

# IMAGE DES POPULATIONS DITES «MINORITAIRES» (NOIRS, AMÉRINDIENS, MÉTIS, FEMMES) VÉHICULÉE PAR LES MANUELS SCOLAIRES DESTINÉS AUX ADOLESCENTS/ES EN COLOMBIE

→ YENY SERRANO<sup>1</sup>

PSYCHOLOGUE - ANALYSTE DES MÉDIAS

DOCTORANTE EN SCIENCES DE L'INFORMATION, DE LA COMMUNICATION ET DES MÉDIAS

UNIVERSITÉ DE GENÈVE

---

## RÉSUMÉ

Cet article présente les résultats de l'analyse de contenu des six manuels scolaires utilisés en Colombie dans les cours d'histoire nationale avec les adolescents de 8e année de secondaire (13-14 ans). Ces résultats mettent en évidence que la version de l'histoire proposée aux élèves est biaisée. Un secteur de la population est surreprésenté. D'après ces manuels, les hommes blancs sont les leaders de grands événements historiques, alors que les femmes, les Noirs, les Amérindiens et les Métis sont largement sous-représentés et présentés de manière défavorable.



YENY SERRANO

## INTRODUCTION

**Ce que l'on dit, mais surtout ce que l'on cache, influence la perception que nous avons de la «réalité». Les mots et les illustrations utilisés pour décrire et expliquer les acteurs sociaux et les événements les concernant ne sont pas sans effets non plus (GAMSON, MODIGLIANI 1990; IYENGAR 1991). En conséquence, si l'on s'intéresse à reconnaître de nombreux aspects culturels, politiques et historiques des populations américaines d'origine africaine<sup>2</sup> ; il est indispensable de s'interroger à propos de l'image des populations dites «minoritaires<sup>3</sup>» véhiculée par les discours historiques officiels.**

C'est dans cette perspective que se situe l'objectif de l'analyse proposée: déterminer comment l'école enseigne l'histoire nationale, quels sont les personnages mis en exergue dans les manuels scolaires et quel rôle attribuent les auteurs de ces manuels à ces personnages. Puisqu'il s'agit d'une question très large, nous avons restreint notre étude à la Colombie et plus particulièrement à la façon dont l'histoire de l'indépendance face à l'Espagne est enseignée à l'école secondaire. Pour ce faire, nous avons sélectionné et analysé un ensemble de manuels utilisés actuellement en Colombie avec les élèves de 8<sup>e</sup> année de secondaire. En effet, le cas de la Colombie est intéressant étant donné que le pays dispose, depuis 1991, d'une constitution qui assure la reconnaissance et les droits des populations amérindiennes et afro-colombiennes. Toutefois, si d'importants progrès ont été accomplis, force est de constater que, dans la pratique, la loi n'est pas appliquée. Cette analyse veut ainsi contribuer à une réflexion plus large sur les causes d'une telle situation. Pour une analyse plus approfondie de l'inclusion des populations noires dans la constitution colombienne, nous renvoyons les lecteurs à la contribution de CARLOS AGUDELO<sup>4</sup>.

Pour mieux comprendre les résultats de nos analyses, une brève mise en contexte par rapport à l'indépendance de la Nouvelle Grenade, devenue par la suite la Colombie, s'impose. Sans prétendre à l'exhaustivité historique, il s'agira uniquement de présenter les faits les plus importants pour comprendre les enjeux du cadrage<sup>5</sup> avec lequel les manuels scolaires rendent compte de cette indépendance. Par cadrage, nous faisons référence à une lecture interprétative de la réalité (ENTMAN 1993). Cette lecture est mise en évidence par les choix opérés par les auteurs des manuels scolaires quant aux personnages et aux faits à rapporter, ainsi qu'aux mots et aux illustrations utilisés pour décrire et expliquer l'indépendance.

## L'INDÉPENDANCE COLOMBIENNE: GUERRE DE RACES, RACES EN GUERRE?

Les premiers mouvements d'insurrection, qui ont précédé les guerres d'indépendance, étaient menés par les *criollos* (Blancs nés en Amérique, descendants des Espagnols) qui voulaient maintenir l'ordre traditionnel hérité de l'Espagne (LIÉVANO 1988: 90). La plupart des manuels scolaires affirment que l'indépendance colombienne démarre le 20 juillet 1810 avec *El grito de independencia*<sup>6</sup>. Il s'agit d'une première déclaration d'indépendance d'un groupe de provinces face à la métropole. Néanmoins, pour d'autres historiens, comme INDALICIO LIÉVANO, les origines du mouvement indépendantiste sont plus anciennes. Il affirme qu'*el movimiento de los comuneros* de 1781 est déjà un antécédent, même si ce soulèvement populaire se déclarait fidèle au roi d'Espagne. *Los comuneros* ne demandaient pas l'indépendance, mais contestaient les mesures tributaires imposées par la couronne. Quoi qu'il en soit, l'émancipation de l'Amérique espagnole n'est pas concevable sans les événements qui se déroulaient en Espagne (STOETZER 1993: 84). En effet, les élites *criollas*<sup>7</sup> profitaient de la perte de pouvoir de l'Espagne face aux puissances qui commençaient à surgir.

Dès la fin du 18<sup>e</sup> siècle, l'Espagne n'est plus ce qu'elle était. L'or et les ressources exploitées en Amérique ont servi d'instruments au développement de la richesse et du bien-être espagnols. Ces richesses n'ont pourtant pas été utilisées pour développer l'industrie nationale. Ainsi, lorsque de nouvelles puissances sont apparues, notamment l'Angleterre, l'Espagne était plutôt démunie. Ces puissances essayaient de gagner et de maintenir le contrôle sur le transport maritime. Dans ces conditions, l'Espagne s'est retrouvée privée d'importantes ressources et les manufactures venues d'Amérique n'étaient plus concurrentes face aux produits britanniques (IZARD 1983: 61; LIÉVANO 1988: 84-90). Par ailleurs, le 18<sup>e</sup> siècle est le siècle des Lumières et l'Espagne fut aussi influencée par ce courant. En essayant de faire face aux difficultés économiques, l'Espagne a adopté certaines réformes connues sous le nom de «réformes borboniques» visant à augmenter la rentabilité. Cependant, en Amérique, ces réformes se sont traduites par le renforcement de l'appareil bureaucratique et ont porté atteinte aux intérêts des élites *criollas*. Ces élites commencent alors à s'intéresser à l'Angleterre ainsi qu'aux possibilités qu'elle offrait comme pays acheteur de leurs produits (STOETZER 1993: 81).

Entre-temps, Napoléon envahissait l'Espagne. Tant en Amé-

rique qu'en Espagne, cette situation a favorisé l'apparition de divers mouvements de révolte. C'est à ce moment que *El grito de independencia* survient. Suite à cette première déclaration d'indépendance, une période de conflits et guerre civile a éclaté entre les partisans d'un système de gouvernement centraliste et les partisans d'un système de gouvernement fédéraliste. Alors que fédéralistes et centralistes se disputent le pouvoir sans vraiment parvenir à établir un État fort, en Europe les Espagnols réussissaient à vaincre Napoléon. Le roi Fernando VII retourna au pouvoir et décida de relancer, à partir de 1815, la reconquête des colonies qui avaient déclaré leur indépendance en Amérique. Ce fut une période d'extrême violence. Les Espagnols essayaient de maintenir le contrôle et les patriotes (tel qu'on appelait ceux qui voulaient l'indépendance) cherchaient à acquérir le pouvoir économique et social. En Nouvelle Grenade, la bataille définitive fut remportée par les patriotes en août 1819.

Dans cette guerre d'indépendance, les «gens de couleur», appelés *pardos* à l'époque, deviennent un enjeu. Les deux camps, royalistes (Espagnols) et patriotes essayaient de se rallier les secteurs populaires en promettant la liberté aux esclaves et à travers le recrutement forcé. Justement, c'est la question qui est à l'origine de notre réflexion et de l'analyse que nous proposons. En fait, les versions proposées par les manuels scolaires à propos de la participation des Noirs dans l'armée patriote et dans l'armée royaliste sont intéressantes à plusieurs égards. En comparant les textes à visée pédagogique aux textes des historiens spécialisés, il est possible de mettre en exergue les événements et les personnages à propos desquels les manuels scolaires font silence. Par exemple, l'historienne ALINE HELG (2004) met l'accent sur le fait qu'à l'époque, les élites *criollas* et les Espagnols craignaient un autre Haïti. À savoir une révolution, menée par les Noirs, conduisant à l'indépendance et à la prise du pouvoir. En d'autres termes, à une *pardocracia* ou pouvoir exercé par les *pardos*. Ces élites craignaient également une guerre de races qui aurait mené, à leur avis, à l'extermination des Blancs par les *pardos*. C'est ainsi qu'afin d'éviter une guerre de races, les élites blanches cherchaient des alliances avec ces populations (HELG 2004: 195-211).

Toutefois, une autre lecture est proposée dans les manuels scolaires qui met l'accent sur l'idéal que les grands leaders de l'indépendance avaient d'une société libre du joug espagnol et égalitaire.

## MÉTHODE

### CORPUS

Nous avons choisi six manuels, parmi les plus vendus de Bogotá, utilisés actuellement à l'école avec les élèves de 8<sup>e</sup> année de secondaire dans le cours d'histoire nationale. Dans ces livres, nous avons extrait les chapitres consacrés à l'indépendance que nous avons analysés avec le logiciel d'analyse de contenu Atlas.ti<sup>8</sup>.

TABLEAU 1: CORPUS

TITRE DU MANUEL SCOLAIRE	ANNÉE DE PUBLICATION	AUTEURS	MAISON D'ÉDITION	PAGES ANALYSÉES
MUNDO MODERNO 8	1994	ELEONORA FERRONI, GONZALO JIMÉNEZ	EDITORIAL LIBROS & LIBRES S.A	178-189
CIENCIAS SOCIALES 8	1999	JAIME HUMBERTO BORJA	EDITORIAL SANTILLANA, S.A	78-82
HORIZONTES 8	2000	MANUEL GUERRERO, NANCY HERNÁNDEZ	EDITORIAL PRENTICE HALL	310-316
CIVILIZACIÓN 8	1997 [1991]	AUGUSTO MONTENEGRO, JUAN C. EASTMAN, GERMÁN MEJÍA, MIGUEL A. URREGO, INÉS ROJAS, IMELDA FLORIÁN, JOSÉ FEO	GRUPO EDITORIAL NORMA	28-35
PENSAMIENTO HISTÓRICO 8	2003	WILSON ACOSTA, EDNA RODRÍGUEZ, GERMÁN GRANADA, NORMA MONTOYA, JESÚS MENDOZA, WILLIAM SIERRA	EDITORIAL LIBROS & LIBROS S.A.	107-118
HISTORIA SOCIOECONÓMICA DE COLOMBIA	2002 [1977]	CARLOS A. MORA, MARGARITA PEÑA	GRUPO EDITORIAL NORMA	112-123

### TECHNIQUE

L'analyse de contenu est une technique qui permet de faire une description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste d'une communication. À travers de nombreuses étapes (préanalyse, codage, catégorisation et inférence), l'analyse de contenu décompose le message pour le recomposer en catégories. Essentiellement quantitative, cette technique est utile pour déterminer quel pourcentage du corpus peut être attribué à chaque catégorie. Cela fait ressortir les sens proposés par les auteurs des communications qui ne sont pas forcément perçus au premier abord (BARDIN 2001).

### PROCÉDURE

Une fois le corpus sélectionné, une lecture préliminaire a permis d'identifier les aspects auxquels nous avons décidé de consacrer cette analyse. Les chapitres retenus ont été par la suite scannés pour les travailler avec le logiciel Atlas.ti. Puis, nous avons procédé à l'élaboration des catégories à l'intérieur desquelles le corpus fut classé. Suite à la lecture préliminaire du corpus et à la révision de la littérature, nous avons décidé de prendre comme unité d'analyse le personnage. Ainsi, nous avons catégorisé les passages dans lesquels une personne ou un groupe de personnes sont mentionnées dans le corpus. Les TABLEAUX 2 ET 3 résument le système de catégorisation employé.

TABLEAU 2:  
CATÉGORIES UTILISÉES POUR CLASSER LES TEXTES

ETHNIE	GENRE	ORIGINE	RÔLE
AMÉRINDIEN AUTRE <sup>9</sup> BLANC MÉTIS MULÂTRE NOIR	FEMME HOMME GROUPE	AMÉRICAINNE ETRANGÈRE NON PRÉCISÉE	ACTIF DESCRIPTION <sup>10</sup> PASSIF

Les extraits des textes dans lesquels, un personnage ou un groupe était repéré ont été classés selon quatre variables: appartenance ethnique, genre, origine et rôle (TABLEAU 2). Pour les illustrations, il s'agissait tout d'abord de déterminer le type (carte, dessin, etc.). Pour celles qui représentaient des personnes, la catégorisation a été plus étendue. Nous avons repris les variables utilisées pour classer les textes: appartenance ethnique, genre et origine. Enfin, toutes les illustrations ont été classées selon leur contenu (TABLEAU 3).

**TABLEAU 3:  
CATÉGORIES UTILISÉES POUR CLASSER  
LES ILLUSTRATIONS**

TYPE	ETHNIE	GENRE	ORIGINE	CONTENU
CARTE DESSIN PAYSAGE PERSONNES	AMÉRINDIEN AUTRE BLANC MÉTIS MULÂTRE NOIR	FEMME HOMME GROUPE	AMÉRICAIN ÉTRANGÈRE NON PRÉCISÉE	ÉVÉNEMENT HISTORIQUE ILLUSTRATION D'UN MODE DE VIE PORTRAIT

## RÉSULTATS

### PERSONNAGES MIS EN EXERGUE DANS LE TEXTE

Un premier constat s'impose: d'après les manuels scolaires analysés, l'indépendance a été acquise par des hommes blancs, notamment SIMÓN BOLÍVAR, CAMILO TORRES, ANTONIO NARIÑO, FRANCISCO DE PAULA SANTANDER. Ce secteur de la population représente 69% des personnages mentionnés dans ces textes qui rendent compte du processus d'indépendance; alors que les Noirs, les Métis et les Amérindiens ne représentent que 9% (GRAPHIQUE 1).

On constate également que les femmes sont quasi absentes dans les textes à visée pédagogique. Elles ne sont mentionnées que dans 2% des extraits analysés (GRAPHIQUE 1). Et dans ce cas, il s'agit des femmes blanches, appartenant à la classe moyenne ou aisée de la société (ANTONIA SANTOS ET POLICARPA SALAVARRIETA) ainsi que de MANUELA BELTRÁN, leader *del movimiento de los comuneros*. Il n'y a qu'un seul manuel (*Pensamiento Histórico 8*) qui explique brièvement ce que ces femmes ont fait pour l'indépendance. ANTONIA SANTOS, de famille révolutionnaire, a organisé et soutenu la première guérilla de sa province, décisive pour l'armée patriote. En tant que couturière, POLICARPA SALAVARRIETA a pénétré les milieux royalistes pour obtenir des informations qu'elle transmettait aux patriotes. Elle achetait du matériel de guerre et transmettait des messages. Hormis ce manuel, les textes scolaires présentent sans exception les femmes comme victimes de la répression espagnole<sup>11</sup>.

Les hommes blancs sont présentés de manière beaucoup plus complète que les femmes, les Amérindiens, les Noirs et les Métis. 30% des passages analysés concernant les Blancs donnent leur nom, expliquent leur situation et racontent leur histoire (GRAPHIQUE 2). Par ailleurs, à la différence des Noirs, des Métis et des Amérindiens, les auteurs des manuels scolaires attribuent souvent un rôle actif aux hommes

blancs. Autrement dit, ces derniers apparaissent comme les meneurs des événements historiques dans 27% du corpus (GRAPHIQUE 2). Les Blancs ne sont présentés dans un rôle passif que dans 12% des cas. La situation est similaire lorsque les textes parlent des groupes de personnes, comme les *criollos* ou les Espagnols. Dans ce cas, ces groupes jouent également un rôle actif (GRAPHIQUE 2).

«Les hommes blancs sont présentés de manière beaucoup plus complète que les femmes, les Amérindiens, les Noirs et les Métis»

En revanche, les Amérindiens et les Métis n'ont pas d'identité en tant qu'individus, puisqu'ils sont exclusivement présentés en tant que groupe (GRAPHIQUE 1). Par ailleurs, ils ne sont jamais présentés comme des acteurs des événements. Soit ils sont des spectateurs ayant subi le cours de l'histoire. Soit les textes scolaires se limitent à les décrire de manière sommaire. Plus particulièrement à propos des Amérindiens, les manuels à visée pédagogique affirment sans exception qu'ils se sont tenus à l'écart de la cause indépendantiste, ce qui n'est pas le cas pour toutes les communautés amérindiennes. Les auteurs des textes scolaires ne font pas la distinction entre les *Wayúu*, les *Embera* et les *Kuna*, qui n'ont effectivement pas participé à la guerre d'indépendance, et autres communautés qui se sont battues contre les



scolaires, les Noirs n'existent qu'en tant qu'esclaves. Il n'est jamais question des Libres de couleur. Seul le manuel *Mundo Moderno* précise, dans un petit paragraphe, qu'à plusieurs reprises, les esclaves s'étaient soulevés sporadiquement et sans succès, pour acquérir leur liberté. Mais aucun détail n'est fourni. Aucun nom n'est donné. Aucune date n'est précisée. En conséquence, ces soulèvements passent largement inaperçus et sont incompréhensibles pour les lecteurs de ces textes. Les seuls Noirs non-esclaves dont il est question sont étrangers. En l'occurrence, il s'agit des Libres de couleur haïtiens qui ont remporté la guerre contre le colonisateur français et du président PÉTION dont nous avons déjà parlé.

En ce qui concerne les Mulâtres, très peu présents dans les manuels scolaires, ils apparaissent comme des victimes, ayant quand même réussi à occuper des postes intermédiaires dans l'armée. Mais ces textes ne donnent aucune précision permettant aux élèves de mieux comprendre leur situation.

#### GRAPHIQUE 2: RÔLE ATTRIBUÉ PAR LES MANUELS SCOLAIRES AUX PERSONNAGES SELON LEUR APPARTENANCE ETHNIQUE

ETHNICITÉ	RÔLE	Pourcentage	Représentation visuelle
BLANCS	DÉCRIT	30%	██
	PASSIF	12%	████████████████
	ACTIF	27%	██
AUTRE	DÉCRIT	10%	██████████
	PASSIF	4%	████
	HOMME	8%	██████
AMÉRIENDIENS	DÉCRIT	2%	██
	PASSIF	1%	█
NOIRS	DÉCRIT	2%	██
	PASSIF	1%	█
	ACTIF	1%	█
MÉTIS	DÉCRIT	1%	█
	PASSIF	1%	█

Force est de constater que Blancs et non-Blancs ne sont pas traités de la même manière par les auteurs des manuels scolaires. Alors que les hommes blancs prédominent, les autres secteurs de la population sont quasi absents et présentés de manière sommaire et réductrice. Nonobstant, cette représentation de la population favorisée par les manuels scolaires ne correspondrait pas à la composition ethnique de la société de l'époque. Mais, même cela semble un sujet de controverse. Par exemple, dans le corpus pris en compte pour cette analyse, un seul manuel propose des chiffres sur la société de la fin du 18<sup>e</sup> (TABLEAU 4). Néanmoins, tous les secteurs ne sont pas pris en compte. Ce manuel indique le pourcentage de Métis, de Blancs, d'Amérindiens et d'es-

claves, comme si tous les Noirs étaient esclaves. Ce qui est faux, car il y avait aussi les libres de couleur. Selon ces données, dont la source n'est pas fournie, les Blancs sont minoritaires face aux Métis et ils ne représentaient qu'un quart de la population. Pourtant, dans les textes scolaires, les Blancs sont majoritaires (69% du corpus), alors que les Amérindiens, les Noirs, les Métis et les Mulâtres, tous réunis, ne représentent même pas 10% (GRAPHIQUE 1).

**TABLEAU 4:  
CHIFFRES DONNÉS PAR *MUNDO MODERNO 8*  
SUR LA COMPOSITION ETHNIQUE DE LA SOCIÉTÉ  
DE LA FIN DU 18<sup>E</sup> SIÈCLE (P. 187).**

MANUEL SCOLAIRE	POPULATION EN 1788
MÉTIS	47.8%
BLANCS	25.5%
AMÉRIENDIENS	19.5%
ESCLAVES	7.2%

**TABLEAU 5: CHIFFRES PROPOSÉS PAR  
L'HISTORIEN COLOMBIEN DU 19<sup>E</sup> SIÈCLE: JOSÉ MANUEL  
RESTREPO (HELG 2004: 165).**

HISTORIEN DU XIX <sup>E</sup> SIÈCLE	POPULATION EN 1825
BLANCS	62.6%
AMÉRIENDIENS	22.4%
PARDOS LIBRES	10.0%
ESCLAVES	5.0%

Il faut dire que les recensements de l'époque faisaient déjà l'objet des manipulations qui expriment la crainte des élites blanches face à la possibilité d'une révolution semblable à celle d'Haïti et à leur condition statistiquement minoritaire. À titre d'exemple, citons le cas de l'historien colombien du 19<sup>e</sup> siècle JOSÉ MANUEL RESTREPO. En tant que ministre de l'intérieur, il a coordonné un recensement en 1825. Dans son ouvrage sur la révolution colombienne, il affirmait que l'indépendance colombienne avait été menée par les Blancs. En revanche, pour lui, l'indépendance du Venezuela avait été l'œuvre des pardos et celle de l'Équateur, des Amérindiens. Pour prouver ses affirmations, RESTREPO livrait les données présentées dans le TABLEAU 5. Dans ce tableau, les Métis, alors majoritaires, disparaissent. En fait, dans le but de montrer que la population blanche était majoritaire en Nouvelle Grenade, RESTREPO a inclus les Métis dans la catégorie «Blancs» (HELG 2004: 165).

Occulter ou, au contraire sur-exhiber l'existence de certains n'est pas sans conséquences sur la manière dont les citoyens d'aujourd'hui interprètent leur histoire. Pour cette raison, il nous semblait également important de consacrer une partie de l'analyse à rendre compte des personnages absents de l'histoire officielle.

### PERSONNAGES OUBLIÉS DANS LES TEXTES SCOLAIRES: LE CAS DU GÉNÉRAL JOSÉ PADILLA

À force de se concentrer sur des récits qui rendent compte des mérites et des vertus des hommes blancs, les manuels scolaires ignorent complètement d'autres personnages non-blancs et/ou féminins ayant également participé au processus d'indépendance. Tel est le cas du GÉNÉRAL JOSÉ PADILLA. Mère amérindienne et père noir, PADILLA appartenait au secteur de la population que la société du 19<sup>e</sup> appelait *Pardos*. Militaire de profession et partisan de BOLÍVAR, il s'est engagé dans l'armée patriote et a remporté diverses batailles importantes pour l'indépendance de la Colombie et du Venezuela. Élu Sénateur à Bogotá, PADILLA a même été reconnu par BOLÍVAR comme «l'homme le plus important du pays». Néanmoins, craignant une *pardocracia*, BOLÍVAR, SANTANDER et autres leaders *criollos* soupçonnaient PADILLA de vouloir mobiliser les *Pardos* contre les Blancs. Par ailleurs, le général PADILLA fut accusé, à tort, d'avoir participé à la conspiration pour assassiner BOLÍVAR et fut condamné à la peine de mort en 1828 (HELG 2004: 195-211). Ce n'est qu'en 1832 que l'histoire officielle l'a acquitté du crime pour lequel il fut injustement accusé et l'a reconnu en tant que leader de l'indépendance<sup>15</sup>.

## «De plus, dans les manuels scolaires, les Noirs n'existent qu'en tant qu'esclaves»

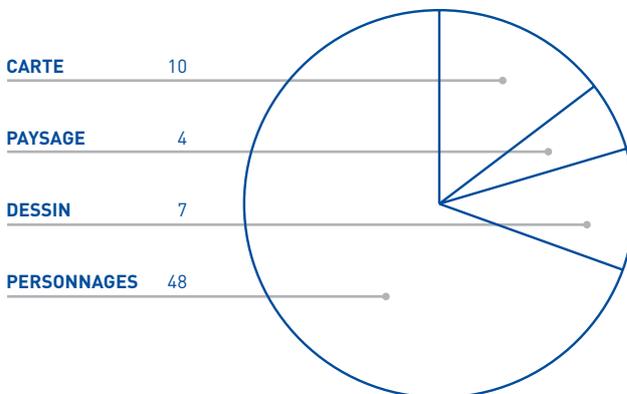
Malgré le rôle décisif de PADILLA pour acquérir l'indépendance du pays, les manuels scolaires destinés aux adolescents/es colombiens ne le mentionnent tout simplement pas. Le silence est le même à propos de la *pardocracia* que les élites blanches redoutaient et qui expliquait en partie, la discrimination dont PADILLA fut l'objet en vie et après sa mort. Certes, PADILLA n'est pas le seul personnage que les manuels scolaires condamnent à l'oubli. Des sources historiques spécialisées parlent *del pardo* PEDRO ROMERO,

*del zambo* JOSÉ LUÍS MUÑOZ, de la *criolla* MARÍA CONCEPCIÓN LOPERENA et de la royaliste MARÍA JOSEFA ISABEL DE TORREHOYOS (HELG 2004). Néanmoins, faute de place dans ce travail, nous nous limitons à citer leurs noms.

### REPRÉSENTATIONS DES PERSONNAGES DANS LES ILLUSTRATIONS

Comme le texte, l'image détermine le cadrage que les manuels scolaires proposent aux élèves des populations dites «minoritaires». Dans le corpus que nous avons analysé, il y a 69 illustrations dont 48 (70%) illustrent des personnes, 10 (14%) représentent des cartes, 7 (10%) montrent des dessins et 4 (5%) des paysages (GRAPHIQUE 3). A propos du contenu de ces illustrations, un tiers (33%) correspond à des portraits, 37% représentent des événements historiques et 30% illustrent les modes de vie de l'époque.

#### GRAPHIQUE 3: TYPE D'ILLUSTRATIONS



En regardant plus en détail la manière dont les différents secteurs de la population du début du 19<sup>e</sup> siècle sont illustrés, nous constatons que, comme dans le texte, les hommes blancs sont plus souvent représentés que les femmes, les Amérindiens, les Métis et les Noirs. 22 illustrations sur les 48 qui représentent des personnes montrent ce secteur de la population. Sur les 23 portraits recensés, un seul ne représente pas un homme blanc, mais une femme (FIGURE 2). Autrement dit, 95% des portraits montrent des Espagnols et des *criollos* (FIGURE 1).

**FIGURE 1:  
ILLUSTRATIONS AVEC LESQUELLES LES MANUELS  
REPRÉSENTENT LES PERSONNAGES PRINCIPAUX**

Source: manuels analysés



**FIGURE 2:  
PORTRAIT DE POLICARPA SALAVARRIETA**

Source: Pensamiento Histórico, p. 116.



Aucun Métis, aucun Noir, aucun Amérindien n'est représenté dans un portrait. Le cadrage est le même que celui que le texte leur accorde. Ce n'est qu'en groupe que Noirs, Métis et Amérindiens sont illustrés (FIGURES 3 à 7). De plus, dans plusieurs cas, ces illustrations où les élèves voient par exemple des Noirs (FIGURE 7) n'ont pas pour objet cette population, puisque la légende précise uniquement qu'il s'agit de la *provincia* de Soto. Dans la FIGURE 5, on voit une population métisse, mais la légende dit que «*la producción*

*tabacalera, en forma artesanal, fue muy común en la zona santandereana*». Donc, l'image est utilisée pour illustrer une activité économique exercée par un secteur populaire de la société. Les légendes des FIGURES 3 («*indígenas en un juzgado. Los mayores damnificados del proceso de colonización español. No encontraron luego de la independencia un reconocimiento dentro de la sociedad*») et 4 («*la reducción de tierras para los indígenas y la reducción de los ejidos agudizó la problemática social*») ne font que confirmer les Amérindiens comme des victimes.

**FIGURE 3:  
ILLUSTRATION DE LA POP. AMÉRINDIENNE.**

Source: Pensamiento Histórico, p. 107.



**FIGURE 4:  
ILLUSTRATION DE LA POP. AMÉRINDIENNE**

Source: Horizontes, p. 316.



**FIGURE 5:  
ILLUSTRATION DE LA POP. MÉTISSE.**

Source: *Horizontes*, p. 311.



**FIGURE 6:  
ILLUSTRATION DE LA POP. MÉTISSE.**

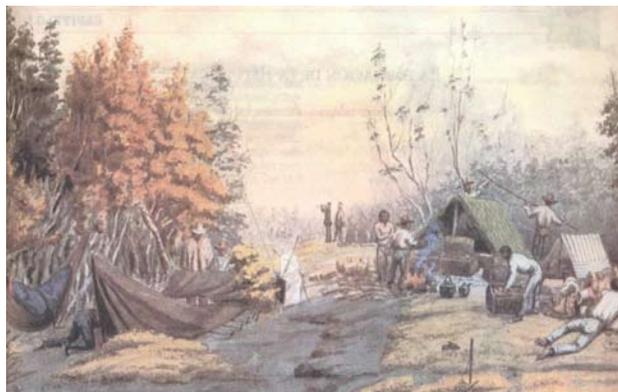
Source: *Mundo Moderno* 8, p. 187.



En d'autres termes, dans les illustrations, seuls les hommes blancs et 2 femmes (FIGURES 8 ET 9) ont droit à être illustrés en tant qu'individus. Les illustrations représentant des Noirs, des Amérindiens et des Métis fonctionnent plus comme prétexte, car l'objectif n'est pas d'illustrer les personnes, mais un mode de vie.

**FIGURE 7:  
ILLUSTRATION DANS LAQUELLE  
ON PEUT APERCEVOIR DES NOIRS.**

Source: *Mundo Moderno* 8, p. 179.



Les femmes sont donc aussi peu présentes dans le texte que dans les illustrations. Il y a des manuels, comme *Historia Socioeconómica de Colombia* qui ne parle pas des femmes dans le texte, mais uniquement dans les illustrations (FIGURE 8<sup>16</sup> et FIGURE 9). Les légendes identifient ces femmes, mais ne font que les présenter comme des victimes avant de se faire exécuter par les Espagnols sans que les lecteurs sachent pourquoi.

**FIGURE 8:  
ANTONIA SANTOS.**

Source: *Hist. Socioeconómica de Colombia*, p. 119



**FIGURE 9:  
POLICARPA SALAVARRIETA.**

Source: *Ciencias Sociales 8*, p. 81.



Pour finir, nous souhaitons montrer l'activité proposée aux étudiants/es qui apprennent l'histoire de l'indépendance avec le manuel *Mundo Moderno 8*. En fait, pour introduire le chapitre, ce livre propose comme exercice de regarder l'illustration 10. Il s'agit de deux pyramides censées représenter la hiérarchie sociale avant et après l'indépendance. À partir de cette illustration, les étudiants/es doivent dire quelle classe sociale était au sommet de la pyramide et laquelle était en bas. En d'autres termes, les auteurs de ce manuel demandent aux élèves de constater que les Noirs continuent en bas de l'échelle sociale sans même se poser la question de savoir quelles sont les raisons et les conditions qui ont engendré une telle situation. Et surtout, sans proposer des récits concernant les luttes et les résistances de ces populations pour changer leur situation.

**FIGURE 10: EXERCICE PROPOSÉ AUX ÉLÈVES**

Source: *Mundo Moderno 8*, p. 180.



---

## DISCUSSION

Voulant répondre à l'appel lancé par la Société suisse des Américanistes et le Centre Culturel Tierra Incógnita pour la première rencontre pluridisciplinaire sur les populations américaines d'origine africaine, cette contribution cherchait à déterminer comment l'école enseigne l'histoire nationale aux adolescents/es colombiens/nes. Plus particulièrement, il s'agissait d'établir quels sont les personnages présentés comme les protagonistes de l'indépendance acquise au début du 19<sup>e</sup> siècle et quelle image véhiculent ces manuels de ces personnages.

### «Beaucoup reste à faire en matière de reconnaissance des Afro-colombiens et autres populations dites minoritaires»

Nos analyses mettent en évidence que malgré les progrès accomplis au niveau de la loi, notamment avec la constitution de 1991, beaucoup reste à faire en matière de reconnaissance des Afro-colombiens et autres populations dites «minoritaires». En fait, par le choix des personnages que les textes scolaires font exister, ainsi que par les événements retenus pour reconstruire l'histoire, les auteurs de ces manuels à visée pédagogique proposent aux adolescents/es une version simpliste et réductrice de l'histoire. Dans cette version, les hommes blancs dominaient, ont eu beaucoup de succès et voulaient une société égalitaire et juste. En revanche, les femmes, les Noirs, les Amérindiens et les Métis ne ressortent presque pas. Certains sont complètement ignorés et celles et ceux qui sont mentionnés, sont victimisés ou présentés de manière défavorable. Nous insistons également sur le fait que les manuels analysés ne parlent pas des «conflits» entre Blancs et non-Blancs. La *pardocracia* crainte par les élites blanches, ainsi que la menace d'une guerre d'indépendance semblable à celle d'Haïti ont fortement déterminé les rapports entre Blancs et *Pardos* au début du 19<sup>e</sup> siècle. Mais dans les textes, c'est le souci des leaders *criollos* pour une société libre et l'antipatriotisme des Amérindiens et des Noirs qui sont mis en avant. Comme si les différences interraciales n'avaient pas existé.

Ces résultats confirment la nécessité d'approfondir cette analyse. Nous reconnaissons les limites de notre travail étant donné la taille réduite du corpus et recommandons de l'élargir avec un corpus exhaustif. Pour cela, tous les manuels scolaires édités dans le pays devraient être pris en compte. Une analyse diachronique serait également intéressante pour voir si après la constitution de 1991, le cadrage que les textes à visée pédagogique donnent aux populations dites «minoritaires» a changé. Par ailleurs, une analyse des conditions de production et de réception s'avère également nécessaire. Pour mieux comprendre la version de l'histoire enseignée à l'école, il faut savoir comment ces textes sont produits, qui les financent, qui décide le contenu, qui les rédige, etc. Enfin, une enquête auprès des élèves permettrait de déterminer comment les adolescents/es se réapproprient les récits avec lesquels ils apprennent l'histoire de leur pays. Les effets de ces récits sur les représentations que les élèves ont de différents secteurs de la population pourraient ainsi être identifiés.

En fait, nous soutenons l'hypothèse que tant qu'on continuera à enseigner une version biaisée et simplifiée de l'histoire, le travail de reconnaissance des aspects politiques, culturels et historiques des populations américaines d'origine africaine, se heurtera à de nombreux obstacles.

## NOTES

<sup>1</sup> yenserrano@gmail.com

<sup>2</sup> Objectif fixé par les organisatrices et organisateurs de la première rencontre pluridisciplinaire sur les populations américaines d'origine africaine en mai 2009 à Genève.

<sup>3</sup> Nous faisons référence essentiellement aux femmes, aux Noirs, aux Amérindiens, aux Métis et aux Mulâtres.

<sup>4</sup> Sa communication «L'inclusion ambiguë des afro-colombiens» a dressé un bilan des réalisations et des limites par rapport à la reconnaissance et amélioration des conditions des Noirs en Colombie.

<sup>5</sup> De l'anglais *framing*, cadrer la réalité veut dire choisir certains aspects de la réalité perçue pour les mettre en évidence.

<sup>6</sup> Cri d'indépendance.

<sup>7</sup> Élite blanche de l'Amérique.

<sup>8</sup> Version 5.2. Logiciel pour l'analyse qualitative des textes, illustrations, fichiers audio et vidéo.

<sup>9</sup> Cette catégorie a été attribuée lorsqu'il n'était pas possible de déterminer l'appartenance ethnique de la personne ou lorsqu'il s'agissait d'un groupe à l'intérieur duquel plusieurs catégories étaient concernées. Par exemple, dans le groupe de *Patriotes*, il y avait des Blancs, mais aussi des Amérindiens, des Noirs et des Métis.

<sup>10</sup> Cette catégorie concernait les personnages auxquels les textes n'attribuent aucune action, mais se limitent à les mentionner ou à les décrire.

<sup>11</sup> Pour davantage d'information, nous renvoyons les lecteurs au projet «*Gendering Latin American Independence: Women's Political Culture and the Textual Construction of Gender 1790-1850*»: [www.genderlatam.org.uk](http://www.genderlatam.org.uk)

<sup>12</sup> Nous y avons fait allusion dans l'introduction.

<sup>13</sup> Décret de «Guerre à Mort».

<sup>14</sup> BOLÍVAR (1813), *Decreto Guerra a Muerte*, consulté le 25 novembre 2007 sur le site: [http://www.simon-bolivar.org/Principal/bolivar/guerra\\_a\\_muerte.html](http://www.simon-bolivar.org/Principal/bolivar/guerra_a_muerte.html).

<sup>15</sup> PADILLA José Prudencio, *biografía*, <http://www.lablaa.org/blaavirtual/biografias/padijose.htm>, consulté le 30 avril 2009.

<sup>16</sup> La même image, mais en noir et blanc est publiée dans le manuel *Historia Socioeconómica de Colombia*.

## BIBLIOGRAPHIE

**BARDIN LAURENCE**

2001 [1977] *L'analyse de contenu*. Paris: PUF, Coll. Le psychologue.

**BOLÍVAR SIMÓN**

1813 *Decreto de Guerra a Muerte*, [http://www.simon-bolivar.org/Principal/bolivar/guerra\\_a\\_muerte.html](http://www.simon-bolivar.org/Principal/bolivar/guerra_a_muerte.html), consulté le 25 novembre 2007.

**GAMSON WILLIA, MODIGLIANI ANDRE**

1990 «The Changing Culture of Affirmative Action», in: BRAUNGART R., BRAUNGART M. (eds.). *The Political Sociology of the State. Essays on the Origins, Structure, and Impact of the Modern State*. London: JAI Press Inc, pp. 289-329.

**ENTMAN ROBERT**

1993 «Framing: Toward Clarification of a Fractured Paradigm», in: *Journal of Communication*, n° 43, pp. 51-58.

**HELG ALINE**

2004 *Liberty & Equality in Caribbean Colombia 1770-1835*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

**IYENGAR SHANTO**

1991 *Is Anyone Responsible? How Television Frames Political Issues*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

**IZARD MIGUEL**

1983 «Espadas y machetes», in: *Revista de Occidente*, N° 30-31, pp. 57-68.

**LIÉVANO INDALECIO**

1988 *Bolívar*. Caracas: Ediciones de la presidencia de la república, Academia Nacional de Historia.

**STOETZER CARLOS**

1993 «Sentido y proyección de la gesta de la emancipación en América Latina», in: *Bolívar y el Mundo de los Libertadores*, pp. 81-95, Mexico, D. F.: Dirección General de Publicaciones, Universidad Nacional Autónoma de México.

**PEREZ MANUEL**

1983 «Simón Bolívar: cronología fundamental», in: *Revista de Occidente*, N° 30-31, pp. 12-15.