

## EDITORIAL/ÉDITORIAL

There is wide variability in the preparation of instructors who are assigned to teach online courses. Much of the current practice seems to suggest that if the instructor is made comfortable with the technology, then the rest will unfold without difficulties. The articles in this issue challenge this assumption. Wilson, Varnhagen, Krupa, Kasprzak, Hunting, and Taylor examine the reactions of experienced instructors who have been involved in an online program. Instructor support was ongoing and included advice about course design and provision. As well, they held seminars where instructors came together to talk about the problems they were having and to share successes. They document the role changes experienced by these instructors and note their increasing interest in a more learner-centered approach.

Whereas the work described by Doug Wilson's group is coordinated as part of an online program and hence might be expected to provide a series of services, Stephanie Buckingham outlines the development of a course that grew from the needs of nursing students. Placed in various practicum settings in different geographical areas, the college students felt isolated from their student cohort. An asynchronous conferencing-based course was designed where students had the opportunity to participate in discussion, share concerns, and overcome difficulties. The high level of instructor expectations concerning postings inhibited some students but encouraged others, and most students said they found the online opportunity to have been very helpful in reducing their isolation and encouraging learning. Stephanie Buckingham, however, raises important questions about the depth of their learning community given the lack of interactivity about the individual postings and their sudden attenuation once the requirements of the course were met.

Questions about student expectations and motivations are the basis for Gale Parchoma's article on learner-centered design (LCD). She provides an overview of the various principles of LCD and then examines two courses that were designed using this approach. The LCD approach, which has proven highly successful in both instances, highlights how different this orientation is from what Gale terms domain-based design, which is the norm in many postsecondary institutions. Learning designers often meet faculty who are hesitant about designing courses in the detail required for a distance education format because they have a need to meet the students

first. It is this concern for meeting the concerns of students that is the basis for LCD.

Two European contributions (the first from Belgium and the second from France) demonstrate that the questions and concerns of Canadian distance educators are well shared elsewhere. Uytterbrouck presents research results about the perception and behavior of students at a distance, mainly regarding the time and locus of their learning activities. In doing so he salutes Tony Bates's work and wishes to coin the "Bates's paradox" as an attitude toward technologies of student at a distance.

Dessus, in looking at the results of a semantic analysis tool applied to distance education courses, argues that an instrument like this could be of benefit to distance educators in discourse analysis, especially because it seems that there is no real difference between face to face and at-a-distance discourse.

These research articles raise several challenges about assumptions concerning learning. Food for thought! Enjoy!

*Michel Umbriaco and Margaret Haughey*

\*\*\*

Il y a beaucoup de différence dans la préparation des instructeurs à qui est confiés l'enseignement des cours en ligne. Une grande partie de la pratique actuelle semble suggérer que si un instructeur est confortable avec la technologie alors tout le reste se déroulera sans difficulté. Les articles de ce numéro de la revue défient cette prétention. Wilson, Varnhagen, Krupa Kasprzak, Hunting et Taylor examinent les réactions d'instructeurs expérimentés qui ont été impliqués dans un programme en ligne. Le support aux instructeurs était continu et contenait des conseils sur la conception et la livraison des cours. Il comportait aussi des séminaires où les instructeurs se sont rencontrés pour échanger sur leurs problèmes ainsi que leurs succès. Les auteurs documentent les changements de rôle qu'ont connus les instructeurs et ils notent l'intérêt croissant de ces derniers pour une approche plus centrée sur l'apprenant.

Alors que les travaux décrits par Doug Wilson et son groupe font partie intégrante d'un programme en ligne pour lequel on pouvait s'attendre à une série de services intégrés, Stephanie Buckingham trace les grandes lignes du développement d'un cours qui s'est développé à partir des besoins d'étudiantes en sciences infirmières. Obligées de faire leurs stages dans diverses régions géographiques, les étudiantes se sentaient isolées de leur groupe de référence. Les attentes très élevées des instructeurs quant aux stages ont inhibées certaines étudiantes et encouragées les autres; la majorité des étudiantes affirment que le cours en ligne a été très utile pour réduire leur sentiment de solitude et pour les encourager dans leurs ap-

prentissages. Cependant, Stephanie Buckingham pose d'importantes questions sur la profondeur de cette communauté d'apprentissage étant donné le manque d'échange sur leurs affectations individuelles ainsi que la baisse marquée de l'interactivité lorsque les exigences du cours ont été comblées.

Des questions quant aux attentes et à la motivation des étudiants sont à la base de l'article de Gail Parchoma sur le design d'approche centrée sur l'apprenant (DACA). Elle nous propose une vue d'ensemble des divers principes du DACA et puis elle examine deux cours qui ont été conçus en utilisant cette approche. L'utilisation de l'approche DACA qui a été couronnée de succès dans les deux cours étudiés met en lumière les différences majeures avec ce que Parchoma appelle le «design centré sur le contenu» qui est la norme dans plusieurs établissements post-secondaires. Les spécialistes en sciences de l'éducation rencontrent souvent des professeurs qui hésitent face au design et à la conception détaillée de cours qui est requise par la formation à distance parce qu'ils ont d'abord besoin de rencontrer des étudiants. C'est ce souci de répondre aux besoins des étudiants qui est à la base du DACA.

Deux contributions européennes (la première de Belgique et la seconde de France) nous démontrent que les interrogations et les soucis des formateurs à distance canadiens sont repris ailleurs. Uytterbrouck présente des résultats de recherches quant aux perceptions et comportements d'étudiants surtout en ce qui a trait aux périodes de temps et aux lieux d'apprentissage. Ce faisant, il rend hommage aux travaux de Tony Bates et il propose le concept de «Paradoxe de Bates» pour désigner une série d'attitudes face à la technologie d'étudiants à distance.

Dessus examine les résultats d'un outil d'analyse sémantique appliqué à des activités de formation à distance. Il argumente le fait qu'un instrument comme celui-là lui bénéficierait aux formateurs à distance pour l'analyse du discours, particulièrement parce qu'il semble qu'il n'y a aucune différence significative entre le discours en face à face et celui à distance.

Ces articles scientifiques lancent plusieurs défis à nos préjugés face à l'apprentissage. Menu gastronomique pour l'esprit! Régalez-vous!

*Michel Umbriaco et Margaret Haughey*