

# Communication & Development

## الاتصال والتنمية

Peer reviewed Journal Specialized in Communication in the Arab World

**Chief Editor:** May Abdallah **Managing Editor:** Haitham Kotob

### Editorial Advisory Board

Abdel Krim Chine	Hashem Tamimi
Abdel Krim el Dubaissi	Ibrahim Khassawinah
Abdel Rahman El-shami	Ithar Obeidi
Abdel Razak El.Delimi	Khazem EL Khalidi
Abdel Krim Ziani	Mahboub Hashem
Adnan Khouja	Mathani Abshar
Ahmad Hidass	Majed Turban
Bertrand Cabedoche	Mahamed Abdel Wahab Allali
Ebtissem Kaderi	Mohamed Sabri Saleh
Fadel el Badrani	Mohsen Kachkoul
Faical Kamel Najmeddine	Saddek Rabah
Faten Ben Lagha	Saleh Abu Osbah
Ghada Osman	

### Issued By

Dar Annahda Al Arabiya

Printing, Publishing & Distribution

Tel:00 961 1 854161

e-mail: darnahda@gmail.com



AARCS

الجمعية العربية للتواصل والتنمية  
ARAB COMMUNICATIONS & DEVELOPMENT SOCIETY

e-mail: rabitaarabiya@hotmail.com

Mob: 009613932116

HCRAESER ROF NOITACOSSA BARA  
SECNEICS NOITACINUMMOC NI

All correspondances should be addressed to the chief editor on the mailing list address

Cover design: Ahmad Osman

**Communication and Development**  
**Communication et Développement**

# Les concepts clés

## TIC, TICE, TUIC et NTIC.

*Dr. Christelle Hanna*

*Université Libanaise*

### **Introduction :**

Internet, l'invention majeure du 20<sup>e</sup> siècle, est issue de cette envie propre à l'homme qui, depuis la nuit des temps, a souhaité communiquer au – delà de ses propres moyens d'expressions physique, au – delà du geste et de la voix. Le numérique opère sur l'humanité une révolution anthropologique par la diffusion de ses applications et par ses effets illimités, indéterminés et imprévisibles. L'accès à la connaissance grâce à l'Internet, est rendu possible en tous lieux, à tout moment et par toutes personnes de tous âges et de toutes conditions. Qu'en était – il de notre planète à l'aube de cette révolution technologique qui ne cesse de mettre le monde en mouvement ?

**Les mots-clés :** enseignement numérique, enseignement au Liban, enseignement primaire, NTIC, TIC, TICE, TUIC.

### **La question de la recherche :**

Les Technologie de l'Information et de la Communication pour l'Education, en tant qu'outils pédagogiques, sont – elles suffisamment exploitées pour valoriser l'enseignement et permettre à l'Ecole de faire face aux enjeux du 21<sup>e</sup> siècle ?

Quatre sous hypothèses découlent de cette hypothèse centrale :

- les thèmes auxquels l'apprenant est confronté dans les séances de TICE et TUIC permettraient mieux l'acquisition de ces termes;
- la confrontation de ses idées avec ses pairs serait un moyen de l'aider à mieux distinguer entre TIC, TICE et TUIC.

- L'utilisation d'une terminologie appropriée dans le domaine des TICE développerait leurs performances verbales et non verbales.

## **Partie Théorique :**

### **Evolution de L'Internet**

Les savoirs et les réalisations technologiques d'aujourd'hui résultent du long cheminement de la pensée et de l'expérimentation humaine. L'informatique, Internet et le Web suivent le même mécanisme des progrès : innovation intellectuelle, évolution technique, exploitation sociale.<sup>(1)</sup> Le premier ordinateur qui a vu le jour, c'était en 1946. Selon les explications d'Y. DELMAS<sup>(2)</sup>, l'ordinateur était une machine arithmétique logique, de traitement de l'information doté d'une vaste mémoire permettant de stocker données et les programmes enregistrés et piloté par une unité de commande interne. À ce stade de la construction du « computer »<sup>(3)</sup>, succède une suite d'évolutions dont les recherches et innovations vont porter à développer des capacités à gérer, traiter et stocker l'information par le biais de programmes de plus en plus élaborés et puissants. Pour servir aux besoins humains, aux attentes, des recherches et activités innovantes se développent, en particulier dans la matérialisation des procédés de numérisation. Le temps d'Internet et du Web arrive avec l'expansion de la télécommunication.

Pour délimiter ce phénomène technique, apparaît une nouvelle appellation en 1990, les TIC, c'est-à-dire « les Technologies de l'Information et de la Communication » qui se sont progressivement substituées aux « *nouvelles technologies* »<sup>(4)</sup> ; il renvoie bien aux deux principales potentialités des systèmes informatiques : l'accès, de manière délocalisée, à une grande quantité d'informations codées sous forme numérique, et la communication à distance selon diverses modalités que ne permettaient pas les

---

(1)- GRAZYNA, G., Des TIC aux TICE ou comment bâtir l'école de notre temps, mémoire en vue de l'obtention du Master d'Etudes Politiques, Aix-en-Provence, 2012 – 2013, p. 15.

(2)- Id. p. 16

(3)- Ibid. p. 16

(4)- CUQ, J. - P., Op. cit. p. 200.

technologies antérieures, la plus populaire étant la toile mondiale. Le « numérique » occupe une place prépondérante dans le quotidien et le devenir de chacun. Cette appellation courante désigne ce phénomène technologique d'ampleur et d'effets immédiats qui est entré irrémédiablement dans la vie de nos contemporains.

« C'est à partir de 1996 que les réseaux numériques se sont vraiment imposés »<sup>(1)</sup>, précise I. COMPIÈGNE. Internet est le réseau des réseaux, dessert des millions de personnes à chaque instant. En 2000, l'abrégié des TIC se voit prolongé d'un E pour signifier l'introduction du numérique et de méthodes spécifiques destinées à l'Éducation, à l'enseignement. Ces dernières font référence à l'ensemble des outils et logiciels informatiques et multimédias (textes et images fixes ou animées, sons, vidéos, etc.) qui peuvent être intégrés dans un dispositif d'enseignement, partiellement ou complètement à distance ou plus simplement dans un cours<sup>(2)</sup>. Les compétences attendues des élèves sont formalisées dans le B2i École (Brevet Informatique et Internet niveau école). Ainsi, le recours aux TICE, devient obligatoire. Le C2i et le C2i2E (pour les enseignants) confirment le niveau statut des TICE. L'évolution des TIC poursuit son avancée dans tous les registres des activités humaines que ce soit technologiques, économiques, sociales, anthropologiques ...<sup>(3)</sup> ce qui souligne que ces technologies font désormais partie du quotidien. L'abandon de « Nouvelles » dans NTIC (Nouvelles Technologies de l'information et de la Communication) amorce la banalisation. Alors, il y a eu le passage des TIC au TUIC (U pour Usuel). La maîtrise des TUIC est devenue nécessaire pour les apprenants et en juillet 2006, elle est définie comme l'un des sept piliers du socle commun de connaissances et de compétences. En 2011, le référentiel du B2i école est rénové : B2i et C2i s'adaptent à l'évolution de la société. L'école ne peut plus ignorer l'importance du numérique qui intervient aujourd'hui dans toutes les disciplines. C'est

---

(1)- COMPIÈGNE, I., *La société numérique en question(s)*, Editions Sciences Humaines, Paris, 2011, p.8.

(2)- EID, C. et al., *Les représentations et statuts de l'enseignant à l'ère des TICE, actes du 7<sup>e</sup> Colloque International, TICEMED*, Université Antonine, Baabda, 2012 p. 8.

(3)- GRAZYNA, G., *Op. cit.* p. 17.

pourquoi, le ministère en charge de l'Éducation nationale en 2015 a mis en œuvre une stratégie ambitieuse pour faire entrer l'école dans l'ère numérique. L'Internet est devenu incontournable et le Web 2.0 et les réseaux sociaux ne peuvent être ignorés. Le numérique devient un environnement de travail « ordinaire » et les appareils mobiles (smartphones, tablettes) font désormais partie du quotidien avec les appareils connectés qui étaient la plupart du temps partagés au sein de la famille.

### **Présentation de l'école de la Délivrande**

L'école a été fondée il y a 57 ans. Notre Dame de la Délivrande, se trouve sur une colline à Araya sur la route de Damas à 10 Km de la capitale de Beyrouth. Elle est formée de deux bâtiments. En 2012, elle a fêté son cinquantenaire. La directrice de l'école s'appelle sœur Souad Abou Samra, et elle est la directrice depuis 1990, donc cela fait 28 ans. Il y a environ 630 élèves et 65 enseignants qui apprennent les classes maternelles, primaires, complémentaires et secondaires. N'oublions pas le personnel qui assure le fonctionnement de l'école : la secrétaire, le comptable, les femmes de ménage...

Dans ce qui suit nous nous sommes entretenues avec la mère générale et nous avons eu une idée sur l'application des TICE à l'école.

L'école de la Délivrande a installé les TICE il y a 4 à 7 ans. 9 responsables à l'école de la Délivrande sur 10 disent que les TICE et même les livres numériques, le LCD et le rétroprojecteur sont intégrées dans l'enseignement de la langue française dans tous les cycles sauf au préscolaire. De même, elle a embauché des spécialistes pour la formation de ses enseignants à l'application des TICE dans leur enseignement. Donc l'école applique les TICE en utilisant les outils adéquats dans leur enseignement.

### **Le choix de l'échantillon**

L'échantillon correspond à la partie pratique de notre étude dans un établissement scolaire « Notre Dame de la Délivrande ». Le choix a été effectué en fonction du type

d'établissement (privé francophone) situé à Araya. La raison pour laquelle nous avons choisi cette école que nous sommes enseignante dans cette école, ce qui allait nous aider à réaliser plus facilement notre travail, tout en comptant sur l'amitié de nos collègues et l'esprit avenant de notre directrice qui a fait preuve d'une disposition complète.

### **Les techniques utilisées**

Nous sommes convaincus que les enseignants maîtrisent l'application des TICE, mais la maîtrise des compétences à elle seule n'est pas suffisante, elle nécessite la maîtrise de la terminologie de domaine à savoir les TICE. Donc, il s'agit d'examiner les compétences des enseignants quant à cette terminologie. Pour atteindre notre objectif, nous sommes limitée à deux outils de collecte de données : des questionnaires adressés à la directrice, aux responsables de cycles et aux coordonnateurs, aux enseignants et des entretiens avec les enseignantes des classes d'EB3 et d'EB4 où nous considérons que ces deux classes constituent la base pour les autres classes et les élèves y acquièrent le lexique requis pour bien communiquer avec autrui. Ces outils ont pour objectif de refléter le degré de la maîtrise du corps professoral de cette terminologie.

### **L'enquête menée à l'école**

L'enquête a été menée à l'école, auprès de la directrice et des enseignants.

### **Le questionnaire destiné à la directrice, aux responsables de cycles et aux coordonnateurs (Voir annexe 1)**

Ce questionnaire est adressé à la directrice, aux responsables des cycles préscolaire, primaire, complémentaire, aux coordonnateurs des matières. 10 personnes y ont répondu et elles étaient des deux sexes.

### **Le questionnaire destiné aux enseignants de l'école (Voir annexe 2)**

Ce questionnaire est adressé aux enseignants de la classe d'EB1 jusqu'à la classe d'EB9. C'est - à - dire 20 enseignants cadrés y ont répondu. Ils étaient des deux sexes. Il y avait

des enseignants de français, d'histoire, de géographie, de maths et de sciences. Les TICE ont été appliquées dans toutes les matières et le rôle essentiel du questionnaire était de mesurer l'importance de l'intégration de la technologie dans les classes, son influence sur le comportement et les résultats des élèves et la modalité de la pratique des TICE dans les classes et sur le degré de la maîtrise du corps professoral de ces terminologies (TIC, TICE, TUIC, NTIC).

### **Analyse des résultats**

Après avoir distribué les questionnaires aux responsables de l'école de la Délivrande, aux enseignants et recueilli les réponses, il faut analyser les résultats maintenant afin de tirer les informations nécessaires sur leurs fonctions, leurs études, leurs attentes et leurs méthodes de travail... Pour cela, nous allons essayer d'analyser les résultats obtenus pour avoir une idée sur le degré de la maîtrise du corps professoral de ces terminologies.

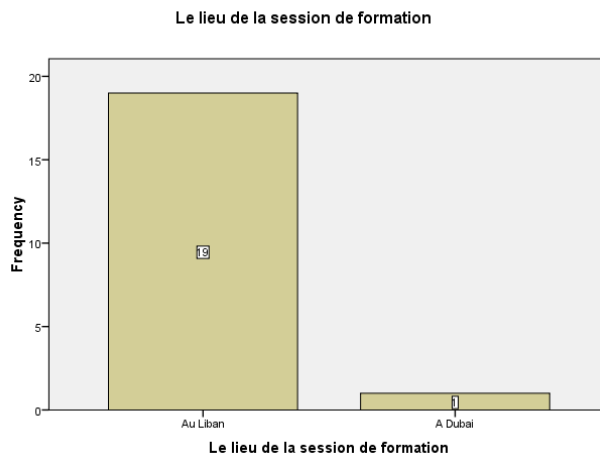
#### **a. Analyse du travail destiné aux responsables de direction (Voir annexe 3)**

- Après avoir distribué les questionnaires aux responsables de l'école et recueilli leurs réponses, nous avons remarqué que tous les responsables à la Délivrande savent donner la forme développée des acronymes TIC, TICE, NTIC et TUIC tout en donnant la signification exacte de chacun d'eux.
- Tous les responsables à la Délivrande savent que l'enseignant doit maîtriser les TICE dans le but de proposer à ses élèves des dispositifs pédagogiques plus performants. De plus, ils sont tous d'accord, que l'élève doit maîtriser les TUIC.
- Pour la dernière question, nous pouvons remarquer que tous les responsables sont pour l'organisation des journées pédagogiques ou des formations d'établissement ciblant le thème de l'emploi des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement.

À partir de l'analyse des questionnaires des responsables à l'école de la Délivrande,

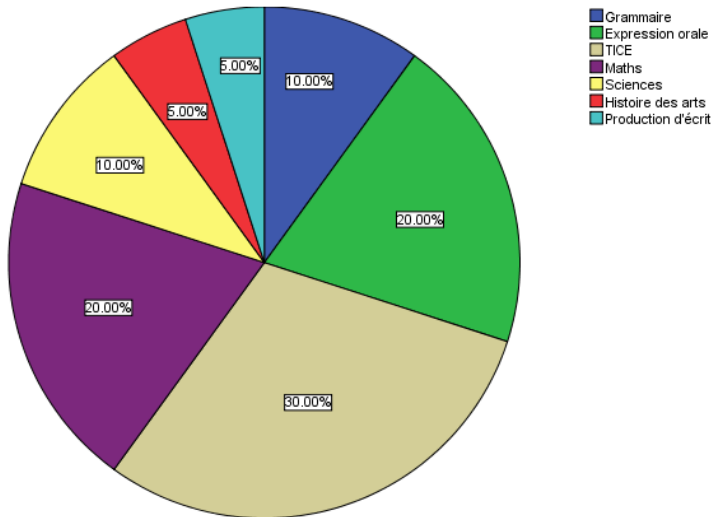
nous pouvons remarquer qu'ils sont au courant de toutes les nouveautés technologiques et sont pour l'application des TICE dans leur établissement.

**b. Analyse du travail destiné aux enseignants (Voir annexe 4)**



- 19 enseignants ont suivi des sessions de formation au Liban et un enseignant à Dubai puisqu'il était en train d'enseigner là - bas. Donc nous pouvons conclure que tous les enseignants de la Délivrante ont suivi des sessions de formation pédagogique.

### Le dernier thème de la session suivie



Pour 10 % des enseignants la grammaire était le thème de la dernière session suivie.

20 % des enseignants ont dernièrement suivi une formation sur l'expression orale.

30 % des enseignants ont dernièrement suivi une session sur les TICE.

20 % des enseignants en ont suivi une sur les maths.

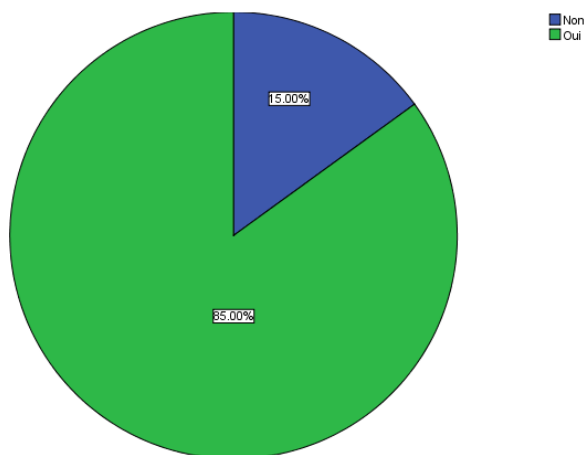
10 % des enseignants en ont suivi une sur les sciences.

5 % des enseignants en ont suivi une sur l'histoire des arts.

5 % des enseignants en ont suivi une sur la production d'écrits.

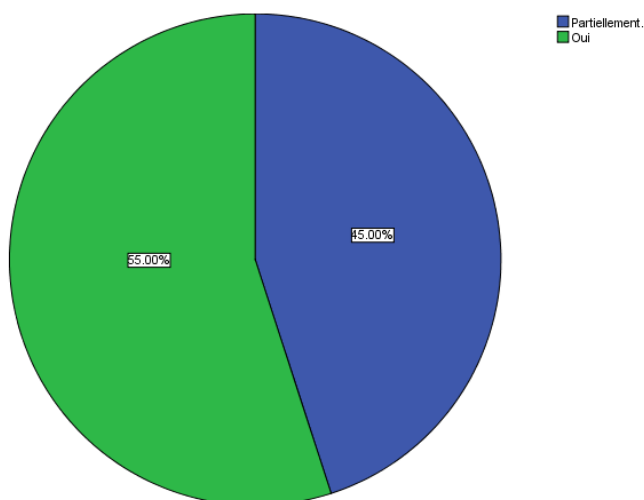
Cela montre que les enseignants suivent des sessions de formation suivant leur spécialisation.

Les élèves exploitent-ils les TICE ?



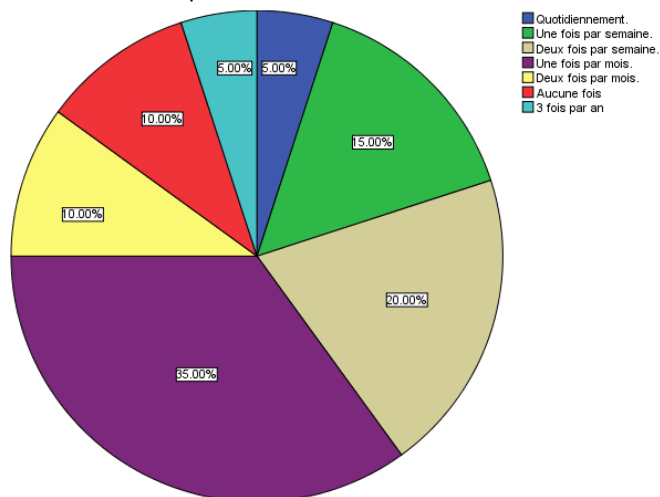
85 % des enseignants ont exploité les TICE. Nous pouvons conclure que rares sont les enseignants qui ne les exploitent pas avec leurs élèves soit parce qu'ils n'ont pas assez de connaissances sur les TICE soit parce qu'ils préfèrent les méthodes traditionnelles.

Les TICE sont-elles intégrées à l'enseignement de la langue française ?



55 % des enseignants ont dit que les TICE sont intégrées à l'enseignement de la langue française, par contre, 45 % disent qu'elles y sont intégrées partiellement.

La fréquence de l'utilisation des TICE en classe.



5 % des enseignants utilisent les TICE quotidiennement dans leur classe.

15 % des enseignants les utilisent une fois par semaine.

20 % des enseignants les utilisent deux fois par semaine.

35 % des enseignants les utilisent une fois par mois.

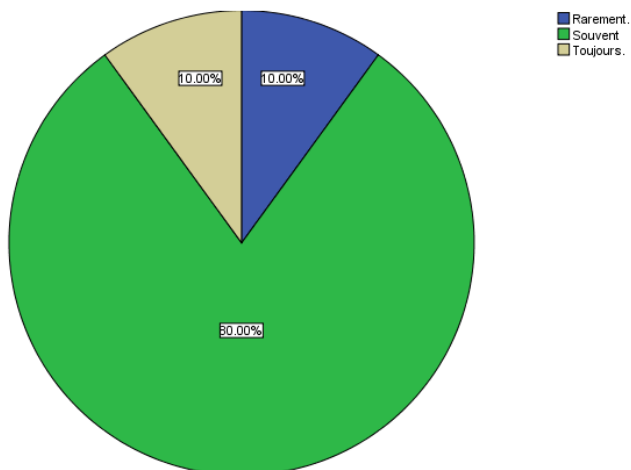
10 % des enseignants les utilisent deux fois par mois.

10 % des enseignants ne les utilisent pas.

5 % des enseignants les utilisent 3 fois par an.

Nous pouvons conclure que les TICE sont exploitées dans les classes, plusieurs y sont intéressés et rares sont ceux qui ne recourent pas.

### Le rendement des élèves dans les séances de TICE est-il suffisant?



10 % des enseignants ont répondu que ce rendement des élèves durant les séances de TICE est rarement suffisant.

10 % des enseignants ont répondu que ce rendement y est toujours suffisant.

80 % des enseignants ont répondu qu'il y est souvent suffisant.

Nous pouvons constater que les TICE jouent un rôle dans l'amélioration du rendement des élèves en classe.

### Les questionnaires adressés aux enseignants concernant les acronymes TIC, TICE, TUIC et NTIC.

- La plupart des enseignants de la Délivrante ne savent pas distinguer entre les acronymes TIC, TICE et TUIC malgré qu'ils aient été formés pour les TICE.
- 7 enseignants de 20 connaissent que l'enseignant doit maîtriser les TICE et non pas l'élève par contre 6 seulement savent que les TUIC doivent être maîtrisés par l'élève.

À partir des questionnaires adressés aux enseignants de l'école de la Délivrande, nous pouvons remarquer qu'ils confondent au niveau linguistique entre les termes NTIC, TIC, TICE, TUIC et ne savent pas distinguer entre eux malgré qu'ils ont suivi plusieurs formations pédagogiques. Nous sommes convaincus que les enseignants maîtrisent l'application des TICE, mais la maîtrise des compétences à elle seule n'est pas suffisante, elle nécessite la maîtrise de la terminologie de domaine à savoir les TICE.

### **La formation des enseignants**

Les TIC ne diminuent pas le rôle des enseignants mais « *elles leur offrent des moyens pour améliorer leur performance et celle de leurs élèves et de mieux organiser les apprentissages dans des classes de niveaux hétérogènes* »<sup>(1)</sup>. Alors les TIC ouvrent aux enseignants des voies inexplorées qui leur permettent d'en profiter surtout dans leur formation. Le recours aux TIC exige que les enseignants soient formés dans ce domaine puisqu'ils doivent maîtriser les outils technologiques soit pour effectuer une recherche documentaire ou pour les utiliser dans la salle de classe. Pour pouvoir effectuer ce travail avec succès, nous avons besoin d'un programme structuré de formation pédagogique, c'est – à – dire d'un autre corps d'emploi qui est spécialisé dans ce domaine pour diriger les enseignants, d'un équipement spécial qui est très coûteux et d'un temps précieux qui devrait être consacré à l'enseignement. Alors, le rôle de l'enseignant est devenu de plus en plus difficile et de nouveaux besoins sont nés. Une formation pédagogique est nécessaire dans son cas pour le soulager et d'entrer dans le bain de la technologie, ainsi il sera capable de distinguer entre les terminologies TIC, TICE, TUIC et TUIC. Une fois l'enseignant a su la différence entre elles, il devient le maître de sa classe qui a une mission à accomplir et c'est de former des individus conscients, responsables et autonomes.

---

(1)- Id. p. 24.

Tout changement dans le système éducatif doit prendre en considération les besoins de l'environnement sociétal et ne devrait pas être la propriété de quelques connaisseurs en quelque discipline qui oublient que l'éduqué doit acquérir de nouvelles compétences. Le système éducatif doit être un ressourcement constant qui ait pour but de développer l'intelligence de l'homme et de former son esprit. Ainsi, les hommes se connaissent plus clairement, se rapprochent et se réconcilient dans une solidarité culturelle qui leur reflète l'identité de l'être.

### **Conclusion**

Comme nous avons signalé auparavant dans l'introduction, l'enquête a été menée dans une école privée intitulée « Notre Dame de la Délivrante » située à Araya, auprès de la direction et des enseignants. Le but de notre travail était de transformer le terrain, de développer la maîtrise de la terminologie de domaine à savoir les TICE.

Cependant, la technologie seule ne suffit pas, l'enseignant doit être bien formé aux nouvelles technologies pour qu'il puisse s'en servir adéquatement en dirigeant ses élèves et en leur clarifiant toutes les interrogations qui surgissent dans leur tête (différence entre TIC, TICE, TUIC). L'apprentissage par les moyens technologiques ou l'apprentissage technologique est une arme à double tranchant : il nous permet d'atteindre nos objectifs avec aisance comme il peut être une source d'ennui et de perte de temps au cas où il est mal exploité.

## RÉFÉRNCES

1. -CUQ, J. - P., Dictionnaire de didactique du français, Langue étrangère et seconde, CLE International, Paris, 2003.
2. -ANDLER D. ; GUERRY, B., Apprendre demain, éducation et sciences cognitives à l'ère du numérique, Hatier, Paris, 2008.
3. -COMPIÈGNE, I., La société numérique en question(s), Editions Sciences Humaines, Paris, 2011.
4. -DEVAUCHELLE, B., Comment le numérique transforme les lieux de savoirs, FYP éditions, Limoges, 2012.
5. -EID, C. ; DUMAS, P., Les représentations et statuts de l'enseignant à l'ère des TICE, Actes du 7ème colloque International, TICEMED, Éditions de l'Université Antonine, Baabda, 2012.
6. -FOURGOUS, J.M., Réussir à l'école avec le numérique, Le guide pratique, Paris, Odile Jacob, 2011.
7. -GAUTIER, J. ; VERGNE, G., L'école, le numérique et la société qui vient, Mille et une nuits, Paris, 2012.
8. -MONTHUBERT, B., La Pédagogie Freinet et les technologies de l'information, Les Cahiers pédagogiques, 362, 1998.
9. -PAQUAY, Léopold et al, Former des enseignants professionnels, 3e édition, De Boeck, Bruxelles, 2001.
10. -SILLARD, B., Maîtres ou esclaves du numérique ? Groupe Eyrolles, Paris, 2012.

## MÉMOIRE

1. - GRAZYNA, G., Des TIC aux TICE ou comment bâtir l'école de notre temps, mémoire en vue de l'obtention du Master d'Etudes Politiques, Aix-en-Provence, 2012 – 2013.
2. **RÉFÉRENCES ÉLECTRONIQUES ET SITOGRAPHIQUES**
3. -ATTALI, J., Le septième continent, 1997. [Disponible en ligne à l'adresse : <http://www.attali.com/actualite/blog/nouvelle-economie/le-septime-continent>, consulté le 20/8/2018].
4. -COLOMBAT, F., Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement, Utiliser les TICE en UPS, 2011. [Disponible en ligne à l'adresse : [http://www.ac-grenoble.fr/eps/IMG/pdf/formation\\_TICE\\_FSTG\\_2012\\_livre.pdf](http://www.ac-grenoble.fr/eps/IMG/pdf/formation_TICE_FSTG_2012_livre.pdf), consulté le 20/8/2018].
5. -Tremblay, G., De Marshall McLuhan à Harold Innis ou du village global à l'empire mondial, 2008. [Disponible en ligne à l'adresse : <http://ticesociete.revues.org/222>, consulté le 4/1/2013].

# **Le cadre institutionnel d'une évaluation équitable dans l'école inclusive**

*Tannous Al Khoury - Doctorant en pédagogie- Université Libanaise*

## **Résumé**

Un contexte éducatif basé sur la justice et l'équité exige un approfondissement au niveau de la recherche action ainsi qu'une prise de décision tranchante au niveau national, afin de favoriser une intégration simple et productive à tous les apprenants au sein des institutions éducatives au Liban. Dans cette perspective, l'inclusion scolaire constitue un axe fondamental à intégrer dans les projets éducatifs des congrégations et des projets d'établissements élaborés par la direction des établissements scolaires privés et publics.

De ce fait, l'accent doit être mise, dans cette optique, sur l'approche de l'évaluation inclusive. Or, cette approche a le but d'accompagner les apprenants et les enseignants au niveau de l'élaboration des repères clairs et des démarches adaptées permettant une mise en œuvre propice de ce processus. De plus, les chefs d'établissements et les décideurs sur le plan pédagogique, au niveau national, sont les premiers responsables de la préparation du cadre institutionnel relatif à l'évaluation inclusive.

## **Abstract**

An educational context based on justice and equity requires in-depth action research and decisive action at the national level to foster the smooth and productive integration of all learners within educational institutions in Lebanon. In this context, inclusive education is a fundamental element that must be integrated into the educational projects of religious congregations and the institutional projects developed by the administrations of both private and public schools.

Therefore, emphasis must be placed on the inclusive assessment approach. This approach aims to support learners and teachers in developing clear guidelines and appropriate procedures to ensure the successful implementation of this process. Furthermore, school principals and educational decision-makers at the national level bear primary responsibility for preparing the institutional framework for inclusive assessment.

Concepts Clés : Standardisation, différenciation pédagogique, conception universelle de l'apprentissage, conditions institutionnelles, l'évaluation formative, l'évaluation formatrice, l'évaluation inclusive, rétroaction, auto-évaluation, co-évaluation.

## Introduction

L'inclusion scolaire, cette nouveauté dans le monde de l'éducation s'avère être nécessaire de l'intégrer dans les politiques éducatives d'aujourd'hui au sein des sociétés. Elle place les besoins particuliers de l'apprenant en premier tout en assurant une éducation de qualité qui tient les divers contextes auxquels appartient cet individu. De plus, elle émane d'une approche qui prend en considération la diversité des apprenants afin de rendre le contexte scolaire plus riche à ces acteurs par le biais d'adapter les méthodes pédagogiques, à la particularité individuelle de chaque apprenant permettant de favoriser une réussite globale de toute la population constitutive réceptrice de la connaissance. Dans cette optique, l'évaluation joue un rôle important qui dépasse la limite de mesurer les résultats scolaires. Ce processus important dans l'enseignement doit guider vers la création d'une culture aidant d'un côté à consolider le processus d'apprentissage et d'un autre côté à avoir l'idée sur les écarts existants et les situations particulières des apprenants. Ainsi, l'évaluation dans le cadre de l'inclusion scolaire doit avoir un but de valoriser le progrès des apprenants en général et les apprenants en situation de difficultés d'apprentissage en particulier. (Booth & Ainscow, 2011).

L'école inclusive est un changement de paradigme au niveau du processus de l'évaluation, car elle sera liée à la régulation pédagogique, l'accompagnement, le suivi et la motivation c'est-à-dire éviter de choisir qui est le meilleur, le bon et le mauvais. La vision éducative de cette école sera la justice et l'équité en dépassant l'égalité stricte, et le jugement personnel de chaque apprenant. Donc, elle cible l'évolution personnelle sans faire une comparaison entre les pairs. Dans ce sens, l'évaluation dans le contexte de l'inclusion scolaire prend en considération la diversité existante entre les divers profils des apprenants existants dans une classe afin d'apprécier les apprentissages et réduire les inégalités éducatives (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2016).

Cependant, l'évaluation inclusive est placée face à plusieurs défis majeurs. La standardisation et la différenciation est un premier défi spécifique pour les systèmes éducatifs basés sur l'objectivité, les évaluations standardisées, la comparaison et l'exclusion des apprenants à besoins spécifiques appartenant à des styles d'apprentissage atypiques. Le second défi émane des stratégies et des plans adoptés dans le cadre de formation et d'accompagnement des enseignants au niveau de la diffusion de ce nouveau paradigme. Il est important de signaler donc qu'il faut préparer les enseignants à être capable d'adapter l'évaluation à la variété existante au niveau des besoins des apprenants (Florian & Black-Hawkins, 2011). Enfin, les contraintes qui émanent du cadre institutionnel et culturel relatifs aux établissements scolaires, non seulement le contexte social relatif à un milieu urbain ou rural, mais encore les politiques éducatives valorisant les notes et les classements sans accorder une importance nécessaire à l'évaluation formative et participative, est un énorme défi qui ralentit l'exécution de l'évaluation dans l'école inclusive. (OCDE, 2019).

Face à ces défis, il est très important de changer la culture au niveau des pratiques relatives à l'évaluation afin de créer une inclusion efficace dans le système scolaire. Ce changement impose une relecture et des modifications raisonnables pour les finalités

de l'évaluation. De plus, élaborer des démarches et faire des études permettant d'améliorer la formation initiale et continue des enseignants au niveau de ce paradigme. Ainsi, mettre à la portée des enseignants les outils qui les aident à utiliser des méthodes flexibles et adaptées aux besoins, aux rythmes et aux potentialités de chaque apprenant. L'évaluation inclusive n'est pas limitée seulement à l'adaptation technique, mais elle est une démarche créant, dans la diversité des contextes scolaires existants, l'école fondée sur l'humanisme, l'équité et la participation de tous les apprenants sans exception. Alors, le slogan de ce paradigme sera : L'école pour tous dans un contexte équitable et respectueux de la diversité.

Les principes fondamentaux de l'évaluation inclusive est le premier point à développer dans cet article. Au niveau de cet axe l'équité, l'acceptation de la diversité, la participation active et la valorisation des progrès de chaque apprenant seront développés. Ces principes forment le cadre déontologique des stratégies relatives à l'évaluation inclusive.

Ensuite, les stratégies et les pratiques d'évaluation inclusive seront abordées. Dans cette perspective, les dispositifs favorisant la continuité au niveau de l'observation, la rétroaction constructive, la co-évaluation et l'autoévaluation seront développés afin de changer au niveau de la gestion relationnelle en classe entre les acteurs du triangle pédagogique mettant tous les apprenants sans exception au centre du processus enseignement-apprentissage.

Puis, l'article approfondira la différenciation pédagogique en faisant le lien avec la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA). Cette approche incite, de tenir en priorité, la diversité des apprenants existante dans une classe dès la planification et la préparation des cours jusqu'à l'évaluation, plutôt que faire des adaptations ponctuelles qui répondent à des situations restreintes rencontrées, dans le milieu scolaire, avec certains apprenants.

**Enfin, les conditions nécessaires au niveau des institutions éducatives permettant la réussite d'une évaluation inclusive seront présentées. De ces conditions, il est proposé de lister les éléments suivants : formation des enseignants sur des pratiques pédagogiques innovantes à ce processus, la construction d'un cadre institutionnel basé sur le suivi, le soutien et l'accompagnement et l'élaboration d'un curriculum flexible renfermant un contenu visant la diversité des apprenants dans les classes. Ces conditions créeront une doctrine guidant à une culture correcte de l'évaluation inclusive au sein des établissements scolaires. De plus, elles posent la problématique suivante : dans quelle mesure le cadre institutionnel de l'évaluation des acquis, au sein des institutions éducatives, pourra tenir compte de la diversité existante au niveau du rythme et du profil des apprenants en difficultés afin de favoriser la réussite de ces derniers dans le cadre de l'école inclusive?**

La clôture de cet article cible brièvement les avantages et les difficultés de l'évaluation inclusive. De plus, elle met en relief le personnel, le cadre organisationnel et les pratiques éducatives qui sont les piliers aboutissant à la création d'une véritable école inclusive fondée sur les valeurs de l'équité, la justice et l'humanisme.

### **1.Principes fondamentaux de l'évaluation inclusive**

L'évaluation inclusive offre la chance, en particulier, à l'apprenant à besoins spécifiques ou bien en difficultés, d'être actif à montrer avec motivation et dans un cadre constructif et équitable les connaissances apprises. Elle n'est pas limitée à la promotion de l'idée relative à la note. Mais, elle adopte l'idée d'accompagner et d'accorder une importance à l'implication et au progrès que l'apprenant a fait tout au long de son processus d'apprentissage. Alors, pour réussir les pratiques évaluatives dans une école inclusive, une série de principes sont à prendre en considération.

### **1.1. Justice et équité**

L'idée de ce principe impose d'adapter et de mettre des conditions justes qui respectent les différences et les difficultés de chaque apprenant pour qu'il soit capable de prouver ce qu'il a acquis. Cela implique un ajustement des consignes, des supports et des modalités d'évaluation. Ainsi, de proposer parfois des éventails au niveau de l'évaluation comme : passage à l'oral, utilisation des outils numériques et faire des travaux pratiques tels que les projets. Donc, selon Akkari et Barry (2018), le principe de l'équité et de la justice demande une modification dans le processus de l'évaluation, via l'utilisation des méthodes, permettant de donner l'opportunité à chaque apprenant de réussir selon ses capacités.

### **1.2. La validité et la pertinence**

L'évaluation inclusive doit déterminer l'apprentissage réel de l'apprenant et les attentes au niveau des résultats relatifs aux objectifs d'apprentissage. Il est important donc, en premier, de clarifier les compétences visées et d'assurer un rapport cohérent entre les consignes, les exercices, les tâches demandées à l'apprenant et les critères de réussite lors de l'évaluation. Dans ce principe, Roussel (2021) confirme que la validité d'une évaluation est fondée sur des objectifs formulés clairement et sur des critères pertinents permettant à l'apprenant de savoir exactement l'action à réaliser.

### **1.3. La transparence et la clarté**

L'engagement des apprenants lors du processus de l'évaluation est influencé par l'opération de comprendre l'importance des modalités relatives à ce processus et les critères de réussite. De ce fait, il est important de simplifier les grilles d'évaluation, de décortiquer et clarifier les critères de réussite afin d'encourager la participation des apprenants à s'intégrer facilement dans ce processus et à développer chez eux la confiance qui réduit le stress émanant du cadre des évaluations traditionnelles. D'après Marion, Laferrière et Tremblay-Gagnon (2022), la clarté des critères et la transparence des enseignants

lors de ce processus aide donc à favoriser, en particulier, l'implication des apprenants à besoins spécifiques.

#### **1.4. La dimension formative et formatrice**

L'évaluation, cet outil d'apprentissage, est un signe à l'apprenant et à l'enseignant permettant non seulement d'avoir une idée pour faire les renforcements nécessaires au niveau des objectifs mal appris, mais encore d'identifier les points forts et le degré de réussite au niveau de l'acquisition des connaissances. Ainsi, dans cette dimension, l'enseignant est censé de donner des rétroactions constructives et immédiates à l'apprenant. Ces rétroactions sont déclencheurs d'un contexte encourageant l'apprenant à s'auto-évaluer d'un côté et de compléter, refaire ou corriger les travaux incomplets ou incorrects d'un autre côté. Alors, la formative motive les apprenants en général et en particulier ceux qui sont à besoin spécifique et les rend à un moment donné plus autonomes dans leur apprentissage. Monteiro, Carvalho et Nóbrega Santos (2021) réclament, dans ce contexte, que les retours immédiats et constructifs donnés par les enseignants maintiennent un climat propice à l'évaluation et à l'apprentissage inclusif.

#### **1.5. La flexibilité et la différenciation**

L'évaluation inclusive a un aspect qui englobe tous les apprenants, car elle vise la diversité sur divers plans dans le contexte scolaire. Elle prend donc en considération le profil de l'apprenant en termes de rythmes et de besoins via la modification du choix, du degré de la difficulté et du temps à accorder pour une tâche à exécuter. De ce fait, la différenciation pédagogique est une approche utile selon Feyfant (2016), dans le contexte de l'inclusion scolaire, car elle permet une évaluation inclusive pertinente qui répond aux besoins individuels des apprenants en classe.

#### **1.6. La participation et l'implication**

Les apprenants doivent devenir des co-constructeurs dans l'élaboration des évaluations.

Cette responsabilité accordée, à ces acteurs, permet de les rendre autonomes et responsables de réfléchir à leur métacognition, car ils deviennent des partenaires dans ce processus, via leur participation d'un côté à la définition des critères de réussite et d'autre côté à l'auto-évaluation et à des évaluations mutuelles avec les pairs. La participation de l'apprenant dans le processus de l'évaluation rend cet acteur, selon Daigle et Ammar (2013), un élément actif engagé capable de s'intégrer et de comprendre facilement le processus d'apprentissage.

### **1.7. L'accessibilité universelle**

L'accès à des évaluations adaptées à tous les niveaux et les styles des apprenants s'avère être nécessaire dans le contexte des écoles favorisant et soutenant l'inclusion. Or, cet accès sera simplement réalisable par le biais d'utilisation des outils numériques diversifiés facilitant la communication et l'interaction entre l'apprenant et l'enseignant afin de rendre le processus de l'évaluation, dans le cadre de l'inclusion, plus ponctuel et juste selon Hamel (2021).

En résumé, sept piliers tracent le cadre de l'évaluation inclusive. Ce paradigme de différenciation et de participation active pivote dans une dimension formative flexible entre la justice, l'équité, la validité, la pertinence, la transparence, la clarté et l'accessibilité. Également, la vision fondamentale récente des institutions éducatives, doit cibler en profondeur le droit à une éducation plaçant l'apprenant dans un cadre propice, cohérent et assurant un apprentissage de qualité basé sur une culture favorisant la progression et la réussite de tous les apprenants.

## **2. Stratégies et pratiques d'évaluation inclusive**

Dans un contexte éloigné du jugement et de classification, l'évaluation dans une école inclusive sera fondée sur des actes pédagogiques réalisés par les enseignants assurant aux apprenants une progression réussite dans le processus d'apprentissage. Alors, l'appel à des approches complémentaires est utile, dans ce cadre, comme l'évaluation formative et

formatrice qui favorisent une réussite à tous les apprenants même ceux qui rencontrent des difficultés d'apprentissage. Cette complémentarité, entre ces deux approches dans le processus de l'évaluation, offre à l'apprenant dans un cadre participatif une rétroaction immédiate et une correction des apprentissages. (Black & Wiliam, 1998)

### **2.1. L'évaluation formative au niveau de l'inclusion scolaire**

Lors du processus d'apprentissage la formative est toujours présente. Elle est une source permettant à l'enseignant d'interpréter et d'analyser les résultats et les connaissances acquises lors de l'explication d'un objectif d'apprentissage. De même, elle aide cet acteur à faire un état des lieux immédiat, via les rétroactions constructives, pour mieux comprendre les difficultés rencontrées par les apprenants en classe et de lister les points forts. De ce fait, cette évaluation a non seulement un cadre régulateur de l'apprentissage au niveau des méthodes adoptées par les enseignants, mais encore oriente le processus enseignement-apprentissage vers la prise en considération de la diversité des apprenants existante dans les salles de classe. Cette approche permet donc d'améliorer la qualité de l'apprentissage et pousse à élaborer un plan d'action qui prend en considération la mise à la portée des apprenants le matériel et les consignes appropriés à tous les profils existants dans un niveau académique. Bref, un climat de classe bienveillant sera créé, selon Monteiro, Carvalho et Nóbrega Santos (2021), par l'efficacité de la mise en pratique de l'évaluation formative. Cette bienveillance est maintenue par la rétroaction constructive qui a montré son efficacité et son impact sur l'engagement et l'inclusion de tous les apprenants en général dans le groupe classe et ceux à besoins spécifiques ou en difficultés en particulier. Ainsi, elle pousse les établissements scolaires à réfléchir à la manière la plus adéquate pour concrétiser l'utilisation d'un portfolio numérique permettant à chaque apprenant, sous l'accompagnement et la supervision de l'enseignant, d'être non seulement auto-évaluateur de son apprentissage, mais encore de suivre ses progrès au fil du temps.

## **2.2. L'évaluation formatrice un outil d'apprentissage**

La formation des connaissances via l'évaluation est une approche qui offre à l'apprenant la chance de mieux comprendre l'information à apprendre. Elle permet ainsi, à cet acteur, de passer à la métacognition tout en développant chez lui des compétences cognitives et personnelles en lui rendant capable de réguler son apprentissage avec autonomie. L'évaluation formatrice, considérée comme un outil d'apprentissage, a un impact sur l'enseignement. En premier lieu, elle développe la pensée chez l'apprenant qui sera concrétisée par des stratégies montrant la façon qu'un apprenant adopte pour apprendre et valoriser sa progression académique et sa réussite. En second lieu, cette approche via les rétroactions rapides permet un développement efficace de certaines compétences qui rendent les apprenants capables d'ajuster l'apprentissage. (Daigle & Ammar, 2013)

Au niveau de l'école inclusive, l'évaluation formatrice sera réalisée individuellement et avec les pairs. De plus, elle s'oriente vers le processus de l'évaluation via la transmission des feedbacks constructifs et en s'éloignant de la note obtenue. Elle met l'accent aussi sur des objectifs clairs et facilement acquis permettant à l'apprenant de savoir ce qu'il va faire et comment s'auto-évaluer simplement pour savoir se positionner par rapport à l'acquisition des objectifs.

## **2.3. La mise en pratique de l'évaluation formative et formatrice dans le contexte d'une école inclusive**

L'observation assumée par l'enseignant dans le contexte d'une école inclusive aura des avantages sur les pratiques de l'évaluation. Elle aide à repérer les difficultés d'apprentissage et mène à une restructuration du processus enseignement-apprentissage, afin de le rendre de point de vue déroulement, préparation et outils pédagogiques adapté à tous les profils d'apprenants. Ainsi, le rôle de l'enseignant lors de l'observation permet, à ce dernier, d'ajuster ses pratiques et d'améliorer les stratégies pédagogiques. Par ailleurs,

les rétroactions fournissent par les enseignants, à condition qu'elles soient constructives, permettent à l'apprenant de détecter avec clarté ses erreurs et favorisent chez lui une culture continue de progression et d'amélioration.

De surcroît, le contexte relatif à l'évaluation inclusive demande l'utilisation des supports pédagogiques qui répondent aux besoins de la diversité existante au niveau des apprenants. De ce fait, l'évaluation inclusive adaptée nécessite une démarche pédagogique claire et concise basée sur la simplicité des documents tels que les textes, les exercices de renforcement et les fiches d'entraînement. De plus, elle demande de faire des pictogrammes, des cartes mentales et d'utiliser des ressources numériques qui permettent d'améliorer l'apprentissage et faire évoluer tous les apprenants. Ainsi, la gestion du temps est un point très important à prendre en considération dans ce cadre. De ce fait, il est nécessaire d'accorder plus du temps au travail que l'apprenant doit achever. Alors, l'évaluation sera plus active et réalisée dans un contexte scolaire bienveillant et propice à l'inclusion.

En résumé, deux approches de l'évaluation, dans le contexte de l'école inclusive, ont été développées dans ce passage. Elles apportent de changement au niveau de la culture organisationnelle de l'inclusion scolaire. Ainsi, elles ciblent selon Akkari et Barry (2018) les axes suivants : la diversité des profils de l'apprenant, le développement des compétences, l'amélioration des pratiques pédagogiques et la création d'un climat adéquat et stimulant à l'apprentissage permettant à chaque apprenant d'avancer en dépendant de son profil, rythme et de ses capacités.

### **3. Évaluation authentique, auto-évaluation et co-évaluation**

L'évaluation est un outil à double facette. Elle est pour accompagner, développer et faire évoluer. Ainsi, elle soutient la réussite des apprenants sans particularité, même pour ceux qui rencontrent des difficultés et des besoins spécifiques. Or, la mise en pratique demande une évaluation authentique et participative d'un côté et une inclusion des

démarches qui développent la capacité de l'apprenant à non seulement s'auto-évaluer, mais encore à faire ce processus avec autrui comme l'enseignant ou les pairs d'un autre côté.

### **3.1. De l'école à la vie réelle via l'évaluation authentique**

L'action d'évaluer dans ce cadre est liée à des situations de la vie quotidienne, où l'apprenant est placé face à des situations problèmes qui favorisent chez lui le développement de la créativité et la capacité à résoudre des consignes complexes, reliées à son vécu, dans un contexte collaboratif (Darling-Hammond & Adamson, 2014). Alors, l'évaluation authentique qui relie l'apprenant à la vie quotidienne s'oppose aux tests standardisés. Elle permet donc d'avoir les informations nécessaires aux connaissances acquises chez l'apprenant en lui offrant la chance à l'utilisation des compétences nécessaires dans des situations réelles. De ce fait, via un travail manuel basé sur des concepts techniques, des actes artistiques, des compétences linguistiques et communicationnelles l'apprenant construira son savoir et adopte son apprentissage au rythme qui favorise sa progression.

### **3.2. L'auto-évaluation outil de progression**

Quant à l'auto-évaluation, dans le cadre de l'inclusion scolaire, cette action motivante permettant à l'apprenant de suivre sa progression académique, avec autonomie, tout en se référant à des critères ponctuels et clairs, sans se comparer avec autrui. Cette compétence développée chez l'apprenant le responsabilise et le rend conscient du niveau de son apprentissage et développe chez lui la métacognition (Daigle & Ammar, 2013). L'apprenant par l'auto-évaluation sera détecteur de plusieurs points essentiels du niveau de l'acquisition des connaissances. Il peut mettre l'accent sur ce qui a compris, les points forts et à améliorer et les objectifs difficiles. Ainsi, il ajustera les méthodes de travail et les stratégies d'apprentissage qu'il a déjà choisi.

La question qui se pose au niveau de l'école inclusive est : « Comment peut-on mettre en pratique l'auto-évaluation ? ». S'auto-évaluer dans une école inclusive est fondée sur

l'utilisation de grilles contenant des indicateurs clairs, simples et précis qui prennent en considération la diversité des apprenants. Lors de la mise en pratique l'apprenant sera capable en se référant à ces grilles de se positionner par rapport à son apprentissage afin de faire les améliorations nécessaires pour atteindre le niveau de réussite souhaité. Une autre modalité, pour la mise en pratique, de l'auto-évaluation au sein de l'école inclusive est l'utilisation des pictogrammes qui renferment une échelle de progression et des indices qui permettent à l'apprenant de voir sa progression au cours de l'apprentissage. Ainsi, dans le même cadre, un autre outil peut être utilisé pour aider l'apprenant à s'auto-évaluer en lui mettant à sa portée un système de codage basé sur des couleurs ou des symboles intégrés dans un tableau de compétences permettant à ce dernier de voir sa progression. D'où, la perspective relative à l'auto-évaluation faite par l'apprenant, dans le contexte de l'inclusion scolaire, offre à l'enseignant via des interrogations adressées à l'apprenant de guider la réflexion et la pensée de ce dernier, vers l'amélioration de sa réussite. Or, parmi les interrogations adressées à l'enseignant et l'apprenant pourront savoir ce qui est : bien compris, difficile à faire et les points à améliorer dans les prochaines séances. De plus, une mise en pratique est plus efficace de l'auto-évaluation quand l'apprenant est placé dans des situations de répétitions successives pour des exercices qui répondent à des objectifs spécifiques, car ce dernier sera capable de comparer son travail, afin qu'il puisse voir son progrès et consolide son apprentissage.

### **3.3. L'évaluation outil d'apprentissage avec les pairs**

L'évaluation avec et par les pairs est un style d'apprentissage qui devra être un processus promoteur aux apprenants dans les écoles inclusives. Cette Co-évaluation via les échanges mutuels entre les apprenants aboutit non seulement à recevoir des commentaires et des rétroactions constructifs basés sur des critères simples à comprendre, mais encore à développer des compétences sociales. Ainsi, les interactions, entre les apprenants, offrent la chance aux pairs de justifier et d'argumenter leurs points de vue (Marion, Laferrière & Tremblay-Gagnon, 2022). L'évaluation par les pairs permet à l'apprenant de développer

son esprit critique, d'être coopératif, empathique et collaboratif avec autrui et d'avoir une écoute active. Mais, dans l'environnement inclusif, il est nécessaire de signaler que l'enseignant est promoteur de diffuser une culture constructive et bienveillante au niveau de la reformulation et des commentaires donnés. Cette culture sera concrétisée par le biais des activités réalisées en classe comme des projets, correction des travaux d'entraînement au niveau de l'écrit et l'oral. Ainsi, il est important d'utiliser de critères clairs pour éviter les erreurs et le désordre qui peuvent découler de ces interactions et pour assurer la participation de tous dans cette mise en œuvre. Dans une dynamique collaborative, un exemple concret est exposé, dans cette partie, pour expliquer la Co-évaluation. Lors de l'évaluation d'une activité scientifique, linguistique ou de résolution d'une situation problème émanant de la vie quotidienne, un partage des commentaires entre les pairs dans la classe sera effectué. Les apprenants concernés donc peuvent tracer, sur un cahier, un tableau divisé en deux colonnes contenant ce qu'ils ont compris et ce qu'ils doivent améliorer. De ce fait, ce travail sera complété par les commentaires donnés par l'enseignant, afin de valider ce qui a été dit d'un côté et pour guider l'apprentissage vers les informations correctes d'un autre côté.

En résumé, ces trois méthodes placent la diversité des apprenants existante, dans le groupe classe, dans le centre de l'apprentissage. La réflexion, la construction du savoir et l'autonomie sont ciblées dans l'auto-évaluation. Le partage des feedbacks et des commentaires constructifs dans l'évaluation par les pairs permet un apprentissage empathique et durable. Donc, il est nécessaire de savoir que ces méthodes sont complémentaires pour améliorer l'apprentissage de tous les apprenants dans le contexte inclusif. Elles seront également un indice à l'enseignant pour qu'il puisse ajuster son enseignement et de préparer des séances adaptées à la diversité des divers profils des apprenants. Les effets de ces méthodes seront observables aussi sur le plan de l'élaboration des critères clairs de la réussite d'un côté et sur la création d'un contexte inclusif favorable à la progression et à la participation active de chaque apprenant d'un

autre côté. Mais, ces méthodes restent insuffisantes pour créer un climat scolaire adapté à l'inclusion. Donc, il faut intégrer des nouvelles approches, permettant une progression efficace des apprenants, comme la différenciation pédagogique et la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA) pour améliorer les pratiques de l'évaluation et rendre ce processus réellement inclusif cadré par la justice et l'équité et sera au service des besoins et des capacités des apprenants.

#### **4. Les approches actuelles pour l'éducation inclusive**

Dans ce passage, le développement cible deux approches complémentaires qui sont : La différenciation pédagogique et la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA) qui répondent à la diversité des apprenants et interviennent de manière différente, de point de vue temps et démarche à suivre. La différenciation aura lieu à la suite de la détection des besoins des apprenants en termes d'objectifs non acquis et difficultés d'apprentissages, dans le but d'adapter l'enseignement à ces besoins. Cependant, la CUA commence dès la première phase de préparation d'un objectif d'apprentissage, car lors de la planification d'un dispositif pédagogique, l'enseignant prendra en compte les diverses difficultés possibles à rencontrer lors la mise en pratique du travail. Cette conception est dans l'optique de créer un contexte scolaire favorable à la participation de tous les apprenants dans le processus d'apprentissage (CAST, 2018).

##### **4.1. L'hétérogénéité scolaire et la différenciation pédagogique**

Les établissements scolaires renferment des classes hétérogènes en termes de profils, rythmes et besoins des apprenants. Alors, il est primordial d'avoir une approche pédagogique comme solution pratique pour cette divergence. De ce fait, la différenciation pédagogique est une solution à cette diversité qui est basée selon Feyfant (2016), sur les aspects clés suivants :

- Ajuster les objectifs d'apprentissage à chaque niveau d'apprenant.
- Présenter les contenus des programmes d'enseignants par le biais de divers outils pédagogiques.
- Diversifier les approches à adopter pour améliorer le processus d'apprentissage.
- Adopter Les produits, qui permettent des formes variées d'évaluation comme des présentations orales, des portfolios ou des textes écrits.

Bref, cette approche est au service de tous les apprenants. Elle valorise donc la diversité et empêche de freiner la réussite du processus d'apprentissage, car elle est établie sur deux principes : l'observation continue et l'adaptation régulière.

#### **4.2. La conception Universelle de l'apprentissage**

Une approche proactive repérable de la diversité des besoins relatifs aux apprenants est le fondement de la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA). La détection des besoins dans cette approche sera dès le début du processus de l'enseignement. Or, cette détection est dans le but de prévoir les soutions adéquates à l'avance à tous les obstacles qui entravent la progression du processus d'apprentissage chez la diversité des apprenants (CAST, 2018). Les recherches en neurosciences ont pu prouver que les différents profils des apprenants dans les institutions éducatives ne forment pas une situation exceptionnelle, selon la CUA, mais c'est le vécu scolaire international. Cette conception universelle trace trois lignes principales pour l'inclusion scolaire. En premier lieu, elle met en relief une diversité sur le plan de la représentation de l'information. D'où, cette diversité offrira à tous les apprenants l'accès à toutes les sources d'informations répondant à la particularité et à la difficulté de chacun d'eux. En second lieu, au niveau de l'expression et les interactions, entre les pairs et avec les enseignants, lors du déroulement d'une séance en classe, l'apprenant doit être capable de prouver par le biais du langage corporel, de l'oral et l'écrit et des plateformes numériques d'exprimer

les notions transmises et acquises. En dernier lieu, rendre l'engagement de l'apprenant et sa réussite plus réalisable, en le motivant par le biais de mettre à sa portée une diversité des outils pédagogiques répondant à ses intérêts.

À la suite de ces lignes directives, un exemple d'un apprenant dyslexique sera développé dans ce passage. L'apprenant dyslexique qui présente des difficultés d'apprentissage lors des examens écrits peut substituer l'écrit par l'oral via l'utilisation d'une carte mentale ou des schémas explicatifs relatifs à l'objectif enseigné. Cette substitution reflète la flexibilité essentielle du cadre de la CUA (CAST, 2018). L'Université de Genève (ciel.unige.ch), affirme donc, dans le cadre de cet exemple, que la CUA est une source créative, non compliquée pour l'enseignant, à un apprentissage inclusif qui n'exige pas des ajustements spécifiques.

À la suite de l'exposition de ces deux approches, le passage suivant développera la complémentarité entre elles basée sur l'accessibilité de l'apprentissage à tous. Cependant, elles diffèrent par leur logique de mise en œuvre, car l'une identifie et l'autre prévoit les difficultés et les obstacles. Dans le cadre de cette optique, la diversité de tous les apprenants est prise en considération par ce que le cadre inclusif est élaboré par la CUA et l'ajustement est assuré par la différenciation (Feyfant, 2016 ; CAST, 2018). Bref, combiner la CUA avec la différenciation pédagogique créera un contexte pédagogique adéquat et réel à l'inclusion. Ce contexte flexible et équitable, favorisant la participation de tous les apprenants, permettra à ces derniers l'adaptation et l'anticipation pour progresser et s'évoluer au sein de l'apprentissage tout en ayant recours à des modalités spécifique d'apprentissage.

## **5. Le cadre stratégique et institutionnel de l'école inclusive**

L'efficacité de l'évaluation inclusive émane non seulement de la diversité et la différenciation au niveau des méthodes pédagogiques, mais encore l'adaptation du processus d'apprentissage aux besoins spécifiques de chaque apprenant. Elle nécessite

également un cadre institutionnel et un projet d'établissement favorable qui prend en considération la particularité et le contexte de chaque institution afin de soutenir avec cohérence et équité les enseignants et les apprenants (Akkari & Barry, 2018).

L'engagement officiel de l'institution éducative est le premier point à prendre en considération lors de la création du cadre institutionnel de l'école inclusive. La mise en œuvre de la finalité relative à la politique éducative de l'état est importante. Mais dans notre vie contemporaine, il fallait ajuster cette finalité et la redéfinir dans le but d'accorder un axe de travail principal à l'inclusion scolaire au niveau du curriculum et du contenu des programmes d'enseignement. De plus, il faut que cette politique mette au centre de ses préoccupations l'évaluation inclusive qui centralise la mise en pratique de ce processus sur la diversité des apprenants et valorise le progrès de ces derniers. De ce fait, une approche systémique à l'adaptation des sujets des examens, relatifs aux apprenants à difficultés ou à besoins particuliers, est primordiale à élaborer et à mettre en pratique dans le contexte des établissements scolaires inclusifs. Ainsi, il est important de changer de perspective vis-à-vis de l'évaluation en passant des limitations relatives à la note vers l'accompagnement et l'évolution des apprentissages. Or, ce changement de perspective est assuré dans un cadre qui maintient une cohérence entre l'action, l'évaluation, les méthodes pédagogiques, les objectifs du projet d'établissement et la finalité de la politique éducative. (Akkari & Barry, 2018 ; Daigle & Ammar, 2013).

La formation et le développement du professionnalisme des enseignants, dans le contexte de l'inclusion scolaire, est un deuxième point à prendre en considération au niveau de l'élaboration du cadre institutionnel de ce contexte. Or, réussir l'évaluation inclusive exige un enseignant non seulement expert et chevronné au niveau de la discipline qu'il enseigne, mais encore bien formé sur des pratiques différenciées et inclusives capable par l'accompagnement et le suivi de les mettre en pratique sur le terrain scolaire. Au niveau de ce point, il est donc important de mettre l'accent sur l'importance d'utiliser et de sélectionner des techniques adaptées et appropriées pour

répondre aux besoins particuliers de chaque apprenant comme accorder plus de temps pour faire une évaluation, utiliser des logiciels ou de matériel spécifique pour évaluer un travail fait par les apprenants. De plus, savoir la diversité existante au niveau des modalités des évaluations que nous pouvons les adopter dans le contexte de l'inclusion, comme le passage de l'écrit à l'oral, faire des fiches de travaux pratiques et des projets de recherche et élaborer un portfolio académique permettant à chaque apprenant de suivre sa progression académique. De surcroît, dans la création du cadre organisationnel de l'inclusion, la formation doit cibler un axe qui aide les enseignants à devenir capable de fournir aux apprenants des rétroactions adaptées et constructives répondant à la particularité de chacun d'eux (Roussel, 2021). Bref, la formation, dans la perspective de l'inclusion, élimine les évaluations standardisées et favorise la création d'un climat équitable et personnalisé a un apprentissage durable et réussi.

L'utilisation et le choix approprié des ressources et du matériel utilisé dans une classe inclusive est, le troisième point à développer, dans le but de garantir à chaque apprenant la capacité à effectuer son évaluation sans le mettre face à des défis spatio-temporels et organisationnels. Ce choix doit se faire dans une perspective donnant un accès pratique aux apprenants pour l'évaluation. Une variété au niveau des dispositifs, des supports et des outils numériques s'avère être donc une priorité au niveau du plan des ressources à assurer, pour les apprenants et les enseignants, dans le cadre de l'inclusion scolaire. De ce fait, cette variété sera concrétisée par les pictogrammes, les logiciels audio-visuels, les tablettes, les salles de classe, la gestion du temps et les modalités des écritures etc... (Hamel, 2021).

Un autre point constitue le cadre organisationnel de l'évaluation dans l'école inclusive est les critères d'évaluation en termes de compréhension, d'équité, de clarté et de cohérence. La mise en œuvre de ce point nécessite d'un côté une communication des objectifs avant l'évaluation et d'autre côté adaptés les critères de réussite à la diversité existante au niveau des profils des apprenants. De plus, s'éloigner de la démotivation

des apprenants par l'adoption des critères standardisés et strictes (Marion, Laferrière & Tremblay-Gagnon, 2022). Subséquemment, la simplicité accordée aux apprenants, de point de vue critères de notation et de réussite, facilite à ces derniers de participer à une évaluation inclusive juste formative et formatrice.

L'élaboration d'un plan d'action, par les institutions éducatives, basé sur un calendrier des échéances à flexibilité organisationnelle, doit répondre aux besoins spécifiques des apprenants via des stratégies propices sur le terrain comme le travail sur le facteur du temps pour l'exécution de l'évaluation, c'est-à-dire donner plus de temps aux apprenants à difficultés spécifiques pour achever les évaluations de différentes disciplines. De plus, faire des tests et des évaluations fractionnées dont chacune cible un domaine de compétence spécifique à évaluer. En outre, une autre stratégie peut être signalée est le suivi et l'accompagnement personnalisé pour l'apprenant qui rencontre des difficultés d'apprentissage, afin de l'aider à améliorer son apprentissage et mettre à sa portée des méthodes qui lui facilite sa réussite.

L'analyse des résultats des apprenants est une partie à développer dans le cadre organisationnel de l'inclusion scolaire. Cet axe doit prendre une partie importante du projet d'établissement des institutions éducatives. À cet égard, cette opération a plusieurs fonctionnalités dont la première est « Identifier » et la seconde est « Améliorer ». Le travail sera ciblé donc sur l'inclusion des apprenants et les dispositifs d'aide à utiliser. De ce fait, il est essentiel non seulement d'éliminer tous les supports et les méthodes qui sont inefficaces pour certains apprenants, mais encore de modifier tout ce qui découle de l'évaluation en termes de modalités, outils et format pour répondre aux besoins des apprenants (Monteiro, Carvalho & Nóbrega Santos, 2021).

Le dernier point traité est la sensibilisation à la culture inclusive. Cette culture doit être commune entre tous les niveaux et cycles d'apprentissage. De plus, elle doit être partagée dans toutes les disciplines selon Akkari et Barry (2018). Alors, cette culture

institutionnelle relative à l'inclusion doit être diffusée avec aisance à tous les enseignants et les administrateurs. Ainsi, elle doit être concrétisée par un plan d'action qui sensibilise les enseignants à la différenciation des besoins, implique les parents et favorise le partenariat avec eux et encourage le principe de la réussite de tous les apprenants.

## **Conclusion**

En guise de conclusion, l'évaluation inclusive doit faire partie de la planification stratégique moderne des établissements scolaires afin de répondre au principe suivant : « L'éducation est pour tous ». Ainsi, dans le cadre de la planification, il est important dans l'école inclusive de penser à l'utilisation des outils particuliers. De plus, il faut qu'elle ait une vision éducative transformationnelle vis-à-vis de la diversité dans les classes d'un côté, et sur l'accompagnement et le suivi des apprenants d'un autre côté. De ce fait, un plan stratégique devrait être un vecteur qui favorise l'anticipation du triage et du classement des apprenants. En outre, elle doit devenir une approche, de soutien et du suivi, qui maintient la progression et favorise la réussite des apprenants tout en se basant sur les besoins, les rythmes et les compétences différents. Par ailleurs, l'apprenant sera acteur participatif de son apprentissage, car par l'auto-évaluation, l'évaluation avec et par les pairs, il sera capable de poursuivre son progrès et d'être plus autonome et motivé.

Quant à l'efficacité de l'évaluation inclusive, il est nécessaire de placer cette approche dans un cadre scolaire stratégique et organisationnel cohérent et favorable qui soutient les axes et les principes fondamentaux de ce paradigme. De surcroît, les enseignants devront assister à des formations continues bien organisées assurées par un suivi et un accompagnement. Ce cadre de formation doit donc aider non seulement à mettre correctement les pratiques de la différenciation et de la CUA, mais encore à adapter ces approches à la diversité des profils des apprenants. Les politiques éducatives doivent également aider à la réussite de l'évaluation dans le cadre de l'inclusion scolaire. D'où, les grandes lignes et les axes fondamentaux devront être énoncés clairement dans un

cadre organisationnel flexible. En outre, cette organisation devra être basée d'une part sur l'élaboration des critères de réussite et d'autre part sur la satisfaction des besoins relatifs aux ressources et outils pédagogiques permettant de travailler dans un contexte adéquat et propice à la personnalisation de l'apprentissage. De même, l'interprétation des résultats s'avère être nécessaire afin de mieux sélectionner les méthodes et les démarches à adopter permettant d'avoir une pratique participative plus efficace et une amélioration continue. Alors, toutes ces règles font éloigner l'apprenant d'un cadre stressant émanant des évaluations standardisées et lui offrent l'opportunité à des dispositifs d'aide qui seront au service d'améliorer son processus d'apprentissage.

La réussite de l'évaluation inclusive repose sur une culture d'inclusion. Or, le partage de cette culture aura deux aspects dont l'un à l'intérieur de l'établissement réalisé entre les enseignants, les apprenants, et les personnels éducatifs et l'autre avec les parents et les organisations de la collectivité territoriales. En outre, tous ces acteurs sont invités à travailler dans un esprit de collaboration pour promouvoir l'équité, le respect et la valorisation des réussites de chacun. Alors, il fallait avoir un métissage inclusif relatif à l'évaluation inclusive, entre eux, fondé sur une vision pédagogique claire, un engagement institutionnel et des actions concrètes, permettant de créer un contexte d'apprentissage équitable et motivant, où tous les apprenants présentant des besoins éducatifs particuliers, peuvent progresser, réussir et se sentir pleinement valorisés dans leur parcours scolaire. Il en résulte que, plusieurs problématiques, dans ce cadre, peuvent découler et qui sont: Comment les établissements scolaires libanais peuvent planifier et procéder pour favoriser un partenariat efficace avec les parents, dérivant des différents contextes socio-culturels, afin d'assurer une bonne mise en pratique de l'évaluation inclusive? Dans quelle mesure la résistance des enseignants au changement créée par l'inclusion sera transformée par les établissements scolaires en opportunité pour favoriser la réussite de la vision de cette approche dans le contexte libanais?

## Références :

1. Akkari, A., & Barry, A. (2018). Pour une école inclusive : des intentions aux réalisations. Éditions L'Harmattan.
2. Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
3. Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
4. CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Retrieved from <https://udlguidelines.cast.org>
5. Daigle, S., & Ammar, M. (2013). Le codage de la rétroaction écrite : un outil pour soutenir l'apprentissage autorégulé. *Revue canadienne de l'éducation*, 36(2), 215–239.
6. Darling-Hammond, L., & Adamson, F. (2014). *Beyond the bubble test: How performance assessments support 21st century learning*. Jossey-Bass.
7. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2016). *Raising the achievement of all learners in inclusive education: Lessons from European policy and practice*.
8. Feyfant, A. (2016). Différenciation pédagogique : Un outil pour la réussite de tous ? Dossier de veille de l'IFÉ, n° 107. Institut français de l'éducation.
9. Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
10. Hamel, C. (2021). Un outil numérique pour optimiser les pratiques de rétroaction

- corrective. *Formation et profession*, 29(3), 67–80. <https://doi.org/10.18162/fp.2021.621>
11. Marion, C., Laferrière, T., & Tremblay-Gagnon, D. (2022). Rétroaction par les pairs: pratiques favorisant l'apprentissage et l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 50(2), 45–63.
  12. Monteiro, V., Carvalho, C., & Nóbrega Santos, N. (2021). Creating a supportive classroom environment through effective feedback. *Educational Research Review*, 34, 100-125. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.661736>
  13. Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2019). *Measuring innovation in education 2019: What has changed in the classroom?* OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264311671-en>
  14. Roussel, C. (2021). Développer la littératie en rétroaction des personnes étudiantes. *Pédagogie collégiale*, 34(2), 1–5.
  15. Université de Genève. (n.d.). Qu'est-ce que la Conception Universelle de l'Apprentissage ? CIEL – Centre d'innovation pour l'enseignement et l'apprentissage. <https://ciel.unige.ch>
  16. Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2019). *Measuring innovation in education 2019: What has changed in the classroom?* OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264311671-en>
  17. Roussel, C. (2021). Développer la littératie en rétroaction des personnes étudiantes. *Pédagogie collégiale*, 34(2), 1–5.
  18. Université de Genève. (n.d.). Qu'est-ce que la Conception Universelle de l'Apprentissage ? CIEL – Centre d'innovation pour l'enseignement et l'apprentissage. <https://ciel.unige.ch>

# Framing the Israeli War on Gaza: A Content Analysis of Canadian Newspaper Websites

*Darine Houmani*  
*Lebanese University*

## **Abstract**

In an era where media plays a crucial role in shaping public sentiment and news floods in from all directions, mainstream outlets often act like sharp instruments, selecting, trimming, and presenting information based on their editorial orientations. This study examines the coverage of the Israeli war on Gaza by four major Canadian newspapers: *The Globe and Mail*, *Montreal Gazette*, *National Post*, and *Toronto Star*, during the first three weeks of 2025, till the initial ceasefire.

Using media framing theory, the analysis identifies six dominant frames: Human Interest (Israeli), Human Interest (Palestinian), Violence (Israeli), Violence (Palestinian), Self-Defense (Israeli), and Terrorism (Palestinian). The findings highlight significant bias. *National Post* and *Montreal Gazette* emphasized Israeli suffering while framing Palestinian actors as “terrorists”, even when the original news agency sources used neutral terms like “fighters”. These outlets largely ignored the humanitarian crisis in Gaza.

In contrast, *The Globe and Mail* and *Toronto Star* more consistently reported on the impact of the war on Palestinians -documenting casualties, displacement, and hunger- by citing international agencies without altering their language. However, in their editorial and opinion pieces, all four papers prominently featured the suffering of Israeli hostages and used the term “terrorist” to describe Hamas.

By analyzing how international events are framed and filtered for Canadian audiences, this research sheds light on the role of editorial bias in shaping public perception and contributing to emotionally charged narratives in times of conflict.

**Keywords:**

*Israeli war on Gaza- Canadian Media Coverage- Media Framing- Media Bias*

**Introduction:**

Since October 7, 2023, the Israeli war on Gaza has been a major focus in global news and public discussion. Media outlets have covered the conflict in different ways, depending on their editorial views. Some showed support, others were critical, while some tried to remain neutral. The language and tone used in reporting often reflected the political and ideological positions of the media organizations. Canadian media followed the same pattern.

This study looks at how the Israeli war on Gaza was reported in selected Canadian newspapers. It focuses on four major outlets, *The Globe and Mail*, *Montreal Gazette*, *National Post*, and *Toronto Star*. The analysis covers the first three weeks of 2025, an important period before the ceasefire between Hamas and Israel on January 19, 2025.

The study aims to better understand the factors that shape media coverage and how media framing can influence public opinion and policy decisions. It also stresses the importance of balanced and diverse media reporting in helping people develop informed and thoughtful views on global issues. Using framing theory, the study examines common narratives, ideological perspectives, and editorial choices in Canadian journalism. Through both quantitative and qualitative content analysis, it identifies reporting styles, possible biases, and the overall tone of the coverage.

**Problem Statement and Study Questions**

The media plays a vital role in informing the public worldwide. However, biased reporting remains a pervasive issue, capable of distorting public opinion and influencing political outcomes. By analyzing the coverage of four major Canadian media outlets, this study aims to address the following central research question:

## **What narrative frameworks did Canadian newspapers adopt in their coverage of the Israeli war on Gaza?**

To address this main question, the following sub-questions are posed:

What sources did Canadian newspapers rely on in their coverage of the Israeli war on Gaza?

What patterns or trends can be identified in the way Canadian newspapers reported on the conflict?

Are there notable differences among Canadian newspapers in the narrative frameworks used to cover the Israeli war on Gaza?

### **Purpose of Study**

This thesis seeks to explore whether Canadian newspapers present the Israeli war on Gaza in a manner that may shape public perceptions and influence opinions regarding the conflict.

### **Study Objectives**

To examine the narrative construction of the Israeli war on Gaza in Canadian media.

To investigate potential biases in the tone and language used by Canadian newspapers in their coverage of the Israeli war on Gaza.

### **Theoretical Framework of the Study**

This study adopts *Framing theory* as its primary theoretical framework. Framing theory offers valuable insights into how media outlets construct and influence the portrayal of events, in this case, the Israeli war on Gaza. Goffman was the first to provide the theoretical basis for the concept of “frame” in sociology, describing how individuals use “interpretive frames” to understand their experiences and organize social reality. In his book “Framing Analysis” (1974) he argues that when an individual recognizes a

particular event, he tends to interpret what it is he's facing and what it is that's going on by applying one or more frameworks of interpretation. These frameworks are seen as rendering what would otherwise be a meaningless aspect of the scene into something that is meaningful. He also suggests types of framing "*the type of framework we employ provides a way of describing the event to which it is applied*" (Goffman, 1974, p 24).

According to Robert M. Enteman, "*Analysis of frames illuminates the precise way in which influence over a human consciousness is exerted by the transfer of information from consciousness*" (Enteman, 1993, p 51). Enteman also considers that "*framing essentially involves selection and salience*" and that to frame is to select some aspects of a perceived reality and make them more salient in a communicating text, in such a way as to promote a particular problem definition, causal interpretation, moral evaluation, and/or treatment recommendation for the item described, "*typically frames diagnose, evaluate, and prescribe*" (Enteman, 1993, p 52).

Framing theory has been explained in many ways by scholars from different fields, especially in media and communication studies. There is no single agreed-upon list of framing types, but researchers have identified several common and widely used frames. Much of this work is based on the studies of scholars such as Robert Entman, Shanto Iyengar, Dietram Scheufele, and Pippa Norris. According to Entman, some of the main types of framing include the conflict frame, the human interest frame, the economic consequences frame, and the morality frame (Entman, 1991, p: 94-96).

The discussion chapter will further develop and apply this theory to analyze how narrative frames are employed in the selected coverage.

### **Literature Review: Framing Theory in Media Coverage of the Israeli-Palestinian Conflict**

Many academic studies have explored how the Israeli-Palestinian conflict is presented in national and international media. These studies help set the background for this

thesis, which focuses on how Canadian newspapers cover the conflict using framing theory. By reviewing earlier research, this study places itself within the wider academic discussion and draws on similar methods and ideas to guide its analysis.

In the study “*Examining The Framing of the Israel-Palestine Conflict: A Textual Analysis of International Media News Coverage*” Ali, Khan, and Riaz works on international news coverage between October 7 and November 7, 2023, in BBC, France24, Voice of America (VOA), and Al Jazeera. Their research applies framing theory and narrative analysis to assess how visuals and lexical choices contribute to biased representations. They find that BBC, France24, and VOA largely favor Israeli narratives, often depicting Palestinians with terms like “terrorist” or “militant,” while Al Jazeera presents more balanced reporting. The study highlights how visual and lexical framing shapes global opinion, a concept also explored in this thesis through Canadian media coverage (Ali et al., 2024).

In another comparative study, “*Comparative Framing of the Palestinian-Israeli Conflict in Newspapers: An Analysis of Affect*” Warshagha et al.’s analyze how affective language shapes polarized reporting in Al Jazeera English (AJE) and The Washington Post. By employing the appraisal theory and Faircloughian discourse analysis, the study shows how emotional and evaluative language contributes to ideological polarization. AJE emphasizes Palestinian perspectives and resistance to occupation, while The Washington Post reflects U.S. geopolitical interests. Though the geographical focus differs, this study is relevant to the current thesis in its methodological use of critical discourse and affective framing to understand ideological bias, an approach mirrored in analyzing Canadian media narratives on similar events (Warshagha et al, 2024).

Emma Sydora’s study, “*Breaking News: An Analysis of Canadian Media’s use of ‘Terrorism’ and ‘Human Rights’*”, *Frames in the Coverage of the First Year of the Second Intifada*”, serves as a key precedent for this research. Analyzing *The Globe and Mail* and *National*

*Post* (Sept. 2000–2001), she identifies a shift from a “human rights” to a “terrorism” frame in reporting on Hamas and the Second Intifada. Sydora links this shift to 9/11 and broader ideological narratives like the “*clash of civilizations*”. Her findings highlight how sociopolitical contexts influence media framing, an approach similarly adopted in this thesis through a contemporary, comparative analysis of Canadian newspapers (Sydora, 2018).

Finally, Heather Richardson’s study, “*Decoding U.S. Media Through Framing Theory: Examining the Coverage of Hugo Chavez in The New York Times and The Washington Times*” though not directly focused on the Israeli-Palestinian conflict, provides a valuable illustration of how political ideology and government orientation affect framing. By comparing coverage under the *Bush* and *Obama* administrations, Richardson shows how changes in political leadership influence media tone, source selection, and thematic framing. Her use of Entman’s framing model parallels the theoretical foundation of this thesis and affirms the notion that media framing is not static but contingent upon broader political and institutional contexts (Richardson, 2013).

Overall, these studies show that framing theory is a flexible and effective tool for analyzing media coverage in different political and geographic settings. They provide both theoretical ideas and research methods that help shape this thesis, especially in understanding how media ideology, government politics, and emotional language influence news coverage. By focusing on Canadian media and its reporting on the Israeli-Palestinian conflict in a recent context, this study builds on previous research and offers new insights into how Canadian media create political meaning through the frames they choose and emphasize.

### **Study Methodology and Data Collection Tools**

This study is classified as a descriptive research, aiming to examine and describe how a specific phenomenon is presented in the media. Descriptive research in communication

is commonly used to examine media content, identify patterns in communication behavior, and determine frequencies or themes in messages. These functions are often carried out through methods such as content analysis and surveys (Wimmer & Dominick, 2014).

The study employs content analysis as the primary method, integrating both quantitative and qualitative approaches to analyze articles that address the Israeli war on Gaza. This dual strategy allows for a comprehensive examination of media tone, language, frequency, and thematic patterns. As Wimmer and Dominick (2014) explain, “content analysis is a method of studying and analyzing communication in a systematic, objective, and quantitative manner for the purpose of measuring variables” (p. 170).

In order to determine framing of Israeli war in Gaza, based on the media framing method and for the purpose of content analysis, the following frameworks were used Human interest (Israeli), Human interest (Palestinian), Violence (Israeli), Violence (Palestinian), Self-defense (Israeli), and Terrorism (Palestinian). The study categorized articles into: sources, overall tone, visual tone, language category.

### **Sample of the Study**

To explore how Canadian newspapers, portray the Israeli war on Gaza -and to assess whether their coverage demonstrates bias or neutrality, the study uses a census sampling method. The sample includes all written articles -as the unit of analysis, defined as articles composed primarily of text, excluding multimedia content such as videos, photo essays, or interactive graphics- published on the websites of the selected newspapers between January 1 and January 21, 2025. This three-week period encompasses the lead-up to the truce announced on January 19, 2025, and two days after the ceasefire to identify any subsequent newspaper reactions to the ceasefire. This provides a specific timeframe for analyzing coverage intensity and framing strategies.

The content analysis includes articles published on the websites of the four newspapers, not their print editions, although all material from the print editions is also published online.

For a deeper analysis of how the war on Gaza is portrayed, through frames such as self-defense, terrorism, and humanitarian crisis, we focused exclusively on articles directly related to the war on Gaza, excluding from the study sample any articles concerning Israel's conflicts with Yemen or Lebanon.

### **Research additions**

By providing a nuanced analysis of how the Israeli war on Gaza is portrayed in Canadian newspapers, this research contributes to the broader discourse on media bias and the role of framing in international news coverage.

### **Brief History of the Israeli- Palestinian Conflict**

The current war on Gaza must be viewed not as an isolated event but as part of a long historical trajectory, beginning with the 1917 Balfour Declaration, in which Britain promised to support “*a national home for the Jewish people*” in Palestine. The roots of Zionist aspirations, however, stretch further back, including the 1897 Zionist Congress in Basel led by Theodor Herzl, and even earlier initiatives such as the 1840 London Conference. Between 1882 and the early 20th century, during what's called the “Rothschild Settlement” phase, approximately 12,000 Jewish settlers were housed in 39 colonies, in Palestine, funded by Lionel de Rothschild.

Historian Fred Jerome explains that “*Zionism emerged in the second half of the nineteenth century as a response by Jews to persecution by autocratic regimes in most Eastern European states*” (Jerome, 2024, p. 28). He emphasizes that “*The undeclared winners of the First World War may well have been the Zionist*”, adding that Britain issued Balfour Declaration, “*with favor the establishment in Palestine of a national home*

*for the Jewish people*” (Jerome, 2024, p. 28). This declaration spurred the expansion of Zionist institutions and British-facilitated land acquisition.

Initially, Palestinians welcomed Jewish refugees fleeing persecution after 1918. However, it soon became clear to them that the Zionist movement was a settler-colonial project. Armed Zionist groups such as the Haganah, Palmach, Irgun, and Stern Gang emerged and engaged in violence (Pappé, 2006). Clashes intensified from 1936 onward.

On November 29, 1947, United Nations General Assembly passed Resolution 181, which called for the partition of Palestine into: Jewish state (56% of the territory), and Arab state (43%), with Jerusalem (1%) under international administration (United Nations, 1947). In the same period, Zionist militias launched massacres in Jerusalem, Deir Yassin, Tantura, and Haifa, and other regions, aimed at forcibly displacing Palestinians and altering the region’s demographics. Ilan Pppe (Pappé, 2006, p 16) says:

*The Zionist policy transformed into an initiative to ethnically cleanse the country as a whole in March 1948. Once the decision was taken, it took six months to complete the mission. When it was over, more than half of Palestine’s native population, close to 800,000 people, had been uprooted, 531 villages had been destroyed, and eleven urban neighbourhoods emptied of their inhabitants.*

On May 15, 1948, Israel declared independence and gained broad international recognition. However, it was not until the 1967 war that Israel occupied the West Bank, Gaza Strip, and East Jerusalem, completing its control over historic Palestine. The first Palestinian uprising, or “Intifada”, began in December 1987 as a protest against Israeli repression and lasted until 1992, when negotiations between the PLO and Israel commenced.

On September 13, 1993, the PLO signed the Oslo Accords, establishing a Palestinian interim authority. The agreement aimed to reach a final settlement within five years. In 1995, the assassination of Israeli Prime Minister Yitzhak Rabin by a right-wing Israeli

extremist revealed internal refusal to recognizing Palestinian rights.

Though Israel withdrew from Gaza in 2005, it maintained control over borders, airspace, and waters. Following Hamas's takeover in 2007, Israel imposed a blockade under which "the movement of Palestinians out of Gaza and access to basic utilities, housing, education, work, health and an adequate standard of living continued to be severely restricted due to Israel's blockade" (Human Rights Council, 2013, p. 5).

During this period, Israeli forces launched major attacks on the Gaza Strip: in 2008, 2009, 2012, 2014, and 2021 (Euro-Med HRM, 2022), yet none succeeded in ending Hamas rule or stopping rocket fire.

On October 7, 2023, Palestinian resistance forces launched Operation Al-Aqsa Flood. A key figure behind it was Yahya Sinwar, a Hamas leader and former prisoner who spent 22 years in Israeli jails. "He was among the more than 1,000 prisoners proposed to be swapped in 2011 for Gilad Shalit, an Israeli soldier captured by Hamas five years earlier" (Burke, 2024). Fighters breached Israeli defenses, capturing soldiers and civilians to push for a similar exchange. As of October 2023, Israel held 4,764 Palestinians, including 204 children (B'Tselem, 2025). Since then, over 6,220 arrests have been recorded (Addameer, 2024).

The "Al-Aqsa Flood" operation led to around 1,200 Israeli deaths and 252 hostages taken to Gaza, according to a UN report (UN, 2024). Many deaths were caused by Israeli army fire during attempts to stop fighters, Yaniv Kubovich writes that "*Documents and testimonies obtained by Haaretz reveal the Hannibal operational order, which directs the use of force to prevent soldiers being taken into captivity, was employed at three army facilities infiltrated by Hamas, potentially endangering civilians as well*" (Kubovich, 2024). In response, Israel launched a devastating assault on Gaza. The UN notes: "over 52,535 deaths, of which 70 percent continue to be women and children, and 118,491 injuries" (United Nations, 2025).

Thus, Israel's ongoing war on Gaza cannot be understood outside the context of a settler-colonial structure rooted in exclusion, starvation, and collective punishment. It represents another chapter in a protracted conflict that has yet to yield a just resolution recognizing the national rights of the Palestinian people.

## **Newspaper Descriptions**

### **The Globe and Mail**

*The Globe and Mail* is a Canadian English-language national daily newspaper, with print editions across major cities including Halifax, Montréal, Toronto, Winnipeg, Calgary, and Vancouver (web.archive, 2009). It originated with *The Globe*, founded in 1844 by George Brown, a Father of Confederation. In 1936, it merged with its conservative rival *The Daily Mail and Empire* to become *The Globe and Mail* under publisher George McCullagh. Since then, it has established itself as one of Canada's leading national newspapers.

The paper covers a wide range of topics including news, politics, business, investing, sports, and lifestyle, reaching over six million readers weekly across print and digital platforms. Its Report on Business magazine alone reaches 2.5 million readers per issue. The paper is owned by Woodbridge, the investment arm of the Thomson family (theglobeandmail).

According to its website, *The Globe and Mail* aims “to inspire and inform Canadians through courageous, empathetic, and honest journalism”, and promises “a superior experience for our audience, based on responsible, sustainable business practices, and independent ownership”.

It is rated as slightly right-center biased due to its editorial stance and is considered “High” in factual reporting because of proper sourcing (Media Bias/Fact Check, 2024, A).

## **Montreal Gazette**

*Montreal Gazette*, known simply as *The Gazette*, is a daily English-language newspaper published in Montreal, Quebec, and owned by Postmedia Network. It is Quebec's oldest daily and the longest continuously published newspaper in Canada. The paper traces its origins to June 3, 1778, when French-born printer Fleury Mesplet published *Gazette du commerce et littéraire*, Montreal's first newspaper. As journalist John Kalbfleisch notes, Mesplet often challenged authority. In 1779, after hiring radical editor Valentin Jautard -whose satire targeted both church and state-both men were arrested by Governor Haldimand, and the paper was shut down. Mesplet revived *The Gazette* in 1785 with a more cautious tone. It was initially bilingual but became English-only in 1822, gaining a wide readership beyond Montreal (Kalbfleisch, 2017).

According to its website, *Montreal Gazette* is committed to “*keeping Canadians in the know with ambitious, trusted and high-quality journalism*” and aims “*to be the most innovative media company in Canada with thought-provoking journalism that audiences crave*” (montrealgazette). The paper is considered right-center biased due to a slightly right-leaning editorial stance (Media Bias/Fact Check, 2023).

## **National Post**

*National Post* is a Canadian English-language broadsheet newspaper and the flagship publication of the American-owned *PostMedia Network*. It was founded by Conrad Black, its first edition was on Oct. 27, 1998. A survey of newspaper readers found the *Globe* was reaching 1.7 million readers each week (cbc, 2021).

*National Post* is published Mondays through Saturdays, with Monday released as a digital e-edition only. It has a coverage of news, politics, shopping, healthing, and traveling. It has a section titled: *Israel and Middle East*.

*National Post* mentions on its site that their mission is “*keeping Canadians in the know with ambitious, trusted and high-quality journalism*”. The vision of *National Post* is “*to be the most innovative media company in Canada with thought-provoking journalism that audiences crave and strong platform solutions that help businesses succeed*” (nationalpost. N,D).

*National Post* has a slight right lean through the support of former President Trump. It is right-center Biased based on story selection that favors the right and High for factual reporting due to proper sourcing and a clean fact check record (Media Bias/Fact Check, 2024, B).

### **Toronto Star**

*Toronto Star* is a Canadian English-language broadsheet daily newspaper. It is owned by *Toronto Star Newspapers Limited*. *Toronto Star* publishes daily newspaper that has a coverage of different subjects, politics, Business, Entertainment, Real Estate, Investigations among others. It has a section titled *Middle East*. In 2018, It expanded its local coverage of Vancouver, Calgary, Edmonton and Halifax.

*Toronto Star* was founded in 1892 as the *Evening Star* by 21 printers and four apprentices during a labor dispute at The News. Joseph E. Atkinson became editor in 1899 after the paper was bought by supporters of Sir Wilfrid Laurier. He renamed it the *Toronto Daily Star* in 1900 and remained its publisher until 1948 (Toronto Star, d.t., A).

The paper has leaned politically left, reflecting the Atkinson principles, which emphasize “*social justice; individual and civil liberties; community and civic engagement and the rights of working people*” (Harris, 2017; Wallace, 2018). As *Toronto Star* notes, “*These values and beliefs now form what are called the Atkinson Principles, the foundation of the Star’s ongoing commitment to investigating and advocating for social and economic justice*” (Toronto Star, d.t., B).

*Toronto Star* mentions on its site that it focuses public attention on injustices of all kinds and on reforms designed to correct them. It adds: “*We are the news organization*

people turn to when they need help; when they want to see the scales balanced, wrongs righted” (Toronto Star, d.t., B).

## Findings and Discussions

To address the research question, content analysis was conducted across the four Canadian newspapers, combining quantitative content analysis with qualitative framing analysis. The unit of analysis is the written articles published on the topic of the Israeli war on Gaza. In total, 155 articles were analyzed during the study period, as will be demonstrated in the following analysis.

### Quantitative (Descriptive) Analysis of the study sample

*Toronto Star* provided the most extensive coverage of the Israeli war on Gaza, publishing 71 articles over 21 days. Meanwhile, *The Globe and Mail* 41 articles and *National Post* 37, while *Montreal Gazette* published only 6 indicating less engagement of this newspaper. The disparity suggests *Toronto Star* prioritized the conflict more heavily, possibly due to editorial direction or audience expectations.

**Table 1: Sources of articles**

Source	Globe and Mail		Montreal Gazette		National Post		Toronto Star	
	br	% <sup>1</sup>	br	%	br	%	br	%
Writer	4	9.8%	1	16.7%	13	35.1%	1	1.4%
Columnist							3	4.2%
Reporter	1	2.4%	2	33.3%	2	5.4%	2	2.8%
Newspaper Staff					2	5.4%		
Canadian News Agencies	1	2.4%	1	16.7%	1	2.7%	3	4.2%
USA News Agencies			2	33.3%				
International News Agencies	35	85.4%			1	2.7%	67	87.4%
Jewish News Syndicate					18	48.6%		
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>100%</b>	<b>6</b>	<b>100%</b>	<b>37</b>	<b>100%</b>	<b>71</b>	<b>100%</b>

(1)- br = number of instances

% = percentage of instances

As the table 1 shows, *Toronto Star*, which published the largest number of articles (71), relied predominantly on “international news agencies” (*Associated Press*) which accounted for 87.4% of its sources. This suggests a strong reliance on global coverage rather than in-house reporting or opinion writing regarding the Israeli war on Gaza. A similar trend is seen in *The Globe and Mail*, where 85.4% of sources came from international news agencies (*Associated Press* and *Reuters*). These figures indicate a tendency in both outlets to prioritize wire service content.

These international agencies usually are objective, and has more balanced coverage. They don't use terms of “terrorists” and try to be more documentary and taking the perspectives of different parties.

In contrast, *National Post* shows a different pattern. Nearly half of its sources (48.6%) originated from the *Jewish News Syndicate*, a pro-Israel news service. Combined with the 35.1% attributed to “writers,” this suggests editorial hand and potentially ideological filtering of content. Writers also in *National Post* consistently expressed a pro-Israeli perspective in their coverage of the war.

*Montreal Gazette*, which published the smallest number of articles (6), displays a relatively mixed sourcing profile. One-third of its coverage relied on U.S. news agencies, while another third was attributed to staff reporters, indicating a limited yet somewhat diverse sourcing approach. Notably, *Montreal Gazette* addressed the Israeli war on Gaza primarily in the context of pro-Palestinian protests occurring in Canadian cities. Although it is considered a major newspaper within the Canadian media landscape, its coverage appeared minimal and reactive, focusing largely on local demonstrations rather than on the broader developments of the conflict itself.

Across all newspapers, Canadian news agencies were cited minimally -just 1 to 3 times per outlet- indicating a general lack of domestic journalistic coverage of the conflict. Columns and local reporters were particularly rare in *Toronto Star* and *Globe and Mail*,

highlighting a dependence on external sources and a limited platform for editorial voice or analysis.

Overall, this table provides early evidence of a sourcing imbalance that may influence framing, narrative bias, and the representation of voices in coverage of international conflict.

**Table 2: Overall Tone of articles**

Overall Tone	Globe and		Montreal		National		Toronto	
	Mail		Gazette		Post		Star	
	<u>br</u>	%	<u>br</u>	%	<u>br</u>	%	<u>br</u>	%
Pro-Israeli	7	17.1%	6	100.0%	37	100.0%	11	15.5%
Pro-Palestinian	7	17.1%					15	21.1%
Balanced, leaning Pro-Israeli	6	14.6%					7	9.9%
Balanced, leaning Pro-Palestinian	12	29.3%					13	18.3%
Neutral/ Both sides	9	22.0%					25	35.2%
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>100%</b>	<b>6</b>	<b>100%</b>	<b>37</b>	<b>100%</b>	<b>71</b>	<b>100%</b>

The data shows significant variation in overall tone in the coverage of the Israeli-Palestinian context. The most striking result is the overwhelming pro-Israeli bias in both *National Post* and *Montreal Gazette*. *National Post* exhibits an almost entirely one-sided editorial approach, with 100% of its articles categorized as pro-Israeli. There is no representation of pro-Palestinian or even balanced tones, suggesting a strong ideological alignment and a lack of diversity in perspectives. Similarly, *Montreal Gazette* publishes exclusively pro-Israeli articles 100%, although its small sample size (six articles) warrants cautious interpretation. Still, the complete absence of alternative or balanced viewpoints remains significant and suggests a rigid editorial stance or reliance

on syndicated content with limited variation.

In contrast, *The Globe and Mail* displays the most pluralistic tone among the four newspapers. Its coverage is distributed across a wider spectrum: 17.1% pro-Israeli, 17.1% pro-Palestinian, 14.6% balanced leaning pro-Israeli, 29.3% balanced leaning pro-Palestinian, and 22% neutral. This distribution indicates an editorial openness to multiple perspectives, with nearly half of its articles (44%) falling into the balanced categories and a notable 29% leaning toward the Palestinian side.

*Toronto Star* also demonstrates a relatively diverse and neutral editorial approach. It has the highest share of neutral or both-sides coverage (35.2%) and maintains a relatively even split between pro-Israeli 15.5% and pro-Palestinian 21.1% articles, along with balanced tones that lean toward both sides (9.9% pro-Israeli, 18.3% pro-Palestinian). Together, *The Globe and Mail* and *Toronto Star* reflect a more nuanced and balanced approach to reporting on the conflict.

It should be noted that the pro-Israeli tone in *The Globe and Mail* and *Toronto Star* is largely reflected in the writings of staff columnists, editorials, and opinion pieces. In contrast, the articles categorized as pro-Palestinian or leaning toward the Palestinian perspective in these outlets are primarily sourced from international news agencies such as *Reuters* and the *Associated Press*. These wire services tend to report on developments, including Israeli airstrikes and Palestinian casualties, in a more factual and detached manner, which contributes to a relatively more balanced or sympathetic portrayal of the Palestinian side in news coverage, as opposed to editorial content.

**Table 3: Visual Framing Tone**

Visual Framing Tone	Globe and Mail		Montreal Gazette		National Post		Toronto Star	
	<u>br</u>	%	<u>br</u>	%	<u>br</u>	%	<u>br</u>	%
In favor of Israeli	4	9.8%	1	16.7%	35	94.6%	15	21.1%
In favor of Palestinian	17	41.5%					29	40.8%
Both Sides	4	9.8%					5	7.0%
General/ Neutral Image	9	22.0%	3	50.0%	2	5.4%	20	28.2%
No Image	7	17.1%	2	33.3%			2	2.8%
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>100%</b>	<b>6</b>	<b>100%</b>	<b>37</b>	<b>100%</b>	<b>71</b>	<b>100%</b>

As the table shows, there is discrepancy between newspapers in Visual Framing Tone. The images in favor of Israeli included those of Israeli protesting to carry out an exchange deal. Photos of hostages dominated and their families were repeated in many articles. On the other hand, the “In favor of Palestinians” concentrated on the destruction in Gaza, displacement, and injured bodies.

*National Post* displays an overwhelming pro-Israeli visual framing, consistent with its overall textual bias (as shown in the previous table). There is a complete absence of pro-Palestinian or balanced imagery, suggesting a deliberate editorial strategy to visually reinforce a single narrative. The visual dominance here (94.6%) strongly mirrors and amplifies its one-sided textual tone.

While *Montreal Gazette* includes a smaller number of articles, its visual content is notably less overtly biased than its textual tone (which was 100% pro-Israeli). Half of its visuals are neutral, and a third include no image at all. The lack of pro-Palestinian visuals may be due to limited coverage or reliance on wire photos, but the visual bias is less intense than its editorial writing.

*The Globe and Mail* presents the most diverse and balanced visual framing. With 41.5% of visuals favoring the Palestinian perspective and another 32% being either neutral or showing both sides, the newspaper reflects editorial openness not only in text but also in imagery. This aligns with its overall commitment to balanced coverage as identified earlier.

*Toronto Star* also shows visual plurality, with a strong presence of pro-Palestinian (40.8%) which is double that of pro- Israeli (21.1%), with neutral images (29%), and some visual representation of both sides (7%). This aligns with its overall tone, which leaned toward neutrality and balanced coverage. Visuals in this paper contribute to a more empathetic or humanizing portrayal of Palestinian suffering.

**Table 4: Distribution of Framing Categories**

Framings	Globe and Mail		Montreal Gazette		National Post		Toronto Star	
	br	%	br	%	br	%	br	%
Human Interest Frame (Israeli)	579	36.2%	18	21.2%	530	48.7%	1042	34.1%
Human Interest Frame (Palestinians)	527	32.9%	4	4.7%	11	1.0%	1054	34.5%
Violence Frame (Israeli)	137	8.6%	2	2.4%	4	0.4%	379	12.4%
Violence Frame (Palestinians)	219	13.7%	50	58.8%	246	22.6%	409	13.4%
Self-Defense Frame (Israeli)	123	7.7%	4	4.7%	150	13.8%	148	4.8%
Terrorism Frame (Palestinians)	15	0.9%	7	8.2%	148	13.6%	24	0.8%
<b>Total</b>	<b>1600</b>	<b>100%</b>	<b>85</b>	<b>100%</b>	<b>1089</b>	<b>100%</b>	<b>3056</b>	<b>100%</b>

Table 5 provides analysis of the media frames employed by the four Canadian. The data categorizes articles into six dominant frames: Human interest (Israeli), Human interest (Palestinian), Violence (Israeli), Violence (Palestinian), Self-defense (Israeli), and Terrorism (Palestinian), revealing varying editorial biases and narrative trends across the outlets.

The “**Human Interest frame**” for both Israelis and Palestinians offers insights into how newspapers emphasize personal suffering and emotional experiences. The results reveal diverse narratives. *The Globe and Mail* maintains a relatively balanced approach, with 36.2% of its stories focusing on Israeli human interest and 32.9% on Palestinian human interest. This indicates an effort to humanize both sides and portray the conflict in complex, emotionally charged terms. In stark contrast, *Montreal Gazette* overwhelmingly favors Israeli narratives (21.2%) over Palestinian ones (only 4.7%), suggesting limited engagement with the Palestinian human experience. *National Post* shows the most striking imbalance: 48.7% of its coverage adopts an Israeli-centric humanitarian framework, while only 1% is devoted to Palestinians. This significant disparity contributes to a framing that elevates Israeli suffering while largely marginalizing Palestinian voices.

By contrast, *Toronto Star* demonstrates the most evenhanded treatment, devoting 34.1% of its stories to Israeli humanitarian concerns and 34.5% to Palestinian ones, a near-perfect statistical parity that reflects a more balanced editorial stance. This suggests a commitment to portraying both peoples as victims of the conflict.

All four newspapers focused extensively on the issue of the “*hostages*” and expressed strong sympathy for them, while “*Palestinian prisoners*” were typically mentioned only in the context of prisoner exchanges. The coverage of hostages was characterized by terms such as *suffering, trauma, shock, psychological desperate, horrible- horrific conditions-terrify- hellish conditions- frightening experience* and the *need for post-release psychotherapy*, repeatedly emphasizing the psychological distress they endured. In contrast, Palestinian prisoners were frequently portrayed as “*terrorists*” or “*criminals*”.

However, *Toronto Star* and *The Globe and Mail* also gave notable attention to the humanitarian crisis faced by Palestinians, highlighting the suffering caused by the widespread destruction in Gaza. Their coverage included terms such as *psychological*

*trauma, demolition, destruction, bodies, mutilated bodies, suffering, displacement, starvation, and need for food aid*, reflecting the dire conditions on the ground and the civilian toll of the conflict.

When it comes to **Violence perpetrated by Israelis**, *The Globe and Mail* devoted 8.6% of its coverage to Israeli violence, and *Toronto Star* 12.4%, while *National Post* and *Montreal Gazette* devoted only 0.4% and 2.4%, respectively. *Toronto Star* and *The Globe and Mail* focused on the ongoing Israeli *military operations* and *strikes* in Gaza, which they reported as resulting in thousands of deaths.

In contrast, *National Post* and *Montreal Gazette* largely ignored Israeli attacks and the daily Palestinian death toll. If Israeli bombings were mentioned, they were framed as justified. For example, *National Post* stated that they were “*proportional strikes to avoid global condemnation*”, suggesting that Israel aimed to eliminate Hamas and secure the return of hostages while minimizing Palestinian casualties.

*The Globe and Mail* and *Toronto Star* specifically highlighted settler violence against Palestinians in the West Bank, describing the settlers as “*extremists*”, as well as Ben Gvir, who was reported as opposing the truce, but in the same time they described Palestinians who were killed in West Bank as “*militants*” or “*participating in violence*”. In contrast, *National Post* and *Montreal Gazette* omitted any mention of the Israeli violence in West Bank. These omissions suggest that *National Post*, in particular, downplays Israeli military and settler aggression.

There is a noticeable concentration of coverage of **Palestinian violence**, there were lots of terminologies under this frame: *attack /assault/ invade/ storm/ massacre/ rampage/ Holocaust* when referring to Oct. 7, *Massacre* and *Holocaust* are the terminologies used specifically by *National Post*.

Also, *Kidnap/ abduct/ seize/ extremist/ radical/ abuse/ harm/ rape/ violence/ Nazis...* These terminologies were repeated in all 4 newspapers, but especially in *National Post* (22.6%)

and *Montreal Gazette* (58.8%). These two newspapers appear to disproportionately associate Palestinians with *threats*, compared to “Nazis”, and Oct. 7 as *Holocaust*, reinforcing a binary narrative of Palestinian perpetrators versus Israeli victims.

In contrast, *The Globe and Mail* (13.7%) and *Toronto Star* (13.4%) offer a more balanced, albeit still elevated, portrayal of Palestinian violence compared to their coverage of Israeli violence.

The **Israeli Self-defense frame**, which is primarily used to justify Israeli military actions, reveals contrasts among the newspapers. *National Post* leads in this category (13.8%), followed by *The Globe and Mail* (7.7%) and *Toronto Star* (4.8%). There was repeated use of phrases such as “*Israel responded to Oct. 7*”, “*defending citizens of Israel*”, and “*protecting Jews*” along with official Israeli statements like “*no genocide*” and “*half of Palestinians killed are not innocent, but combatants*”. These figures suggest a recurring tendency to portray Israeli military operations as defensive, shaping the perception of Israel as a reactive actor rather than an initiator of violence.

**Terrorism frame** is used exclusively to describe Palestinians. We distinguish it from the “Violence” frame in order to separate the specific terminology of “*terrorism*” from other forms of violent acts. Here again, *National Post* devotes a significant portion of its coverage (13.6%) to this frame, followed by *Montreal Gazette* (8.2%), *The Globe and Mail* (0.9%), and *Toronto Star* (0.8%). The heavy use of the term “*terrorism*” by *National Post* and *Montreal Gazette* contribute to the delegitimization and dehumanization of Palestinian actors, portraying them primarily as security threats rather than political or military agents.

## Qualitative Analysis

To gain deeper insight into the newspapers’ framing of the Israeli war on Gaza, we analyzed the language and tone employed across the four outlets, as these linguistic choices reflect underlying editorial trends.

## **Ignoring the historical narrative**

All four newspapers agree that the Israeli war began on October 7, 2023, despite the fact that Gaza has previously experienced multiple Israeli military operations, as mentioned earlier in this study. Furthermore, the roots of the Israeli-Palestinian conflict date back to 1920s, with the start of the implementation of the Balfour Declaration on the land of Palestine.

These are examples of the “Self-defense Frame”, noting that such phrases are repeated across numerous articles:

*The war began after Hamas attacked southern Israel on October 7, 2023, killing approximately 1,200 Israelis and taking 251 hostages. (Montreal Gazette- Jan. 16, 2025)*

*The 15-month-long war was triggered by Hamas’s Oct. 7 massacre in the northwestern Negev in which terrorists killed some 1,200 people, mostly civilians, and abducted another 251 to the Gaza Strip, in the worst single-day attack against the Jewish people since the Holocaust. (National Post- Jan. 19, 2025)*

*Hamas triggered the war with its Oct. 7, 2023, cross-border attack into Israel that killed about 1,200 people and took 250 others hostage. Israel responded with a devastating offensive that has killed over 46,000 Palestinians, according to local health officials, who do not distinguish between civilians and militants but say women and children make up more than half of those killed. (Globe and Mail- Jan, 16, 2025)*

*The war was sparked by Hamas-led militants’ Oct. 7, 2023 attack into Israel. The militants killed some 1,200 people, mostly civilians, and abducted around 250. Around 100 hostages are still inside Gaza, at least a third believed to be dead. (Toronto Star- Jan, 2, 2025)*

To say that the war began after Hamas carried out its attack, killing 1,200 and capturing 250 Israelis, implicitly justifies the Israeli war, even if it resulted in tens of thousands of deaths or turned Gaza into a “ghost town”, as *Toronto Star* reported on Jan. 21, 2025.

*National Post* recalls the *Holocaust* as if it were equating the *Holocaust* with October 7. This terminology that was repeated in most of *National Post* articles reinforces Israeli victimhood narrative and delegitimize Palestinian grievances and resistance.

The four Canadian newspapers make no reference to Israel's use of the "*Hannibal Directive*" which is commonly used in Israeli warfare, mentioned in the section "Brief History of the Israeli- Palestinian Conflict".

### **Blaming Hamas.. Using people as human shields**

With the exception of Montreal Gazette, which ignored totally the daily Israeli attacks, the newspapers repeated across all articles what the Israeli side says when targeting civilians, justifying its actions by saying that it gave warnings to evacuate, or that Hamas initiates attacks from within residential areas.

*Some of the terrorist complexes that were attacked were established in places previously used as schools. This is another example of Hamas's cynical and systematic use of civilians in the Gaza Strip for terrorist purposes," the IDF continued. (National Post- Jan. 3, 2025).*

*People scoured the rubble for possible survivors trapped under the debris and medics said several children were among those killed...There was no immediate comment from the Israeli military on the incident... The Israeli military said earlier its forces... had destroyed a military complex that had been used by Hamas. (Globe and Mail- Jan. 4, 2025)*

*The Israeli military says it tries to avoid harming civilians and blames Hamas for their deaths because the militants operate in residential areas. Israel has also repeatedly struck what it claims are militants hiding in shelters and hospitals, often killing women and children. (Toronto Star-Jan. 9,2025)*

These three excerpts reflect differences in the media's framing of Israel's military operations in Gaza. *National Post* adopts an apologetic/defensive frame, prominently highlighting the Israeli military's narrative that Hamas is using civilian infrastructure

for terrorism, thus justifying the previous school strikes. *The Globe and Mail* adopts a more balanced humanitarian frame, depicting civilian suffering and casualties but invoking Israel's justification, even if it was issued earlier. *Toronto Star* adopts a critical humanitarian frame, focusing on civilian casualties -particularly women and children- and highlighting the discrepancy between Israel's stated intention to avoid civilian harm and the results of its strikes. Taken together, these frames illustrate differing editorial positions on accountability and moral responsibility.

### **Terrorism**

Both *National Post* and *Montreal Gazette* consistently used the term “terrorism” in all relevant articles, even those sourced from international news agencies that did not use such terminology when referring to Hamas, and both newspapers replaced terms used by news agencies like “fighter” or “militant” with “terrorist” when referring to Hamas members. In contrast, *The Globe and Mail* and *Toronto Star* generally retained the original terminology provided by international wire services. However, the term “terrorist” did appear only in opinion articles published in both newspapers.

*Sachs, a former Forbes columnist and Emmy Award-winning TV producer, was shocked by what transpired in the U.S. on the heels of the Oct. 7, 2023 Hamas terrorist attack, even prior to Israel's military response in Gaza. (Montreal Gazette- Jan. 6, 2025)*

*Halevi, who succeeded Lt. Gen. Aviv Kochavi in January 2023, said his decision to step down stemmed from his “responsibility for the IDF's failure” during the Hamas-led Oct. 7, 2023, cross-border massacre, in which Gaza terrorists killed some 1,200 people and took 251 hostages. (National Post- Jan. 21, 2025)*

*The joy was mixed with rage against a terrorist regime that holds children and old people hostage while denying their families proof that their loved ones are still alive. When a masked terrorist laid his hand on one of the young women, I wanted to throttle him. (Globe and Mail- Jan. 20, 2025)*

*We still don't know if the terrorists came back again and murdered her or if she died from her wounds and then they took her into Gaza with my dad. (Toronto Star- Jan.17).*

These texts collectively reflect a terrorism and victimization frame, portraying Hamas as the primary aggressor and emphasizing Israeli suffering and emotional trauma. Montreal Gazette and National Post highlight the October 7 attacks as a national shock and military failure, reinforcing narratives of Israeli victimhood and moral justification. The Globe and Mail and Toronto Star feature emotionally charged, personalized accounts of hostage-taking and loss, amplifying fear, rage, and dehumanization of the perpetrators, while centering the Israeli civilian experience.

### **Palestinian prisoners**

Palestinian prisoners were mentioned in the four newspapers only when the context is related to the truce. Although, among the Palestinian prisoners there were 204 children –and among them there are under age 14- at Oct. 31, 2023 (B'Tselem, 2025) and they were arrested for throwing stones at Israeli soldiers, but are being treated as adult prisoners. These detained children were not mentioned by any Canadian newspaper under a “Human interest frame”.

*According to the Justice Ministry, Israel will release 1,904 Palestinian terrorists in the first stage.. among them killers with blood on their hands. (National Post- Jan.18, 2025).*

*Israelis who support the deal are likewise horrified by the mass release of terrorists. (Globe and mail- Jan. 20, 2025)*

*The youngest to be released are 16 years old. The prisoners were accused of crimes like incitement, vandalism, supporting terror, terror activities, attempted murder or throwing stones or Molotov cocktails. (Toronto Star- Jan. 16, 2025)*

These excerpts reflect a delegitimization frame toward Palestinian prisoners, consistently labeling them as “terrorists” or associating them with violent acts. National

Post and *Globe and Mail* emphasize public horror and the gravity of the prisoners' crimes, reinforcing fear and moral outrage. Toronto Star includes specific charges, some relatively minor, but still frames the individuals within a criminal-terrorist context.

### **Enthusiasm with Israeli hostages and their families**

The hostages and their families were covered, with heartfelt, sympathetic accounts that moved readers to tears, and any articles were dedicated to Israeli hostages and their sufferings, showing deep enthusiasm with them.

*The narrative has been hijacked... Israel has become a “pariah” nation in the eyes of many... We were watching the news come in and seeing the videos of children and grandparents being abducted and taken into Gaza... Sachs recalls... Hamas was being celebrated and when news came out of Harvard that more than 30 student groups had signed on to a letter blaming Israel for the attacks. And Israel hadn't yet responded to the attacks. They hadn't started bombing Gaza. They were still counting the dead in Israel. (Montreal Gazette- Jan. 6, 2025)*

*Hostages are in poor health. They have been imprisoned in tunnels deep underground; some for the entire 15 months of captivity. They have been deprived of food, water and hygiene. They live in extremely damp, putrid quarters. Many cannot stand. There is no natural light. Oxygen levels are low. Breathing is a challenge. Many are bound or chained for long periods of time. All have been physically and psychologically tortured. Sexual assault of women and men has been pervasive. (National Post- Jan. 14, 2025)*

*We know that the Romi who is returning to us is not the same vibrant, joyful young lady who was stolen from us on Oct. 7th. We will need to get to know a new version of Romi, and that breaks my heart. She has been subjected to incomprehensible cruelty and trauma”. (Globe and Mail- Jan. 19, 2025)*

*The hostages often experience the same dire circumstances as hundreds of thousands of Palestinians in Gaza, whether it be food scarcity, the dangers from Israeli bombardments or the winter (Toronto Star- Jan.8, 2025)*

These outlets strongly employ a Human Interest frame (Israeli), highlighting emotional appeals, suffering, and personal stories tied to the hostage crisis. *Montreal Gazette* emphasizes moral outrage and betrayal felt by Jewish communities, contrasting Israeli trauma with global reactions, especially in Western academic and activist circles. *National Post* uses graphic descriptions to stress the brutality of captivity. *The Globe and Mail* personalizes trauma through Romi's story, emphasizing long-term emotional impact. *Toronto Star* briefly introduces parity by comparing hostage conditions to those of Palestinian civilians, offering rare contextual balance within an otherwise Israeli-focused humanitarian narrative.

### **Suffering of Palestinians**

*Montreal Gazette* completely ignored the suffering of the Gazans, and *National Post* dedicated articles to hostages and presented the death toll of Palestinians only as a justification for the war.

On the other hand, *The Globe and Mail* and *Toronto Star* were quick to report the war's ramifications on the people of Gaza, day after day. The news was relayed by international news agencies, which were usually impartial. Starvation, displacement, and devastation were exposed, along with interviews from Gazans living in tents, exposed to cold, food shortages, and feeling trauma.

*While Hunger is widespread. Children, some barefoot or in sandals, waited in line with metal pails or other containers at a food distribution centre in Deir al-Balah on Thursday. (Globe and Mail- Jan, 2, 2025)*

*Palestinians began searching on Monday for thousands of Gazans believed still buried under*

*rubble, as residents expressed shock at the devastation (Globe and Mail- Jan. 20, 2025)*

*“They’re returning to retrieve their loved ones under the rubble,” said Mohamed Mahdi, a displaced Palestinian and father of two. (Toronto Star- Jan.19, 2025)*

These texts employ a strong human interest frame, focusing on the humanitarian suffering of Palestinian civilians. *The Globe and Mail* highlights widespread hunger and the image of barefoot children queuing for food, as well as the emotional toll of families searching for loved ones beneath rubble. *Toronto Star* personalizes this grief through a displaced father’s voice. Together, these excerpts evoke empathy and emphasize the devastating civilian impact of war, centering everyday experiences over political or military narratives.

## Conclusion

This study examined how Canadian media, *The Globe and Mail*, *Montreal Gazette*, *National Post*, and *Toronto Star*, covered the Israel war on Gaza during the first three weeks of 2025.

The quantitative and qualitative content analysis demonstrated how Canadian newspapers adopt varied but imbalanced framing strategies in their coverage of the Israeli war on Gaza. The analysis underscored the powerful role of media framing in shaping public discourse and perception. Among the six identified frames, the dominant trend leans heavily toward highlighting Israeli victimhood.

The four Canadian media outlets presented October 7 as the starting point of the war, without highlighting the prior siege on Gaza or the broader occupation narrative. The Israeli war is frequently described as a “*response to Oct. 7*” which serves to legitimize subsequent actions from the Israeli side.

*National Post* equates October 7 with *Holocaust*, reinforcing Israeli victimhood, marginalizing Palestinian narratives, and risking Holocaust analogizing that distorts context and polarizes public discourse.

*National Post* and *Montreal Gazette* frequently employ the Self-Defense and Terrorism frames, referring to Hamas members exclusively as “*terrorists*,” even when the original news is sourced from international news agencies. Terminology such as “*fighters*” or “*combatants*” is replaced with “*terrorists*” in these outlets.

In addition, Israeli hostages and their families are portrayed through powerful Human Interest (Israeli) narratives that emphasize emotional trauma and resilience.

Meanwhile, Human Interest (Palestinian) and Violence (Israeli) frames are significantly underrepresented, particularly in *National Post* and *Montreal Gazette*, which largely omit coverage of Palestinian suffering.

In contrast, *The Globe and Mail* and *Toronto Star* include more instances of Human Interest (Palestinian) frames, depicting hunger, displacement, and grief through on-the-ground testimonies. However, these accounts are often attributed to international agencies. At the same time, opinion articles in *The Globe and Mail* and *Toronto Star* focus on the suffering of Israeli hostages and their families. These articles also use the term “terrorists” to describe Hamas fighters.

All four newspapers delegitimize Palestinian prisoners, portraying them as engaged in terrorism or violent acts, and their release is framed as a threat.

In conclusion, *National Post* and *Montreal Gazette* exhibited a marked pro-Israel bias, frequently framing the conflict through narratives aligned with Israeli perspectives. In contrast, *The Globe and Mail* and *Toronto Star* provided more balanced coverage, giving space to both Israeli and Palestinian narratives but showing a clear bias to Israeli narrative through the articles written by its columnists and writers. This disparity highlights the significance of media literacy and the need for critical engagement with news content.

This quantitative and qualitative content analysis sheds light on nuances in expression and framing trends among the four Canadian newspapers. By amplifying certain narratives while marginalizing others, these outlets contribute to a discourse that often reinforces Israeli justifications and diminishes Palestinian suffering and historical context. The study thus adds to broader discussions on media bias and framing in international conflict reporting, emphasizing the ethical responsibilities of journalism. Ultimately, these findings call for more fair, accountable reporting and for media consumers to adopt a more critical and informed approach that fosters global awareness, empathy, and a deeper understanding of complex geopolitical issues.

## References

1-Addameer. (2024). Escalating Oppression: Israel's Systematic Violations Intensify in Palestine Post-October 7, 2023:

<https://www.addameer.org/media/5262>

2-Ali, A., Khan, M., Riaz, M., (2024). Examining The Framing of the Israel-Palestine Conflict: A Textual Analysis of International Media News Coverage. *Migration Letters*. 21: S11 (2024), 1212-1223.

[https://www.researchgate.net/publication/382942747\\_Examining\\_The\\_Framing\\_Of\\_The\\_Israel-Palestine\\_Conflict\\_A\\_Textual\\_Analysis\\_Of\\_International\\_Media\\_News\\_Coverage](https://www.researchgate.net/publication/382942747_Examining_The_Framing_Of_The_Israel-Palestine_Conflict_A_Textual_Analysis_Of_International_Media_News_Coverage)

3-B'Tselem. (2025). Statistics on Palestinians in Israeli custody:

[https://www.btselem.org/statistics/minors\\_in\\_custody](https://www.btselem.org/statistics/minors_in_custody)

4-Burke, Jason. (2024). Yahya Sinwar: ruthless operator who plotted Hamas 7 October attack:

<https://www.theguardian.com/world/2024/oct/17/yahya-sinwar-hamas-leader-profile>

5-Cbc. (2021). The birth of National Post and 'the impending newspaper war'.

<https://www.cbc.ca/archives/the-birth-of-the-national-post-and-the-impending-newspaper-war-1.4875372>

6-Entman, Robert M. (1993). «Framing: Toward Clarification of a Fractured Paradigm.». *Journal of Communication*, 43(4), 51–58. [https://www.researchgate.net/publication/209409849\\_Framing\\_Toward\\_Clarification\\_of\\_A\\_Fractured\\_Paradigm](https://www.researchgate.net/publication/209409849_Framing_Toward_Clarification_of_A_Fractured_Paradigm)

7-Euro-Med HRM. (2022). Suffocation and Isolation- 17 Years of Israeli Blockade on Gaza.

<https://euromedmonitor.org/en/gaza>

8- Goffman, Erving. (1974). *Framing Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Boston: Northeastern University Press.

9-Harris, Tamar. (2017). Through constant change, Atkinson Principles endure.

[https://www.thestar.com/news/insight/through-constant-change-atkinson-principles-endure/article\\_aaa97b9b-8d60-5a59-b0b9-7d139661b70a.html](https://www.thestar.com/news/insight/through-constant-change-atkinson-principles-endure/article_aaa97b9b-8d60-5a59-b0b9-7d139661b70a.html)

10-Human Rights Council. (2013). Human rights situation in the Occupied Palestinian Territory, including East Jerusalem:

[https://www.ohchr.org/sites/default/files/HRBodies/HRC/RegularSessions/Session24/Documents/A\\_HRC\\_24\\_30\\_ENG.doc](https://www.ohchr.org/sites/default/files/HRBodies/HRC/RegularSessions/Session24/Documents/A_HRC_24_30_ENG.doc)

11-Jerome, Fred. (2024). *Einstein: On Israel and Zionism*. Montreal: Baraka books.

12-Kalbfleisch, John. (2017). From the archives: A freethinking adventurer founded The Gazette in 1778:

<https://www.montrealgazette.com/news/article483964.html>

13-Kubovich, Yaniv. (2024). IDF Ordered Hannibal Directive on October 7 to Prevent Hamas Taking Soldiers Captive:

<https://www.haaretz.com/israel-news/2024-07-07/ty-article-magazine/.premium/idf-ordered-hannibal-directive-on-october-7-to-prevent-hamas-taking-soldiers-captive/00000190-89a2-d776-a3b1-fdbe45520000>

14-National Post. (N.D.). About.

<https://nationalpost.com/contact/>

15-Media Bias/Fact Check. (2023). Montreal Gazette – Bias and Credibility.

[https://mediabiasfactcheck.com/montreal-gazette/?utm\\_source=chatgpt.com](https://mediabiasfactcheck.com/montreal-gazette/?utm_source=chatgpt.com)

16-Media Bias/Fact Check. A. (2024). The Globe and Mail – Bias and Credibility.

[https://mediabiasfactcheck.com/the-globe-and-mail/?utm\\_source=chatgpt.com](https://mediabiasfactcheck.com/the-globe-and-mail/?utm_source=chatgpt.com)

17-Media Bias/Fact Check. B. (2024). National Post – Bias and Credibility.

<https://mediabiasfactcheck.com/national-post/>

montrealgazette. N.D. Contact Montreal Gazette:

<https://www.montrealgazette.com/contact/>

18-Pappé, I. (2006). The Ethnic Cleansing of Palestine. Oxford, UK: Oneworld Publications.

Richardson, Heather. (2013). Decoding U.S. Media Through Framing Theory: Examining the Coverage of Hugo Chavez in The New York Times and The Washington Times (Master's thesis, Colorado State University). Richardson\_colostate\_0053N\_11923.pdf (866.2 KB)

19-Sydora, Emma. (2018). Breaking News: An Analysis of Canadian Media's use of 'Terrorism' and 'Human Rights' Frames in the Coverage of the First Year of the Second Intifada (The University of Victoria, Bachelor of Arts). <https://www.uvic.ca/humanities/history/assets/docs/Honours%20Thesis%20-%20Sydora%20Emma%202018.pdf>

20-Theglobeandmail. (d.t). About Us:

<https://www.theglobeandmail.com/about/?intcmp=footer>

21-Toronto Star. A. (D.T.). History of Toronto Star.

<https://www.thestar.com/site/static-pages/history-of-the-toronto-star.html>

22-Toronto Star, D.t., B. (D.T.). About The Star.

<https://www.thestar.com/site/about/>

23- United Nations. (2025). End unfolding genocide or watch it end life in Gaza: UN

experts say States face defining choice:

<https://www.ohchr.org/en/press-releases/2025/05/end-unfolding-genocide-or-watch-it-end-life-gaza-un-experts-say-states-face>

24-United Nations. (2024). 7 October: UN experts call for end of violence and accountability after year of human loss and suffering and blatant disregard for international law:

<https://www.ohchr.org/en/press-releases/2024/10/7-october-un-experts-call-end-violence-and-accountability-after-year-human>

25-United Nations. (1947). 181 (II), Gouvernement futur de la Palestine:

<https://www.un.org/unispal/wp-content/uploads/2016/04/ARES181II.pdf>

26-Wallace, Kenyon. (2018). How the Star is making its political endorsements more transparent.

[https://www.thestar.com/trust/how-the-star-is-making-its-political-endorsements-more-transparent/article\\_33235685-7edf-541e-93df-c2b052fef0eb.html](https://www.thestar.com/trust/how-the-star-is-making-its-political-endorsements-more-transparent/article_33235685-7edf-541e-93df-c2b052fef0eb.html)

27-Warshagha, A., Ang, P.S., Huan, C. (2024). Comparative Framing of the Palestinian-Israeli Conflict in Newspapers: An Analysis of Affect. *Journal of Language Studies*. 24(3), August 2024. <http://doi.org/10.17576/gema-2024-2403-07>

28-Web.archive. (2009). The Globe and Mail.

<https://web.archive.org/web/20090720231834/http://investing.businessweek.com/research/stocks/private/snapshot.asp?privcapId=7924708>

29-Wimmer, R. D., & Dominick, J. R. (2014). *Mass media research: An introduction* (10th ed.). Boston, MA: Cengage Learning.