

ones are developed; that context matters. In other words, the argument is subtle and nuanced and it ends, necessarily, in a question mark after the word cyberspace in the last chapter. There has been no single line of development, Briggs writes in the conclusion; the boundaries are blurred, and complexity is the byword. Or, as Burke puts it in an earlier chapter, no single theory of social change provides a complete guide to historical development; we must always keep several alternatives in mind, and continuous flux must always be assumed. We must view the media as “a system in perpetual change in which different elements play greater or smaller roles” (p. 5).

All this is at once impressive and somewhat disappointing. While the balanced position is admirable, it is also so even-handed that the authors’ own views are usually submerged. Their biases are indeed evident in their decision to privilege certain themes such as the public sphere, the diffusion of information, and mediated entertainment, but on any specific question — including “the great question” of “the extent to which the media and their messages changed people’s attitudes and mentalities” (p. 91) — there is only on-the-one-hand / on-the-other-hand prose, as pedestrian as the phrases quoted. As a Canadian broadcasting historian, I found the discussion of the differences between the development of radio regimes in Britain and the United States particularly frustrating. These differences are all described fully and reasonably accurately (although what is said about Canada is partially incorrect), but no attempt is made to probe beneath the surface to explain why these different approaches developed in the two main English-speaking countries. As with the variety of systems created in European countries and with the global village concept of Marshall McLuhan, they are all apparently the products of “unique national tradition[s] and perspective[s]” (p. 244), which there is of course no time to explore further.

Despite it being written by two historians whom I respect greatly, then, and despite their impressive erudition and ambition, this is not a book that I can wholeheartedly recommend. It surveys an important and relevant topic, but it is laborious to read and I am afraid will not convince many present-and-future-minded students of communications that history is interesting and important, nor, on the other hand, many empirically oriented history students that communication theory has much to offer them.

Mary Vipond
Concordia University

CHARLAND, Jean-Pierre — *Les élèves, l’histoire et la citoyenneté*, Québec, Presses de l’Université Laval, 2003, 333 p.

Suite au Rapport Lacoursière sur l’enseignement de l’histoire au Québec (1996), plusieurs questions importantes sur le lien qu’entretiennent les élèves avec l’histoire ont été soulevées. Ces questions ont, selon Jean-Pierre Charland, professeur au Département de didactique de l’Université de Montréal, quelquefois été laissées sans réponse satisfaisante.

À l'orée de la réforme de l'enseignement secondaire au Québec, Charland s'est posé comme objectif de sonder, à l'aune des finalités pédagogiques envisagées par les réformateurs, la conscience historique de jeunes de la région urbaine de Montréal et aux fins de comparaison, de ceux de la région de Toronto. Conséquemment, c'est aussi l'enseignement de l'histoire, tel que les étudiants le connaissent depuis 1982, qui est évalué. Cet enseignement permet-il aux élèves « d'appivoiser suffisamment la discipline historique pour arriver à en faire le mode normal, habituel d'appréhension des phénomènes sociaux, auquel les jeunes recourraient spontanément afin de mieux comprendre la situation présente et d'agir sur elle, afin de façonner aujourd'hui et demain? » (p. 270). Permet-il de « raisonner les identités » pour atteindre un socle de « valeurs communes », fondées sur des « raisons communes » sises au-delà des différences plurielles? Éveille-t-il les jeunes à l'engagement citoyen?

Afin de mesurer la capacité d'éducation citoyenne de la discipline historique, Charland emprunte la méthode et le questionnaire (qu'il adapte au contexte canadien) du fameux projet européen *Youth and History* mené par Angvik et Von Borries entre 1994 et 1996. Le tout est complété par des entrevues effectuées avec des groupes d'élèves (une quarantaine en tout) des deux provinces. Il en résulte une « radiographie des attitudes des élèves à l'égard de la discipline historique et des valeurs citoyennes, susceptibles de montrer les tensions, les fractures, les nodules... » (p. 23).

Appliquant une méthode pédagogique plus active et bénéficiant d'un programme moins chargé, les professeurs torontois ont tout loisir de « cultiver chez les adolescents un attachement à la nation » et aux valeurs communes de tolérance, et de solidarité (p. 272). Le cours d'histoire québécois, arrimé à une trame plus politique de l'aventure historique québécoise, est chargé et laisse peu de temps aux maîtres d'échanger avec leurs élèves. Il n'en demeure pas moins que pour la majorité de ceux-ci, l'histoire est un atout leur permettant de comprendre le présent.

L'investigation de Charland met en lumière la déconcertante difficulté des élèves canadiens à user de leurs connaissances historiques à l'intérieur de cadres autres que les habituelles évaluations scolaires. « Il est étonnant, dit-il, de voir autant de personnes errer, ou encore afficher leur indécision sur des sujets qui devraient pourtant leur être familiers, en vertu des programmes encourus » (p. 275). Pourtant, lorsque vient le temps d'aborder des thèmes qu'ils n'ont pas encore vus en classe, comme l'Allemagne nazie, certains élèves démontrent par leur connaissance qu'ils bénéficient d'autres foyers de la narration historique que le cours donné en classe. D'ailleurs, au chapitre des sources privilégiées, ils se reconnaissent une préférence pour les films de fiction à caractère historique.

Les élèves sondés sont habités du désir d'une histoire aux horizons planétaires et portant davantage sur le passé récent, ce que Charland explique par le voisinage des communications de masse ainsi que par l'hétérogénéité culturelle dans laquelle ils baignent quotidiennement. Appétit d'histoire, donc, mais difficulté de recourir aux notions apprises à l'école pour expliquer le monde environnant.

Lorsqu'ils se projettent dans l'avenir, les jeunes font davantage confiance en leur bonne étoile qu'au cours naturel de l'histoire. D'ailleurs, 44 p. 100 des Montréalais ne croient pas que la vie sera paisible en 2040 – en cela ils sont plus pessimistes que

leurs homologues ontariens. La probabilité pour que les « gens ordinaires » y puissent changer quelque chose est faible. Les innovations technologiques et scientifiques se révèlent les facteurs les plus déterminants à cet égard, sans toutefois être garants d'un progrès souhaitable. L'économie, quant à elle, est l'un des rares facteurs qui, tant du point de vue des Montréalais que de celui des Torontois, est appelée à jouer un rôle plus grand sur le cours des choses futures qu'elle n'en a joué sur celui du passé.

Le bonheur semble une affaire relevant presque exclusivement de la sphère privée. En effet, malgré un avenir plus ou moins rassurant, les élèves croient que « ils se tireront bien d'affaire » (p. 185). Cela rejoint le constat du peu d'importance qu'accordent les jeunes Montréalais aux appartenances et aux valeurs collectives. Ils sont beaucoup moins entichés de leur pays, de leur nation, de leur ethnie ou encore de la religion que les jeunes Torontois. On serait tenté d'applaudir au ralliement des jeunes autour de valeurs comme la paix ou la solidarité, mais entre alors en jeu la précieuse comparaison européenne. À l'aune des résultats de Angvik et Von Borries, Charland constate que les jeunes Canadiens accordent peu d'importance à la paix et à la solidarité envers les pauvres. En outre, même si l'avenir écologique leur paraît sombre, nos jeunes ne semblent pas croire qu'il vaille la peine de se mobiliser pour lui.

Mais ce qui étonne et inquiète Charland, c'est le scepticisme exprimé à l'égard des régimes démocratiques. Tant à Toronto qu'à Montréal, les jeunes ne sont qu'une minorité – tout de même assez importante – à considérer que la démocratie permet le règne de la loi, de la justice et de la protection des minorités, et ce même si elle est perçue comme étant le gouvernement « du peuple, par le peuple et pour le peuple ». Les jeunes lui préfèrent, et de loin, la liberté d'opinion.

De l'avis de Charland, il est difficile de ne pas conclure à l'efficacité des méthodes pédagogiques ontariennes, alors que les élèves de Toronto font preuve de beaucoup plus d'engouement pour la chose politique que leurs confrères montréalais. Certains de bénéficier dans l'avenir de libertés civiles, ils sont plusieurs à désirer s'engager, un jour, dans la sphère politique de la Cité.

De lecture parfois étourdissante (les résultats chiffrés abondent), cette étude est le premier pas essentiel vers une recherche plus qualitative. L'auteur en est conscient, qui projette d'approcher à nouveau les jeunes en entrevues. D'où leur vient, leur demandera-t-il, ce scepticisme à l'égard de la démocratie? Pourquoi adhèrent-ils presque sans nuance aux valeurs de notre régime économique, qu'ils rendent rarement responsable des inégalités sociales?

Il serait souhaitable que Charland étende son étude aux régions : là aussi, il peut être intéressant, voire souhaitable, de prendre le pouls des réflexes identitaires ethniques alors que, comme l'auteur le souligne, la grande majorité de la production culturelle et de l'intégration immigrante est le fait des régions urbaines (p. 29). Comment les élèves des régions rurales perçoivent-ils l'évolution culturelle urbaine? S'en sentent-ils exclus? Quels sont les points de convergence et de divergence entre leur conscience historique et celle de leurs compères citadins? On ne peut pas, du moins pas aussi aisément que Charland semble le penser (p. 29) *urbaniser* la con-

science historique des jeunes de tout le pays en lui accolant les résultats d'une étude menée exclusivement à Montréal et à Toronto.

Patricia-Anne De Vriendt
Université Laval

DE BOLLA, Peter — *The Education of the Eye: Painting, Architecture and Landscape Gardening in Britain*. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 2003. Pp. 274.

How does one look at a picture, a building, or a garden? How is the act of seeing informed by social, cultural, and political conditioning? These questions lie at the heart of Peter de Bolla's *The Education of the Eye*, in which he builds on the case made in the *Discourse of the Sublime* for the emergence of modern subjectivity in mid-eighteenth-century Britain. By this de Bolla means the rational, self-reflexive subject: here identified with an upwardly mobile bourgeoisie seeking to distinguish itself from the vulgar masses and the old elite through encounters and engagements with art, architecture, and gardens from about 1740 to 1780.

In his first book, de Bolla examined (among other things) a series of treatises on the science of sight to ascertain their contributions to eighteenth-century concepts of perception and, ultimately, to discourses of control surrounding the body. These are further articulated in *The Education of the Eye*: "If looking tells the subject how to be, the body inflects and interprets what looking tells it as it is presented to visuality, positioned in a landscape, and in general terms registers experience" (pp. 106–107). Here de Bolla moves from discursive practice to agency, identifying a tension in a range of printed sources — architectural drawings and texts, paintings, poetry, gardening manuals, tour guides, and aesthetic writings — between the prescriptive, learned, and exclusive perspective of the elite, here represented by Joshua Reynolds and Horace Walpole, and a more spontaneous, imaginative, and inclusive outlook of the ever-rising middling sort, of whom William Hogarth is cited as an example. While the regime of the eye, of "natural" and sympathetic sight, never sought to overturn the regime of the picture, that of informed and scripted vision, the two fused for an ephemeral moment in the 1760s to create the "sentimental look". Integral to this account is the claim for a contemporaneous emergence of modern visual culture.

In the conjunction of the terms *visual* and *culture*, I mean to signal that the latter, a domain of social and political interaction that can be described as a public form, takes on its peculiar modern dress (what Habermas identifies as "the public sphere") only in reference to and in the light of the visual (by which I do not mean those things within the domain of the visible but the grammars determining both how we see and what is seen. (pp. 4–5)

Here de Bolla follows John Brewer in identifying the first half of the eighteenth century as the formative period when culture in all its forms began to be produced,