école. Le garçon a ensuite envoyé une lettre d'explications aux médias signée Sakakibara Seito, les caractères chinois faisant penser à un nom de personnage de dessins animés. Les médias japonais se sont emparés de la nouvelle et ont répandu l'idée que la délinquance

¹² Boulègue Frank, « Génération de Survie (Battle Royale de Kinji Fukasaku, 2000) », dans *Éclipse : Revue de Cinéma*, Figures de l'adolescence : le cinéma en rupture, no° 37, Paris, 2005, 128 pages, p. 35.

était en hausse dans la société. En 2000, une série de crimes commis par des adolescents de dix-sept ans ont renforcé cette idée et déclenché une peur des adultes envers les adolescents. La couverture par les médias des suicides, des brimades, des pertes de contrôle de la classe par les professeurs, du refus des étudiants d'aller à l'école et des phénomènes *hikikomori* (des jeunes adultes refusant de sortir de leur chambre) enrichit la « youthphobia », une perception monstrueuse des adolescents créée par la peur des adultes :

« Of course, mass media that excessively report sensational juvenile crimes are much to blame. But the biggest factor contributing to the spread of this erroneous image of youth is the fact that adults entertain strong apprehensions about the status quo and future of Japanese society. Projecting their own anxiety, adults have created dreadful monsters out of youth: this is youthphobia. »¹³

La contribution des médias à la propagation de l'image de la violence des adolescents est symbolisée dans *Battle Royale*, lorsqu'on présente la gagnante du jeu précédent. Après l'introduction du film, on coupe sur un plan en contre-plongée d'un hélicoptère militaire (scène 1.1, prise 1, p. 113), d'où une voix féminine sur fond sonore se fait entendre. Une journaliste des nouvelles télévisées annonce la gagnante du dernier jeu de l'Acte V (scène 1.1, prise 2, p. 113). On apprend que c'est le groupe n° 4 du collège Zentsuji qui a été le gagnant d'une loterie internationale. La journaliste est entourée d'une foule de représentants des médias, qui sont retenus de force par des soldats. Un faux raccord resserre le cadre, passant d'un plan rapproché taille à un gros plan de la journaliste. Les prises 2 et 3 de la scène 1.1 (p. 113) montrent bien le faux raccord utilisé au montage. La journaliste est arrêtée par les soldats, alors qu'on coupe sur deux camions de l'armée tentant de se frayer un chemin parmi la horde des journalistes des médias. Encore une fois, les prises 4 et 5 de la scène 1.1 (p. 113) font voir un deuxième faux raccord utilisé pour rapprocher le spectateur de l'action. Les journalistes se ruent vers le camion, bloquant le chemin (scène 1.1, prise 7, p. 113).

¹³ Kotani Satoshi, *op. cit.*, p. 32.

Puis, un plan d'ensemble du camion montre une fillette ensanglantée assise dans le véhicule et tenant une poupée tachée de sang (scène 1.1, prise 8, p. 113). L'hélicoptère passe sur la scène en contre-plongée, et la caméra revient sur la journaliste, utilisant le faux raccord une seconde fois. Alors qu'elle commente l'action, on entrecoupe sur un gros plan de la fillette, qui sourit, relevant la tête. Le montage rapide entre la journaliste et la fillette est évident dans les prises 9, 10, et 11 de la scène 1.1 (p. 114), où la vitesse du montage accentue le choc de la nouvelle. La journaliste, surprise, s'écrie : « Elle sourit ! Elle sourit ! » Un faux raccord sur la jeune femme souligne son étonnement, et un gros plan de la fillette dévoile son visage ensanglanté, pendant qu'on utilise trois faux raccords pour resserrer le cadre autour de son sourire en très gros plan.

Les prises 12, 13 et 14 de la scène 1.1 (p. 114) mettent en évidence le sang maculé sur le visage de la fillette ainsi que sur ses vêtements, alors qu'elle semble sourire pour la caméra. La scène est suivie de la classification « R-15 » sur fond rouge, puis du générique (scène 1.1, prise 15, p. 114). Le sensationnalisme de la scène évoque de façon juste la violence présente dans les médias aujourd'hui, sa tendance provocatrice, choquante et désintéressée. Cette séquence souligne également la mise de l'avant d'une image violente de l'adolescence dont les médias sont les principaux promoteurs. Le faux raccord crée un effet choc, accrochant immédiatement le spectateur à la scène de façon brutale. Le sourire de la fillette ainsi que la poupée qu'elle tient fermement dans ses bras, qui sont normalement des attributs enfantins, sont métamorphosés en quelque chose de monstrueux, pendant que le faux raccord resserre le cadre autour de son visage. L'innocence que véhiculent le sourire et la poupée est transformée volontairement par les médias en une image grotesque, et cette utilisation du montage à elle seule est allégorique. De plus, la fillette est visiblement plus jeune que les élèves de la classe de Shuya. L'utilisation abusive du faux raccord – démontré dans l'ensemble de la scène 1.1 – dans le montage

de la séquence, accentue l'aspect spectaculaire du reportage télévisé, lorsque la horde des journalistes se rue vers le camion.

L'intérêt médiatique pour l'Acte Royal est ainsi présenté comme le besoin pervers de l'être humain d'être divertie par la violence :

« *Battle Royale* shows the ways in which the public are complicit in the suffering of these children. Violence as entertainment is condemned, as we watch entertaining violence. As viewers of Fukasaku's film, we are complicit too. »¹⁴

Le reportage de la journaliste propose une allégorie de la télé-réalité, pendant que le spectateur recherche une violence s'approchant toujours davantage du réel. Le montage rapide de la scène insuffle un côté organique et vivant à l'image, qui s'approche de l'esthétique de la télé-réalité, où « the desire to experience the limits of one's own identity through depictions of the real fragmentation and death of others, onstage, or onscreen¹⁵ » devient accessible. L'utilisation du faux raccord combinée à la courte durée des plans forme donc une allégorie esthétique, qui est renforcée par l'ironie de la juxtaposition du « R-15 » (« interdit aux moins de quinze ans ») à la toute fin de la scène.

Comme nous l'avons vu à la section 3.1, la critique de *Battle Royale* a été accueillie froidement par Fukasaku, qui voulait dénoncer la violence dans son film, et non en faire l'apologie. Le très gros plan de la fillette (scène 1.1, prise 14, p. 114), suivi du « R-15 » sur fond rouge (scène 1.1, prise 15, p. 114) est une dénonciation sous-entendue de la promotion de la violence dans les médias, par rapport à celle du cinéma. En effet, la violence est permise dans les médias et fait la promotion d'une image faussée de la jeunesse japonaise ; on ne condamne pas le spectaculaire aux nouvelles, mais on propose une classification des films selon le degré de violence qu'ils contiennent. Fukasaku,

¹⁴ Antoniou Anthony, *op. cit.*, p. 229-230.

¹⁵ Pizzato Mark, *Theatres of Human Sacrifice: from Ancient Ritual to Screen Violence*, Albany, USA, State University of New York Press, 2005, 265 pages, p. 48.

parlant de la controverse entourant son film, explique la cause de cet emballement :

« Adults think they have a lot to say, even though they've already actually given up on life. In reality, they haven't bothered with their children for a long time, but all of a sudden they feel they have to impose their opinion. And they don't have that opportunity in the film. Faced with the situation in the film, kids immediately realize it's a kind of game. But adults, maybe because their kids seem kind of eerie and distant to them, have been nervous about letting young people see this film. »¹⁶

La violence de *Battle Royale* est divertissante à un premier degré, puisqu'elle est sanglante et répétitive, mais elle se meut rapidement vers un deuxième degré. En effet, Fukasaku prend soin d'enrober chaque acte de violence d'une présentation des personnages et de leurs périples émotionnels. Il mise sur l'innocence des élèves et sur leur naïveté, notamment dans la scène de l'autobus, où les élèves jouent avec leur professeur, rient et ont du plaisir à être ensemble. Noriko offre des biscuits à Shuya, lui manifestant ainsi une affection certaine. Les étudiants de la classe B sont donc présentés de manière à souligner leur ignorance de l'Acte Royal et à renforcer l'absurdité de la couverture médiatique qui résulte du jeu : Comment des enfants peuvent-ils devenir des monstres ? Le jeu pousse les adolescents à s'entre-tuer : ils ne sont pas violents de naissance, mais ils sont contraints à être violents, s'ils veulent survivre.

Comme le mentionne Anthony Antoniou, l'île où le jeu se déroule représente le microcosme du comportement des enfants placés dans des circonstances inhumaines. Le faux raccord sur le gros plan du visage de la fillette et le « R-15 » qui s'ensuit prennent ainsi un ton ironique, pendant que le spectateur assiste au déroulement du jeu. La peur des adultes de leurs enfants provient d'une manipulation de l'image, celle-ci étant clairement soulignée dans *Battle Royale*.

¹⁶ Fukasaku Kinji dans « Conversation with Kinji Fukasaku », Macias Patrick, *Tokyo Scope: The Japanese Cult Film Companion*, San Francisco, Cadence Book, 2001, 240 pages, p. 156.

3.3 Esthétique et procédé cinématographique de l'allégorie

L'esthétique de *Battle Royale* se range dans la définition de « l'hyperréalité » telle qu'expliquée à la section 2.2.3. Le film est un exemple concret de la culture visuelle du spectacle, alors qu'il emprunte au jeu vidéo dans son esthétique. Les propos allégoriques du film expliqués ci-dessus prennent naissance dans le scénario, puis sont renforcés par les emprunts esthétiques qui favorisent une lecture verticale de la technique. Le spectateur peut détecter facilement les influences du jeu vidéo dans le film, de manière à déconstruire la représentation de la violence, tandis que l'esthétique devient une figuration allégorique autonome. L'esthétique de *Battle Royale* renforce l'idée que l'Acte Royal est un système de règles (un « gameplay ») qui force les élèves à s'entre-tuer, ceux-ci devenant des joueurs en temps réel. Le jeu vidéo devient une manière d'exposer la forte compétition à l'intérieur du système scolaire. Ce sont uniquement les plus forts, c'est-à-dire ceux qui sont capables de se munir des meilleures armes et des meilleurs outils qui seront aptes à survivre.

De plus, l'esthétique du jeu vidéo accentue le spectaculaire dans le film, tout en le dénonçant. Les influences explicites du médium renvoient à l'idée que la violence dans *Battle Royale* est fantaisiste, proposant donc une médiation qui en favorise l'expérience. La violence du jeu vidéo ainsi que celle du manga et de l'animation est souvent la cible des médias pour expliquer la violence chez les adolescents. En symbolisant la violence dans *Battle Royale*, Fukasaku démontre que la violence des jeux vidéo demeure dans le domaine du virtuel, et que celle des médias ne mène pas nécessairement à la violence réelle.

Les emprunts au jeu vidéo dans *Battle Royale*, tels qu'expliqués à la section 2.2.3, se décèlent principalement dans le montage rapide, la courte durée des plans, dans la répétition narrative, l'abondance et la rougeur du sang, le décompte des meurtres à l'écran, le système du jeu, les récompenses suite à un meurtre (gain d'une meilleure arme) et la caméra subjective. Ces influences sont « lisibles » particulièrement dans quatre scènes du film. La première est la

séance d'explications – Qu'est-ce que l'Acte Royal ? – aux élèves de la classe par Kitano. Réunis dans une classe désaffectée, Kitano annonce le visionnement d'une vidéo. On coupe sur un gros plan de la télévision, où l'on peut lire le titre suivant : « La manière efficace de se battre, une Bataille Royale ! Par le Comité de l'Acte Royal V. » On revient sur Kitano en plan rapproché poitrine ; il est assis sur le bureau. Puis, une animatrice tout droit sortie d'un *anime* fait son apparition à l'écran du téléviseur (scène 1.2, prise 1, p. 115). Elle est coiffée d'une casquette militaire et porte de nombreux bracelets et breloques associés à la culture « cute » japonaise, le *kawai*. Elle s'adresse aux étudiants d'une voix enfantine, exagérant les mimiques des enfants, alors qu'elle leur annonce qu'ils sont les heureux gagnants de l'Acte Royal de cette année. Un plan rapproché de Kitano, qui imite l'animatrice en la remerciant (scène 1.2, prises 1 et 2, p. 115), est suivi d'une explication géographique de l'île, pendant que l'animatrice fait place à un plan électronique évoquant les cartes des environnements 3D mises à la disposition des joueurs du « gameplay » (scène 1.2, prise 3, p. 115). L'animatrice de la vidéo rappelle les personnages d'*anime* par son enthousiasme et son côté mignon, qui contrastent de manière significative avec l'enjeu de l'Acte Royal. La vidéo infantilise, non seulement les étudiants du film, mais également le spectateur, pour qui les règles exposées sont simplistes, banalisant le jeu, le diminuant au niveau d'une activité divertissante.

La vidéo fonctionne également à la manière d'un « tutorial » (didacticiel) dans un jeu vidéo, où le joueur se fait expliquer les règles du « gameplay » à travers un personnage non-joueur. La prise 3 (scène 1.2, p. 115) montre que l'île fonctionne à la manière de l'environnement 3D d'un jeu. L'île se transforme donc en une interface de jeu où les joueurs doivent se déplacer selon les contraintes du « gameplay », des zones dangereuses étant émises aux quatre heures, car, dans le cas contraire, leurs colliers explosent et ils perdent la partie. L'animatrice rappelle la cohabitation du « cute » avec la violence sanglante présente dans le design du jeu vidéo, mais aussi dans l'*anime* ou le manga. Kitano écoute la vidéo avec intérêt, tel qu'on le voit dans les prises 1 et 2 (scène 1.2, p. 115), dans

lesquelles il imite l'animatrice, puis effectue ensuite la démonstration du « *gameplay* » sur deux élèves, complétant ainsi le « *tutorial* » de la vidéo. Le montage de la séquence juxtapose de manière ironique la simplicité enfantine de la vidéo avec la violence brutale réelle, alors qu'on assassine deux étudiants au cours de la projection.

On coupe ensuite sur Kitano, qui saute du bureau, criant à une élève de se taire (scène 1.2, prise 5, p. 115). Il dégaine un couteau dans un plan panoramique vertical rapide et le lance. La prise 5 montre le bref moment où la caméra se trouve derrière Kitano dans une visée horizontale, avant de couper sur le panoramique de la caméra qui suit le lancer. Ce montage rapide, la caméra passant du subjectif à l'objectif, rappelle la prise de vue de la troisième personne de l'avatar du jeu vidéo, de même que la démonstration de la conséquence directe de l'action effectuée par l'avatar/joueur. Kitano étant au premier plan du cadre, à gauche, il dévoile la « cible » au deuxième plan. Cependant, le professeur n'est pas au foyer. Dans le jeu vidéo, l'avatar est net, le flou de la silhouette de Kitano rappelle au spectateur qu'il se trouve face à une œuvre cinématographique.

Suite au lancer, on coupe sur un plan rapproché de la jeune fille, l'arme plantée entre les deux yeux (scène 1.2, prise 6, p. 115). Elle s'effondre (scène 1.2, prise 7, p. 115), puis un plan rapproché termine sa chute et, enfin, après un bref aperçu de la panique de la classe, on visionne un gros plan de son visage au sol. Kitano s'avance alors vers la jeune fille et se penche légèrement, la caméra suivant son geste dans un panoramique vertical. Il retire le couteau du visage de la fille d'un coup sec, pendant qu'à l'écran apparaît une fiche : « Fille n° 18, Fujiyoshi, morte, 41 restant » (scène 1.2, prise 8, p. 115). Un décompte pour le spectateur tient à jour les meurtres durant l'entièreté de l'Acte Royal ; il y a 42 élèves à éliminer, des « *boss* » dans le jeu vidéo (intelligence artificielle d'un niveau supérieur, le plus souvent présent à la fin d'un niveau), qui permettent aux joueurs (les élèves) de monter de niveau. La mort de Fujiyoshi est un exemple qui fait partie du « *tutorial* », puisque le professeur est un personnage

non-joueur : il instaure les règles du « gameplay », de la même manière que le fait l'animatrice en désignant les zones de danger et en gardant à jour le décompte des morts.

Le montage rapide de *Battle Royale* ainsi que la courte durée des plans sont également des emprunts au jeu vidéo ; le joueur a la possibilité, lors des combats, de changer la position de la « caméra » à l'écran, ce qui lui facilite la vue de l'environnement ainsi que des ennemis à abattre. Le montage rapide des scènes d'actions de *Battle Royale* provoque un effet spectaculaire à l'écran. De plus, la courte durée des plans fait vivre au spectateur une sensation d'immersion, alors que la violence devient tangible. Suite à la mort de Fujiyoshi, les élèves paniquent, puis tentent de s'enfuir. Ils sont rapidement calmés par les militaires, qui mitraillent le plafond et le sol.

L'animatrice explique le fonctionnement des zones de danger et des colliers : elle affirme que les colliers explosent, si les règles du jeu ne sont pas respectées. Nobu s'énerve et insulte Kitano, qui lui entaille la cuisse et le projette dans les bras d'un militaire, qui lui donne un coup de poing sur le nez. Kitano sort une petite télécommande de sa poche. Un zoom se crée sur l'objet, puis apparaît un très gros plan du collier de Nobu (scène 1.3, prise 1, p. 116). Celui-ci se précipite sur les élèves, en leur criant de l'aider, mais tous le rejettent, pendant que la scène est entrecoupée de plans rapprochés de Nobu ainsi que de plans de demi-ensemble des élèves terrifiés (scène 1.3, prises 2, 3 et 4, p. 116). La juxtaposition des plans de courte durée, telle que montrée dans les prises 2, 3 et 4 accentue le sentiment de panique de Nobu.

Le montage qui découpe la scène provoque une urgence chez le spectateur, de telle sorte qu'elle suggère le chaos, alors que Nobu est complètement désorienté. Cet état est créé par les changements de plans, qui passent du gros plan au plan rapproché, pendant que le personnage cherche frénétiquement de l'aide. On coupe sur Shuya, qui regarde son ami, horrifié (scène 1.3, prise 5, p. 116), puis sur Nobu, qui se fait pousser par terre (scène 1.3, prise 6, p. 116).

Pendant que l'alarme du collier accélère de plus en plus, Nobu lève la main vers Shuya, dans une dernière tentative désespérée (scène 1.3, prise 7, p. 116). Le plan illustré dans la prise 7 arrête le montage frénétique précédant, si bien qu'il suggère la fatalité. Le plan s'attarde sur Nobu, alors qu'il crie à Shuya dans une ultime tentative. Un contrechamp de Shuya suit, au moment où il crie le nom de son ami (scène 1.3, prise 8, p. 116), puis le collier explose (scène 1.3, prise 9, p. 116). On coupe sur un plan où la caméra est derrière Nobu, qui tombe au sol (scène 1.3, prise 10, p. 116). On coupe encore une fois sur un plan rapproché taille de Nobu en sang (scène 1.3, prise 11, p. 117), et la caméra effectue un panoramique léger vers le bas, pendant que Nobu s'effondre dans une marre de sang (scène 1.3, prise 12, p. 117). Puis, on coupe sur un plan rapproché taille de Shuya, qui se retourne pour faire face à l'horreur (scène 1.3, prise 13, p. 117). Caméra au sol : Shuya s'effondre à côté de son ami ; il lui retire des mains la photo prise dans l'autobus. Le décompte s'affiche à nouveau : « Garçon n° 7, Kuninobu, mort, 40 restant. », superposé au visage de Shuya en larmes (scène 1.3, prise 14, p. 117).

Le montage de l'explosion du collier reprend un rythme accéléré, et la déflagration est spectaculaire. Le nombre élevé de plans, comme nous pouvons le remarquer dans la description de la scène, ajoute à son intensité. De l'activation du collier de Nobu par Kitano (à 15 minutes et 50 secondes du début du long métrage), jusqu'au plan de la prise 13, où Shuya se retourne vers Nobu au sol (à 16 minutes et 24 secondes), nous pouvons compter un montage de vingt-deux plans, pour une durée de 34 secondes. La mort de Nobu est un bon exemple de ce montage rapide et de la courte durée des plans. Le montage rapide, les différents plans de la scène et leurs courtes durées rappellent les changements de caméra effectués par le joueur, alors qu'il est en situation de combat. Le rapport action/réaction – c'est-à-dire l'action du joueur de peser sur le bouton de la manette, de même que la réaction de l'avatar – sont bien représentés dans le montage successif de plans rapides, qui font ressentir

l'immédiat de la violence. Le décompte apparaît à nouveau au premier plan du cadre. Il renvoie ainsi encore une fois à l'interface du jeu vidéo.

De plus, l'abondance du sang qu'on voit aux prises 9, 10 et particulièrement à la prise 11 (scène 1.3, p. 116-117) de l'explosion est magnifiée par l'ajout numérique d'hémoglobine. Comme nous l'avons vu à la section 2.2.3, l'abondance et la rougeur du sang renvoient à l'esthétique du jeu par son caractère inorganique. La couleur écarlate du liquide met en scène une esthétisation de la violence, notamment dans la prise 11, où l'on peut distinguer parfaitement le rouge vif sur les vêtements de Nobu, suggérant ainsi le spectacle, les effets spéciaux. De plus, lorsque l'artère de Nobu éclate, le spectateur entend un bruit de tuyau qui se vide sur fond sonore, ce qui ajoute une touche de virtualité à la scène, faisant ainsi un clin d'œil à l'artifice d'une telle violence. Cette utilisation du rouge est fréquente dans le film, ce que nous constaterons également dans la prochaine scène et dans celle de l'empoisonnement de Yukia.

L'utilisation d'une caméra subjective revient à quelques reprises dans le film, particulièrement lors des interventions du personnage Kiriya. Cette utilisation de la caméra fait référence au « first person shooter », un sous-genre du « shooter game », qui est reconnu pour sa violence et son caractère d'immersion. La vue du joueur dans le « first person shooter » devient celle de l'avatar, quand on peut voir son bras tenant une arme au premier plan. Le joueur se déplace dans l'environnement 3D à cause de la perception qu'a l'avatar de son environnement. Les cibles apparaissent ainsi au deuxième plan de la prise de vue. On retrouve cette particularité du « first person shooter » dans trois scènes de *Battle Royale*. Elles constituent un procédé allégorique explicite de l'esthétique du jeu vidéo.

Une des scènes débute par deux jeunes filles qui tentent de rassembler les élèves de la classe en haut d'une colline à l'aide d'un porte-voix (scène 1.4, prise

1, p. 117). Pendant qu'elles invitent les étudiants à se regrouper, un plan d'ensemble saisit leur chute soudaine au sol. On coupe sur un gros plan de l'arme automatique de Kiriyama, le point de vue donné au spectateur, alors que l'arme se situe au premier plan à droite du cadre, les deux jeunes filles se faisant cribler de balles au second plan (scène 1.4, prise 2, p. 117). L'arme de Kiriyama devient celle du spectateur, pendant qu'on remplace un plan du personnage par le point de vue subjectif du meurtre en cours. L'image cinématographique devient alors un jeu dans lequel le spectateur devient témoin plutôt que participant actif : il ne peut « contrôler » Kiriyama, étant donné l'absence d'un périphérique de jeu, mais il assiste à l'action. Le plan suggère une complicité du spectateur dans la violence présentée, tout en la niant, puisqu'il n'a aucun pouvoir sur l'action. De plus, le fusil n'est pas au foyer, rappelant au spectateur que le plan fait partie d'un procédé cinématographique. Tel que mentionné plus haut, l'image de l'arme et de la main qui la tient dans le « first person shooter » est au foyer, ce qui n'est pas le cas dans la prise 2 (scène 1.4, p. 117).

Un plan rapproché dévoile le meurtrier (scène 1.4, prise 3, p. 118), puis on revient au premier plan sur l'arme, qui continue le carnage (scène 1.4, prise 4, p. 118). Le champ-contrechamp utilisé pour démasquer le meurtrier, qui continue à tirer, brise une règle du « first person shooter » qui veut que la vue du joueur en mode « on-line » (en jeu) soit continuellement à la première personne. La juxtaposition du plan à la première personne et du plan à la troisième rappellent ainsi au spectateur qu'il visionne un long métrage, alors que le personnage de Kiriyama est indépendant. Il agit à la manière d'une intelligence artificielle, de laquelle le spectateur est témoin, à l'inverse du participant. Le champ-contrechamp rappelle ainsi l'emprunt esthétique, sans toutefois l'imiter complètement. On revient à un plan américain de Kiriyama, qui s'avance vers les victimes (scène 1.4, prise 5, p. 118). Il prend le porte-voix et vient le placer près du visage d'une des jeunes filles encore vivantes (scène 1.4, prise 6, p. 117). On coupe alors sur un plan rapproché de cette jeune fille, le porte-voix près de ses lèvres (scène 1.4, prise 7, p. 117).

Kiryama actionne alors son arme, et le spectateur assiste à la mort brutale de la jeune fille, dont les cris sont maintenant amplifiés par le porte-voix (scène 1.4, prise 8, p. 118). Tel que nous l'avons expliqué dans la scène du meurtre de Nobu, le sang qui tache les chemises blanches des deux jeunes filles, aux prises 6 et 7, est d'un rouge éclatant qui ressort parfaitement de l'image. Cette rougeur du sang rappelle encore une fois le côté inorganique du jeu vidéo. En effet, il gicle abondamment lorsque Kiriyama actionne son arme. Son abondance ainsi que sa couleur vive renforcent « l'esthétique » de la violence, en plus de laisser percevoir d'une façon évidente un emprunt au jeu vidéo par son aspect numérique. Les litres de sang peuvent ainsi faire référence aux jeux vidéo de combats, tels *Mortal Kombat*, de l'entreprise Midway, qui est reconnue pour son côté *gore* ; lors des scènes de combat dans le jeu, le sang qui gicle des personnages est abondant et d'un rouge carmin. De la même manière que le fait l'explosion du collier de Nobu, le sang dans la prise 7 explose tel un geyser et procure une qualité fantaisiste à l'image de la violence.

Mentionnons également que le personnage de Kiriyama, dans *Battle Royale*, devient allégorique dans la mise en scène que choisit Fukasaku lors de ses apparitions, puisqu'il semble être le seul « violent-né » du jeu. Il est le personnage qui se rapproche le plus d'un avatar de jeu vidéo. En effet, il fait avancer le jeu en éliminant plusieurs élèves, et on peut le comparer à l'intelligence artificielle d'un jeu vidéo. De plus, son bras armé au premier plan revient à deux reprises dans le film, d'abord dans la séquence ci-dessus, puis lors du meurtre de Mitsuko. L'absence d'émotions chez Kiriyama est une autre caractéristique qui le distingue des élèves du jeu ; il tue avec froideur et en tire un plaisir certain. Or, le rôle de Kiriyama est précisément de tuer les faibles, afin de prévenir toute action collective qui pourrait renverser le système du jeu. Il est le personnage qui, par ses actions, pousse les autres étudiants à participer à l'Acte Royal et à s'intégrer au « gameplay ». Face à Kiriyama, les joueurs (les élèves) n'ont pas d'autre choix que de se défendre, puisqu'ils sont face à une instance destructrice. De plus, Kiriyama est en constante recherche de nouvelles

armes toujours plus fortes et plus violentes, ce qui est caractéristique des jeux vidéo, dans lesquels le joueur recherche les outils qui l'aideront à passer les niveaux d'un jeu.

Le personnage de Mitsuko illustre également cette dynamique de gain/récompense lors du passage d'un niveau (dans ce cas-ci, les meurtres des camarades de classe), lorsqu'elle se retrouve face à une de ses anciennes copines, Hirono. Celle-ci menace Mitsuko avec un pistolet et souhaite s'emparer de ses armes. Après une joute verbale, Mitsuko réussit à s'emparer du pistolet d'Hirono et lui dit que c'est ce qu'elle cherchait. Le pistolet d'Hirono devient ainsi un gain dans le jeu qui lui permet de la tuer et de posséder un plus grand inventaire d'armes ; sa force de frappe est bonifiée, alors qu'elle peut tuer à distance.

Kiryama, dans son absence d'émotions et sa capacité à tuer facilement, ressemble à une intelligence artificielle de jeu vidéo. Il est le « méchant » de l'Acte Royal ; il incarne un personnage solitaire qui n'a ni regrets ni compassion envers ses victimes. La présentation de Kiriyama aux élèves de la classe, lors de la séance d'explications de Kitano, renforce cette idée, alors qu'il devient le double de Kawada. En effet, Kiriyama et Kawada sont présentés comme les participants d'un échange étudiant, car ils se sont enrôlés volontairement dans l'Acte Royal. Les prises 1 et 2 de la scène 1.5 (p. 118) montrent deux gros plans des protagonistes, et ces plans sont juxtaposés dans le film.

La dichotomie entre le bien et le mal s'installe au moment où Kitano entre dans la classe, le montage présentant d'abord ces deux gros plans au spectateur. Kitano s'avance derrière son bureau et présente les deux personnages à la classe. La caméra est en visée horizontale, derrière Kitano, qui se trouve au premier plan du cadre, au centre. Il présente d'abord Kawada, la caméra effectuant un plan panoramique horizontal vers la droite, qui suit le geste de Kitano, toujours en visée horizontale derrière le professeur (scène 1.5, prise 3, p. 118). La caméra effectue ensuite un panoramique vers la gauche, lorsque Kitano

présente Kiriyama (scène 1.5, prise 4, p. 118). Kawada devient ainsi le contraire de Kiriyama et il incarne le bien, en aidant et en sauvant Shuya et Noriko dans le jeu. La symétrie de la présentation renforce l'idée de personnages opposés et complémentaires, Kiriyama étant le personnage meurtrier, Kawada le personnage salvateur.

Les prises 1 et 2 soulignent également la couleur des uniformes des deux garçons. L'uniforme de Kawada est de couleur bleue, les couleurs pâles étant le plus souvent associées au bien, cependant que celui de Kiriyama est noir, les couleurs foncées étant associées au mal. La composition du cadre, de même que le mouvement de la caméra favorisent une dichotomie allégorique du bien et du mal, alors que dans le jeu vidéo que devient l'Acte Royal, Kiriyama représente l'intelligence artificielle que doit combattre le joueur, et que Kawada est un personnage allié. Kiriyama devient une fonction du système de jeu, à la différence de Kawada, qui est un outil de ce même système pour les joueurs principaux du film, Shuya et Noriko.

La deuxième séquence montée à la manière du « first person shooter » débute avec Shuya, qui se retrouve dans un phare abandonné, où il est recueilli par un groupe d'amies qui ont décidé de contester les règles du jeu en s'entraïdant. Cependant, l'une d'elles, Yuko, était l'amie d'une victime de Shuya et elle ne lui fait pas confiance. Comme elle décide de l'empoisonner, un très gros plan du bol de soupe montre le poison versé dans la nourriture (scène 1.6, prise 1, p. 119), Yuka vole le bol de soupe des mains de Yuko et s'assoit pour y goûter (scène 1.6, prise 2, p. 119). Pendant que Yukie élabore un plan pour les prochaines heures, Yuka s'étouffe soudain et crache du sang (scène 1.6, prise 3, p. 119). Dans un gros plan de son visage, le spectateur voit sa main ensanglantée plaquée sur sa bouche. Une série de plans rapprochés nous laissent voir la consternation de chacune des filles qui se trouve dans la pièce, puis on revient au gros plan du visage de Yuka, qui vomit finalement une giclée de sang (scène 1.6, prise 4, p. 119). Les filles se rassemblent autour de la table, ne quittant pas

des yeux Yuka, pendant qu'un gros plan nous montre son visage inerte dans le bol de soupe (scène 1.6, prise 5, p. 119).

Satomi est la première à réagir ; elle empoigne le fusil sur la table. On coupe derrière Yuka, pendant que Satomi pointe l'arme sur ses camarades dans un plan d'ensemble (scène 1.6, prise, 6, p. 119). On coupe ensuite sur la prise de vue de Satomi, l'arme qu'elle tient se trouvant à la gauche du cadre, à la première personne, les filles se tenant au second plan (scène 1.6, prise 7, p. 119). Encore une fois, ce plan rappelle l'esthétique du jeu vidéo : Satomi est placée au premier plan du cadre, les cibles au second. La prise 7 montre le bras de Satomi à l'extrême droite du cadre, légèrement en diagonale. La fonction allégorique de la mise en scène favorise l'idée d'emprunt au jeu vidéo, le bras de Satomi se trouvant décalé dans le cadre, plutôt qu'au centre. Toutefois, il est clairement défini, contrairement au fusil de Kiriyama dans les prises 2 et 4 de la scène 1.4 (p. 117-118). La composition du cadre renvoie ainsi à un procédé cinématographique, un emprunt plutôt qu'une imitation. On coupe ensuite sur Satomi, la caméra en visée horizontale derrière la jeune fille, sa tête se situant au premier plan du cadre, tandis que les autres filles se trouvent au deuxième (scène 1.6, prise 8, p. 119). La position de la caméra fonctionne de la même façon que lors du premier meurtre de Kitano (scène 1.2, prise 5, p. 115) : la caméra est également en visée horizontale.

Lors de ces prises de vue, le spectateur se situe au point de vue de Satomi, les autres filles sont au deuxième plan. La caméra propose également un point de vue subjectif, seule Satomi/l'avatar est visible pour le spectateur. Son image est clairement définie dans le cadre. Ainsi, l'emprunt au « first person shooter » est modifié, alors que l'on voit la tête de Satomi plutôt que l'arme uniquement. Chisato se jette ensuite sur une deuxième arme traînant dans la pièce, et un plan rapproché de Satomi montre le début du carnage (scène 1.6, prise 9, p. 119). Elle tire sur Chisato, qui se fait cribler de balles en plan rapproché (scène 1.6,

prise 10, p. 119). Un gros plan du visage de Satomi suit le premier meurtre, puis Chisato s'effondre.

C'est au tour de Yukie à saisir une arme, un gros plan exposant le geste. Un plan rapproché la filme pendant qu'elle tire, puis une image en contre-plongée fait voir la blessure de Satomi (scène 1.6, prise 11, p. 120). Haruka trouve aussi une arme et tire sur Satomi, qui réplique (scène 1.6, prise 12, p. 120) en ayant la caméra derrière son dos, en plongée (scène 1.6, prise 13, p. 120). La prise 13 montre encore une fois la caméra en visée horizontale derrière Satomi, qui tire sur ses cibles. Cette fois, l'arme est visible, et le premier plan est toujours net.

Yukie et Haruka roulent derrière la table (scène 1.6, prise 14, p. 120), caméra au sol, Satomi tirant toujours en plongée (scène 1.6, prise 15, p. 120). Celles-ci ripostent et Satomi tombe, la caméra au sol saisissant sa chute. Elle se cache derrière un comptoir en criant que ça fait mal, puis elle se relève pour une nouvelle charge. Elle s'avance dans la pièce, dans un plan rapproché, et tire, les filles roulant sous le comptoir alimentaire (scène 1.6, prise 16, p. 120). Satomi monte sur la table, et un plan en contre-plongée montre la fusillade (scène 1.6, prise 17, p. 120). Une série de champs-contrechamps expose l'échange de balles, jusqu'à ce que Satomi soit touchée gravement (scène 1.6, prise 18, p.120). La prise 18 fait voir l'effet spectaculaire de la violence des balles, pendant que le sang explose encore une fois tel un geyser. Comme dans le meurtre de Nobu et dans la tuerie de Kiriya, le sang est rouge vif et abondant. Ce traitement de la couleur du sang est encore plus explicite, lorsque que les jeunes filles s'effondrent, n'ayant plus la force de combattre.

Satomi tombe sur la table, et on coupe sur un plan aérien, où les trois filles armées tombent à l'unisson (scène 1.6, prise 19, p. 120). Puis, on coupe sur Satomi, qui se relève brusquement (scène 1.6, prise 20, p. 120), ensuite sur le fusil au premier plan du cadre, à la gauche, fusil qui pointe sur Yuko (scène 1.6, prise 21, p. 121). Le plan montré dans la prise 21 rappelle les plans de la scène 1.4, prises 2 et 4, p. 117-118, au moment où Kiriya assassine les deux jeunes

filles. L'arme se trouve également à la droite du cadre, elle est floue. La référence au « first person shooter » est à nouveau explicite, sans toutefois y adhérer complètement, puisque, comme nous l'avons dit, l'arme de l'avatar est au foyer dans le jeu vidéo.

Une prise de vue en plongée met en évidence une deuxième survivante, pendant que Yukie achève Satomi (scène 1.6, prises 22 et 23, p. 121). Yukie s'effondre à nouveau, puis un deuxième plan aérien montre le carnage dans la pièce (scène 1.5, prise 25, p.121). La couleur du sang dans les prises 22, 23, et 24 contraste avec la blancheur des chemises des jeunes filles. De même que dans le meurtre de Nobu, la couleur carmin du liquide suggère l'artifice, puisqu'il ressemble davantage à de l'encre qu'à du sang véritable. Ainsi, l'abondance de sang très rouge et les perforations explicites des corps renvoient à l'esthétique virtuelle du jeu vidéo, de même qu'à la composition de la séquence. Les différentes positions de la caméra (variations de plans, rapprochés à rapprochés taille, passant par l'ensemble) évoquent le changement de point de vue accordé au joueur lors d'une partie.

Du plan de la prise 3 de l'étouffement de Yuka (à 1 heure et 14 minutes du début du film), jusqu'au plan aérien des jeunes filles mortes de la prise 25 (à 1 heure et 16 minutes), on peut compter 72 plans pendant les deux minutes de la durée du long métrage. Les nombreux plans de la scène, ainsi que le montage rapide détaillé de la description de la scène, offrent un côté sensationnel à l'action, de même qu'une violence choquante, prenante pour le spectateur. De plus, le point de vue à la première personne de la caméra propose une participation passive du spectateur à la violence qui se déroule : il devient un joueur dans le jeu qu'instaurent les procédés cinématographiques de la scène, notamment en empruntant au « first person shooter ».

La troisième scène qui fait référence au « first person shooter » est la mort de Mitsuko. Cette scène débute par un plan d'ensemble légèrement en contre-plongée de la jeune femme, alors que le sol se voit soudainement criblé de

balles. Elle s'effondre, et on coupe sur Kiriyama, qui descend une série de marches. En contre-plongée, il pointe son fusil sur la joue de Mitsuko, puis la caméra effectue un plan panoramique vertical pendant qu'il se redresse. S'ensuit un gros plan du visage de Mitsuko, qui se réveille et empoigne le fusil à électrochoc dans un gros plan rapide. En contre-plongée, Kiriyama se retourne, alors qu'on coupe sur un gros plan de l'arme de Mitsuko. Kiriyama trébuche, surpris, puis, en plan rapproché, Mitsuko s'avance vers lui, serpe à la main, et tente de le blesser. Kiriyama se défend, en lui lançant une décharge électrique, pendant que Mitsuko trébuche. Chancelante, elle recule, dans un plan rapproché taille. Empoignant son pistolet, Kiriyama tire sur Mitsuko (scène 1.7, prise 1, p. 122). Au premier plan du cadre, le fusil de Kiriyama se trouve à la gauche, encore une fois à la première personne (scène 1.7, prises 2, 3, 4, et 5 p. 122). Il tire sur Mitsuko à plusieurs reprises, celle-ci se trouvant au second plan. Encore une fois, le fusil de Kiriyama est filmé selon le point de vue du spectateur, comme dans un jeu vidéo.

À l'image de la scène où il tue les deux étudiantes au porte-voix, le fusil de Kiriyama n'est pas au foyer. Les prises 2, 3, 4 et 5 montrent le fusil à gauche de l'écran, cette fois, au premier plan. Mitsuko se trouve au deuxième plan, en plan rapproché. Dans cette scène, la référence explicite au « first person shooter » est accrue par l'absence de contre-champ. En effet, lorsque Kiriyama tue les deux filles au porte-voix, on visionne un champ-contrechamp (scène 1.4, prises 2 et 3, p.117-118) qui souligne le procédé cinématographique, l'esthétique du jeu vidéo étant un emprunt. Dans ce cas-ci, Fukasaku omet d'effectuer le contrechamp et propose plutôt une séquence continue de la mort de Mitsuko. Celle-ci tente de se relever lors des premiers assauts de Kiriyama, tels qu'illustrés dans les prises 4 et 5, mais sans succès, Kiriyama ne lui laissant pas cette chance.

Le fusil au premier plan à gauche et la tentative de survie de Mitsuko du deuxième plan rappellent explicitement le « gameplay » du « first person

shooter », où les ennemis à abattre font face à l'avatar. Il faut parfois plusieurs coups de fusil au joueur avant d'abattre une cible. L'attitude de Mitsuko rappelle cette caractéristique « zombifiée » des intelligences artificielles du jeu. De plus, la séquence comporte 28 plans pour une minute de durée du long métrage, à partir du moment où Mitsuko s'avance dans le bassin d'eau et se fait attaquer (à 1 heure 32 minutes), jusqu'à sa mort, relatée dans la prise 6 (à 1 heure 33 minutes). Ainsi, en plus de la composition des plans où la caméra propose un point de vue subjectif, le nombre de plans de la séquence offre un montage rapide qui suggère l'immédiat de la violence. Cette combinaison du « first person shooter » ainsi que du montage présente une scène choc, en plus d'être sensationnelle.

3.4 Fonction des figurations allégoriques dans le film

Les fonctions allégoriques de *Battle Royale* servent à la fois à critiquer le système scolaire japonais, la société japonaise qui fait face à une économie stagnante et l'écart entre les générations qui fait que la communication entre adultes et étudiants est absente. De plus, la violence adolescente est magnifiée dans les médias, à l'aide d'une série de liens intertextuels contenus dans la narration du long métrage. Les différentes lectures allégoriques du film, aussi bien dans le scénario que dans l'esthétique, servent à exposer les différentes problématiques détaillées à la section 3.2, en usant d'une fragmentation évidente d'expériences provenant à la fois du passé et du présent. La qualité fragmentaire de *Battle Royale* force ainsi le spectateur à décoder la rhétorique cachée du film, celle-ci profitant de la critique sociale du texte, de même que d'un dialogue entre les générations. Les procédés allégoriques du film supposent un désir de lier le passé au présent, afin de communiquer un sentiment de crise dans la société japonaise, particulièrement suite à l'explosion de la bulle économique. Les problèmes en lien avec cet événement historique sont ainsi présentés dans une image totalitaire – dans la mise en contexte du récit, où les problèmes liés à la décennie perdue sont amplifiés – qui propose une correspondance des

expériences humaines servant une interaction entre les propos du réalisateur et la population. La rhétorique de *Battle Royale* prend naissance dans la fable et la fantaisie qui deviennent des éléments médiateurs à travers lesquels Fukasaku exprime sa vision critique de la société japonaise contemporaine. Le contexte apocalyptique du film crée à une identité nationale fictive qui suppose un sentiment de communauté imaginaire, tout en favorisant la rencontre personnelle du spectateur avec le discours contenu dans le film.

Cette fonction de l'allégorie est évidente dans le désir de Fukasaku de lier son expérience de la guerre à la violence contenue dans le film. La violence de *Battle Royale* est esthétisée à la manière du jeu vidéo, et cette allégorie de la violence dans le film combine des préoccupations actuelles – c'est-à-dire l'accessibilité de la violence virtuelle aux adolescents dans les jeux vidéo, les mangas, les animés et le cinéma – avec l'expérience historique de la violence, celle de la Deuxième Guerre mondiale.

Comme nous l'avons démontré à la section 2.1, l'allégorie possède un potentiel critique et subversif dans sa capacité à rassembler les fragments historiques passés en un ensemble, ceux-ci étant porteurs d'expériences qui se révèlent dans le choc du passé et du présent. L'actualisation de l'expérience de la guerre par le système de l'Acte Royal est donc un moyen pour Fukasaku de faire passer un message à la nouvelle génération ; l'expérience de la guerre que leurs aînés ont vécue, en plus de ses conséquences directes, ne doivent pas être oubliées. Les figurations allégoriques de *Battle Royale* tentent donc d'établir un dialogue entre la génération qui a vécu la guerre et celle qui est née dans la prospérité économique :

« Well, it's true that this is not the kind of game where you manipulate machines, have all sorts of choices, and hit the « reset » button to start all over. No, this is the kind of game where you have to act yourself in the game, you have to live through this game. It was in that context that I talked about my war experience. »¹⁷

Fukasaku avait quinze ans lors de l'avènement de la Deuxième Guerre mondiale. Sa classe a été entraînée dans l'effort de guerre, et il a travaillé dans une manufacture de munitions. En juillet 1945, l'usine s'est trouvée dans la ligne de mire de l'artillerie lourde. Fukasaku a dû se protéger des tirs et des débris avec les corps morts de ses camarades de classe pour survivre. Les horreurs de la guerre qui lui semblaient encore abstraites lors de son travail dans l'usine l'ont frappé avec violence. Lorsque le feu eût cessé, on a ordonné à Fukasaku et aux autres survivants de ramasser les corps et les membres éparpillés des autres étudiants, certains d'entre eux étant des amis du réalisateur.

L'image contemporaine de la violence dans *Battle Royale* se compose d'esthétiques nouvelles provenant des technologies qui composent la culture visuelle du spectacle. La représentation allégorique du jeu vidéo dans le film s'inspire de cet imaginaire virtuel et devient médiatrice. En effet, par l'image du jeu, Fukasaku parvient à transmettre son expérience de la guerre à la nouvelle génération, en la transposant dans un univers fantastique familier à ce jeune public. L'allégorie du jeu vidéo offre au spectateur la possibilité de lire l'esthétique et le récit autrement. En décelant la représentation allégorique de la violence dans le film, le jeune spectateur peut créer des liens entre une image contemporaine et une image historique de la violence. De cette façon, un dialogue entre la génération qui a vécu la Deuxième Guerre mondiale et la génération d'après-guerre devient possible. Le jeune public peut expérimenter la violence par la médiation allégorique du jeu vidéo, cet emprunt esthétique étant caractéristique du cinéma japonais contemporain.

¹⁷ Fukasaku Kinji, *op. cit.*, p. 157.

La force du discours allégorique prend ainsi naissance dans l'atrocité de la violence, et les expériences du réalisateur combinées aux éléments fantastiques du film présentent une critique de la surabondance de la violence dans la culture, mais également du système qui fait naître cette violence. Les références allégoriques à la Deuxième Guerre mondiale surgissent de la douleur, de l'injustice et de la fatalité de la violence contenue dans le film. C'est pourquoi la combinaison de l'esthétique du jeu vidéo et des capsules narratives qui entourent chaque meurtre promeut l'horreur de la violence, à l'inverse du plaisir que peut en retirer le spectateur par rapport à son esthétisation :

« Their humanity and emotions are raw and exposed. By turns, we feel their anger, fear, paranoia, regret, denial, panic, terror, helplessness and, occasionally, their malice. Tellingly, by removing the normal restrictions of civilised society, these emotions appear more dramatically... »¹⁸

Chaque meurtre est donc compris dans une cellule narrative qui met en lumière l'amitié, les trahisons et l'amour qui unissent certains personnages. Quelques exemples pertinents peuvent être relevés dans le film, tel le prélude au meurtre de Mitsuko par Kiriya, où l'on assiste à un flash-back racontant un moment révélateur de son enfance. Le flash-back met en scène la mère alcoolique de Mitsuko, affaissée sur la table, une liasse d'argent entre les doigts. Mitsuko rentre de l'école, puis fait la rencontre d'un « ami » de sa mère, qui lui propose d'aller « jouer » à l'étage. Sa mère, ivre, murmure « Sois forte Mitsuko », pendant que l'ami l'amène dans la chambre. Au moment où l'ami lui demande de retirer ses vêtements, Mitsuko le pousse dans les escaliers, l'homme tombant inerte à l'étage en dessous. L'intertitre « Je ne voulais plus être une perdante », qui s'affiche en superposition au cadavre de Mitsuko, rappelle alors le flash-back précédent. Ainsi, même pour le personnage qui semblait le plus cruel surgit une explication navrante de son comportement. Par conséquent, le spectateur peut ressentir de la sympathie pour la jeune fille, qui a grandi dans un univers où « personne ne peut te secourir ». Ce souci « d'enrober » l'acte de violence offre

¹⁸ Antoniou Anthony, *op. cit.*, p. 228.

des personnages construits auxquels le spectateur peut s'identifier, en plus de souligner la cruauté de la violence et du système duquel ils sont prisonniers :

« [...] [Fukasaku] himself spoke very eloquently about his personal attachment to the project, stressing that first and foremost, it was a fable, an extreme « what if » scenario dealing with the repercussions of a system of violence handed down from generation to generation, a theme very dear to his heart, having grown up in the chaotic aftermath of his own country's defeat in war. »¹⁹

Un deuxième exemple de cellule narrative précède l'empoisonnement de Yuka. En effet, la scène débute par la confession de Yukie sur les sentiments qu'elle entretient envers Shuya, alors qu'elle vient le réveiller dans le phare. La situation dans laquelle les personnages sont plongés stimule l'expression de leurs sentiments cachés les uns envers les autres, puisqu'ils se trouvent dans l'urgence et face à l'inévitable. Lorsque Yukie descend rejoindre les autres filles, le groupe fait preuve d'optimisme quant au sort qui les attend, et les protagonistes semblent vouloir s'entraider, jusqu'à ce que la jalousie et la paranoïa prennent le dessus, suite à l'empoisonnement de Yuka. Chisato ordonne à Yukie de cesser de se prétendre la chef du groupe, parce qu'elle est la représentante de la classe. Haruka accuse Satomi de l'empoisonnement, puisqu'elle fait de l'insomnie depuis le début du jeu. Pendant qu'elle gît au sol, Yukie les traite toutes d'idiotes, puisqu'elles auraient pu survivre jusqu'à la fin du jeu. Yuko, celle qui a versé le poison dans la soupe, se répète que ce n'est pas de sa faute, puisqu'elle est la seule survivante de la tuerie ; elle monte ouvrir la porte à Shuya. Elle lui dit qu'elle avait même oublié qu'elles étaient ses amies et se suicide ensuite, en se jetant du haut du phare.

Quand Shuya découvre les corps, l'image est entrecoupée d'un intertitre sur lequel apparaît la question « Sais-tu ce que cela veut dire ? » Le même intertitre revient lorsque Shuya aperçoit Yuko, gisant désarticulée, sur les rochers. La question interpelle le spectateur et démontre que la violence du film fait partie

¹⁹ Mes Tom, Jasper Sharp, *Midnight Eye Guide to New Japanese Film*, Berkeley, California, Stonebridge Press, 2005, 365 pages, p. 64.

d'un système dans lequel les étudiants sont impuissants. Ils deviennent eux-mêmes victimes des règles établies par le jeu, alors qu'ils sont soumis à la peur, à l'inconnu et à une mort certaine. Leurs réactions deviennent légitimes dans cette mesure, puisque la pression du jeu les pousse à poser des gestes qu'ils ne contrôlent pas eux-mêmes. L'approche allégorique du jeu vidéo pour dénoncer la violence est donc contenue dans le jeu lui-même, l'Acte Royal, un système de règles dans lequel les étudiants deviennent des avatars et doivent se rendre au dernier niveau, non par choix, mais par nécessité : « The system represented by Kitano and the state plays upon the vulnerable qualities of adolescents whose personalities have already been affected by negative features of family and state, as well as the school's competitive ethos²⁰. »

Ainsi, la violence est présentée comme construite, provoquée par une instance extérieure qui transforme le personnage en un être de violence. De cette façon, la représentation de la violence ouvre le spectateur à une lecture verticale du film, qui offre une multitude de liens intertextuels, ceux dont nous avons parlé à la section 3.2 de ce chapitre et qui exposent le fait que des événements historiques sans liens apparents (les problématiques du système scolaire, l'écart entre les générations, l'éclatement de la bulle économique, la hausse du taux de chômage, l'endettement, l'absence de communication entre les parents et les enfants, et la violence dans les médias) font partie d'une problématique commune, la violence étudiante. L'œuvre allégorique expose donc des problématiques qui n'étaient peut-être pas, au départ, dans les intentions du réalisateur. La lecture dominante du film – une critique du système scolaire ainsi que la représentation de la violence étudiante dans les médias – s'inscrit alors dans un réseau de liens connexes qui prennent naissance dans le code narratif dominant du récit. Le spectateur peut ainsi faire l'expérience du film dans sa capacité à détecter les verticalités de l'œuvre, et non dans une lecture de surface, insuffisante quant à la compréhension du film. Celui-ci propose donc un

²⁰ Ed. Jay McRoy, *op. cit.*, p. 137.

discours dissimulé, c'est-à-dire une critique sociale et un message à la nouvelle génération de la part de Fukasaku.

3.5 Étude comparative de l'allégorie de *Battle Royale* et d'autres films japonais contemporains

Les représentations de la violence adolescente dans le cinéma japonais contemporain constituent une thématique récurrente, comme nous l'avons expliqué aux sections 1.1.1, et 2.2.1 de ce mémoire. Les figurations allégoriques de la violence sont également présentes dans d'autres films, d'autant plus qu'elles prennent divers aspects, particulièrement dans l'esthétique du long métrage. Cette tendance s'inspire de différents médiums – jeu vidéo, manga et animation – et retranscrit la violence adolescente dans un univers fantaisiste qui permet l'expérience de la violence chez le spectateur. Comme pour *Battle Royale*, ces films s'intéressent aux problèmes du système scolaire, particulièrement à la violence chez les adolescents, et tentent d'exposer la construction d'une telle violence dans leur récit.

Parmi ces films, nous pouvons recenser notamment *All About Lily ChouChou* (*Riri Shushu no Subete*, 2001), de Shunji Iwai, et *Blue Spring* (*Aoi Haru*, 2001), de Toshiaki Toyoda. Le premier s'intéresse au phénomène de l'*ijime*, le second au désintérêt des étudiants par rapport à l'école. Les procédés allégoriques de ces deux films diffèrent de ceux de *Battle Royale* tels que montrés ci-dessus, dans la mesure où ces productions cinématographiques se situent dans une esthétique autre que celle du jeu vidéo. Cependant, ces figurations allégoriques de la violence proposent une expérience de la violence semblable à celle qu'on retrouve dans l'œuvre de Fukasaku, où la fonction de l'allégorie met en scène une critique du système scolaire japonais. Ces œuvres se rangent dans la culture visuelle du spectacle, telle que définie à la section 2.2.2, et elles sont représentatives du cinéma japonais contemporain, particulièrement des réalisateurs de la génération « X ». Ainsi, tout comme *Battle Royale*, elles mettent en scène des adolescents qui se retrouvent malgré eux dans un système

oppressif où les cas de violence font figure de conséquences directes des problématiques qu'engendre un tel système.

All About Lily Chouchou

All About Lily Chouchou est une incursion dans la vie des jeunes étudiants, par le biais d'un forum dédié à la chanteuse fictive Lily Chouchou, dans lequel les internautes s'assemblent pour discuter du concept de l'Éther et de la musique de l'artiste. Yuichi, créateur du forum, se voit entraîné dans la violence physique et psychologique et devient victime d'*ijime*, alors qu'Hoshino – ancien ami, et utilisateur du forum – se métamorphose en brute de la classe. Les procédés allégoriques du film favorisent une lecture verticale de l'esthétique, qui met d'abord de l'avant un discours sur la cybernétisation, puis qui traite de l'absence de communication chez les adolescents et, enfin, qui présente une critique des problèmes du système scolaire japonais, particulièrement sur le phénomène de l'*ijime*.

Le procédé allégorique de *All About Lily Chouchou* se réfère à la qualité fragmentaire du montage, à l'utilisation de la lumière et aux filtres de couleur qui caractérisent l'image du film. L'allégorie réitère la : « [...] tension between the impulse to totalize and its inevitable incompleteness²¹. » Dans le film, cette caractéristique prend naissance dans le refus d'une narration linéaire, de même que dans le lyrisme évident de la mise en scène. *All About Lily Chouchou* privilégie l'image hyperréaliste, celle-ci promouvant le sens du récit dans une intertextualité qui se retrouve dans les commentaires des personnages, l'esthétique docu-fiction qu'offre la caméra à l'épaule et le jeu des couleurs. Dès lors, l'exégèse allégorique du film se fait dans l'interprétation d'une telle esthétique, alors qu'elle véhicule le sens majeur de l'œuvre. Le spectateur doit discerner les événements appartenant au passé et ceux du présent, afin de tisser une explication crédible des changements de comportements chez les

²¹ Xavier Ismail, « Historical Allegory », dans *A Companion to Film Theory*, ed. Par Toby Miller & Robert Stam, USA, UK, Australia, Blackwell, 1999, 428 pages, p. 345.

personnages. Ces fragments du récit sont recomposés à partir d'un montage causal dans lequel les événements sont liés par des intertitres qui sont des extraits du forum Internet que dirige Yuichi, le personnage principal. Ce choix esthétique propose un effet médiateur du langage cinématographique, de la même manière que les influences du jeu vidéo dans *Battle Royale* servent un discours critique que le spectateur peut déceler dans le creux créé entre l'apparence et le sens de l'œuvre.

Les insertions des extraits du forum commentant les actions du personnage sont une référence directe à la cybernétisation des relations humaines. L'incapacité des adolescents du film à communiquer est renforcée par cet ajout visuel, alors que le spectateur est apte à lier les émotions décrites dans les extraits à l'image du film. Ainsi, les intertitres, qui paraissent de prime abord énigmatiques ou sans lien apparent avec l'action du film, servent à son potentiel critique. Tandis que Iwai expose l'isolement des personnages, ceux-ci ne peuvent communiquer qu'au moyen d'une machine. La solitude ainsi que l'absence de communication – à la fois avec les parents, de même qu'avec les autres élèves de la classe – mènent au phénomène de l'*ijime*, tel que décrit à la section 1.2.3, cercle vicieux dans lequel Yuichi est pris au piège, puisqu'il n'est pas apte à dénoncer Hoshino.

Dans le film, les extraits du forum servent à exprimer la souffrance des adolescents. Par ailleurs, l'incapacité des professeurs à détecter l'*ijime* dans la classe favorise un discours critique sur le système scolaire japonais, dans lequel la pédagogie sollicite un dialogue entre étudiants, plutôt qu'entre professeurs et étudiants, pour régler ce genre de problème. Cette critique est exemplifiée par un échange verbal dans lequel le *tannin* de la classe se demande pourquoi un groupe de filles ne veut pas pratiquer avec Kuno, la deuxième pianiste de la chorale. Le *sempai* qui dirige la chorale répond que c'est de l'*ijime*, si bien qu'il n'existe pas de raison valable. Le *tannin* n'entreprend par la suite aucune action afin d'arrêter cet engrenage. Lorsque Kuno revient en classe, suite au viol collectif organisé par Kenzaki (la leader du groupe) et Hoshino, le *tannin* lui offre

un simple chapeau pour couvrir sa tête rasée, une coupe que s'est infligée Kuno elle-même, dans le but de perdre sa féminité. Ainsi, les procédés allégoriques de *All About Lily Choucho* favorisent une lecture verticale de la technique qui magnifie le discours subversif de la narration, de la même manière que l'esthétique du jeu vidéo de *Battle Royale* sert un dialogue entre Fukasaku et les adolescents, tout en formant une critique sévère du système scolaire et de la violence étudiante.

Ce procédé allégorique est illustré dans une scène particulière dans laquelle Yuichi est victime d'une brimade. La juxtaposition des extraits du forum à l'action de la scène favorise une lecture verticale allégorique des extraits, alors que Yuichi commente la carrière de Lily Choucho. La juxtaposition débute avec Yuichi à bicyclette qui se rend au rendez-vous qu'Hoshino lui a imposé. La caméra suit le garçon en travelling horizontal, pendant qu'un faisceau unique de lumière le tire de l'obscurité (scène 2.1, prise 1, p. 123). On coupe ensuite sur une carrière d'automobiles, où deux garçons aux cheveux teints lancent la bicyclette de Yuichi par terre, la caméra se tenant légèrement en diagonale, et la scène étant éclairée par deux faisceaux lumineux seulement, l'image demeurant verdâtre (scène 2.1, prise 2, p. 123). La caméra effectue un travelling avant, en plongée légère, vers les deux garçons qui ramassent la bicyclette et la relancent sur un tas de voitures empilées. L'image est chancelante, à la manière de tout le documentaire, pendant que la caméra effectue un panoramique horizontal vers la droite pour cadrer Yuichi en plan moyen, puis Hoshino (scène 2.1, prise 3, p. 123). La caméra effectue un travelling vers l'avant, afin de cadrer Yuichi et Hoshino en plan rapproché taille, puis, un panoramique horizontal vers la gauche.

La caméra s'intéresse ensuite aux deux garçons aux cheveux teints. Ils sont surexposés, le halo de lumière créant un flou autour de leur silhouette. L'appareil recule légèrement, puis effectue un panoramique horizontal vers Yuichi et Hoshino, au moment où les adolescents empoignent Yuichi par le chandail. Un

travelling rapide vers l'avant montre Yuichi en plan rapproché, bousculé, avant de revenir vers l'arrière, lorsqu'il est poussé par terre. La caméra suit la chute de Yuichi, puis on coupe sur un gros plan de lui au sol (scène 2.1, prise 4, p. 123). Les deux jeunes garçons l'empoignent à nouveau et lui assènent des coups de pied, pendant qu'un gros plan rapide le montre toujours au sol. Dans un plan moyen, les deux adolescents continuent leur besogne, éclairés par un seul faisceau de lumière (scène 2.1, prise 5, p.123). On coupe sur un extrait du forum sur fond noir, dans lequel Philia explique : « Le groupe avec Lily au centre, Philia » (scène 2.1, prise 6, p. 123).

En fond sonore, une chanson de Lily Chouchou commence, puis on coupe sur les adolescents maltraitant toujours Yuichi, la caméra leur faisant dos (scène 2.1, prise 7, p. 123). On revient sur l'extrait : « Le 21 février 1995 », puis on coupe sur un plan moyen d'un des amis de Yuichi qui s'avance vers les deux garçons aux cheveux teints, la caméra suivant son mouvement dans un panoramique horizontal, pendant que le deuxième ami de Yuichi entre dans le cadre en plan rapproché, au premier plan. L'extrait continue sur fond noir : il « a atteint le numéro un du décompte », puis on coupe sur un plan moyen, légèrement en plongée, puis sur un zoom rapide sur Yuichi. On coupe à nouveau sur un zoom rapide de Yuichi, qui se termine sur un gros plan de son visage, au moment où on le relâche. « La première chanson était *Addiction* » (scène 2.1, prise 8, p. 123). Un plan rapproché d'un des adolescents nous le montre en train d'ouvrir le sac de Yuichi et d'en verser le contenu par terre (scène 2.1, prise 9, p. 123). Un extrait vient ensuite : « Or, Philia s'est séparée. » Un travelling vers l'avant nous fait voir le même garçon qui fouille dans les affaires de Yuichi, puis on coupe sur l'extrait : « Deux courtes années plus tard » (scène 2.1, prise 10, p. 123).

La caméra s'avance, légèrement en plongée sur le disque de Lily Chouchou, que tient le garçon dans sa main, puis : « De ceux-là, seulement "Kamakatsu" a fait de bonnes choses par la suite. » On coupe ensuite sur un plan moyen des garçons aux cheveux teints, au premier plan, et des amis de Yuichi au second

plan, puis sur un extrait : « Kayama Katsuhiko. » On coupe maintenant sur un panoramique vertical du ciel nocturne, passant à un plan en plongée du groupe : « ou Kamakatsu, qui maintenant dirige les "Yellow Fellows". » Un plan rapproché taille cadre d'une façon serrée le groupe, un faux raccord (*jump cut*) montrant un des garçons frapper Yuichi. Un plan aérien filme Yuichi, qui tente de se relever. Il est suivi d'un plan rapproché, caméra dos à l'un des garçons qui tient Yuichi, un faux raccord resserrant le cadre sur le garçon ; un des amis de Yuichi au second plan vient frapper Yuichi au visage (scène 2.1, prise 11, p. 124).

On coupe ensuite sur un gros plan du CD par terre ; Hoshino le ramasse, se relève et le casse en deux, pendant que la musique en fond sonore s'arrête. Un plan rapproché en contre-plongée du visage d'Hoshino est suivi d'un gros plan du CD cassé, puis d'un plan italien des deux garçons aux cheveux teints au premier plan et des amis de Yuichi au second plan (scène 2.1, prise 12, p. 124). Un faux raccord resserre le cadre, puis un deuxième faux raccord montre les garçons lancer des cailloux à Yuichi. Un plan rapproché taille cadre les deux garçons, qui invitent les amis de Yuichi à l'insulter, après qu'ils lui ont ordonné de se masturber (scène 2.1, prise 13, p. 124), avant qu'Hoshino leur dise d'arrêter, en plan rapproché. Les garçons cessent de lui lancer des petites roches et ils quittent la carrière. Un plan rapproché des amis de Yuichi passe ensuite, alors que celui-ci continue à se masturber dans l'ombre, plan moyen (scène 2.1, prise 14, p. 124). En fond sonore, la chanson de Lily Chouchou recommence, tandis qu'on coupe sur un extrait : « Katmakatsu a utilisé le groupe Philia pour lancer sa carrière. Alors, nous tous, fans de Lily, n'allons jamais lui pardonner » (scène 2.1, prise 15, p. 124).

La caméra dos aux amis accroupis de Yuichi, un des garçons lui demande d'arrêter, puisque Hoshino est parti (scène 2.1, prise 16, p. 124). Yuichi étant dans l'ombre au second plan, on ne le voit pas très bien. L'ami s'avance vers lui, puis on coupe sur un gros plan de son visage (scène 2.1, prise 17, p. 124). Yuichi n'arrête pas, et son ami revient sur ses pas. Il insiste pour que Yuichi cesse, s'accroupissant de nouveau, caméra dos aux deux amis au premier plan

et Yuichi au second (scène 2.1, prise 18, p. 124). Le faisceau de lumière monte légèrement et révèle alors Yuichi par terre, culotte baissée.

Comme nous avons pu le constater, la caméra à l'épaule renforce l'aspect organique de la violence ; elle revêt un caractère intime et pousse le spectateur à endosser le rôle de voyeur. Le cadrage hétérogène de l'action, les déplacements de la caméra ainsi que le montage stroboscopique de la scène rappellent en premier lieu l'esthétique du documentaire. La qualité réaliste de la représentation de la violence dans la scène est toutefois déplacée vers une instance fantaisiste, à cause du jeu de la couleur sur l'image – une impression de filtre vert – et de l'éclairage qui surexpose les personnages, tel qu'illustré dans la prise 4 (scène 2.1, p. 123). L'éclairage ainsi que la teinte verte des plans accentuent le caractère virtuel de la scène, donnant ainsi une qualité numérique, cybernétique à l'image. La combinaison de la qualité numérique à celle d'un réalisme documentaire, de même qu'une utilisation nerveuse de la caméra et des faux raccords proposent une représentation de la mémoire de Yuichi, tandis que les extraits ponctuent la scène, tout en faisant référence à l'action qui s'y déroule. La narration contenue dans les extraits propose une représentation mémorielle de l'événement, celle-ci prenant naissance dans un environnement cybernétique. Ces caractéristiques esthétiques, lues verticalement, renvoient de manière explicite à l'omniprésence de la technologie du film, alors que Yuichi est le créateur d'un forum, en plus de communiquer ses émotions au moyen de l'outil technologique qu'est Internet. Hoshino, dans le forum de Yuichi, explique que « le monde dans lequel nous vivons désormais est "La Matrice !" » Cet extrait fait référence au « *blockbuster* » *The Matrix* (1999), des frères Wachowski, de telle sorte qu'il renforce la fonction allégorique de l'esthétique du film, un traité virtuel de l'image.

Le procédé allégorique de l'esthétique devient une référence continue à la cybernétisation des relations humaines, surtout chez les adolescents, qui ont du mal à communiquer leurs émotions. Aaron Gerow mentionne cette tendance

chez les jeunes réalisateurs japonais à s'intéresser à l'absence de communication chez les adolescents, de même qu'à la violence étudiante :

Il est fréquent [chez les jeunes réalisateurs] que soit déplorée l'incapacité de la jeunesse contemporaine à communiquer. Perdus dans l'univers virtuel des jeux vidéo ou téléphones portables, ils paraissent incapables de manier les êtres de chair et de sang – à part peut-être en utilisant la violence aveugle. C'est comme s'ils ne pouvaient établir le contact parce qu'ils ne reconnaissent pas l'existence de leurs interlocuteurs.²²

La juxtaposition des prises 6 et 7 de la scène 2.1 (p. 123), de même que celle des prises 8 et 9, montrent l'utilisation des intertitres qui entrecourent l'action dans la scène. Les intertitres commentent l'action, alors que Philia – le pseudonyme de Yuichi dans le forum – explique un événement de la carrière de Lily Chouchou : le retrait de Kamakatsu du groupe.

Comme nous pouvons le constater dans la description de la scène précédente, les intertitres acquièrent un sens pendant le déroulement de l'action. Par conséquent, leur interprétation allégorique se dévoile à la fin de la séquence. Le groupe Philia devient Yuichi et sa bande, Kamakastu, Hoshino, et les Yellow Fellows, les deux garçons aux cheveux teints. À ce moment de l'histoire, le spectateur ne sait pas qui est Hoshino, ni pourquoi il s'en prend à Yuichi. Les prises 6 et 7 illustrent le procédé allégorique des intertitres : la prise 6, « Le groupe avec Lily au centre », juxtaposée à la prise 7, lorsque Yuichi se retrouve au centre du groupe, suppose que Yuichi est Lily, et que l'analogie avec l'histoire du groupe Philia devient un moyen d'expliquer ce qui se produit dans la scène.

Hoshino était un ami de Yuichi et il s'est retiré du groupe, devenant le champion des brimades en classe. Kamakatsu s'est également retiré du groupe Philia, où Lily évoluait. Le nouveau groupe de Kamakatsu, les Yellow Fellows, est une référence explicite aux deux garçons aux cheveux teints qui sont les nouveaux acolytes de Hoshino. Kamakatsu a utilisé le groupe Philia pour lancer sa carrière,

²² Gerow, Aaron, dans *Le cinéma japonais*, de Richie Donald, Monaco, Les Éditions du Rocher, 2005, 402 pages, p. 270.

tout comme Hoshino s'est servi de Yuichi pour initier son règne sur sa classe. Cette lecture allégorique des intertitres fournit au spectateur une explication sommaire des relations qu'entretiennent Yuichi et Hoshino, alors que la scène est suivie d'un retour dans le temps. Ce saut temporel est marqué par une connotation du terme « *Reload* », qui apparaît au centre du cadre, en stroboscope noir et blanc. Le terme « *Reload* » est encore une fois une référence explicite à l'action de télécharger à nouveau, une fonction propre à l'informatique et à Internet, et qui sert à souligner le changement temporel qui s'effectue entre les deux scènes. Dans les scènes suivantes, le spectateur apprend qu'Hoshino était victime d'*ijime* à son ancienne école, à cause de son très bon rendement scolaire. Hoshino n'est donc pas un « violent-né ». Ainsi, la violence qu'il utilise contre les autres élèves provient de séquelles associées à l'*ijime*. Comme il se voit ridiculisé à nouveau par un groupe de filles suite à son discours de la rentrée, il réplique par la violence, plutôt que par le dialogue.

Une autre scène du film qui exprime la qualité fragmentaire de l'allégorie est le suicide de Shiori. En effet, la scène est d'abord précédée d'une série d'extraits du forum, dans lesquels Yuichi explique qu'il a voulu se suicider plusieurs fois, mais qu'il n'y est jamais parvenu (scène 2.2, prise 1, p. 125). La caméra coupe ensuite sur un plan moyen de Shiori sur le toit de l'école (scène 2.2, prise 2, p.125). Un autre extrait de Philia sur le forum est juxtaposé au plan : « Tomber ! Tomber ! Tomber ! Telle une boucle infinie, je tombe encore. Quelqu'un ! Aidez-moi ! Quelqu'un ! Sortez-moi de là ! » (scène 2.2, prise 3, p.125). On coupe à nouveau sur un plan de l'ombre de Shiori, pendant qu'elle noue ses mains autour de son cou pour s'étrangler (scène 2.2, prise 4, p.125). Un extrait du forum fait suite au plan où Philia fait la liste d'une série d'albums de Lily, en terminant par « Les ailes qui peuvent voler » (scène 2.2, prise 5, p. 125).

La caméra coupe ensuite sur Shiori en plan rapproché taille, caméra en contre-plongée, près d'un pylône électrique et fait observer au spectateur un cerf-volant dans le ciel (scène 2.2, prise 6, p.125). Une série de plans d'ensemble des cerfs-volants sur fond bleu se succèdent ensuite (scène 2.2, prise 7, p.125), puis

Shiori s'approche du groupe d'instructeurs à qui appartiennent les cerfs-volants. Elle mentionne qu'elle aimerait voler sur l'un deux (scène 2.2, prises 8 et 9, p. 125), après avoir tenté de les faire s'envoler. La scène se termine par un plan en plongée de Shiori, la caméra effectuant une grue verticale vers son corps désarticulé au sol près du pylône, son téléphone cellulaire accroché dans les fils électriques ; elle s'est suicidée (scène 2.2, prise 10, p. 125).

Cette scène a une structure semblable à celle de la brimade de Yuichi, pour laquelle les extraits du forum commentent l'action de la scène. Yuichi explique qu'il a voulu se suicider plusieurs fois, pendant que la caméra coupe sur Shiori qui s'étrangle (scène 2.2, prises 3 et 4, p.125). Puis, il demande de l'aide, puisqu'il ne peut plus endurer la pression des brimades. Le suicide de Shiori s'approprie ce cri de détresse exprimé dans le forum, tandis que la jeune fille choisit la mort plutôt que le dialogue. L'*ijime* dont est victime Shiori la pousse au suicide, alors qu'elle n'est pourtant pas capable de dénoncer Hoshino. L'extrait titré « Les ailes qui peuvent voler » fait office de prélude au suicide de la jeune fille, pendant que la caméra coupe directement sur les cerfs-volants, avec lesquels Shiori veut s'envoler (scène 2.2, prises 5 et 6, p. 125). Encore une fois, la lecture verticale des extraits du forum commente de manière allégorique l'action du récit, tout en renforçant le discours critique sur l'absence de communication chez les adolescents, alors que le forum devient un moyen de confesser leur peine et leur douleur. Ainsi, le montage fragmentaire de la scène souligne à nouveau les références à la cybernétisation des relations humaines et propose en même temps une structure allégorique du récit préconisant l'expérience de la violence.

Ainsi, les procédés allégoriques d'*All About Lily Chouchou* fonctionnent de manière semblable à ceux utilisés par Fukasaku dans *Battle Royale*, là où ils servent un discours critique sur la violence étudiante et le système scolaire japonais. L'esthétique de *All About Lily Chouchou* emprunte aux qualités virtuelles et cybernétiques de l'ordinateur, et force le spectateur à une lecture verticale nécessitant des connexions intertextuelles entre le médium Internet,

l'absence de communication chez les adolescents et le phénomène de *l'ijime*. Les fonctions allégoriques de l'esthétique de *All About Lily Choucho* profitent donc à l'expérience de la violence, alors que le spectateur est apte à détecter la qualité fragmentaire de l'œuvre et d'ainsi effectuer une lecture critique des événements présentés dans le film.

Blue Spring

Le récit de *Blue Spring* se déroule dans un lycée pour garçons où la discipline est manquante. Il met en scène un groupe d'adolescents qui, pour se divertir, instaurent une hiérarchie entre étudiants à l'intérieur des murs de l'école, à la manière des *yakuzas*. Le chef sera celui qui claquera des mains le plus grand nombre de fois dans le vide, en se laissant tomber de la rampe du haut du toit, sans mourir. L'attitude nihiliste et dépressive des personnages principaux constitue le moteur de la violence, l'établissement scolaire ressemblant davantage à un refuge de *yakuzas* qu'à un lycée. Les murs sont remplis de graffitis, les enseignants n'ont aucune autorité sur les étudiants, sans compter que les adolescents errent à leur guise entre les classes et la cour d'école. Ils cherchent leur identité, tout en tentant de s'orienter vers leur avenir, sans grand succès.

Les procédés allégoriques de *Blue Spring* se retrouvent dans la composition du récit, les scènes étant liées par un montage causal, de même que dans l'espace utilisé par le réalisateur pour mettre en scène les personnages du film. La progression du récit se fait par le biais d'échanges entre personnages qui provoquent une évolution de l'histoire, produisant un rendement lyrique de l'œuvre. Le montage causal et la stabilité de la caméra en plans fixes insufflent ainsi de la lenteur, de la répétition ainsi qu'une impression de routine au film, ce qui permet au spectateur de faire l'expérience du temps.

L'entièreté du récit se déroule dans le lycée nommé Asashi. Les graffitis qui recouvrent les murs de l'établissement créent une représentation allégorique des

institutions scolaires, si bien qu'ils reflètent l'atmosphère de violence et de négligence dans laquelle les étudiants du film évoluent. Dans la scène 3.1, (p. 126), les prises de vue 1 et 2 montrent un plan d'ensemble du toit, la caméra en plongée légère, dans lequel les garçons entrent au ralenti un à un dans le bâtiment. La caméra effectue ensuite une grue verticale, où elle semble « effleurer » l'établissement, afin de faire connaître l'édifice et d'établir un huis clos où se passera la totalité du récit. La prise 3 montre ensuite le titre du film en bleu sur fond noir, puis une coupe sur un plan rapproché d'Aoki, le nouveau chef de l'école tel qu'illustré à la prise 4, qui inscrit le pointage établi par Kujo sur une porte du lycée. Le lycée Asashi évoque donc une représentation apocalyptique du système scolaire où les étudiants s'approprient l'établissement, le transformant par la suite à leur propre image, au moyen de graffitis (scène 3.1, prise 5, p. 126). La prise 6 de la scène 3.1 (p. 126) montre Aoki dans une salle de classe, en plan d'ensemble. Cette classe, il l'a entièrement repeinte en noir.

Alors qu'on n'y voit aucune figure d'autorité – les trois professeurs présentés dans le film se trouvant sous le règne des étudiants –, ni de figure parentale, le lycée Asashi sert l'expérience de la violence, de même que le discours critique sur le système scolaire :

« Just when we think the school seems like a training ground for organised crime, we realize how many similarities there are between gang life, school life and corporate life. With that, it's clear that Toyoda's intentions are less about commenting on a failed educational system or lawless youth, than about showing the universal nature of our need to rule and regulate. »²³

Les relations verticales qui caractérisent la lecture allégorique de l'œuvre se situent à la fois dans l'esthétique des décors et dans les dialogues des personnages. La qualité fragmentaire du film prend naissance dans une structure spécifique de la spatio-temporalité du film ainsi que dans l'horizontalité des procédés narratifs, où les dialogues des personnages promeuvent une

²³ Mes Tom, *Blue Spring*, sur *Midnight Eye: The Latest and Best of Japanese Cinema*, www.midnighteye.com, 2001-2005.

cohérence entre les scènes et des allégories trouvées à même la narration. L'incomplétude qui naît de la structure narrative provoque une insatisfaction chez le spectateur, qui tente d'attribuer un sens à la violence contenue dans le film. Ainsi, les procédés allégoriques de *Blue Spring* fonctionnent de façon semblable à ceux qu'on trouve dans *All About Lily Choucho* et dans *Battle Royale*, dans la mesure où l'esthétique du film entraîne le spectateur vers une lecture verticale de la technique qui alimente le discours critique de l'œuvre et qui favorise l'expérience de la violence.

La qualité fragmentaire de *Blue Spring* prend forme dans la structure spatio-temporelle du récit, mais elle tire également des exemples de la récurrence de certaines images symboliques du film, la première étant une silhouette noire. Cette image est exposée pour la première fois dès le début du film, au moment où le groupe de garçons se prend en photo sur le toit. Dans la scène 3.2 (p. 127), les prises 1 et 2 montrent la juxtaposition d'un plan moyen du groupe de face et d'un plan d'ensemble de leurs ombres au sol. La prise 3 grossit ensuite le dessin de Kujo sur le pupitre, œuvre qu'il exécute pendant un cours. Puis, les prises 4 et 5 nous reportent à la toute fin du film, au moment où Aoki peint sa propre ombre sur le chevron du toit dans un plan moyen, caméra penchée en plongée légère.

La prise 6 illustre un gros plan du visage d'Aoki, qui s'est enduit de peinture noire. Puis, la prise 7 montre l'ombre d'Aoki peinte cette fois sur le sol, après son suicide, avec celle de Kujo à sa gauche, toujours dans un plan moyen, caméra légèrement en plongée. Les ressemblances visuelles entre les ombres, le dessin et les uniformes noirs du lycée forment un système de correspondances allégoriques. La fragmentation de l'œuvre propose une répétition symbolique qui encourage l'attribution d'un sens au film. La fonction de l'uniforme scolaire est d'homogénéiser l'apparence vestimentaire des étudiants. Comme nous l'avons vu à la section 1.2.2, l'uniforme sert également à masquer les différences sociales ainsi que le style personnel de l'étudiant. Il indique aussi l'appartenance

de l'élève à un établissement scolaire, si bien qu'il devient un outil de contrôle en dehors de la cour d'école. Le spectateur peut donc lire l'image symbolique en associant le rôle de l'uniforme à la silhouette noire, au point de créer des liens avec le récit.

Pendant que les étudiants sont au lycée, ils sont encadrés d'une certaine manière, ils ont une fonction, celle d'étudier, et ils se définissent par rapport à leur établissement scolaire. Kujo explique que le lycée Asashi est un paradis ; en effet, ceux qui le fréquentent n'ont pas à se soucier de leur carrière et ils n'ont aucune responsabilité financière ni administrative. La silhouette noire devient donc une allégorie de cette homogénéité des étudiants, en plus de leur absence d'identité dans l'établissement scolaire. Les choix de carrières qu'ils doivent effectuer à la fin de l'année scolaire les poussent à une affirmation de leur individualité, qu'ils ne sont cependant pas capables d'atteindre. Dans les prises 5 et 6 de la scène 3.2, (p. 127), cette impossibilité est démontrée par Aoki, qui peint sa propre ombre sur le toit de l'école, puis s'enduit le visage de peinture. La peinture qui recouvre son visage se mêle au noir de l'uniforme, au point de rappeler de façon explicite la silhouette peinte sur le bureau. Quand Aoki demande à Kujo ce qu'il dessine, celui-ci lui répond qu'il ne le sait pas. L'ombre n'a donc aucune identité.

Le spectateur apprend qu'Aoki voulait être pilote d'avion, mais que son rêve est irréalisable. Cet échec le condamne à devenir une « ombre » parmi les autres, et cette allégorie prend tout son sens dans le dernier plan du film, à la prise 7 (scène 3.2, p. 127), au moment où la caméra en plongée légère dévoile sa silhouette marquée au sol. La fragmentation allégorique de *Blue Spring*, telle que démontrée par la répétition de l'image symbolique, propose donc une lecture verticale de l'image. De plus, cette lecture enseigne au spectateur un discours critique sur le système scolaire japonais. Le suicide d'Aoki, combiné avec la récurrence de l'image de la silhouette, forme un commentaire explicite sur l'encadrement du système scolaire. Toshiaki Toyoda croit que *Blue Spring* reflète

l'état dans lequel les étudiants peuvent flotter lorsqu'ils arrivent au terme de leurs études. Il attire l'attention sur le stress que causent les examens et le port de l'uniforme. Il constate que le système scolaire juge les étudiants selon une idéologie qui n'est plus d'actualité, et que cette tendance provoque une sensation d'emprisonnement chez les étudiants²⁴. La silhouette devient ainsi une manière d'exprimer la recherche d'identité de l'étudiant, de même que le désintérêt face à la scolarisation dont les personnages font état. La répétition de l'image symbolique, qui est propre à l'allégorie telle que décrite à la section 2.1, renforce ainsi cette lecture allégorique du film, par la verticalité du montage.

Un deuxième procédé allégorique qui utilise la répétition d'une image symbolique dans *Blue Spring* est présent dans l'utilisation des fleurs, qui personnifient les personnages principaux du film. De la même manière que l'image de la silhouette incarne l'état de latence des étudiants, les fleurs proposent une représentation de leur évolution personnelle, de leur réussite et de leur échec. Ces fleurs personnifient trois des garçons du film, Kujo, Yukio et Nakata, chacun d'eux ayant planté un bulbe dans le jardin de l'école au début du long métrage (scène 3.3, prise 1, p. 128). L'image allégorique revient à la fin du récit, au moment où Kujo exprime ses craintes face à son avenir au professeur qui s'occupe du jardin. La scène débute par un gros plan sur la tulipe de Kujo (scène 3.3, prise 2, p. 128) ; elle est la seule encore en fleur, celles de Yukio et Nakata s'étant fanées. Le lien vertical entre l'image symbolique et le récit s'effectue lorsque le spectateur remarque que Yukio et Nakata ont choisi la voie de la criminalité, qu'ils ont abandonné l'école et qu'ils sont symbolisés par les fleurs qui sont fanées au centre et à la droite. En comparant les prises 1 et 3, on constate que les positions des personnages Yukio et Nakata se situent également au centre et à la droite, ce qui établit la fonction allégorique de la fleur. Kujo s'accroupit ensuite derrière la fleur, au second plan, en plan épaule, pendant que le professeur apparaît à la droite du cadre (scène 3.3, prise 3,

²⁴ Toyoda Toshiaki sur *Blue Spring*, dans la section « Extras », Production Rubicon, chez Arts Magic DVD Ltd, 2004.

p. 128). Ce plan détermine clairement la qualité symbolique de la fleur, lorsque le personnage se positionne derrière : elle représente Kujo.

On coupe ensuite sur un plan rapproché des deux protagonistes (scène 3.3, prise 4, p. 128). Le professeur demande à Kujo si Aoki est toujours son ami. Il enchaîne en affirmant que les gens changent lorsqu'ils décident réellement de se transformer. Kujo remarque, dans un gros plan de son profil, que les fleurs sont séchées. Le professeur répond qu'elles vont éclore à nouveau. Kujo lui demande ensuite s'il y a des fleurs qui n'éclosent jamais. En effet, les personnages principaux du film, tels Aoki, n'arrivent pas à affirmer leur propre identité et à effectuer un choix de vie. Le professeur enchaîne en expliquant que toutes les fleurs sont faites pour éclore, mais il cache une fleur séchée dans sa main, puis en fait apparaître une fraîche à la place (scène 3.3, prises 5 et 6, p.128).

L'allégorie qui naît de cet échange, combinée avec l'image de la fleur, représente l'épanouissement personnel, alors que les étudiants du film cherchent leur propre identité. En effet, des trois fleurs plantées au début du film, il ne reste que celle de Kujo, celui-ci étant le seul des trois garçons ayant décidé de reprendre ses cours. La qualité fragmentaire de cet échange est semblable à l'image de la silhouette, dans la mesure où, lue verticalement, elle renvoie à la pression qu'engendre le système scolaire chez l'étudiant, où la performance et l'élitisme constituent le cheminement de l'élève. Le professeur invite Kujo à poursuivre ses études, en lui disant que chaque élève possède un potentiel de réussite. Pour le convaincre, il se sert d'un tour de magie, dans lequel il redonne vie à une fleur séchée. Ainsi, *Blue Spring* est doté d'attributs symboliques qui créent un discours allégorique dans l'œuvre, tandis que la répétition de ces images porte un double sens, qui se dévoile dans l'interstice qui se forme entre le récit et l'image.

Cette non-transparence du langage dans le film amène le spectateur à combler le creux par sa propre interprétation, en liant les éléments verticaux des images symboliques à l'horizontalité narrative. De cette façon, ce procédé allégorique de

Blue Spring propose une stratégie de lecture du récit en relation avec la structure narrative, de la même manière qu'*All about Lily Chouchou* use des intertitres, afin de favoriser une lecture verticale fragmentaire du récit.

L'analyse de *Battle Royale* démontre les propos allégoriques contenus dans le film, à la fois dans l'horizontalité du récit ainsi que dans l'esthétique du jeu vidéo. Ces procédés allégoriques ont pour fonction une lecture verticale du récit et de la technique qui soulève un double sens contenu dans le long métrage. En effet, alors que le spectateur semble assister, en premier lieu, à un jeu *gore*, les éléments narratifs et esthétiques de l'œuvre formulent une critique du système scolaire japonais, de la violence contenue dans les médias, de l'écart entre les générations ainsi que des problèmes sociaux qui ont suivi l'éclatement de la bulle économique au Japon, vers la fin des années 80. L'expérience de la violence qu'offrent les procédés allégoriques de *Battle Royale* ouvre un dialogue entre les générations, en mettant en scène l'expérience de la Deuxième Guerre mondiale qu'a vécue Fukasaku, celle-ci étant véhiculée par une image contemporaine de la violence, celle des jeux vidéo. Ainsi, l'allégorie du long métrage prend forme dans le choc des expériences historiques passées et présentes.

De la même manière, les procédés allégoriques d'*All About Lily Chouchou* et de *Blue Spring* favorisent une lecture allégorique de l'esthétique, du montage causal ainsi que de la structure narrative. Les relations verticales créées entre la technique et le récit soulèvent un discours critique sur la violence étudiante et le système scolaire japonais. Ces longs métrages sont ainsi caractéristiques de la nouvelle tendance du cinéma japonais contemporain, qui prend naissance dans les années 90, et qui se prolonge jusqu'à aujourd'hui. Ils soulignent l'intérêt des réalisateurs « *Gen X* » envers leur propre génération et les problèmes qui y sont véhiculés. L'allégorie devient donc une notion théorique pertinente dans l'analyse du discours critique de la représentation de la violence adolescente, de même que du système scolaire japonais dans les films explorés ci-dessus. Enfin, elle

souligne l'importance des emprunts esthétiques à d'autres médiums, qui créent une hyperréalité fantaisiste dans laquelle l'expérience de la violence est possible.

Conclusion

La problématique de ce mémoire repose sur l'utilisation de l'allégorie comme outil de médiation, afin que le spectateur puisse faire l'expérience de la violence dans une série de films qui traitent des problèmes associés au système scolaire japonais. Les deux hypothèses qui ont été retenues sont les suivantes : l'image de la violence qui est présentée dans ces films constitue une allégorie de la réalité sociale japonaise que les réalisateurs tentent d'exposer, en voulant mettre en lumière les problèmes qui surgissent dans le système scolaire nippon et cette série de films se veut en elle-même instituer un nouveau genre de cinéma japonais contemporain représentant la violence par une approche métaphorique qui met en évidence l'état psychologique des adolescents. À la lumière des analyses filmiques, de la définition de l'allégorie, du système scolaire japonais et de la violence au cinéma, les conclusions concernant ces deux hypothèses se sont avérées positive.

Pour répondre à ces hypothèses, nous avons commencé par situer *Battle Royale* à l'intérieur du cinéma japonais contemporain. Le film est représentatif du cinéma des réalisateurs de la génération « X », alors qu'il s'intéresse à la violence estudiantine, au système scolaire japonais et aux problèmes sociaux découlant de l'éclatement de la bulle économique, à la fin de la décennie 80. De plus, le film emprunte à l'esthétique du jeu vidéo, une tendance bien marquée dans le cinéma japonais contemporain : les réalisateurs s'inspirent de milieux différents, tels que le manga, l'animation, la télévision et le vidéoclip.

Nous avons ensuite décrit le fonctionnement du système scolaire japonais et ses problématiques, démontrant que *Battle Royale* est une œuvre qui dénonce la pression du système scolaire japonais, l'homogénéité de l'éducation, de même que la médiatisation de la violence adolescente au Japon. Puis, nous avons défini l'allégorie comme une notion clé dans l'expression de l'expérience humaine à travers les œuvres d'art. L'allégorie devient ainsi un outil médiateur exprimant le rôle du temps dans la culture, l'histoire se présentant comme des

cristaux de temps emprisonnés dans une œuvre qui témoigne du passé dans son choc avec le présent. La qualité fragmentaire de l'œuvre allégorique propose une lecture verticale de l'horizontalité narrative ainsi que de la technique, au moment où le spectateur est apte à effectuer des analogies, des correspondances, des liens avec le récit et avec sa propre expérience. Le double sens de l'allégorie propose ainsi un potentiel subversif de l'œuvre, celle-ci étant apte à véhiculer un discours critique que l'individu décode dans une structure narrative et technique particulière.

La lecture allégorique de *Battle Royale* a soulevé des problèmes sociaux au Japon ainsi qu'un discours critique sur la politique et les idéologies japonaises. De plus, comme la lecture verticale de la technique souligne l'emprunt esthétique au jeu vidéo, cette représentation de la violence dans le film dénonce le sensationnalisme des médias au Japon.

Nous avons situé le film dans un contexte transnational, où l'intérêt des réalisateurs pour la représentation de la violence adolescente forme une thématique d'actualité. Ces films se classent dans un cinéma qui appartient à la culture visuelle du spectacle. Comme les réalisateurs proviennent de milieux différents, ils proposent des combinaisons esthétiques particulières qui créent une hyperréalité de l'image, celle-ci ayant un effet médiateur chez le spectateur.

Nous avons également défini l'esthétique du jeu vidéo ainsi que souligné les emprunts de *Battle Royale* à ce médium, tels que le montage, la courte durée des plans, l'abondance du sang, le système de l'Acte Royal, etc., emprunts qui favorisent une lecture allégorique de la technique. Enfin, nous avons analysé *Battle Royale*, en exposant les propos allégoriques contenus dans l'horizontalité narrative, c'est-à-dire dans l'éclatement de la bulle économique, l'absence de communication, l'image du père, le système scolaire japonais et la violence dans les médias. Puis, nous avons souligné les procédés esthétiques et cinématographiques de l'allégorie dans le film, ceux-ci étant surtout influencés par le jeu vidéo. Nous avons par la suite discuté des fonctions des figurations

allégoriques dans *Battle Royale*, dans lequel Fukasaku tente d'établir un dialogue avec les étudiants, en allégorisant l'expérience de la guerre dans une image contemporaine de la violence, celle du jeu vidéo. Enfin, nous avons comparé les procédés allégoriques de *Battle Royale* avec ceux de deux autres films du cinéma japonais contemporain : *All About Lily Chouchou* (*Riri Shushu no Subete*, 2001), de Shunji Iwai, et *Blue Spring* (*Aoi Haru*, 2001), de Toshiaki Toyoda, procédés qui, tout comme dans *Battle Royale*, servent un discours critique envers le système scolaire japonais ainsi que la violence adolescente.

À la lumière des analyses filmiques, *Battle Royale* représente donc une allégorie des problèmes sociaux japonais, de même qu'une critique du système scolaire et de la violence étudiante dans les médias. Les figurations allégoriques du film exposent les problématiques liées au système scolaire dans une représentation apocalyptique de la société japonaise ainsi que dans la représentation de la violence des jeux vidéo. *All About Lily Chouchou* et *Blue Spring* utilisent également des figurations allégoriques, afin de véhiculer un discours critique sur le système scolaire japonais et la violence adolescente, figurations qui se retrouvent dans l'esthétique des films, mais également dans leur structure narrative. Le premier film fait appel aux technologies numériques et à l'informatique pour dénoncer l'absence de communication chez les adolescents, alors que le deuxième film utilise des images symboliques, afin de créer un discours critique dans le récit.

Le corpus répond donc positivement à la première hypothèse, dans laquelle les problèmes du système scolaire japonais sont abordés de manière allégorique, en proposant une représentation de la violence tantôt sensationnelle, tantôt documentaire. L'expérience de la violence montre l'état psychologique des adolescents, dépeints dans les œuvres par des outils de médiation caractéristiques de l'allégorie, tels que la fragmentation, le montage, l'esthétisme et la narration. Ces œuvres démontrent l'intérêt certain des réalisateurs japonais contemporains pour le sujet de la violence estudiantine et se rangent dans une

tendance apparue au milieu de la décennie 90, période dans laquelle l'influence du manga, du jeu vidéo, de la télévision, de la publicité, etc., autant dans la thématique des œuvres que dans l'esthétique, constitue un sous-genre en elle-même. Elles suggèrent ainsi une nouvelle vague de jeunes réalisateurs qui s'intéressent à leur génération et qui proposent un cinéma japonais dynamique et contemporain. Ces films s'adressent à un public de jeunes adultes et ont un impact sur la couverture médiatique de la violence estudiantine. Cette question serait d'ailleurs intéressante à analyser dans un contexte de médiation audiovisuelle de l'expérience.

Battle Royale (2000) de Kinji Fukasaku

Illustration 1.1 Reportage télévisé de l'Acte Royal précédent

[illustration retirée / image withdrawn]

[illustration retirée / image withdrawn]

1

5

[illustration retirée / image withdrawn]

[illustration retirée / image withdrawn]

2

6

[illustration retirée / image withdrawn]

[illustration retirée / image withdrawn]

3

7

[illustration retirée / image withdrawn]

[illustration retirée / image withdrawn]

4

8

[illustration retirée / image withdrawn]

[illustration retirée / image withdrawn]

9

13

[illustration retirée / image withdrawn]

[illustration retirée / image withdrawn]

10

14

[illustration retirée / image withdrawn]

[illustration retirée / image withdrawn]

11

15

[illustration retirée / image withdrawn]

12

Illustration 1.2 Vidéo, et meurtres de Kitano dans la classe

[illustration retirée / image withdrawn]

[illustration retirée / image withdrawn]

1

5

[illustration retirée / image withdrawn]

[illustration retirée / image withdrawn]

2

6

[illustration retirée / image withdrawn]

[illustration retirée / image withdrawn]

3

7

[illustration retirée / image withdrawn]

[illustration retirée / image withdrawn]

4

8

Illustration 1.3 Meurtre de Nobu

[illustration retirée / image withdrawn]

[illustration retirée / image withdrawn]

1

6

[illustration retirée / image withdrawn]

[illustration retirée / image withdrawn]

2

7

[illustration retirée / image withdrawn]

[illustration retirée / image withdrawn]

3

8

[illustration retirée / image withdrawn]

[illustration retirée / image withdrawn]

4

9

[illustration retirée / image withdrawn]

[illustration retirée / image withdrawn]

5

10

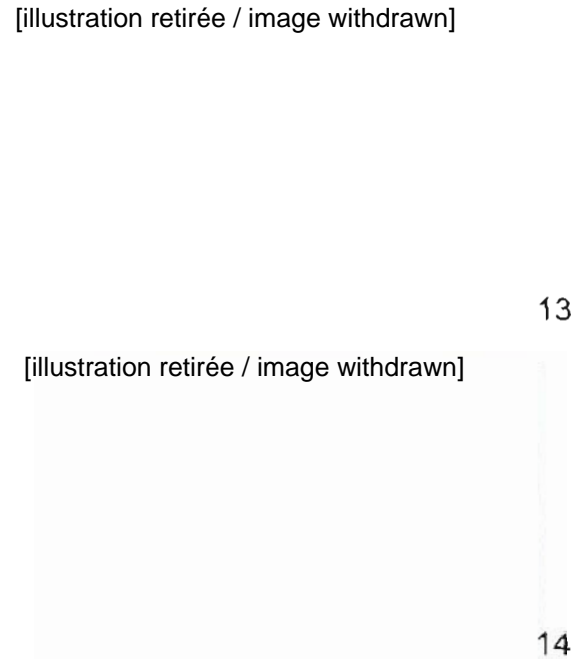
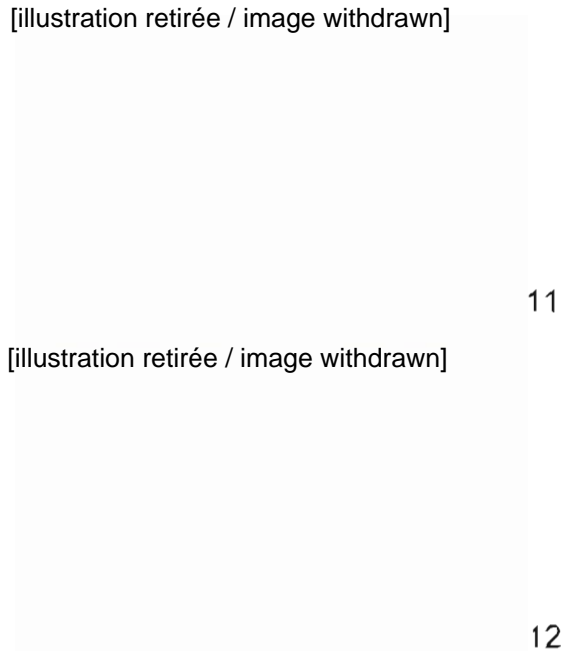
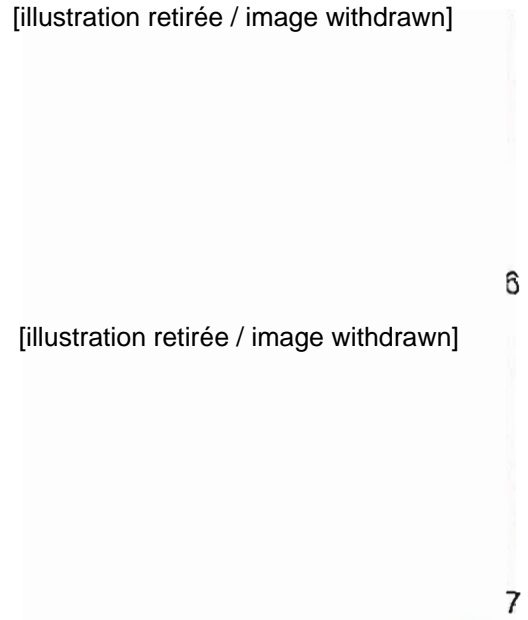
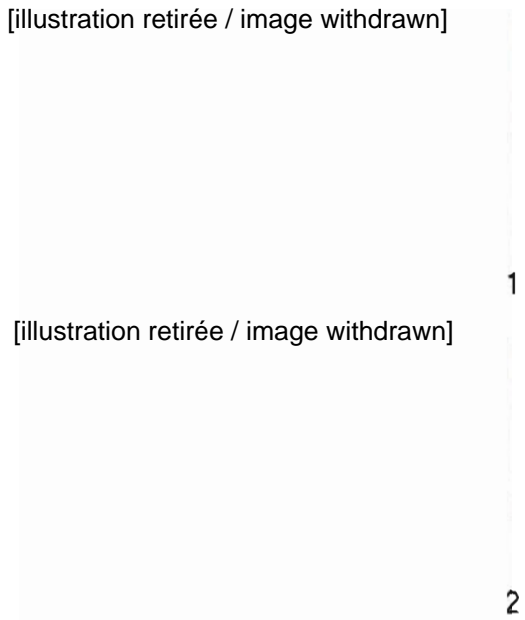


Illustration 1.4 Meurtre des deux jeunes filles au porte-voix par Kiriyama



[illustration retirée / image withdrawn]

[illustration retirée / image withdrawn]

3

3

[illustration retirée / image withdrawn]

4

[illustration retirée / image withdrawn]

5

Illustration 1.5 Présentation de Kiriya et de Kawada

[illustration retirée / image withdrawn]

[illustration retirée / image withdrawn]

1

3

[illustration retirée / image withdrawn]

[illustration retirée / image withdrawn]

2

4

Illustration 1.6 L'empoisonnement de Yuka

[illustration retirée / image withdrawn]

[illustration retirée / image withdrawn]

1

3

[illustration retirée / image withdrawn]

[illustration retirée / image withdrawn]

2

7

[illustration retirée / image withdrawn]

[illustration retirée / image withdrawn]

3

3

[illustration retirée / image withdrawn]

[illustration retirée / image withdrawn]

4

9

[illustration retirée / image withdrawn]

[illustration retirée / image withdrawn]

5

10

[illustration retirée / image withdrawn]

[illustration retirée / image withdrawn]

11

16

[illustration retirée / image withdrawn]

[illustration retirée / image withdrawn]

12

17

[illustration retirée / image withdrawn]

[illustration retirée / image withdrawn]

13

18

[illustration retirée / image withdrawn]

[illustration retirée / image withdrawn]

14

19

[illustration retirée / image withdrawn]

[illustration retirée / image withdrawn]

15

20

[illustration retirée / image withdrawn]

[illustration retirée / image withdrawn]

21

25

[illustration retirée / image withdrawn]

22

[illustration retirée / image withdrawn]

23

[illustration retirée / image withdrawn]

24

Illustration 1.7 Meurtre de Mitsuko par Kiriya

[illustration retirée / image withdrawn]

[illustration retirée / image withdrawn]

1

5

[illustration retirée / image withdrawn]

[illustration retirée / image withdrawn]

2

6

[illustration retirée / image withdrawn]

3

[illustration retirée / image withdrawn]

4

Source : Fukasaku, Kinji, *Battle Royale*, NTSC, 2000

All About Lily Chouchou (2001) Shunji, Iwai

Illustration 2.1 Humiliation de Yuichi par Hoshino

[illustration retirée / image withdrawn]

[illustration retirée / image withdrawn]

1

5

[illustration retirée / image withdrawn]

[illustration retirée / image withdrawn]

2

7

[illustration retirée / image withdrawn]

[illustration retirée / image withdrawn]

3

3

[illustration retirée / image withdrawn]

[illustration retirée / image withdrawn]

4

9

[illustration retirée / image withdrawn]

[illustration retirée / image withdrawn]

5

10

[illustration retirée / image withdrawn]

[illustration retirée / image withdrawn]

11

16

[illustration retirée / image withdrawn]

[illustration retirée / image withdrawn]

12

17

[illustration retirée / image withdrawn]

[illustration retirée / image withdrawn]

13

18

[illustration retirée / image withdrawn]

14

[illustration retirée / image withdrawn]

15

Illustration 2.2 Suicide de Shiori

[illustration retirée / image withdrawn]

[illustration retirée / image withdrawn]

1

5

[illustration retirée / image withdrawn]

[illustration retirée / image withdrawn]

2

7

[illustration retirée / image withdrawn]

[illustration retirée / image withdrawn]

3

3

[illustration retirée / image withdrawn]

[illustration retirée / image withdrawn]

4

9

[illustration retirée / image withdrawn]

[illustration retirée / image withdrawn]

5

10

Source : Iwai Shunji, All About Lily ChouChou, HVE Entertainment, Fortissimo Films, Rockwell Eyes, 2001

Blue Spring (2001) Toyoda, Toshiaki

Illustration 3.1 Le lycée Asashi

[illustration retirée / image withdrawn]

1

[illustration retirée / image withdrawn]

2

[illustration retirée / image withdrawn]

3

[illustration retirée / image withdrawn]

4

[illustration retirée / image withdrawn]

5

[illustration retirée / image withdrawn]

6

Illustration 3.2 Figure allégorique ombres/uniformes/dessin

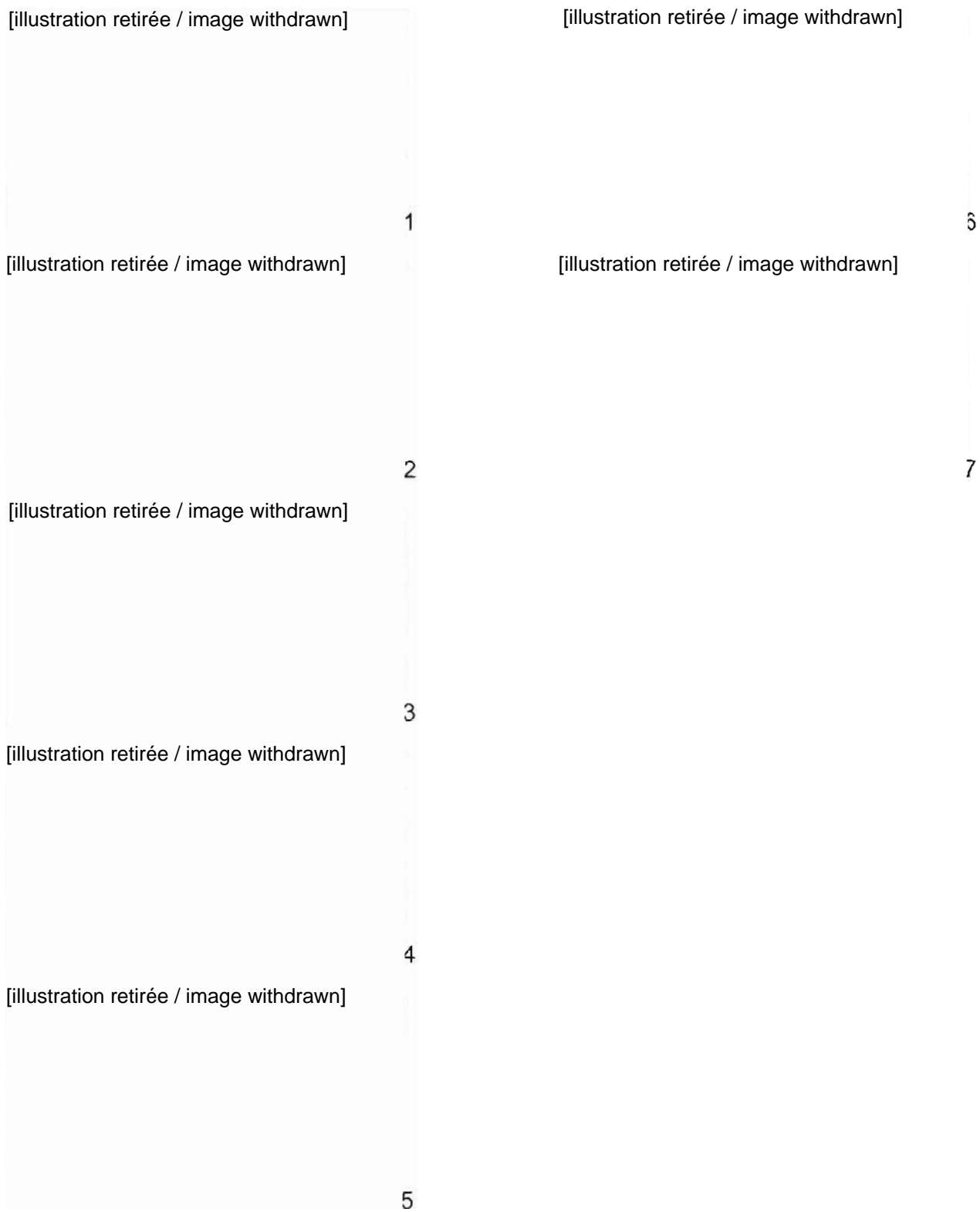
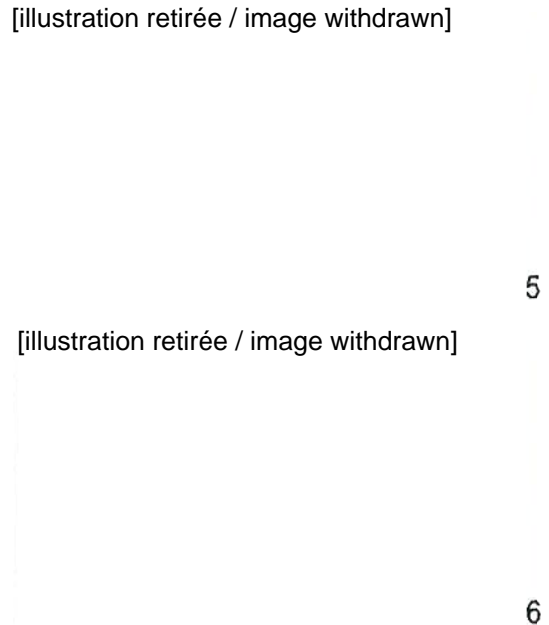


Illustration 3.3 Image symbolique de la fleur

[illustration retirée / image withdrawn]

[illustration retirée / image withdrawn]



Source : Toyoda, Toshiaki, *Blue Spring*, ArtsMagic DVD, 2001, 2004

Bibliographie

Système scolaire japonais et société japonaise

Foreign Press Center, *Education in Japan*, About Japan Series, #8, Japan, 2001, 81 pages.

Gomarasca, Alessandro, *Poupées, Robots: la culture pop japonaise*, Éditions Autrement, Collection Mutations, no°214, Paris, 2002, 159 pages.

Gordon, Mathews & White, Bruce, Ed., *Japan's Changing Generations: Are Young People Creating a New Society?*, London & New York : Routledge Taylor & Francis Group, 2004, 206 pages.

Kingston, Jeff, *Japan's Quiet Transformation: Social change and civil society in the twenty-first century*, London et New York : Routledge Curzon Taylor & Francis Group, 2004, 358 pages.

Miyoshi, Masao, Harootunian H.D., *Post-Modernism and Japan*, Durham and London : Duke University Press, 1989, 302 pages.

Leclercq, Jean-Michel, *Le Japon et son système éducatif*, Paris : La documentation française, 984, 120 pages.

Rohlen, P. Thomas, *Japan's High Schools*, Berkeley, USA : University of California Press, 1983, 363 pages.

Shields, Jr. J. James Ed., *Japanese Schooling: Pattern of Sociabilization, Equality and Political Control*, University Park, Pennsylvania : Pennsylvania State University Press, 1989, 294 pages.

Sugimoto, Yoshio, *An Introduction to Japanese Society*, Second Edition, Cambridge, UK : Cambridge University Press, 2003, 316 pages.

Thomas, R.H. Havens, *Nishi Amane and Modern Japanese Thought*, Princeton, New Jersey : Princeton University Press, 1970, 253 pages.

Vercoutter, Annie, *À l'école au Japon : rigueur et indulgence*, Pédagogie d'aujourd'hui, Paris : Presses Universitaires de France, 1997, 217 pages.

White, Merry, *The Material Child: Coming of Age in Japan and America*, New York : The Free Press, Toronto : Maxwell Macmillan Canada, 1993, 256 pages.

Cinéma et cinéma japonais

Boyer, Justin, *The Cinema of Japan and Korea*, London, New York : Wallflower Press, 2004, 258 pages.

Chris, D., *Outlaw Master's of Japanese Film*, London, NY : I.B. Tauris, 2005, 262 pages.

Coppola, Antoine, *Le cinéma asiatique : Chine, Corée, Japon, Hong-Kong, Taïwan*, Collection Images Plurielles, France, Hongrie, Italie : L'Harmattan, 2004, 487 pages.

Darley, Andrew, *Visual Digital Culture : Surface Play and Spectacle in New Media Genres*, London et New York : Routledge Taylor & Francis Groupe, 2000, 225 pages.

Gravett, Paul, *Manga : Sixty Years of Japanese Comics*, UK : Laurence King Publishing, NY : Harper Design International, 2004, 176 pages.

King, Geoff, Krzywinska Tanya, *Screenplay: cinema/videogames/interfaces*, London & New York : Wallflower Press, 2002, 229 pages.

Lau, Kwok Wah Ed., Jenny, *Multiple Modernities: Cinemas and Popular Media in Transcultural East Asia*, Philadelphia, USA : Temple University Press, 2003, 250 pages.

McRoy, Jay, Ed. *Japanese Horror Cinema*, Honolulu : University of Hawaii Press, 2005, 220 pages.

Macias, Patrick, *Tokyo Scope, The Japanese Cult Film Companion*, San Francisco : Cadence Books, 2001, 240 pages.

Mes, Tom, Sharp Jasper, *Midnight Eye Guide to New Japanese Film*, Berkeley, California : Stonebridge Press, 2005, 365 pages.

Mongin, Olivier, *La violence des images ou comment s'en débarrasser ?*, La Couleur des Idées, Paris : Le Seuil, 1997, 184 pages.

Picard, Martin, *L'esthétique de la violence dans l'œuvre cinématographique de Martin Scorsese et Takeshi Kitano*, Montréal : Université de Montréal, 2003, 115 pages.

Pizzato, Mark, *Theatres of Human Sacrifice : From Ancient Ritual to Screen Violence*, Albany, USA : State University of New York Press, 2005, 265 pages.

Prince, Stephan, *Savage Cinema : Sam Peckinpah and the Rise of Ultraviolent Movies*, Austin : University of Texas Press, 1998, 282 pages.

Richie, Donald, *Japanese Cinema: An Introduction*, UK : Oxford University Press, Collection Image of Asia, Hong Kong, Toronto, 1990, 102 pages.

Richie, Donald, *Le cinéma japonais*, Monaco : Éditions du Rocher, 2005, 402 pages.

Server, Lee, *Asian Pop Cinema : Bombay to Tokyo*, San Francisco, USA : Chronicle Book, 1999, 132 pages.

Schilling, Mark, *Contemporary Japanese Film*, New York, Tokyo : Weatherhill, 1999, 399 pages.

Schodt, L. Frederik, *Dreamland Japan : Writings on Modern Manga*, Bekerley, California : Stone Bridge Press, 1996, 360 pages.

Sharrett, Christopher, *Mythologies of Violence in Post-Modern Media*, Detroit : Wayne State University Press, 1999, 453 pages.

Sobchack, C. Vivian, « The Violent Dance : A Personal Memoir of Death in Movies », dans *Screening Violence*, éditeur Stephan Prince, NB, NJ, USA : Rutgers University Press, 2000, 275 pages.

Tadao, Sato, *Le cinéma japonais*, vol. 2, Paris : Centre Georges Pompidou, 324 pages, 1997.

Tessier, Max, *Le cinéma japonais : une introduction*, Nathan Université, Paris, 1997, 128 pages.
Violence

Allégorie

Benjamin, Walter, *L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique*, Paris : Éditions Allia, 2005, 78 pages.

Benjamin, Walter, *The Origin of Tragic Drama*, London : editions NLB, 1977, 256 pages.

Clifford, Gay, *The Transformations of Allegory*, London, Boston : Routledge and K. Paul, 1974, 132 pages.

Desgouttes, Jean-Paul, *L'utopie cinématographique : essai sur l'image, le regard et le point de vue*, Collection Champs visuels, Paris : L'Harmattan, 1997, 173 pages.

Ferris, David S., Ed., *The Cambridge Companion to Walter Benjamin*, New York : Cambridge University Press, 2004, 247 pages.

Langford, Michelle, « Allegory and the Aesthetics of Becoming Woman in Marziyeh Meshkini's *The Day I Became a Woman* », *Camera Obscura*, no° 64, vol. 22, no° 1, Duke University Press (ressource électronique).

Legrain, Michel, Ed., Garnier Yves, *Le Petit Larousse 2004*, Paris : Larousse, HER, 2000, 1872 pages.

Madsen, Deborah L., *Re-reading Allegory: A Narrative Approach to Genre*, NY : St-Martin's Press, 1994, 177 pages.

Madsen, Deborah L., *The Postmodernist Allegories of Thomas Pynchon*, London : Leicester University Press, 1991, 146 pages.

De Man, Paul, *Allégories de la lecture : Le langage figure chez Rousseau, Nietzsche, Rilke et Proust*, Paris : Éditions Galilée, 1989, 358 pages.

Miller, Toby, Stam Robert, *A companion to Film Theory*, Blackwell, USA, UK, Australia, 1999, 428 pages.

Rainer, Nägele, *Theater, Theory, Speculation : Walter Benjamin and the Scenes of Modernity*, London : The Johns Hopkins University Press, 1991, 232 pages.

Rancière, Jacques, *La Fable Cinématographique*, Librairie du XXI^e siècle, Paris : Le Seuil, 2001, 244 pages.

Russell, Catherine, « New Media and Film History: Walter Benjamin and the Awakening of Cinema », *Cinema Journal*, Vol. 43, no°3, printemps 2004, p. 81 à 85 (ressource électronique).

Sagnol, Marc, *Tragique et tristesse: Walter Benjamin archéologue de la modernité*, Passages, Paris : Éditions du Cerf, 2003, 238 pages.

Stam, Robert, *Film Theory : An Introduction*, USA : Blackwell, 2000, 381 pages.

Tackels, Bruno, *L'œuvre d'art à l'époque de W. Benjamin : histoire d'aura*, Paris : L'Harmattan, 2000, 186 pages.

Vouilloux, Bernard, Ed., *Déclins de l'allégorie*, Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux, 2006, 232 pages.

Films et Réalisateurs

Azoury, Philippe, « L'empire du Soleil Levant : autour d'un jeu cruel, « Battle Royale » dépeint une jeunesse nippone prête à s'entretuer », *Libération*, le mercredi 21 novembre 2001, www.liberation.com (ressource électronique).

Baurez, Thomas, « L'Amérique et ses démons », *Studio*, octobre 2003, no°193, Paris, 154 pages.

Blumenfeld, Samuel, « "Battle Royale" : Scène de tueries ordinaires entre adolescents japonais », *Le Monde*, le 20 novembre 2001, www.lemonde.fr, (ressource électronique).

Boulègue, Frank, « Génération de Survie (*Battle Royale* de Kinji Fukasaku, 2000) », *Éclipses : Revue de Cinéma*, Figures de l'Adolescence : le cinéma en rupture, no° 37, Paris, 2005, 128 pages.

Cinemasie, <http://www.cinemasie.com>, dernière visite le 21 août 2006.

Leite Neto, Alcino, « A Youth-Crime Saga Set in a Notorious Rio Ghetto, *City of God* is a Wake-Up Call for Brazil », *Film Comment*, vol. 38, no° 4, July/August, Film Society of Lincoln Center, NY, 2002, 80 pages.

Mes, Tom, Sharp Jesper, *Midnight Eye : The Latest and Best in Japanese Cinema*, <http://www.midnighteye.com/>, 2001-2005.

Miyadai, Shinji, « A Rhetorical Question : Shunji Iwai's All About Lily Chouchou ask us : « Why Do I Remain Inside The « Society » and Why Cant' I Go Inside the « World », *Da Vinci*, Sept. 2001, www.lily-chouchou.jp, Rockwell Eyes, 2007.

Oppenheimer, Jean, « Boys from Brazil : The South American Drama City of God Conveys the Chaos and Violence that Plague a Notorious Slum », *American Cinematographer*, The International Journal of Film & Digital Production Techniques, Feb. 2003, Vol. 84, no°2, Hollywood, ASC Holding Corp., 112 pages.

Pons, Philippe, « La violence à l'écran et dans les mangas », *Le Monde*, 20 novembre 2001, www.lemonde.fr (ressource électronique).

Rockwell Eyes Inc., *All About Lily Chouchou*, www.lily-chouchou.jp, 2000-2007.

Sight & Sound, « Shock Corridors », vol. 14, issue no° 2, February 2004, British Film Institute, London, 72 pages, p. 16-18.

Vasse, David, « À propos des films de Larry Clark : le futur infâme », dans *Éclipses : Revue de Cinéma*, Figures de l'Adolescence : le cinéma en rupture, no° 37, Paris, 2005, 128 pages, p. 6-14.

Werly, Richard, « Battle Royale, le mal japonais par le mal : le film ultraviolent et controversé a attiré plus d'un million d'adolescent », *Libération*, le mercredi 31 janvier 2001, www.liberation.com (ressource électronique).

Williams, Tony, « Takashi Miike's Cinema of Outrage », *Cineaction*, no° 64, Toronto, Canada, 72 pages, 2004.

Films

Fukasaku, Kinji, *Battle Royale*, NTSC, 2000.

Iwai, Shunji, *All About Lily Chouchou*, HVE, Entertainment, Fortissimo Films, Rockwell Eyes, 2001.

Toyoda, Toshiaki, *Blue Spring*, Artsmagic DVD, 2004, 2001.