

# La perception du rôle du conseiller scolaire et le climat des écoles secondaires

Marc Richard et Pierre E. Poirier

Volume 3, numéro 3, automne 1977

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900053ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900053ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Richard, M. & Poirier, P. E. (1977). La perception du rôle du conseiller scolaire et le climat des écoles secondaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 3(3), 303-315. <https://doi.org/10.7202/900053ar>

Résumé de l'article

Existe-t-il une relation entre, d'une part, les caractéristiques du climat d'une école et, d'autre part, le degré de consensus entre les principaux, les enseignants et les conseillers quant à leurs perceptions respectives du rôle du conseiller scolaire? Ce problème fut exploré dans le cadre des écoles secondaires de l'Ontario en utilisant un échantillon de 40 écoles secondaires. Deux instruments de mesure furent utilisés pour identifier les climats de ces écoles et identifier le degré de consensus entre les groupes considérés. Il fut démontré avec certaines réserves qu'il n'y a pas de relation significative entre les caractéristiques climatiques des écoles et le degré de consensus entre les différents groupes quant à leurs perceptions du rôle du conseiller scolaire en fonction du counselling personnel, éducationnel, professionnel et non-professionnel.

# La perception du rôle du conseiller scolaire et le climat des écoles secondaires

Marc Richard et Pierre Poirier \*

## RÉSUMÉ

Existe-t-il une relation entre, d'une part, les caractéristiques du climat d'une école et, d'autre part, le degré de consensus entre les principaux, les enseignants et les conseillers quant à leurs perceptions respectives du rôle du conseiller scolaire ? Ce problème fut exploré dans le cadre des écoles secondaires de l'Ontario en utilisant un échantillon de 40 écoles secondaires. Deux instruments de mesure furent utilisés pour identifier les climats de ces écoles et identifier le degré de consensus entre les groupes considérés. Il fut démontré avec certaines réserves qu'il n'y a pas de relation significative entre les caractéristiques climatiques des écoles et le degré de consensus entre les différents groupes quant à leurs perceptions du rôle du conseiller scolaire en fonction du counselling personnel, éducationnel, professionnel et non-professionnel.

## INTRODUCTION

L'interprétation de l'ensemble des observations émises dans un rapport intitulé *The Ontario School Counsellor: his philosophy, who he is, what he does*<sup>1</sup>, nous permet

---

\* Richard, Marc et Poirier, Pierre E. ; professeurs ; Université d'Ottawa.

de soutenir qu'une des plus grandes menaces à la reconnaissance professionnelle du conseiller scolaire œuvrant au niveau secondaire dans le système ontarien provient des *divergences perceptuelles* liées à la définition de son rôle entre les enseignants, les principaux et les conseillers.

Même si quelques professionnels du counselling scolaire<sup>2</sup>, plus particulièrement aux États-Unis, ont souligné dans leurs écrits l'importance de certaines caractéristiques du *climat* de l'école pour déterminer l'intensité de ces divergences perceptuelles, aucune vérification expérimentale de ces affirmations ne fut tentée dans le contexte ontarien.

D'où la pertinence d'une étude recherchant une réponse adéquate à la question suivante : *Est-ce que les caractéristiques d'un climat d'une école secondaire en Ontario influencent le degré de consensus entre les professeurs, les principaux et les conseillers quant à leurs perceptions respectives des attentes du rôle du conseiller scolaire ?*

### I — Schème théorique.

L'interprétation de la théorie administrative de Likert<sup>3</sup> a servi de schème théorique à l'explication conceptuelle de cette question de recherche et à la pertinence de sa formulation. En effet, suite à une analyse comparative des différents climats organisationnels élaborée en fonction d'un ensemble de *variables causales, intermédiaires et finales*<sup>4</sup>, Likert dégage avec concision les effets de l'écologie sociale et des styles de leadership administratif sur la fréquence des conflits personnels et sur le degré de consensus dans l'interprétation des différentes tâches techniques, professionnelles et conceptuelles entre les différents groupes de référence d'un système social : *plus* le climat d'une organisation favorise un style de leadership participatif, un système de communication latérale et horizontale entre les individus et une participation ouverte à la prise de décision, *plus* le degré de consensus entre les différents groupes de travail sera élevé quant à leurs perceptions mutuelles des attentes de leur rôle.

### II — Procédure.

#### A — L'échantillonnage :

La population comprenait quarante écoles secondaires de l'Est de l'Ontario. Celles-ci étaient inégalement réparties dans onze commissions scolaires de la Province de l'Ontario. La situation géographique et la répartition de ces écoles sont indiquées dans le Tableau I.

Il est à remarquer que ces quarante écoles secondaires sont soumises aux réglementations du Ministère de l'Éducation de la Province de l'Ontario. Par conséquent, les résultats de cette recherche ne peuvent être généralisés à des systèmes scolaires différents de celui de la Province de l'Ontario.

TABLEAU I

Les commissions scolaires et leur nombre respectif  
d'écoles secondaires

Régions	Commissions scolaires	Écoles secondaires N:40
Région 9 Sud-est	Northumberland et Durnham	5
	Prince-Edward	1
	Lennox et Addington	1
	Leeds et Grenville	3
Région 10	Lanark	3
Vallée de l'Outaouais	Renfrew	4
	Carleton	10
	Ottawa	5
	Stormont, Dundas, Glengarry	3
Région 9 Nord-est	Timmins	2
	Nipissing	3

Après avoir éliminé de la liste du personnel les professeurs qui ont débuté leur enseignement après le mois de septembre 1973, les professeurs à temps partiel, les chefs de département, ainsi que les professeurs à plein temps responsables d'une matière non académique, vingt professeurs ont été choisis au hasard dans chacune des écoles par les auteurs de cette recherche pour répondre au questionnaire *Profile of a School*<sup>5</sup>. De plus, le principal, un professeur et un conseiller de chaque école ont répondu au questionnaire *Should a Counsellor do these things or Shouldn't He?*<sup>6</sup>

#### B — L'instrumentation :

Le questionnaire *profile of a school* construit et standardisé par Jane et Rensis Likert fut utilisé pour mesurer les différents climats organisationnels des écoles secondaires :

i. *Système autoritaire ou coercitif* : Le travail en groupe est accompli dans un climat de cocercition : Le leader ne désire pas recevoir les informations que ses subordonnés pourraient lui communiquer. Toutes les communications sont asymétriques. Le système prévoit une punition immédiate à quiconque outrepassé les ordres du leader.

ii. *Système compétitif* : Le travail en groupe est caractérisé par la compétition entre les membres. Le leader décide seul et donne sans consulter les directives. Pour motiver son personnel, le leader a recours à un système de récompense fondé sur l'isolement individuel.

iii. *Système consultatif* : Le travail en groupe est accompli dans un climat de consultation. Les échanges entre le leader et les subordonnés sont latéraux. Le leader réalise que les informations et les idées provenant de ses subordonnés peuvent faciliter la solution des problèmes.

iv. *Système participatif* : La participation totale caractérise le travail en groupe. Lors des prises de décision, le leader préfère les rencontres de groupe aux contacts individuels et préfère une communication latérale et horizontale entre tous les participants pour décider et établir le choix d'orientation.

Le deuxième questionnaire *Should a Counsellor do these things or Shouldn't He ?* a été employé pour mesurer les perceptions des professeurs, des principaux et des conseillers quant à leurs attentes respectives du rôle du conseiller scolaire. Ce test comprenait les sections suivantes :

i. *Counselling éducationnel et professionnel* : Cette section concerne les tâches du conseiller à l'endroit des étudiants qui ont des problèmes essentiellement éducationnels (niveau académique, méthodes d'étude...) et à l'endroit des étudiants qui ont des problèmes essentiellement professionnels (choix de carrière, information vocationnelle...).

ii. *Counselling personnel* : Cette section concerne les tâches du conseiller envers les étudiants qui ont des problèmes essentiellement personnels (relations avec les parents, inadaptation psychologique...) et celles qui sont accomplies pour répondre aux attentes éthiques et professionnelles caractérisant tous les conseillers.

iii. *Counselling non-professionnel* : Cette section concerne les tâches acceptées par les conseillers et qui reviennent plus spécifiquement au personnel préposé au travail de bureau et à celles qui permettent que les conseillers soient reconnus des professeurs et des enseignants.

#### C — La description des données :

En ce qui concerne le questionnaire *Profile of a School*, l'échelle des scores correspondant aux quatre systèmes ou climats forme le continuum suivant : système I : 1.0 à 1.8 ; système II : 2.0 à 2.8 ; système III : 3.0 à 3.8 ; système IV : 4.0 à 4.8. Cette échelle des scores nous a permis de mesurer le climat organisationnel de chaque école de la manière suivante. En premier lieu, nous avons calculé le score global pour chaque questionnaire. Nous avons ensuite déterminé le score moyen pour les dix-sept items de chaque questionnaire. Nous notons ici que nous avons éliminé les quatorze questionnaires dont trois items et plus avaient été omis. En troisième lieu, nous avons calculé le score indiquant le climat organisationnel de chaque école secondaire. Ce score final est la moyenne des scores respectifs de tous les questionnaires d'une école secondaire. Ainsi, nous avons obtenu quarante scores indentifiant le climat organisationnel de chacune des quarante écoles secondaires.

Disposés dans un ordre de croissance, ces scores forment le continuum démontré au Tableau III.

TABLEAU III

Les moyennes des scores identifiant le climat organisationnel des quarante écoles secondaires utilisées

École	Moyenne	École	Moyenne	
École à climat de moins grande participation.	1	2.688	21	3.359
	2	2.759	22	3.372
	3	2.864	23	3.374
	4	2.893	24	3.410
	5	2.915	25	3.432
	6	2.927	26	3.461
	7	2.941	27	3.478
	8	3.037	28	3.483
	9	3.038	29	3.493
	10	3.050	30	3.504
	11	3.059	31	3.530
	12	3.166	32	3.535
	13	3.166	33	3.551
	14	3.230	34	3.559
	15	3.249	35	3.582
	16	3.276	36	3.590
	17	3.290	37	3.640
	18	3.294	38	3.688
	19	3.313	39	3.699
	20	3.325	40	3.800

Le score le moins élevé est 2.688 et le plus élevé est 3.800. Dans notre analyse statistique, nous avons tenu compte de trente pour cent de chaque extrémité de ce continuum. Ainsi, les douze premiers scores de la liste (2.688 à 3.166) inclusivement sont les scores les moins élevés et identifient les douze écoles dont le climat organisationnel favorise moins la participation. Par ailleurs, les douze derniers scores de la liste (3.493 à 3.800) sont les scores les plus élevés et identifient les douze écoles dont le climat favorise une plus grande participation.

L'échelle des scores correspondant aux cinq réponses possibles du deuxième questionnaire *Should a Counsellor do these things or Shouldn't He?* est la suivante : « should » : 1 ; « probably should » : 2 ; « maybe should » : 3 ; « probably should not » : 4 ; « should not » : 5.

Cette échelle des scores forme un continuum et permet de mesurer la direction des réponses : les scores les moins élevés (« should » : 1 ; « probably should » : 2) correspondent à des réponses affirmatives : les scores les plus élevés (« probably should

not » : 4 ; « should not » : 5) correspondent à des réponses négatives. Le score central, (« maybe should » : 3) indique une réponse neutre. Ainsi, les réponses peuvent osciller entre la direction négative suivante que les scores sont plus ou moins élevés.

Le plan de l'analyse des données qui a suivi l'administration de ce questionnaire était indiqué par le modèle expérimental de la présente recherche. Notre modèle expérimental (2 × 3) distingue deux types d'écoles secondaires en fonction de deux climats. La distinction de ces deux climats des écoles nous a permis de discriminer deux catégories de définisseurs de rôle du conseiller : 1) les trois groupes de définisseurs travaillant dans un climat organisationnel, caractérisé par une moins grande participation ; 2) les trois groupes de définisseurs travaillant dans un climat organisationnel, caractérisé par une plus grande participation.

Les six cellules du Tableau IV qui représentent les différents groupes, illustrent du même coup la répartition de notre analyse des données provenant de l'administration du questionnaire *Should a Counsellor do these things or Shouldn't He ?*

TABLEAU IV

Moyenne des scores sur les attentes du rôle du Conseiller scolaire :  
les professeurs, les principaux, les conseillers en fonction des deux climats des écoles.

	Professeurs		Principaux		Conseillers	
Climat de moins grande participation.	moyennes		moyennes		moyennes	
	Éduc.		Éduc.		Éduc.	
	Prof. :	22.500	Prof. :	22.750	Prof. :	23.583
	Personnel :	26.333	Personnel :	24.500	Personnel :	20.750
	Non-Prof. :	32.083	Non-Prof. :	34.250	Non-Prof. :	38.833
Climat de plus grande participation.	Éduc.		Éduc.		Éduc.	
	Prof. :	22.500	Prof. :	20.750	Prof. :	20.417
	Personnel :	25.250	Personnel :	26.000	Personnel :	19.417
	Non-Prof. :	33.083	Non-Prof. :	37.000	Non-Prof. :	43.000

#### D — *L'analyse statistique :*

Les douze écoles de chaque climat organisationnel comprenaient les trois groupes de définisseurs suivants : 12 professeurs, 12 principaux, 12 conseillers pour les écoles de moins grande participation et 12 professeurs, 12 principaux et 12 conseillers pour les écoles à plus grande participation.

Le programme de la multivariance de Carlson et Timm<sup>8</sup> fut utilisé pour analyser les perceptions de ces groupes de définisseurs concernant les attentes du rôle du conseiller scolaire. Ce programme nous a permis d'énoncer les trois hypothèses suivantes :

*Hypothèse I.* Les perceptions des attentes du rôle du conseiller scolaire diffèrent d'une façon significative entre les professeurs, les principaux et les conseillers indépendamment de la nature du climat de l'école.

*Hypothèse II.* Le climat organisationnel de moins grande participation diffère d'une façon significative du climat organisationnel de plus grande participation par rapport aux perceptions des attentes du rôle du conseiller, à savoir le counselling éducationnel et professionnel, le counselling personnel et les tâches non-professionnelles.

*Hypothèse III.* Il y a une interaction significative entre les deux climats organisationnels et les trois groupes de définisseurs : professeurs, principaux et conseillers.

### III — Résultats.

En se basant sur l'utilisation du programme de la multivariance, l'analyse statistique du Tableau V nous a permis de dégager les résultats suivants au niveau de la vérification de chacune des hypothèses :

*Hypothèse I.* Tout en remarquant d'une façon générale que les perceptions des attentes du rôle du conseiller scolaire diffèrent d'une façon significative ( $p < .0001$ ) entre les trois groupes, nous avons noté ces faits spécifiques :

a. Les perceptions des professeurs et des principaux concernant leurs attentes du rôle du conseiller scolaire sont plus négatives que celles des conseillers par rapport au counselling personnel (5.708)\* (5.167)\*.

b. Les perceptions des professeurs et des principaux concernant leurs attentes du rôle du conseiller scolaire, sont plus positives que celles des conseillers par rapport aux tâches non-professionnelles (-8.334) (-5.292).

*Hypothèse II.* La confirmation de cette hypothèse par l'analyse de la multivariance ( $p < 0.0411$ ) a démontré que les perceptions des attentes des trois groupes par rapport au rôle du conseiller scolaire dans un climat de moins grande participation diffèrent d'une façon significative de celles des mêmes groupes dans un climat de plus grande participation.

De plus, l'analyse statistique a révélé que les tâches non-professionnelles constituent la variable qui a le plus contribué à cette différence significative. En effet, la différence des moyennes par rapport aux tâches non-professionnelles entre le climat qui favorise moins la participation et le climat qui favorise une plus grande participation est (-2.639)\*.

Ainsi, les attentes des groupes qui sont dans des écoles dont le climat favorise le plus de participation sont moins en faveur des tâches non-professionnelles que celles de ceux qui opèrent dans les écoles dont le climat favorise moins la participation.

*Hypothèse III.* L'analyse de la multivariance n'a pas confirmé cette hypothèse ( $p < 0.6079$ ). Par conséquent, il n'y a pas d'interaction significative entre les climats organisationnels et les groupes lorsque leurs perceptions des attentes du rôle du conseiller sont mesurées.



TABLEAU V

Moyenne des scores sur les attentes de rôle du conseiller : les professeurs, les principaux, les conseillers, dans les écoles secondaires dont le climat organisationnel favorise moins la participation et dans les écoles secondaires dont le climat organisationnel favorise une plus grande participation

	Professeurs		Principaux		Conseillers		Moyennes
	Moyennes						
Climat qui favorise moins la participation	Éduc.		Éduc.		Éduc.		
	Prof. :	22.500	Prof. :	22.750	Prof. :	23.583	22.944
	Personnel :	26.333	Personnel :	24.500	Personnel :	20.750	23.861
	Non-Prof. :	32.083	Non-Prof. :	34.250	Non-Prof. :	38.833	35.055
Climat qui favorise une plus grande participation	Éduc.		Éduc.		Éduc.		
	Prof. :	22.500	Prof. :	20.750	Prof. :	20.417	21.222
	Personnel :	25.250	Personnel :	26.000	Personnel :	19.417	23.555
	Non-Prof. :	33.083	Non-Prof. :	37.000	Non-Prof. :	43.000	37.694
Moyennes	Éduc.		Éduc.		Éduc.		
	Prof. :	22.500	Prof. :	21.750	Prof. :	22.000	
	Personnel :	25.791	Personnel :	25.250	Personnel :	20.083	
	Non-Prof. :	32.583	Non-Prof. :	35.625	Non-Prof. :	40.917	

En se référant au Tableau V, l'absence d'interactions significatives n'est pas surprenante parce que les différences reliées aux perceptions des attentes du rôle du conseiller entre les groupes du climat de moins grande participation sont dans la direction opposée aux différences reliées aux perceptions des attentes du rôle du conseiller entre les groupes du climat de plus grande participation.

#### IV — *Interprétation.*

Par rapport aux confirmations nuancées de la première et de la deuxième hypothèse, l'énumération de certains facteurs spécifiques tant du côté des professeurs, (le manque de communication avec les professeurs, l'aspect traumatisant du counselling personnel pour les principaux, les conditions du travail privilégiées du conseiller quant aux facilités physiques, l'utilisation irrationnelle de son temps par le conseiller en fonction d'autres tâches...) des principaux, (l'ambiguïté des documents officiels sur l'interprétation du rôle du conseiller scolaire, l'identification inconsciente du conseiller à la non-directivité et au laisser-faire, l'impossibilité d'évaluation du counselling personnel...) et des conseillers, (la conception du but institutionnel de l'école liée à une fonction du développement intégral de l'étudiant, l'identification à une autorité fonctionnelle et professionnelle contrôlée par des groupes de référence externes...) peuvent nous permettre d'expliquer sommairement non seulement les résultats obtenus mais également nous guider dans l'élaboration de recherches ultérieures.

Par contre, la situation en soi des groupes de définisseurs des attentes du rôle du conseiller scolaire et également la situation des professeurs et des conseillers par rapport au climat organisationnel peuvent constituer les principaux facteurs explicatifs de la non-confirmation de la troisième hypothèse, considérée comme la partie essentielle de la présente étude.

1 — *La situation des groupes de définisseurs des attentes du rôle des conseillers scolaires*: Suite aux résultats obtenus par l'analyse statistique, la position des trois groupes de définisseurs par rapport aux perceptions des attentes du rôle des conseillers est la suivante : les conseillers se distinguent des professeurs et des principaux qui sont plus près les uns des autres. Cette situation soulève les deux questions suivantes : « Quels sont les facteurs qui rapprochent les professeurs et les principaux ? » ; « Quels sont les facteurs qui isolent les conseillers par rapport aux deux autres groupes de définisseurs soit les professeurs et les principaux ? ».

a) *Quelques facteurs rapprochant les principaux et les professeurs quant à la perception des attentes du rôle des conseillers scolaires* :

— les actes et les réglementations du Ministère de l'Éducation de l'Ontario qui définissent leur rôle respectif d'une façon claire et précise.

— l'objectif majeur de l'école qui est l'enseignement. Celui-ci est la fonction principale des professeurs et constitue en quelque sorte la philosophie qui commande l'administration de l'école.

D'autres facteurs (formation analogue et expérience similaire des professeurs et des principaux dans le domaine pédagogique...) contribuent sans aucun doute à rapprocher les principaux et les professeurs de sorte que ceux-ci et ceux-là sont sur la même ligne hiérarchique et fonctionnelle. Bref, le principal d'école n'est pas seulement la personne de référence la plus importante pour définir le rôle des enseignants et l'exercice de celui-ci.

b) *Quelques facteurs isolant les conseillers des professeurs et des principaux quant à la perception du rôle des conseillers scolaires.*

— les conseillers scolaires en Ontario ont un double statut : celui des professeurs et des conseillers. Toutefois, ces deux statuts ne semblent pas avoir la même importance car le statut des professeurs est une condition pour devenir conseiller. De plus, les réglementations du Ministère de l'Éducation ne définissent pas ces deux statuts de la même manière : celui des professeurs est défini avec plus de clarté alors que celui des conseillers est défini d'une façon très générale. Ainsi, sur le plan légal, cette situation du statut des professeurs par rapport à celui des conseillers, peut amener les principaux et les professeurs à percevoir le rôle de conseiller comme étant secondaire par rapport à celui de professeurs.

— la présence d'une autorité fonctionnelle plus ou moins indépendante des principaux peut être également un autre facteur qui peut contribuer à isoler les conseillers par rapport aux deux groupes de définisseurs. Les principaux peuvent accorder à des individus reconnus comme des spécialistes en counselling la liberté de faire des recommandations ou de donner des directives aux conseillers scolaires. Ainsi, tout en étant dans la ligne hiérarchique par rapport aux principaux, les conseillers peuvent être dépendants d'une autorité fonctionnelle qui n'est pas nécessairement représentée par les principaux.

D'autres facteurs (l'influence des professionnels externes en counselling, la pratique du counselling personnel considérée comme non-directive et non utile par les principaux et les professeurs....) semblent contribuer à isoler les conseillers par rapport aux professeurs et aux principaux et à empêcher dans une certaine mesure la communication entre ces deux groupes de définisseurs d'une part et les conseillers d'autre part.

2 — *La situation des professeurs et des conseillers par rapport au climat organisationnel :*

En se référant aux observations précédentes, il nous semble possible d'affirmer que le climat organisationnel atteint plus facilement les professeurs que les conseillers puisque ceux-là sont les plus influencés par le leadership des principaux. Cette situation des conseillers par rapport au climat organisationnel peut s'expliquer à partir de diverses variables causales du climat organisationnel :

— l'engagement par rapport au but : dans quelle mesure les individus à l'intérieur de l'école sont-ils engagés par rapport au but ? Cette variable semble atteindre

plus facilement les conseillers que les professeurs. En effet, nous avons noté que l'objectif majeur des principaux et des professeurs est l'enseignement, alors que les conseillers sont beaucoup plus orientés vers le but institutionnel de l'école, c'est-à-dire la formation intégrale de l'étudiant.

— le niveau décisionnel concernant l'administration de l'école : tout en étant soumis à l'autorité hiérarchique des principaux, les conseillers se réfèrent à une autorité fonctionnelle (superviseurs, consultants...) plus ou moins indépendants des principaux. Par conséquent, les décisions concernant le rôle des conseillers ne semblent pas provenir nécessairement des principaux.

— la coopération en équipe : dans quelle mesure les divers groupes à l'intérieur de l'école et à l'extérieur du système scolaire coopèrent-ils en équipe ? Les raisons que nous venons d'évoquer nous indiquent que le travail d'équipe semble difficilement réalisable entre les principaux et les professeurs d'une part et les conseillers d'autre part. En effet, les principaux et les professeurs sont plus engagés par rapport à l'objectif majeur de l'école, soit l'enseignement, que par rapport aux objectifs découlant du but institutionnel.

Enfin, en examinant de près certaines autres variables causales du climat organisationnel (l'ouverture d'esprit du principal aux idées des subordonnés, la participation à la prise de décision, la confiance mutuelle...), nous pouvons relever maintes raisons pour illustrer qu'elles atteignent plus difficilement les conseillers que les professeurs.

### CONCLUSION

Même si les résultats ne nous ont pas permis de démontrer la présence de relations significatives entre les climats des écoles et le degré de consensus parmi les groupes, la confirmation nuancée de la deuxième hypothèse et les particularités méthodologiques de la présente étude nous invitent à la prudence quant à la généralisation de leur interprétation. C'est pourquoi l'élaboration de certaines études analogues considérant des éléments contextuels et méthodologiques différents tels qu'un échantillonnage plus différencié en fonction des niveaux scolaires et des systèmes d'éducation, une sélectivité plus diversifiée des groupes analysés et une manipulation plus sophistiquée des instruments de mesure, s'impose dans une telle situation.

Enfin, cette étude nous a permis de formuler certaines questions de recherche :

— Quelles sont les stratégies administratives qui devraient être suscitées dans les écoles secondaires de l'Ontario pour que les principaux et les professeurs considèrent d'une façon plus positive le counselling personnel ?

— Est-ce que la sorte de climat organisationnel est le seul facteur qui, dans le contexte d'une école secondaire ontarienne, influence le degré de consensus entre des groupes quant à leurs perceptions respectives du rôle du conseiller scolaire ?

— En considérant les caractéristiques du climat social d'une école secondaire, est-ce que le degré de consensus entre les étudiants concernant la description de leurs attentes du rôle du conseiller scolaire est plus élevé que celui qui se manifeste entre les principaux, les enseignants et les conseillers ?

Voilà, selon nous, quelques questions spécifiques qui devront orienter nos recherches futures dans le domaine du counselling scolaire en Ontario.

## RÉFÉRENCES ET NOTES :

1. En Collaboration, The Ontario School Counsellor : *his philosophy, who he is, what he does*, A Committee Report completed for the Ontario School Counsellors Association, novembre, 1971.
2. Pour plus de détails, consulter la recension critique de la littérature dans Richard, Marc, *La relation entre le climat organisationnel des écoles secondaires et le degré de consensus sur les attentes du rôle du conseiller : une recherche expérimentale*, thèse de doctorat, Faculté d'Éducation, Université d'Ottawa (miméographié), Ontario, Canada, 1976, p. 9-43.
3. Likert, Rensis, *The Human Organization : Its Management and Value*, New York, McGraw-Hill, 1967.
4. Pour une explication analytique de ces variables, voir Likert, op. cit., p. 47-78.
5. Rensis Likert Associates Inc., *The Likert Profile of a School : New Survey Instruments for Public School to Improve Organizational Effectiveness*, Manual for Questionnaire Use, Ann Arbor, Rensis Likert Associates, 1972.
6. Dunlop, Richard S., *An Analysis of the Expectations held for School Counsellors by Members of Several Professional and Lay Groups*, unpublished doctoral dissertation, Arizona State University, 1964.
7. Pour plus de données sur son adaptation au contexte ontarien, se référer à Richard, op. cit., p. 85-94.
8. Carlson, James E. et Timm, Neil H., *Full Rank Multivariate Linear Model, Computer Program (FRMLM)*, University of Pittsburg, Mai, 1974.