



Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur

Un organisme du gouvernement de l'Ontario

Comblers le fossé, partie I : ce que les offres d'emploi canadiennes ont dit

Sophie Borwein
Conseil ontarien de la qualité de
l'enseignement supérieur (COQES)



Publié par

Le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

1, rue Yonge, bureau 2402
Toronto (Ont.), Canada, M5E 1E5

Téléphone : (416) 212-3893
Télécopie : (416) 212-3899
Site Web : www.heqco.ca
Courriel : info@heqco.ca

Citer ce document comme suit :

Borwein, S. (2014), *Comblent le fossé, partie I : ce que les offres d'emploi canadiennes ont dit*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.



Un organisme du gouvernement de l'Ontario

Remerciements

L'auteure souhaite remercier de leur contribution différents membres du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur sans lesquels la rédaction du présent rapport n'aurait pas été possible.

La participation de Lindsay DeClou, de Sonya Tomas et tout particulièrement de Loren Aytona à la conceptualisation du projet est inestimable. Ce rapport n'aurait pas non plus été possible sans Carmine Ciccone et Alexandra MacFarlane, qui m'ont prêté leurs habiletés exceptionnelles en codage et leur expérience approfondie de la méthodologie. Je remercie également Linda Jonker, sans son expertise des données et ses prouesses avec Stata, j'aurais été désespérée, et Carrie Smith, qui a fourni les superbes graphiques et figures que vous verrez dans le rapport.

Des remerciements doivent également être adressés à d'innombrable autres personnes qui ont lu les différentes versions, m'ont fait part de leurs idées et ont écouté mes plaintes. Entre autres, je remercie Erica Refling, Lauren Hudak, Roxanne DeSouza, Angelica Wilamowicz et Nicholas Dion.

Mais surtout, je remercie Fiona Deller, de ses commentaires et de son soutien, mais d'abord de m'avoir fait confiance pour la rédaction de ce rapport.

Résumé

La discussion sur les soi-disant « lacunes dans les compétences » au Canada soulève les passions. Alimentée par des rapports et des données conflictuels, elle ne montre aucun signe d'apaisement. D'une part, les indicateurs économiques habituellement utilisés pour cerner les lacunes font état de problèmes limités à certaines professions (du secteur de la santé par exemple) ou à certaines provinces (comme l'Alberta) plutôt que d'une crise générale de compétences. D'autre part, les employeurs continuent d'affirmer qu'il y a inadéquation entre les compétences dont les milieux de travail ont besoin et celles que possèdent les chercheurs d'emploi; ils se disent inquiets parce que les diplômés formés par le système postsecondaire ne possèdent pas les compétences dont ils ont besoin.

Pour certains employeurs et commentateurs, le problème des lacunes dans les compétences découle d'un manque de travailleurs hautement spécialisés sur le marché du travail canadien. Pour d'autres, il s'agit d'un manque de compétences essentielles, comme la capacité de travailler en équipe, la communication orale et la résolution de problèmes. D'autres encore utilisent le terme « lacunes dans les compétences » pour parler d'une situation qui serait mieux décrite comme des « lacunes sur le plan de l'expérience de travail » – une pénurie d'employés « aptes à travailler » possédant des compétences qui, de l'avis des employeurs, ne peuvent être acquises qu'en cours d'emploi. Pour traiter des points de vue conflictuels sur le manque de compétences au Canada et faire valoir que les divergences sur ce que constitue une lacune de compétences nuisent à l'acquisition d'une meilleure compréhension du problème des compétences au Canada, le COQES a récemment publié *Le grand fossé des compétences : revue de la littérature*.

Pour explorer plus avant la question des lacunes de compétences, le COQES a également publié une analyse en deux parties des offres d'emploi canadiennes. Le présent rapport, *Comblent le fossé, partie I : ce que les offres d'emploi canadiennes ont dit*, examine les compétences que les employeurs ont dit rechercher ainsi que la façon dont ils ont communiqué ce besoin aux employés potentiels. Par l'analyse du contenu de 316 offres d'emploi canadiennes pour des postes de premier échelon ciblant des diplômés postsecondaires, nous nous penchons, dans la présente étude, sur ce que les employeurs recherchent chez les diplômés du postsecondaire quant aux titres d'études, aux compétences essentielles et à l'expérience de travail. Dans le rapport de suivi *Comblent le fossé, partie II : ce que les offres d'emploi canadiennes ont produit*, nous examinons les réponses au sondage de suivi fournies par les employeurs ayant publié les offres d'emploi incluses dans la précédente étude afin d'analyser en détail l'issue du processus d'embauche (c.-à-d. si une personne a été embauchée, ce qu'étaient ses qualifications et si l'employeur était satisfait).

Le présent rapport a révélé que la plupart des employeurs sont à la recherche d'employés possédant une expérience préalable substantielle, même pour des postes annoncés comme étant de premier échelon. Moins du quart (24 %) de tous les employeurs accepteraient l'absence d'expérience de travail comme exigence minimale. En moyenne, les employeurs demandaient au moins 1,4 année et au plus deux années d'expérience de travail pour des postes de niveau d'entrée, ce qui laisse entendre que le problème des lacunes en matière de compétences peut tout aussi bien être lié à l'expérience qu'aux compétences.

Parmi les compétences essentielles privilégiées par les employeurs, nous avons constaté qu'ils apprécient le plus clairement et le plus généralement les employés qui peuvent bien travailler en équipe, qui sont capables de communiquer efficacement verbalement et qui possèdent de solides compétences en informatique. Et si tous les employeurs de notre échantillon demandaient une forme quelconque d'études postsecondaires, pour près de la moitié d'entre eux (47 %), il importait peu que le candidat ait obtenu son titre d'études d'un collège ou d'une université. Enfin l'étude a constaté que les exigences en matière d'études de près des trois quarts des offres d'emploi examinées correspondaient à celles d'Emploi et Développement social Canada, qui classifie les professions par type de compétences et niveau de scolarité.

Ces constatations soulèvent d'importantes questions tant pour les employeurs que pour les établissements d'enseignement postsecondaire. Les employeurs préfèrent-ils les candidats qui ont de l'expérience parce que selon eux les diplômés récents des établissements d'enseignement postsecondaire sont mal préparés pour le marché du travail? Ou fuient-ils leurs responsabilités relativement à la formation des nouveaux employés? De façon plus générale, quelles compétences les établissements d'enseignement postsecondaire devraient-ils enseigner et quelles compétences devraient être acquises pendant la formation en cours d'emploi? Les réponses à ces questions, dans le cadre du débat sur les lacunes de compétences, donneront aux groupes du côté de la demande (employeurs) et à ceux du côté de l'offre (secteur postsecondaire) de nouvelles occasions de consolider l'harmonisation du secteur postsecondaire et du marché du travail canadien.

Table des matières

| | |
|---|----|
| Introduction | 8 |
| Objectifs de l'étude | 8 |
| Méthode et données | 9 |
| Échantillon | 9 |
| Constatations | 20 |
| Type de profession | 20 |
| Domaines d'études | 22 |
| Expérience de travail..... | 27 |
| Compétences mentionnées spécifiquement..... | 29 |
| Comparaison avec les enquêtes auprès des employeurs | 37 |
| Conclusion | 40 |
| Bibliographie | 42 |

Liste des figures

| | |
|--|----|
| Figure 1 : Échantillon d'offres d'emploi de Monster Canada selon le niveau de scolarité | 10 |
| Figure 2 : Échantillon d'offres d'emploi de Workopolis selon le niveau de scolarité | 11 |
| Figure 3 : Offres d'emploi selon le type de profession..... | 21 |
| Figure 4 : Offres d'emploi selon le niveau d'études postsecondaires | 22 |
| Figure 5 : Offres d'emploi selon le niveau de compétence de la CNP | 23 |
| Figure 6 : Offres d'emploi selon le nombre de domaines d'études..... | 25 |
| Figure 7 : Offres d'emploi selon les nombres minimum et maximum d'années d'expérience de travail | 28 |
| Figure 8 : Offres d'emploi selon le type d'expérience de travail | 29 |
| Figure 9 : Offres d'emploi selon les compétences essentielles | 30 |
| Figure 10 : Les cinq compétences le plus souvent demandées selon le pourcentage d'offres d'emploi exigeant chaque compétence | 31 |
| Figure 11 : Offres d'emploi selon la langue demandée | 32 |
| Figure 12 : Qualités qui comptent le plus pour les employeurs au moment de l'embauche selon le CCCE ... | 38 |
| Figure 13 : Lacunes dans les compétences essentielles selon de Conference Board du Canada..... | 39 |

Liste des tableaux

| | |
|--|----|
| Tableau 1 : Types de professions de la CNP (premier chiffre)..... | 13 |
| Tableau 2 : Titres et mots-clés fréquents..... | 14 |
| Tableau 3 : Genres de compétences de la CNP (deuxième chiffre) | 15 |
| Tableau 4 : Définitions des compétences essentielles et mots-clés courants d'EDSC..... | 17 |
| Tableau 5 : Autres compétences figurant dans les autres offres d'emploi et mots-clés fréquents | 18 |
| Tableau 6 : Niveau d'EPS exigé dans l'offre d'emploi selon le niveau de compétence de la CNP..... | 24 |
| Tableau 7 : Offres d'emploi par domaine d'études | 26 |
| Tableau 8 : Offres d'emploi selon l'ouverture à d'autres domaines d'études | 27 |
| Tableau 9 : Offres d'emploi selon les compétence en informatique..... | 33 |
| Tableau 10 : Offre d'emploi selon les compétences en informatique (de base seulement)..... | 34 |
| Tableau 11 : Offres d'emploi selon la compétence en calcul | 35 |
| Tableau 12 : Offres d'emploi selon la compétence en calcul (définition élargie)..... | 36 |
| Tableau 13 : Offres d'emploi selon les autres compétences | 37 |

Introduction

La question des « lacunes dans les compétences » au Canada s'est imposée dans les manchettes et le débat sur les politiques. Les représentants des employeurs et des entreprises font état d'une inadéquation croissante entre les compétences qu'ils recherchent chez les employés et celles que possèdent les chercheurs d'emploi. Ces préoccupations laissent entendre que les diplômés formés par le système postsecondaire ne possèdent pas les compétences requises par le marché du travail.

Tous ne sont cependant pas convaincus. Un nombre grandissant de voix remettent en question l'existence de telles lacunes dans l'économie canadienne. Il n'est pas clair non plus lorsque l'on discute de la question que les commentateurs ont le même phénomène à l'esprit. Pour certains, les lacunes résultent d'un manque de diplômés postsecondaires pour répondre à la demande imminente de travailleurs spécialisés, tandis que pour d'autres le problème découle du fait que les diplômés ne possèdent pas les bonnes compétences pour le marché du travail. Certains intervenants croient que les étudiants canadiens possèdent les bons titres, mais pas les compétences essentielles dont ont besoin les employeurs. D'autres encore sont d'avis que les étudiants possèdent les bonnes compétences, mais pas l'expérience professionnelle que demandent les employeurs.

Dans *Le grand fossé des compétences : revue de la littérature*, le COQES se penche sur les divergences d'opinions quant aux lacunes de compétences du Canada en examinant qui a dit quoi et pourquoi. En s'inspirant du commentaire de Tyler Meredith (2014) selon lequel le Canada doit « améliorer la collecte de données afin de mieux comprendre ce qui se passe en adoptant une perspective du marché du travail national autre que celle prise à 35 000 pieds d'altitude » [traduction] (p.65), le COQES ajoute à la discussion sur les lacunes de compétences dans le présent rapport au moyen d'une analyse du contenu de 316 offres d'emploi pour des postes de premier échelon ciblant des diplômés postsecondaires. Le but de cette analyse est de mieux comprendre quelles sont les compétences que recherchent les employeurs (sans selon eux les trouver) et la manière dont ils énoncent les compétences demandées. Nous espérons ainsi faciliter la tâche des chercheurs d'emploi et des employeurs qui naviguent sur le marché des emplois, des établissements d'enseignement postsecondaire qui ont pour mandat de former la main-d'œuvre spécialisée du Canada et des décideurs qui doivent veiller à ce que le marché du travail fonctionne le plus efficacement possible.

Objectifs de l'étude

Ce qui est frappant dans la discussion sur les lacunes en matière de compétences au Canada, c'est le peu de consensus qui s'en dégage relativement à leur importance ou même à leur existence. Cela n'est peut-être pas surprenant compte tenu des difficultés notoires que présentent l'analyse et la prévision du comportement du marché du travail.

L'auteure du présent rapport n'est pas économiste et vous épargnera toute tentative de prévision du marché du travail. L'étude vise plutôt à contribuer à la discussion sur les compétences par une analyse du contenu des offres d'emploi ciblant les personnes possédant un diplôme d'études postsecondaires (EPS) et qui cherchent un poste de débutant. Actuellement, la plus grande partie de ce que nous savons sur les pénuries de compétences au Canada provient d'enquêtes menées auprès d'employeurs. Cela pose problème parce que ces enquêtes ne présentent pas toujours une image complète. Les employeurs peuvent dire une chose et en faire une autre – un contraste qui peut être saisi dans la manière dont ils annoncent les postes qu'ils cherchent à pourvoir.

La question des lacunes dans les compétences au Canada doit être examinée du point de vue des offres d'emploi. Carnevale, Jayasundera et Repnikov (2014) ont récemment utilisé des offres d'emploi en ligne pour se pencher sur le marché du travail des diplômés de collèges aux États-Unis. Ils ont toutefois effectué une macro-analyse, établissant de vastes tendances du marché du travail à partir d'un échantillon de près de deux millions d'offres d'emploi. Notre recherche est différente à la fois parce qu'elle porte sur le contexte canadien et que, plus important encore, elle effectue une micro-analyse des offres d'emploi. Nous sommes moins intéressés par les tendances générales du marché du travail et davantage par les approches des employeurs individuels au processus de recrutement – quelles compétences et quelles qualités cherchent-ils et comment les formulent-ils dans leurs offres d'emploi.

Les offres d'emploi sont un outil méthodologique précieux dans le débat sur les lacunes de compétences parce qu'elles sont souvent le premier point de contact des candidats avec le marché du travail. Si les compétences qui figurent dans l'offre d'emploi ne correspondent pas à l'ensemble de compétences que le candidat juge posséder, il est possible qu'il ne présente pas de demande pour ce poste bien qu'il puisse être qualifié.

Un des objectifs primordiaux de cette étude est d'encourager et de consolider l'harmonisation du secteur postsecondaire et du marché du travail. Les enquêtes auprès des employeurs et de nombreux travaux récents sur les lacunes dans les compétences adoptent la perspective de groupes qui se situent du côté de la demande du marché du travail. À l'inverse, le COQES s'intéresse au côté de l'offre, il a pour tâche d'appuyer le système postsecondaire, qui fournit à l'économie de nouveaux diplômés. Malheureusement, ces deux côtés ont tendance à fonctionner indépendamment l'un de l'autre. En nous intéressant aux offres d'emploi destinées aux diplômés postsecondaires, nous examinons le côté de la demande du point de vue du côté de l'offre.

En tenant compte du mandat du COQES, les questions de recherche suivantes ont orienté notre étude :

1. Quelles compétences les employeurs recherchent-ils chez les diplômés récents pour des postes de premier échelon de différentes professions?
2. Que peut apprendre le secteur postsecondaire des offres d'emploi afin de mieux aider les étudiants lorsqu'ils font la transition vers le marché du travail?

Méthode et données

Échantillon

L'échantillon d'offres d'emploi utilisé dans cette étude a été recueilli durant la semaine du 20 janvier 2014. En tout, 316 offres d'emploi ont été recueillies, soit le plus grand nombre auquel nous avons accès durant la période prévue.

Comme nous l'avons déjà mentionné, le but de cette étude est d'examiner les emplois disponibles pour les diplômés récents du niveau postsecondaire cherchant leur premier emploi (débutant). Pour faire partie de notre échantillon, une offre d'emploi devait donc répondre aux critères suivants :

1. Elle devait préciser que les candidats devaient avoir terminé une forme ou une autre d'EPS.
2. Elle devait énoncer clairement qu'il s'agissait d'un poste de premier échelon.

Trois principaux moteurs de recherche permettent aux chercheurs d'emploi d'axer leur recherche spécifiquement sur les postes de niveau d'entrée (premier échelon). Ces trois moteurs sont :

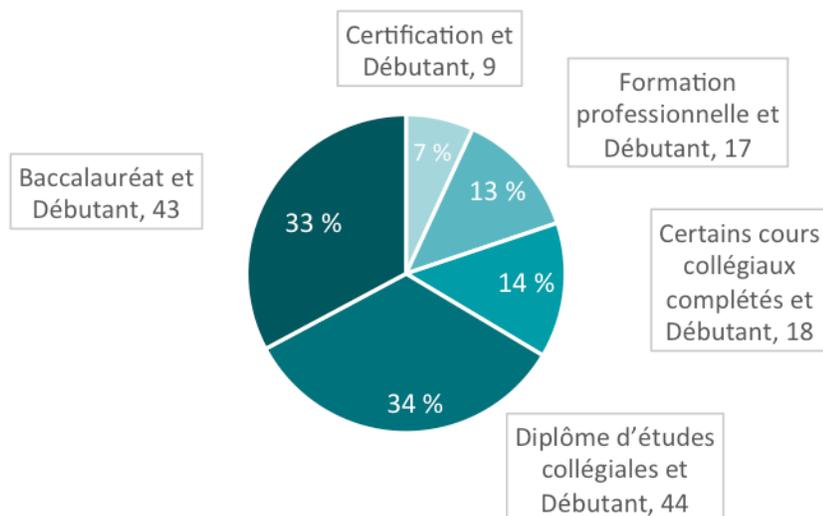
1. Monster Canada: <http://www.monster.ca>
2. Workopolis: <http://www.workopolis.com>
3. Charity Village : <http://www.charityvillage.com>

La section qui suit discutera brièvement de la manière dont les offres ont été recueillies de chacun des trois moteurs de recherche afin de tenir compte des différences mineures entre les catégories de recherche disponibles dans chaque moteur.

Collecte d'offres d'emploi sur Monster Canada

Pour trouver des offres d'emploi visant des postes de débutant et exigeant des EPS, la fonction recherche avancée de Monster Canada a été utilisée. Elle permet à l'utilisateur de faire une recherche en utilisant de nombreux termes en même temps et ne présente que les offres qui correspondent à tous les critères choisis. Pour toutes les recherches, la classification du « niveau d'entrée » (premier échelon) était sélectionnée à partir d'un menu déroulant qui permet à l'utilisateur de préciser le « niveau de carrière ». Monster Canada a aussi un menu déroulant qui permet à l'utilisateur de sélectionner un « niveau de scolarité ». Dans la présente étude, nous nous intéressons aux diplômés d'EPS qui font leur entrée sur le marché du travail, si bien que nous avons effectué des recherches dans les sélections croisées montrées à la figure 1.

Figure 1 : Échantillon d'offres d'emploi de Monster Canada selon le niveau de scolarité



Pour chacune des sélections de mots-clés, tous les résultats présentés par le moteur de recherche à ce moment précis de janvier ont été capturés dans un écran PDF. Aucune autre offre d'emploi n'a été extraite de Monster Canada par la suite. En tout, 131 offres d'emploi ont été rassemblées à l'aide de Monster Canada.

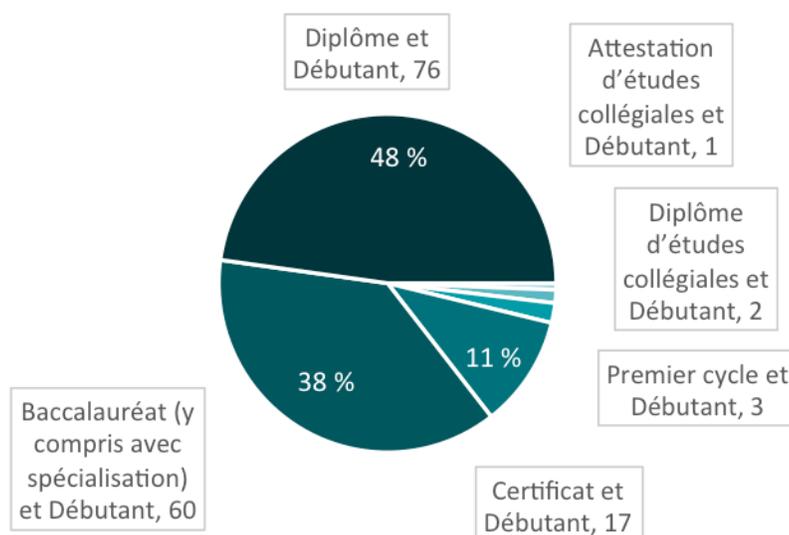
Le but de la collecte de ces catégories de niveau de scolarité était de capter tous les emplois du moteur de recherche ouverts aux étudiants à la recherche de postes de débutant à la sortie des EPS. On a décidé d'exclure les grades des cycles supérieurs et les programmes professionnels parce que ceux-ci ont tendance à être plus spécialisés et que l'on a déterminé que les moteurs de recherche ne constituaient pas le principal mode de recherche d'emploi des personnes qui entrent sur le marché du travail et qui possèdent un de ces

grades. Le fait que des recherches dans ces catégories ne présentaient que peu ou pas de résultat en témoigne.

Collecte d'offres d'emploi sur Workopolis

La même approche a été utilisée avec le moteur de recherche Workopolis. Toujours en utilisant la fonction de recherche avancée, nous avons sélectionné « niveau d'entrée » (premier échelon) comme « niveau de carrière ». Workopolis a affiché une liste légèrement différente de catégories de niveaux de scolarité à partir de laquelle on pouvait explorer les sélections croisées montrées à la figure 2 :

Figure 2 : Échantillon d'offres d'emploi de Workopolis selon le niveau de scolarité



À l'instar du moteur de recherche Monster Canada, tous les résultats présentés pour ces combinaisons ont été compilés. En tout, 159 offres d'emploi ont été recueillies à l'aide de Workopolis.

Collecte d'offres d'emploi sur Charity Village

Les offres d'emploi ont été recueillies quelque peu différemment sur Charity Village parce que sa fonction de recherche avancée permet les recherches par niveau de carrière (p.ex. Niveau débutant), mais pas par niveau de scolarité. Nous avons donc choisi encore une fois « Débutant » pour le niveau de carrière et une fois les résultats de la recherche présentés, le niveau de scolarité a été évalué manuellement. Tous les emplois demandant un niveau quelconque d'EPS (à l'exception d'un grade de deuxième cycle ou professionnel) ont été retenus. Plusieurs offres qui « préféraient » mais n'exigeaient pas d'EPS ont également été incluses.

En tout, 26 offres d'emploi ont été recueillies à l'aide de Charity Village

Autres critères d'inclusion ou d'exclusion d'offres d'emploi de l'échantillon

Une fois toutes les offres d'emploi recueillies sur la base des critères susmentionnés, les offres ont également été incluses ou exclues en fonction des critères suivants :

- Seules les offres d'emplois rédigées en anglais ont été incluses (comprennent les annonces bilingues);
- Seules les offres d'emplois situés aux Canada ont été incluses;
- Les offres paraissant en double ont été éliminées;
- Seules les offres d'emploi rémunéré à temps plein ont été retenues;
- Les emplois affichés par des recruteurs qui ne mentionnaient pas de nom d'entreprise n'ont pas été incluses. Ces offres ont été exclues parce que souvent elles ne contenaient pas toute l'information nécessaire pour notre analyse (type d'industrie, p. ex.)

1. Particularités du poste

Après la collecte de notre échantillon, trois codeurs ont analysé le contenu des 316 offres d'emploi. Un codeur en chef a dirigé cette équipe et codé toutes les offres de toutes les catégories. On a eu recours à deux autres codeurs pour vérifier le travail des premiers et s'assurer qu'aucune des catégories de code n'avait été codée en entier par une seule personne.

Le codage a été effectué selon une approche d'analyse directe du contenu (Hsieh et Shannon, 2005). Cette stratégie de codage nécessite que l'on puise dans des théories ou des cadres existants comme fondement des catégories initiales de codage. Des codes prédéterminés sont donc utilisés puis élaborés au fur et à mesure de la progression du codage de manière à ce que les « données qui ne peuvent pas être codées soient identifiées et analysées plus tard afin de déterminer si elles représentent une nouvelle catégorie ou une sous-catégorie de code existant » [traduction] (Hsieh & Shannon, 2005, p. 1282). Ainsi, dans le cadre du projet, les compétences essentielles ont été codées à partir du cadre de neuf compétences essentielles conçu par EDSC, mais des compétences mentionnées et qui ne correspondaient pas à ce cadre ont également été recueillies, formant éventuellement la base de huit autres catégories.

Des concepts unificateurs se dégageant des offres d'emploi ont enfin été triés en quatre catégories : particularités du poste, études formelles, expérience de travail et compétences essentielles. Une brève discussion de chacune de ces catégories suit.

1. Particularités du poste

Afin de dresser un profil général des offres d'emploi de notre échantillon, les renseignements suivants ont été recueillis :

- Titre du poste
- Entreprise
- Province où l'emploi est offert
- Type de profession, selon le code correspondant de la Classification nationale des professions 2011

Classification nationale des professions(CNP) – Premier chiffre

Bien que plusieurs de ces catégories soient explicites, il vaut la peine d'élaborer sur la manière dont nous avons codé le type de profession et la raison pour laquelle nous l'avons fait. Nous l'avons effectué en appariant les titres de poste des offres d'emploi à ceux du système de la Classification nationale des professions (CNP) de 2011 utilisé par EDSC et de la description des professions de la CNP¹. En appariant

¹ <http://www5.rhdcc.gc.ca/CNP/Francais/CNP/2011/IndexProfessions.aspx>

les offres d'emploi aux types de la CNP, nous avons pu trier les offres selon les types suivants de professions, en utilisant le premier chiffre du code CNP :

Tableau 1 : Types de professions de la CNP (premier chiffre)

| CNP (1er chiffre) | Genre de compétence | CNP (1er chiffre) | Genre de compétence |
|-------------------|--|-------------------|--|
| 0 | Gestion | 5 | Arts, culture, sports et loisirs |
| 1 | Affaires, finance et administration | 6 | Vente et services |
| 2 | Sciences naturelles et appliquées et domaines apparentés | 7 | Métiers transport et machinerie et s |
| 3 | Secteur de la santé | 8 | Ressources naturelles, agriculture et production connexe |
| 4 | Enseignement, droit et services sociaux, communautaires et gouvernementaux | 9 | Fabrication et services d'utilité publique |

1. Études formelles

Pour se faire une idée des titres d'EPS le plus souvent demandés par les employeurs sur les sites Web d'emploi, nous avons également codé les renseignements sur les exigences en matière d'études formelles de l'offre. Les données suivantes ont été codées :

- Niveau de scolarité précisé
- Niveau de scolarité (niveau de compétence pour EDSC) lié au code de l'appellation d'emploi dans la CNP
- Domaine(s) d'études préféré(s)
- Ouverture à un autre/d'autres domaine(s) d'études

Titre précisé

Un code a été attribué à chaque offre d'emploi pour le titre d'études demandé par l'employeur. Un certain nombre de mots-clés ont été groupés en cinq catégories d'études. Ces catégories et mots-clés sont :

Tableau 2 : Titres et mots-clés fréquents

| Catégorie de codage | Mots-clés fréquents |
|--|--|
| Études postsecondaires (non précisées) | Grade universitaire ou collégial; grade ou diplôme; grade universitaire ou équivalence |
| Grade universitaire | Grade universitaire, baccalauréat, grade de premier cycle |
| Diplôme ou grade collégial | Diplôme, diplôme collégial |
| Certificat principalement accordé par les collèges | Certificat, diplôme collégial |
| Postes dans un métier d'apprentissage | Compagnon |
| Certains cours collégiaux | Certains cours collégiaux |
| Certificat principalement accordé par des collèges ou établissements privés d'enseignement professionnel | |

Classification nationale des professions – deuxième chiffre

Les codes de la CNP d'EDSC ont également été utilisés pour évaluer les exigences en matière de scolarité parce que le deuxième chiffre du code de la CNP nous dit quel niveau de scolarité EDSC considère être normalement associé aux appellations d'emploi. Cela nous permet de déterminer le niveau de scolarité auquel EDSC s'attend d'un candidat qualifié pour un poste de nos offres d'emploi, et qui peut être comparé au niveau de scolarité précisé dans l'annonce. Les niveaux de scolarité possibles sont :

Tableau 3 : Genres de compétences de la CNP (deuxième chiffre)

| CNP (2e chiffre) | Niveau de compétence et d'études |
|------------------|--|
| 0 et 1 | Une formation universitaire caractérise habituellement les professions |
| 2 et 3 | Une formation collégiale ou professionnelle ou un programme d'apprentissage caractérise habituellement les professions |
| 4 et 5 | Une formation de niveau secondaire et/ou une formation spécifique à la profession caractérise habituellement les professions |
| 6 et 7 | Une formation en cours d'emploi caractérise habituellement les professions |

Domaine d'études préféré

De nombreuses offres d'emploi demandaient un grade dans un ou des domaines d'études particuliers. Par exemple, une offre d'emploi pourrait demander un « grade universitaire en communications, en politique publique ou en journalisme. » Afin d'englober la variété des domaines d'études demandés par les employeurs, nous avons dénombré les mentions de chaque domaine. En nous fiant en grande partie à la catégorisation des disciplines universitaires de l'Université de Toronto, à la classification des programmes collégiaux dans le site www.collegesdelontario.ca² et à la classification des métiers³ par l'Ordre des métiers de l'Ontario, nous avons groupé comme suit les domaines d'études :

- | | | |
|---------------------------------|--|--|
| 1. Lettres et sciences humaines | 9. Génie | 16. Cuisine, hôtellerie, loisirs et tourisme |
| 2. Sciences naturelles | 10. Sciences de la santé | 17. Services communautaires et sociaux |
| 3. Sciences formelles | 11. Journalisme, études médiatiques et communication | 18. Incendie, loi et sécurité |
| 4. Sciences sociales | 12. Bibliothéconomie et études muséales | 19. Santé, alimentation et médecine |
| 5. N14 | 13. Administration publique | 20. Assurance |
| 6. Architecture et conception | 14. Administration de bureau | 21. Métiers |
| 7. Affaires | 15. Informatique et télécommunications | 22. Arts de la scène |
| 8. 3. Domaines d'études | | |

Ouverture à d'autres domaines d'études

De nombreuses offres d'emploi exigeaient explicitement un diplôme dans un domaine spécifique, mais d'autres étaient ouvertes à des domaines d'études non précisés ou « connexes ». Nous avons codé le fait qu'un employeur acceptait ou non un candidat ayant fait des études dans une discipline non précisée ou extérieure à celle précisée.

Expérience de travail

Un autre thème commun ressortant de nos offres d'emploi était la mention de l'expérience de travail. Plus particulièrement, les renseignements suivants concernant l'expérience professionnelle ont été recueillis :

- Nombre minimal d'années d'expérience exigé
- Nombre maximal d'années d'expérience exigé
- Le genre d'expérience est-il précisé ou tout genre d'expérience est-il accepté?

Nombres minimal et maximal d'années d'expérience requis

De nombreuses offres d'emploi exigeaient que les candidats se situent dans une fourchette d'années d'expérience (comprise entre trois et cinq p. ex.). Nous avons codé le nombre minimal et le nombre maximal d'années requis pour saisir cette fourchette.

Le genre d'expérience est-il précisé ou tout genre d'expérience est-il accepté?

Certains employeurs voulaient une expérience spécifique au poste (p. ex. un employeur à la recherche d'un adjoint administratif pouvait demander deux années d'expérience en tant qu'adjoint administratif), tandis que d'autres jugeaient suffisante toute expérience dans un milieu de travail. Ces offres d'emploi demandaient

² <http://www.collegesdelontario.ca/TrouverProgramme>

³ <http://www.ordredesmetiers.ca/qui-sommes-nous/metiers-en-ontario>

simplement un certain nombre d'années d'« expérience de travail ». Nous prenions en note le fait que l'offre d'emploi demandait une expérience de travail quelconque ou un certain nombre d'années d'expérience.

Compétences mentionnées spécifiquement

Parmi les renseignements les plus difficiles à saisir dans le codage se trouvent l'immense diversité des compétences essentielles exigées par les employeurs. Pour essayer de traduire cette diversité en quelque chose de plus gérable, nous avons utilisé la classification des compétences essentielles d'EDSC (2013). La liste des compétences essentielles dressée par EDSC se compose de neuf compétences jugées essentielles pour « le travail, l'apprentissage et la vie ». Ces neuf compétences sont la lecture, l'utilisation de documents, le calcul, la rédaction, la communication orale, le travail d'équipe, la capacité de raisonnement, l'informatique et la formation continue (tableau 4).

Nous voulions que notre codage reflète la valeur relative accordée par les employeurs à chacune de ces compétences et nous avons déterminé que l'on se rapprocherait le mieux de cette valeur en codant chaque offre d'emploi selon le nombre de fois qu'une activité y figurant exigeait une compétence essentielle plutôt que de simplement rendre compte de la présence ou de l'absence de cette compétence. Ainsi, si une offre d'emploi énumérait les principales fonctions du poste comme incluant « la lecture et la rédaction d'énoncés de projet et de rapports » puis mentionnait « de bonnes aptitudes à la communication écrite » comme une compétence requise, l'annonce était codée comme mentionnant deux fois la compétence rédaction et une fois la compétence lecture.

Un certain nombre de mots-clés qui se sont dégagés de notre analyse nous ont aidés à déterminer si l'information paraissant sur l'offre d'emploi entrait dans une ou plusieurs catégories de compétences essentielles. Le tableau 4 énumère certains de ces mots-clés fréquents.

Tableau 4 : Définitions des compétences essentielles et mots-clés courants d'EDSC

| Compétence essentielle | Définition d'EDSC | Mots-clés fréquents |
|--------------------------|---|--|
| Lecture | Compréhension de documents comportant des phrases ou des paragraphes (p. ex. des lettres et des manuels) | collecte de renseignements; compilation de renseignements; analyse documentaire; recherche; extraction de contenu |
| Utilisation de documents | Repérage, compréhension ou entrée de l'information (p. ex. textes, symboles et chiffres) dans divers types de documents, tels que des tableaux ou des formulaires | fourniture de documents; production de formulaires; vérification de rapports; documentation d'activités; saisie de données; transcription; tenue de dossiers; préparation des documents de la paie; préparation de documents de comptabilité |
| Calcul | Utilisation de chiffres et nécessité de penser en termes quantitatifs dans l'exécution des tâches | production de statistiques; prévisions, analyse de données; modélisation, paramètres et analyses; évaluation de données; analyse économique |
| Rédaction | Communication par l'arrangement de mots, de chiffres et de symboles sur du papier ou un écran d'ordinateur | élaboration de documents, production ou préparation de documents écrits; édition; communication écrite; orthographe et grammaire; élaboration de contenus; rédaction de courriels |

| Compétence essentielle | Définition d'EDSC | Mots-clés fréquents |
|---------------------------------|---|---|
| Communication orale | Utilisation de la parole pour échanger des pensées et des renseignements | communication orale; utilisation du téléphone; présentation d'exposés; accueil de personnes; enseignement et formation; réponse aux demandes de renseignements |
| Travail d'équipe | Interaction avec les autres pour l'exécution des tâches | entregent; souci du service à la clientèle; enseignement et formation; leadership; négociation; collaboration; réseautage; coordination |
| Capacité de raisonnement | Repérage et évaluation de l'information pour parvenir à des décisions raisonnables ou pour organiser du travail | innovation; esprit d'analyse; résolution de problèmes, enquête; estimation; pensée critique; formulation de recommandations; évaluation; élaboration de stratégies; élaboration de politiques et de propositions |
| Informatique | Capacité d'utiliser des ordinateurs et d'autres formes de technologie | maîtrise de Microsoft Word; coordination de sites Web; dactylographie; médias sociaux; gestion de base de données en ligne; compétences informatiques; courriels; gestion de TI; développement de bases de données; utilisation de logiciels; programmation; dépannage informatique |
| Formation continue | Participation à un processus permanent d'amélioration des compétences et des connaissances | initiative; volonté d'apprendre; capacité d'adaptation; aime les défis; apprenant constant |

Tout au long du processus de codage, des thèmes sont ressortis des offres d'emploi qui ne correspondaient pas à la caractérisation des compétences essentielles d'EDSC. Ces compétences (fondées sur les mots-clés connexes) ont été codées en fonction des catégories suivantes :

Tableau 5 : Autres compétences figurant dans les autres offres d'emploi et mots-clés fréquents

| Compétence essentielle | Mots-clés fréquents |
|--|---|
| Administration et organisation | administration; compétences organisationnelles; coordination logistique; compétences administratives; coordination quotidienne; aide à la planification d'événements |
| Vente | aptitude à la vente; connaissances commerciales; respect de quotas de ventes; conversion de possibilités en ventes; promotion de l'image de marque; aptitude à la sollicitation |
| Minutie | minutie; sens du détail; niveau élevé de précision; méticulosité |
| Gestion du temps | gestion du temps; exécution de tâches multiples; ponctualité; travail dans un environnement où les choses évoluent rapidement; travail sous pression |
| Travail autonome | initiative; autonomie; travailler sans supervision |
| Responsabilité sociale, responsabilité professionnelle et jugement | professionnalisme; sens du jugement aiguisé; discrétion; maturité; engagement politique; souci de l'environnement; intégrité |
| Aptitudes visuelles (oeil pour le design) | habiletés en design; esquisses; conception graphique; capacité de communiquer par le graphisme; préparation de dessins; lecture de dessins |
| Autres | (voir ci-dessous) |

La catégorie « autres compétences » a été utilisée pour recueillir un certain nombre de termes qui apparaissaient fréquemment dans les annonces, mais qui n'avaient pas une place évidente dans les catégories de code déterminées. Ce sont : persistance et détermination; fiabilité et sérieux; souplesse; motivation; esprit d'entrepreneuriat; axé sur les résultats et les buts; dynamique; sûr de soi; travailleur acharné; facilité d'apprentissage; passionné; énergique; enthousiaste; positif; respecte les directives; courtois; compétitif; débrouillard; sens de l'humour. Pour chacun de ces termes, on a indiqué s'ils figuraient ou non (oui/non) dans une offre d'emploi particulière.

Fiabilité inter-observateurs

À l'exception du codage des compétences essentielles, l'information recueillie à partir des offres d'emploi – province, EPS demandées, nombre d'années d'expérience, etc. – a été codée en catégories précises. Pour ces sections, le codeur en chef a défini les codes, qui ont été utilisés par le codeur en chef et le second codeur pour le codage de ces catégories en entier. Le codeur en chef a ensuite vérifié ces codes par rapport à ceux du second codeur, rajustant les données afin de tenir compte de codes mal attribués. La mauvaise attribution de codes résultait d'erreurs plutôt que de divergences entre les codeurs.

Le codage des compétences essentielles était plus complexe parce qu'il reposait sur un processus décisionnel plus subjectif. La fiabilité inter-observateurs était donc primordiale. Ce processus exigeant

beaucoup de temps, la section des compétences essentielles a d'abord été codée par un codeur et un deuxième codeur a procédé à un codage de vérification (Scott, 1955) d'un échantillon aléatoire des annonces. À partir de la quatrième offre d'emploi de l'échantillon sélectionné au hasard, le deuxième codeur a codé toutes les vingtièmes offres. Pour ce travail le deuxième codeur s'appuyait sur une liste exhaustive de mots-clés (dont des exemples ont été présentés précédemment) préparée par le codeur en chef. Les résultats du codeur en chef et du deuxième codeur ont alors été comparés et les écarts sur lesquels les deux codeurs s'entendaient ont été réglés tandis que ceux n'ayant pas fait l'objet d'un accord ont été documentés. La fiabilité inter-observateurs a été calculée à l'aide du coefficient Kappa de Cohen, une mesure statistique de fiabilité inter-évaluateurs. Le coefficient Kappa de Cohen est considéré comme une mesure plus robuste de la fiabilité inter-observateurs qu'un accord sur le pourcentage parce qu'il tient compte de la correspondance qui est due uniquement au hasard (Carletta, 1996). La fiabilité du codage des compétences essentielles de ce rapport a été établie à 0,88 (88 %). Bien que la façon d'interpréter la statistique Kappa fasse l'objet d'un certain désaccord, Landis et Koch (1977) considèrent « presque parfaite » une valeur Kappa de 0,81 à 1,00, tandis que Krippendorff (1980) considère, de façon plus conservatrice, qu'une valeur Kappa de 0,80 ou supérieure représente une « bonne fiabilité ».

Limites de l'étude

La méthode d'échantillonnage de cette étude et son utilisation de l'analyse du contenu présentent plusieurs limites.

Limites de l'échantillonnage

Il est important de reconnaître que les offres d'emploi en ligne ne reflètent pas entièrement les marchés du travail réels (Carnevale et coll., 2014). Certains types seulement d'employeurs annoncent en ligne leurs postes vacants sur des moteurs de recherche d'emploi. En raison des coûts associés à ce mode d'affichage, il est probable que ces sites Web sont le plus souvent fréquentés par de grandes entreprises. D'autres employeurs peuvent ne pas annoncer leurs postes vacants du tout, comptant plutôt sur d'autres réseaux pour recruter. Ainsi, on a observé que les postes de « cols blancs » sont plus souvent affichés en ligne que les postes de « cols bleus » (Carnevale et coll., 2014). Cependant, puisque le discours sur les lacunes de compétences découle en partie du fait que les employeurs disent ne pas être capables de trouver des candidats aptes pour remplir leurs postes, nous souhaiterions voir les employeurs utiliser tous les moyens de recrutement possibles.

Par ailleurs, les descriptions de poste sont souvent élaborées par des services de ressources humaines, en particulier dans les milieux de travail de grande taille et peuvent refléter des préoccupations spécifiques en matière de ressources humaines plutôt que les préférences de l'unité qui recrute. D'autres préoccupations ont trait au fait que les postes ne sont pas tous annoncés à l'externe et que certains ne le sont que parce que les règles syndicales précisent qu'un concours public doit avoir lieu, même si l'employeur a déjà trouvé un candidat à l'interne.

Le site Charity Village n'annonce que les offres d'emploi d'organisations sans but lucratif, les emplois dans ce secteur sont donc surreprésentés. Toutefois, seulement 8 % des emplois de notre échantillon ont été recueillis à partir de ce moteur de recherche.

Malgré ces limites, les banques d'emplois en ligne fournissent de précieux renseignements sur la demande du marché du travail puisqu'elles sont utilisées abondamment par les employeurs et les chercheurs d'emploi (Carneval et coll. 2014). De tous les mécanismes disponibles pour diffuser de l'information sur les possibilités d'emploi, les offres affichées sur les grands moteurs de recherche comme Monster ou Workopolis rejoignent également vraisemblablement le public le plus vaste et sont donc particulièrement utiles pour examiner la manière dont les employeurs maximisent leurs chances de trouver un employé possédant les compétences difficiles à trouver qu'ils recherchent.

Limites du codage

Un deuxième ensemble de limites apparaît lorsque l'on tente d'extraire des offres d'emploi de l'information sur la demande de compétences. Les annonces peuvent énumérer un certain nombre de compétences sans leur attribuer un ordre particulier. Pour cette raison, nous avons codé non seulement le fait qu'une compétence soit mentionnée, mais également le nombre de fois que des activités liées à chaque compétence étaient mentionnées. Il n'existe toutefois aucune garantie que la mention fréquente d'une compétence signifie que celle-ci compte plus que d'autres pour l'employeur.

Par ailleurs, il est impossible dans plusieurs offres d'emploi de déterminer si les compétences énumérées sont requises ou simplement préférées. Vice versa, le fait qu'une compétence ne soit pas mentionnée ne signifie pas qu'elle n'est pas importante pour l'employeur. L'opposé peut être vrai – un employeur qui veut développer un logiciel peut ne mentionner que sporadiquement « compétences en informatique » parce qu'elles sont pour lui tellement fondamentales pour le poste qu'il les suppose évidentes pour le candidat.

Plusieurs chercheurs ont de plus reconnu que les compétences figurant dans les offres d'emploi peuvent être définies de manière incohérente et que deux employeurs peuvent interpréter très différemment ce qui sur papier semble la même compétence (Gallivan, Truex & Kvasny, 2004).

Un autre problème fréquent est la piètre qualité des offres d'emploi. Il n'a pas été inhabituel de trouver des offres regorgeant de fautes d'orthographe, dans lesquelles des mots manquaient ou qui contenaient des contradictions ou, généralement, des énoncés créant de la confusion. Ces problèmes étaient parfois assez importants pour empêcher le codeur d'évaluer le contenu d'offres d'emploi.

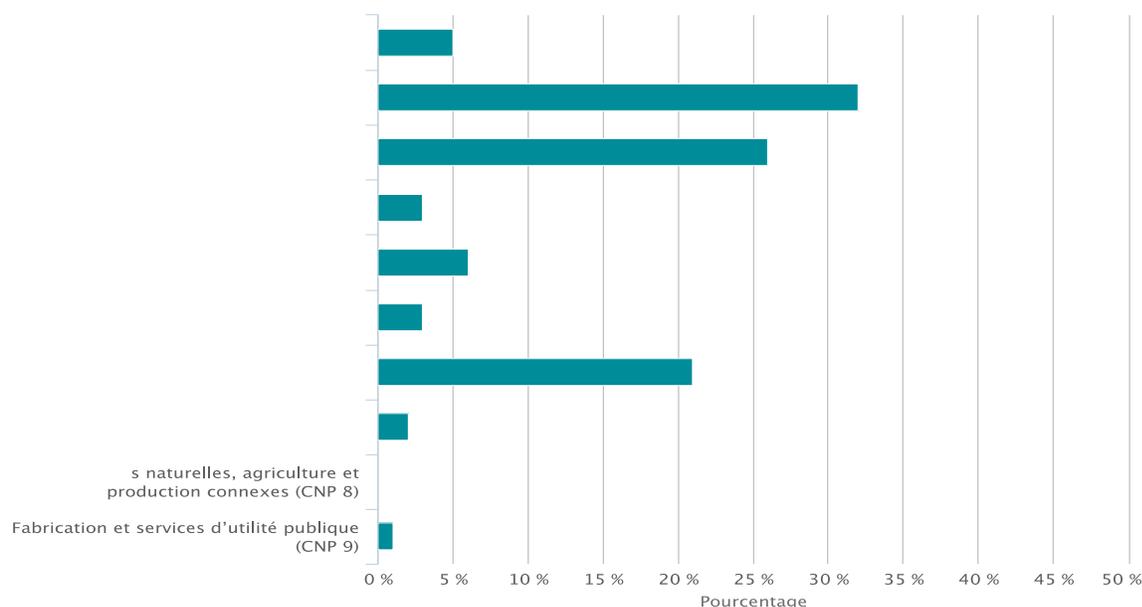
Enfin, cette analyse de contenus d'offres d'emploi a été utile pour ce qui est de repérer les compétences demandées par le marché du travail canadien, mais elle ne nous dit rien des résultats de ces offres. L'employeur a-t-il trouvé un employé possédant les compétences appropriées? Pourquoi ou pourquoi pas? Il peut y avoir une foule de raisons pour lesquelles un employeur n'a pas embauché un candidat répondant aux critères de l'offre d'emploi, mais aucune d'entre elles ne peut être déterminée par la présente étude. Par exemple, on peut avoir interviewé des candidats sans qu'aucun ne possède les compétences demandées. Ou, malgré la disponibilité de candidats possédant les compétences figurant dans l'offre d'emploi, il est possible que l'employeur embauche un candidat possédant un ensemble différent de compétences. Il est également possible qu'un employeur ait embauché un candidat possédant l'ensemble de compétences demandées mais que celles-ci ne soient pas vraiment nécessaires pour que le candidat retenu s'acquitte de ses tâches quotidiennes (Harper, 2012). Tous ces résultats attirent l'attention vers des causes fondamentales différentes de la lacune de compétences réelle ou perçue du Canada, mais aucune ne peut être définie au moyen de la présente analyse de contenu. Cependant, nombre de ces questions seront étudiées dans *Comblent le fossé, partie II : ce que les offres d'emploi canadiennes ont produit*.

Constatations

Type de profession

À l'aide du code de la CNP lié à chaque appellation d'emploi, nous avons retracé la distribution des offres d'emploi par type de profession.

Figure 3 : Offres d'emploi selon le type de profession



La figure 3 montre que le plus grand nombre d'offres d'emploi – près d'un tiers de tous les postes annoncés – vise des postes dans la catégorie Affaires, finance et administration. De ces 101 offres, la plus grande partie des emplois (39 %) ont trait à des postes administratifs, soit des postes en administration ou en réglementation, ou d'adjoints administratifs dans un bureau. Les titres de postes qui revenaient fréquemment incluent « administrateur de bureau », « adjoint administratif », « adjoint aux programmes », « coordonnateur » et « coordonnateur de programme ».

Le deuxième type de profession le plus fréquent est celui des Sciences naturelles et appliquées et domaines apparentés, qui représentaient 26 % de notre échantillon. Au sein de ce groupe professionnel, plus de la moitié des offres d'emploi (57 %) visaient ou bien des postes de professionnels des systèmes ou des postes de techniciens en informatique ou en systèmes d'information. Les titres de postes qui revenaient fréquemment incluent « analyste de système », « développeur de bases de données », « ingénieur en logiciel »; « administrateur de système », « analyste du service de dépannage » et « administrateur de réseau ».

Les emplois en vente et services venaient au troisième rang des postes les plus souvent annoncés, représentant 21 % des emplois de notre échantillon. Parmi ces 66 offres d'emploi, un peu moins du tiers (30 %) s'adressaient à des représentants commerciaux de services financiers et spécifiquement à des agents des services bancaires personnels comme intervenants de première ligne dans les banques et caisses populaires canadiennes.

Si l'on repense aux listes de professions dans lesquelles tant Benjamin Tal (Tal, 2012) que le SPPC d'EDSC (EDSC, 2011) prévoient des pénuries (on en discute dans *Le grand fossé des compétences*), il est évident qu'il n'existe pas de lien extrêmement fort entre leurs listes de pénuries professionnelles et les types de professions des postes annoncés de notre échantillon. Bien que Tal et le SPPC énumèrent un certain nombre de pénuries dans les trois types de professions les plus représentés dans notre échantillon – affaires, finance et administration; sciences naturelles et appliquées et domaines apparentés; vente et services – ces groupes de postes ne forment pas la majorité des pénuries dans l'une ou l'autre liste. Tant Tal que le SPPC prévoient

que les professions du secteur de la santé connaîtront les plus importantes pénuries, mais ces professions représentent moins de 4 % de notre échantillon. Cet écart est fort probablement une indication de la manière dont on procède au recrutement et l'on pourvoit aux postes selon les professions. De nombreux postes du domaine de la santé (médecins et personnel infirmier p. ex.) sont largement réglementés et les placements en emploi sont coordonnés par des organisations qui travaillent directement avec les programmes d'EPS plutôt qu'annoncés publiquement.

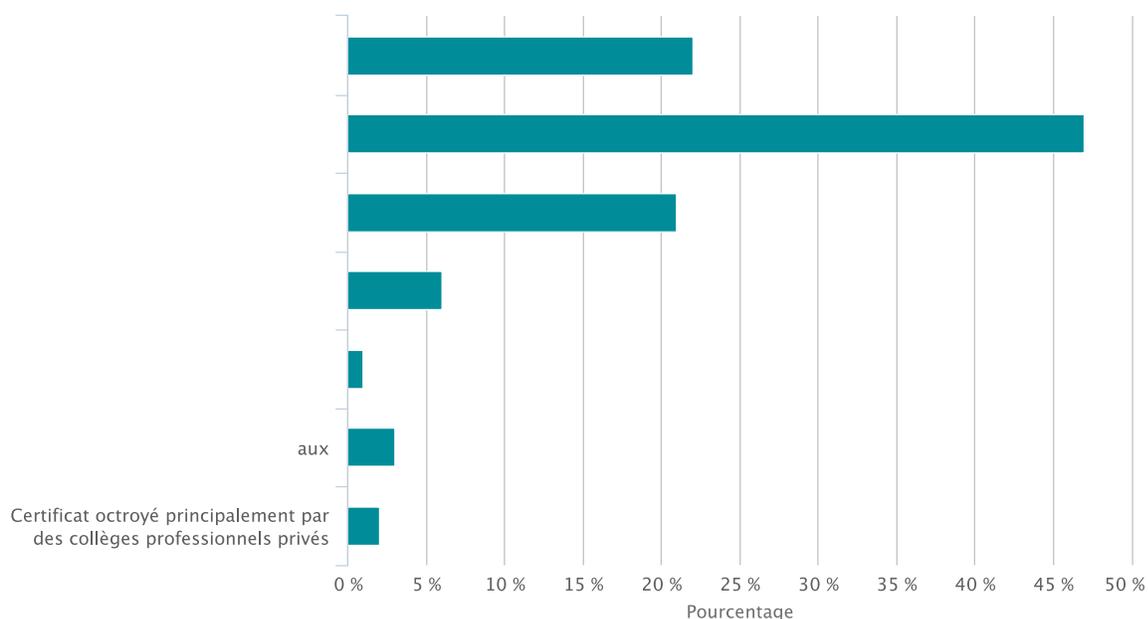
Il est intéressant de noter que notre ventilation des offres d'emploi par type de profession au Canada correspond très étroitement aux résultats de Carnevale et coll., (2014) sur les groupes professionnels en demande aux États-Unis. Carnevale et coll. ont constaté que les postes du groupe gestion et emplois de bureau professionnels étaient le plus fréquemment annoncés (33 % des postes de notre échantillon); les postes liés aux STIM venaient en deuxième lieu (28 %) et les postes de vente et de soutien administratif en troisième lieu (14 %). Contrairement à nos résultats, Carnevale et son équipe placent au quatrième rang (11 %) les professionnels et les techniciens des soins de santé, un résultat que peut expliquer en partie la déréglementation relative de l'industrie des soins de santé américaine par rapport à la canadienne.

3. Domaines d'études

1. Niveau d'EPS

Un examen des niveaux d'études précisés dans les offres d'emploi met en lumière plusieurs tendances.

Figure 4 : Offres d'emploi selon le niveau d'études postsecondaires



D'abord, près de la moitié des offres d'emploi (47 %) demandaient un grade postsecondaire sans faire de différence entre un grade accordé par un collège ou une université. Les employeurs énonçaient le plus souvent cette exigence de deux manières. La première étant de demander que les candidats qualifiés aient

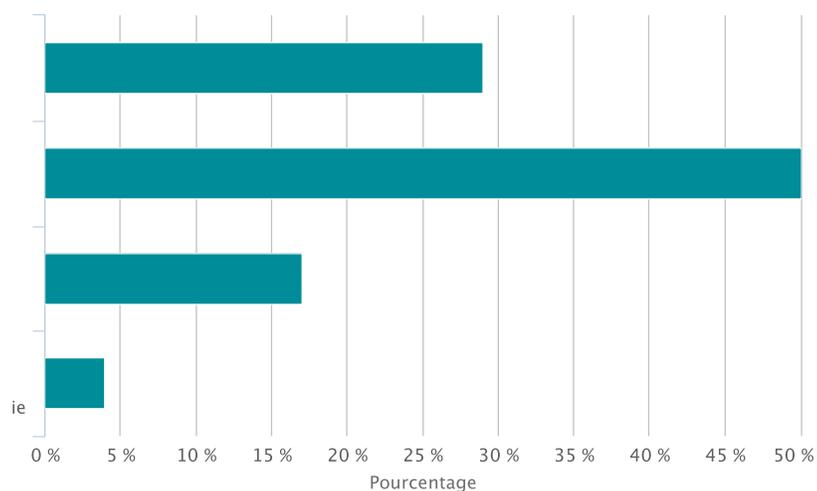
des « études postsecondaires dans... [domaine d'études X] », la deuxième était de demander que les candidats aient « un grade universitaire ou un diplôme collégial en... [domaine d'études X] ».

Des grades spécifiques à l'université étaient demandés dans 22 % des offres et l'on mentionnait « grade universitaire », « baccalauréat » ou « grade de premier cycle », souvent dans des domaines précis. Notons que les diplômes collégiaux étaient demandés presque aussi souvent (21 % des cas). Cependant, une fois les titres décernés par les collèges ajoutés, tels que les certificats, les titres liés aux métiers spécialisés et « certains cours collégiaux, cette valeur augmente à 31 %, dépassant les demandes de grades universitaires.

2. Niveau de compétence CNP

Nous voulions examiner si une « progression insidieuses de compétences » était apparente dans nos offres d'emploi. Cela se produit lorsque les employeurs demandent des niveaux d'EPS de plus en plus élevés pour le même poste au fil du temps. Pour évaluer cette progression, nous avons encore une fois utilisé les codes de la CNP de 2011, qui nous permettent de déterminer (deuxième chiffre du code) le niveau d'études qu'un candidat qualifié à un poste précis devrait posséder selon EDSC.

Figure 5 : Offres d'emploi selon le niveau de compétence de la CNP



Le jumelage du niveau d'études normalement requis pour le poste (selon la CNP) et le niveau d'études exigé par l'offre d'emploi, nous donne une idée de la mesure dans laquelle les employeurs recherchent des employés « surqualifiés ».

Tableau 6 : Niveau d'EPS exigé dans l'offre d'emploi selon le niveau de compétence de la CNP

| | | Niveau d'EPS requis | | | | | | Total | |
|----------------------|---|---------------------|-------------------------------------|-------------------|----------------------|-------------------------|---------------------------|-------|--------------------|
| | | Université | Université ou collège (indifférent) | Diplôme collégial | Certificat collégial | Métiers d'apprentissage | Certains cours collégiaux | | Certificat (privé) |
| Niveau de compétence | Études universitaires | 36 | 46 | 7 | 3 | 0 | 0 | 0 | 92 |
| | Études collégiales ou formation professionnelle / apprentissage | 23 | 82 | 34 | 10 | 3 | 3 | 4 | 159 |
| | Études secondaires ou formation spécifique à l'emploi | 7 | 15 | 24 | 3 | 0 | 3 | 1 | 53 |
| | Formation en cours d'emploi | 2 | 5 | 1 | 2 | 0 | 2 | 0 | 12 |
| Total | | 68 | 148 | 66 | 18 | 3 | 8 | 5 | |

Les carrés gris du tableau 6 représentent l'incidence du chevauchement entre le niveau de compétence correspondant aux codes de la CNP et le niveau d'études effectivement exigé dans l'offre d'emploi. En tout, 218 des 316 offres d'emploi (69 %) exigeaient le niveau d'études prévu par la CNP.

Plus particulièrement, sur les offres d'emploi visant 92 titres de poste, qui selon les codes de la CNP nécessitent des études universitaires, 36 (39 %) demandaient un titre universitaire spécifique. Cependant le nombre augmente considérablement si nous incluons les offres d'emploi qui ne faisaient pas de différence entre des EPS collégiales et universitaires, puisque 46 autres postes sur les 92 (50 %) n'indiquaient aucune préférence entre un grade universitaire et un titre d'études collégiales. Si nous incluons cette dernière catégorie, en tout 89 des offres d'emploi visant des postes qui auraient dû être dans la catégorie études universitaires de la CNP demandaient réellement ce niveau d'études.

Des 159 emplois qui, selon les codes de la CNP, nécessitent normalement des études collégiales, une formation professionnelle ou un apprentissage, 54 (soit 34 %) exigeaient l'un de ces titres d'études et 82 autres offres (51 %) acceptaient des études collégiales ou universitaires. Cela signifie qu'au total 88 % des offres d'emploi dans cette catégorie de la CNP acceptaient des études collégiales, une formation professionnelle ou en apprentissage. Par contre, seulement 23 des offres d'emploi (14,4 % de toutes les offres d'emploi) affichaient ce que l'on pourrait qualifier de « progression insidieuse des compétences », c'est-à-dire qu'elles demandaient un grade universitaire plutôt qu'un diplôme collégial, professionnel ou un certificat d'apprentissage.

Enfin, il est frappant d'observer qu'un certain nombre d'offres visant des emplois catégorisés comme « peu spécialisés » par la CNP – considérés comme nécessitant soit des études secondaires, moins de deux années de formation spécifique à l'emploi ou des cours de formation, ou simplement une formation en cours d'emploi – avaient des exigences considérables en matière d'EPS. À l'examen de ces deux catégories de « faible spécialisation », nous avons observé que 54 offres d'emploi en tout (82 % des emplois classés comme peu spécialisés par la CNP) exigeaient soit un grade universitaire, des études universitaires ou

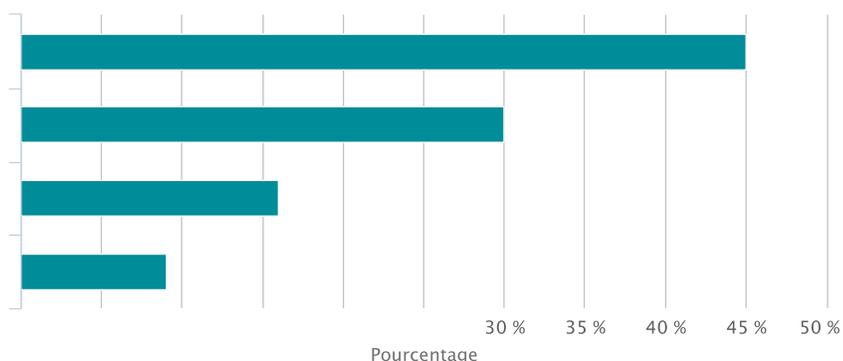
collégiales ou un diplôme collégial⁴. Et bien que cet échantillon soit asymétrique du fait que nous n'avons pris en compte que les offres d'emploi qui demandaient explicitement un type ou un autre d'études postsecondaires, on se serait attendu à ce que de tels emplois commandent certains cours collégiaux ou moins plutôt que des grades de premier cycle ou des diplômes collégiaux en bonne et due forme.

3. Domaines d'études

Si tous les employeurs de notre échantillon étaient à la recherche de candidats possédant un titre d'EPS, ils n'étaient pas tous précis quant au titre requis. Un peu moins de la moitié de toutes les offres d'emploi (45 %) ne précisaient pas le domaine d'études, demandant plutôt un titre général tel qu'un « grade universitaire » ou un « diplôme collégial ».

Dans le cas des 173 offres d'emploi (55 %) qui étaient plus précises, les employeurs énuméraient entre un et six domaines d'études acceptables. Ainsi, un employeur pouvait demander un « grade universitaire en administration des affaires » ou, plus généralement, un « grade universitaire en administration des affaires, en statistique ou en économique ». Parmi ces 173 offres d'emploi, plus de la moitié (55 %) ne précisaient qu'un domaine, 29 % en mentionnaient deux et 9 %, trois.

Figure 6 : Offres d'emploi selon le nombre de domaines d'études



Nous avons également saisi le nombre de fois que chaque domaine d'études était mentionné dans les différentes offres d'emploi.

⁴ Nous avons laissé de côté les catégories « certificat collégial », « métiers d'apprentissage », « certains cours collégiaux » et « certificats privés », car beaucoup de flou entoure la question de savoir si ces études représentent moins de deux années de formation professionnelle ou de cours de formation.

Tableau 7 : Offres d'emploi par domaine d'études

| Domaine d'études | Nombre de mentions | Pourcentage du total des demandes de domaines d'études |
|---|--------------------|--|
| Affaires | 94 | 32 % |
| Génie | 38 | 13 % |
| Sciences formelles | 25 | 9 % |
| Architecture et conception | 18 | 6 % |
| Informatique et télécommunications | 17 | 6 % |
| Métiers | 14 | 5 % |
| Sciences naturelles | 10 | 3 % |
| Sciences sociales | 8 | 3 % |
| Sciences de la santé | 8 | 3 % |
| Journalisme, études médiatiques et communications | 10 | 3 % |
| Administration de bureau | 9 | 3 % |
| Incendie, loi et sécurité | 9 | 3 % |
| Santé, alimentation et médecine | 9 | 3 % |
| Lettres et sciences humaines | 5 | 2 % |
| Services communautaires et sociaux | 7 | 2 % |
| 3. Domaines d'études | 2 | 1 % |
| Administration publique | 2 | 1 % |
| Cuisine, hôtellerie, loisirs et tourisme | 2 | 1 % |
| Assurance | 4 | 1 % |
| N14 | 1 | 0,3 % |
| Bibliothéconomie et études muséales | 1 | 0,3 % |
| Arts de la scène | 1 | 0,3 % |
| Total : | 294 | 100 % |

Comme ce fut le cas lorsque nous avons désagrégé les offres d'emploi par type de profession : les sciences naturelles et appliquées et les affaires ont encore dominé les domaines d'études demandés par les employeurs. Des grades en affaires, y compris en administration des affaires, commerce, finances et gestion, étaient les plus souvent demandés, dans 32 % des cas où un domaine spécifique était mentionné. Les grades en génie – civil, mécanique, minier et informatique – constituaient le deuxième domaine d'études le plus souvent exigé, représentant 13 % de tous les domaines précisés. Les grades en sciences formelles venaient au troisième rang (9 %), les employeurs demandant le plus fréquemment un grade en informatique, en mathématiques et en statistique.

Certaines des 173 offres d'emploi qui précisaient au moins un domaine d'études mentionnaient également qu'un domaine « similaire » ou « connexe » serait accepté (p. ex. grade en informatique ou dans un domaine connexe).

Tableau 8 : Offres d'emploi selon l'ouverture à d'autres domaines d'études

| Ouverture à d'autres domaines d'études | Nombre de mentions | Pourcentage |
|--|--------------------|-------------|
| Employeur ouvert des domaines autres ou « connexes » | 49 | 28 % |
| Employeur non ouvert à d'autres domaines | 124 | 72 % |
| Total : | 173 | 100 % |

Parmi les 173 offres d'emploi qui précisaient un domaine d'études, 28 % étaient ouvertes à des domaines connexes ou similaires, tandis que 72 % précisaient quels domaines conviendraient pour l'emploi.

Une des raisons pour lesquelles nous avons tenu compte de l'ouverture des employeurs à des candidats possédant une formation dans différentes disciplines était de vérifier l'hypothèse de nombreux enseignants selon laquelle la valeur d'un diplôme d'EPS réside principalement dans le perfectionnement de compétences essentielles comme la pensée critique ou la capacité de résoudre des problèmes plutôt que dans les connaissances acquises dans un domaine particulier. Nous devons donc nous demander dans quelle mesure les employeurs embauchent des diplômés des universités ou des collèges parce qu'ils associent leurs diplômes à de solides compétences essentielles, plutôt que des candidats qui possèdent des connaissances propres à une discipline. À cet égard, la fréquence à laquelle les employeurs ne précisaient pas de domaine d'études ou étaient ouverts aux candidats possédant des antécédents d'études dans une gamme de domaines (une valeur cumulée de 61 % sur l'ensemble des offres d'emploi) porte à croire que les employeurs embauchent des candidats ayant fait des EPS pour des raisons qui transcendent leur connaissance d'un domaine spécifique.

Expérience de travail 52

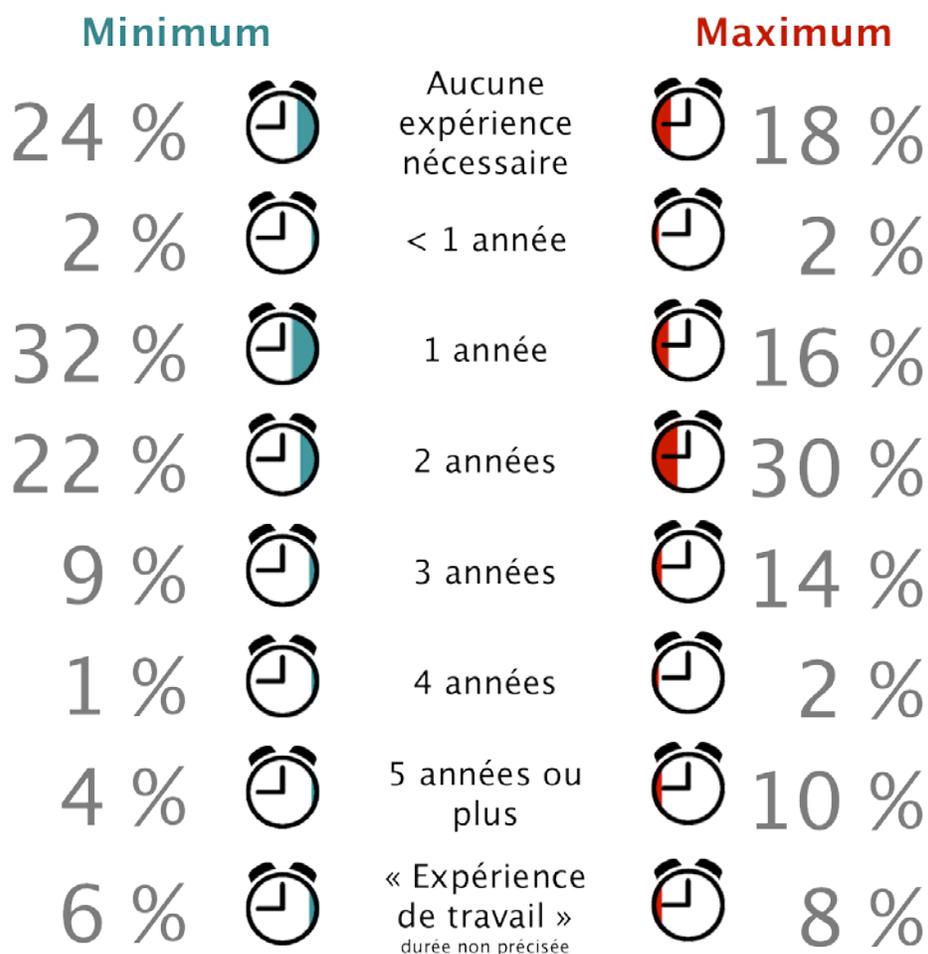
1. Années d'expérience de travail

L'expérience de travail demandée des diplômés du secteur postsecondaire par les employeurs pour des postes de débutant nous donne un aperçu du concept de « lacunes en matière d'expérience » – l'écart entre le nombre d'années d'expérience professionnelle que les employeurs attendent des diplômés postsecondaires récents et le nombre d'années que ces diplômés peuvent raisonnablement avoir cumulé au moment de l'obtention du diplôme.

Notre étude s'est penchée sur le nombre minimum et le nombre maximum d'années d'expérience de travail exigé par les employeurs. Cela nous a permis de saisir la tendance des employeurs de préciser une fourchette d'années d'expérience acceptable (p. ex., de deux à cinq ans)⁵.

⁵ Si les employeurs précisaient un nombre (quatre ans, p. ex.), ce nombre était considéré comme le minimum et le maximum.

Figure 7 : Offres d'emploi selon les nombres minimum et maximum d'années d'expérience de travail



Il est frappant de constater à la figure 7 le peu d'offres d'emploi portant manifestement sur des postes de premier échelon et ciblant des candidats sans expérience de travail. Moins d'un quart de tous les employeurs (24 %) ont déclaré aucune année⁶ d'expérience comme exigence minimale, et cette proportion baisse à 18 % lorsqu'on l'évalue pour le nombre maximal d'années d'expérience exigé.

Les nouveaux diplômés postsecondaires seront également intéressés de savoir que seulement cinq emplois (2 %) ciblaient des candidats ayant moins d'une année d'expérience (mais plus que zéro). Cette donnée est importante parce que cette catégorie comprenait le genre d'expérience professionnelle que les diplômés

⁶ Dans le cas des offres d'emploi qui ne mentionnent pas du tout d'expérience de travail, on présume que le minimum comme le maximum exigé est de zéro.

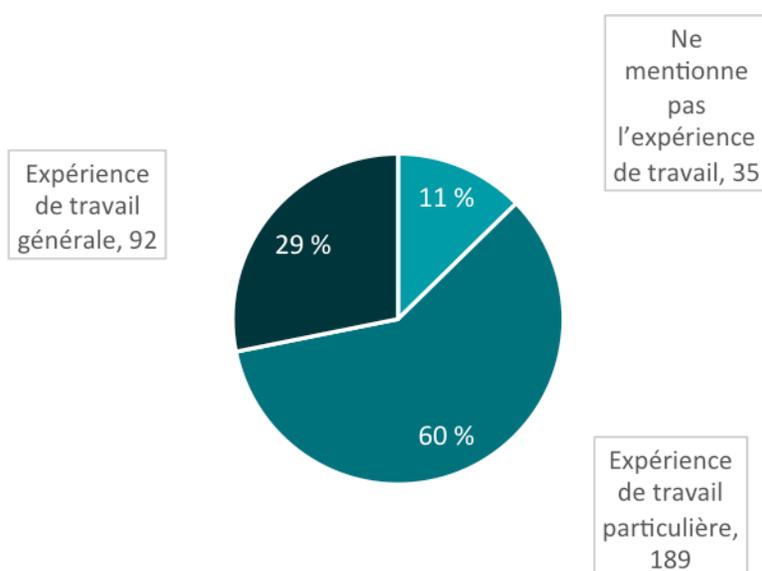
récents peuvent le plus facilement acquérir pendant leurs études – stage ou travail d'été (deux offres d'emploi) et expérience dans un programme d'alternance travail-études (une offre d'emploi).

En moyenne, les employeurs qui exigeaient une expérience de travail demandaient à tout le moins 1,43 année d'expérience et au plus 1,99 année.

2. Type d'expérience de travail

En plus de préciser le nombre d'années d'expérience professionnelle souhaitée chez les candidats, de nombreux employeurs s'attendaient également à ce que cette expérience soit directement liée au poste annoncé. En tout, 60 % des employeurs souhaitaient une expérience spécifique à l'emploi (figure 8).

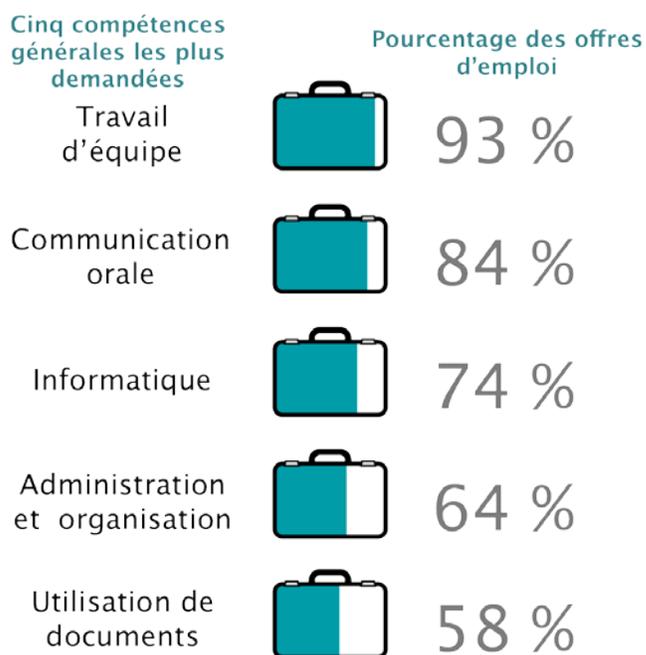
Figure 8 : Offres d'emploi selon le type d'expérience de travail



Ce qui est sans doute le plus étonnant est que 29 % des employeurs souhaitent que les candidats aient un certain nombre d'années d'expérience de travail mais ne se souciaient pas de la provenance de cette expérience. Cela nous amène à nous interroger sur les raisons pour lesquelles les employeurs préfèrent les candidats qui possèdent une expérience professionnelle générale. Croient-ils que les candidats ayant une expérience de travail générale apportent dans le milieu de travail certaines compétences que ne possèdent pas les diplômés postsecondaires qui n'en ont pas? Plus généralement, pourquoi les employeurs hésitent-ils à embaucher des étudiants frais émoulus des EPS, choisissant plutôt de rechercher des candidats ayant une expérience de travail? Bien que notre analyse de contenu ne nous permette pas de répondre à ces questions, elles ont d'importantes répercussions pour le secteur postsecondaire.

Compétences mentionnées spécifiquement

Figure 10 : Les cinq compétences le plus souvent demandées selon le pourcentage d'offres d'emploi exigeant chaque compétence



Nous n'examinons pas chaque compétence en détail dans le présent rapport, mais notre comparaison du nombre d'offres d'emploi dans laquelle une compétence est mentionnée et du nombre total de fois où elle est mentionnée permet différentes observations qui valent la peine d'être soulignées.

1. Travail d'équipe

La capacité de travailler en équipe – définie comme l'interaction avec les autres pour exécuter des tâches – a été la compétence la plus souvent demandée tant du point de vue du nombre d'offres d'emploi où elle était mentionnée que du nombre total de mentions. La compétence était demandée dans 93 % des offres d'emploi.

Les activités et habiletés liées au travail d'équipe ont été demandées en tout 1 190 fois dans 316 offres d'emploi, représentant 19 % de toutes les compétences demandées par les employeurs. De plus, les employeurs qui mentionnaient la compétence travail d'équipe l'ont fait en moyenne 4,03 fois par offre d'emploi.

2. Communication orale

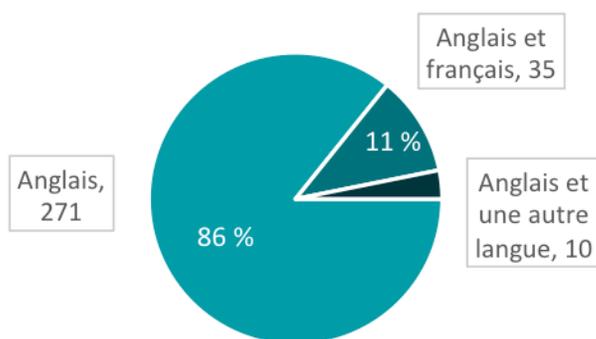
La communication orale – utilisation de la parole pour échanger des pensées et des renseignements – était la deuxième compétence le plus souvent demandée selon le nombre d'offres d'emploi, exigée par 84 % des employeurs.

Si un plus grand nombre d'employeurs ont demandé la communication orale plus que tout autre compétence, à l'exception du travail d'équipe, ils l'ont demandé moins fréquemment; lorsque mesurée par le nombre total de mentions des habiletés ou tâches liées à la communication orale, cette compétence descend au quatrième

rang (10 % de toutes les mentions), après travail d'équipe, informatique et utilisation de documents. En moyenne, les employeurs qui ont demandé des compétences en communication orale l'ont fait 2,33 fois par offre d'emploi.

Il convient de souligner que la décision a été prise de séparer les offres demandant la maîtrise de la langue française et/ou de la langue anglaise de celles demandant des compétences en communication orale, et elles ne sont donc pas incluses dans les comptes qui précèdent. Une analyse distincte a relevé que 86 % des offres d'emploi s'appliquaient à des postes unilingues anglais, 11 % à des postes bilingues (anglais-français) et 3 % à des postes bilingues anglais et autre langue (figure 15). Cette dernière catégorie comprenait des offres d'emploi exigeant l'espagnol, le coréen, le mandarin, le cantonais ou le pendjabi, le hollandais ou la capacité de parler une « langue seconde » non précisée.

Figure 11 : Offres d'emploi selon la langue demandée



3. Informatique

Évaluée sur la base du nombre d'offres d'emploi demandant une compétence, l'informatique – la capacité d'utiliser des ordinateurs et d'autres formes de technologie – s'est révélée la troisième compétence mentionnée le plus fréquemment, figurant dans 74 % de toutes les offres d'emploi. Cependant, lorsque mesurée en fonction du nombre total de mentions, l'informatique passait au deuxième rang, représentant 18 % de toutes les compétences mentionnées. En moyenne, les employeurs qui énuméraient des activités ou habiletés nécessitant des compétences en informatique l'ont fait 4,72 fois par offre d'emploi.

Tableau 9 : Offres d'emploi selon les compétences en informatique

| Nombre de fois qu'une offre d'emploi mentionne l'informatique | Nombre d'offres d'emploi | Nombre total de mentions |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 0 | 81 | 0 |
| 1 | 67 | 67 |
| 2 | 53 | 106 |
| 3 | 19 | 57 |
| 4 | 19 | 76 |
| 5 | 14 | 70 |
| 6 | 9 | 54 |
| 7 | 12 | 84 |
| 8 | 6 | 48 |
| 9 | 9 | 81 |
| 10 | 6 | 60 |
| 11 | 2 | 22 |
| 12 | 2 | 24 |
| 13 | 1 | 13 |
| 14 | 3 | 42 |
| 15-47 | 13 | 306 |
| Total : | | 1110 |

Le tableau 9 montre que le nombre de fois que les connaissances en informatique sont mentionnées dans une offre d'emploi est beaucoup plus variable celui des autres compétences, avec une valeur maximale de 47 mentions dans une seule offre d'emploi. Cela s'explique du fait que les offres d'emploi en informatique et en systèmes d'information – y compris les analystes et techniciens des services de dépannage, les administrateurs de système, les analystes d'applications logicielles et les analystes de réseau – avaient tendance à énumérer un certain nombre de compétences spécifiques et avancées en informatique. Ces compétences variaient considérablement, du développement de logiciels au soutien de réseau ou de serveur à la connaissance de systèmes spécifiques d'exploitation, ou encore de la programmation à la scénarisation. Il est également remarquable que les offres d'emploi dressant une longue liste de compétences avancées en informatique ne mentionnaient que très peu d'autres compétences essentielles. Au plus, une phrase au bas de l'annonce pouvait s'éloigner des compétences en informatique pour demander sous une forme ou une autre de « bonnes aptitudes à la communication orale et écrite ».

Afin d'aider à la différenciation entre les postes exigeant ces compétences avancées et ceux qui demandaient des compétences de base en informatique, le tableau 10 montre le nombre d'offres d'emploi et le nombre total de mentions de compétences de base seulement en informatique. Ces compétences de base comprennent des compétences génériques en informatique, des aptitudes en saisie au clavier, la connaissance des systèmes de courriel et de Microsoft Office. On peut voir au tableau 10 que 47 % des employeurs n'ont pas demandé de compétences de base en informatique. Cependant, ce nombre est trompeur puisqu'un bon nombre des employeurs ont quand même demandé des compétences avancées en informatique; un peu moins de la moitié d'entre eux (45 %) n'ont pas mentionné de compétences de base en

informatique, mais ont énuméré des compétences avancées en informatique dans leur offre d'emploi. Par conséquent, il faut également observer que 33 % des employeurs ont demandé une compétence de base en informatique, le plus souvent la connaissance des systèmes de courriel ou de Microsoft Office.

Tableau 10 : Offre d'emploi selon les compétences en informatique (de base seulement)

| Nombre de fois qu'une offre d'emploi mentionne des compétences de base en informatique | Nombre d'offres d'emploi | Nombre total de mentions |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 0 | 147 | 0 |
| 1 | 104 | 104 |
| 2 | 45 | 90 |
| 3 | 7 | 21 |
| 4 | 6 | 24 |
| 5 | 3 | 15 |
| 6 | 3 | 18 |
| 7 | 1 | 7 |
| Total : | 316 | 279 |

4. Utilisation de documents

L'utilisation de documents est définie comme le repérage, la compréhension ou l'entrée d'information (textes, symboles, chiffres, etc.) dans divers types de documents, tels que des tableaux ou des formulaires (EDSC, 2013). L'utilisation de documents n'était que la cinquième des compétences le plus souvent demandées du point de vue du nombre d'offres d'emploi (58 % des offres), elle remonte au troisième rang lorsque l'on tient compte du nombre total de mentions (11 % de toutes les mentions de compétence). En moyenne, les employeurs qui ont mentionné des activités ou des habiletés liées à l'utilisation de documents, l'ont fait 3,63 fois par offre d'emploi. Comme nous l'avons déjà mentionné, 32 % de toutes les offres d'emploi étaient dans le domaine des affaires, des finances ou de l'administration, et plusieurs des mentions d'utilisation de documents renvoyaient à des tâches administratives telles que la préparation de formulaires, la saisie de données ou la tenue de dossiers.

5. Calcul

La compétence en calcul – l'utilisation de chiffres et la nécessité de penser en termes quantitatifs dans l'exécution des tâches – s'est signalée par sa rareté parmi les compétences exigées par les employeurs. Le calcul s'est classé en troisième position avant la fin pour ce qui est du nombre d'offres d'emploi où il est mentionné (19%), et il ne représente que 2 % de toutes les mentions de compétences. Qui plus est, lorsque le calcul était exigé, il n'était mentionné que 1,73 fois en moyenne.

Tableau 11 : Offres d'emploi selon la compétence en calcul

| Nombre de fois qu'une offre d'emploi mentionne le calcul | Nombre d'offres d'emploi | Nombre total de mentions |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 0 | 255 | 0 |
| 1 | 41 | 41 |
| 2 | 10 | 20 |
| 3 | 4 | 12 |
| 4 | 3 | 12 |
| 5 | 1 | 5 |
| 6 | 0 | 0 |
| 7 | 0 | 0 |
| 8 | 2 | 16 |
| Total : | 316 | 106 |

Une des raisons pour lesquelles le calcul n'apparaît que peu fréquemment dans nos offres d'emploi est que notre codage initial de cette compétence la définissait très étroitement. À la lumière de la définition de « penser en termes quantitatifs », nous nous sommes concentrés sur les activités ou tâches exigeant une analyse numérique ou une évaluation et avons exclus les tâches axées sur la saisie de chiffres dans des tableaux, comme des documents comptables et relatifs à la paye⁷. Lorsque ces tâches, dans un autre schéma de codage, ont été considérées comme faisant partie des compétences en calcul, le nombre d'offres d'emploi où le calcul était mentionné a augmenté de 61 (19 %) pour passer à 111 (35 %) et le nombre total de mentions est passé de 106 à 369 (tableau 12). Dans le cas des offres d'emploi où le calcul était mentionné, le nombre de mentions a également grimpé 1,73 à 3,32. Cependant, bien qu'il s'agisse là d'augmentations considérables, le calcul demeure loin derrière les autres compétences, comme le travail d'équipe, la communication orale ou le sens de l'organisation.

⁷ Ces tâches et habiletés faisaient partie de la compétence de l'utilisation de documents.

Tableau 12 : Offres d'emploi selon la compétence en calcul (définition élargie)

| Nombre de fois qu'une offre d'emploi mentionne le calcul (définition élargie) | Nombre d'offres d'emploi | Nombre total de mentions |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 0 | 205 | 0 |
| 1 | 35 | 35 |
| 2 | 30 | 60 |
| 3 | 10 | 30 |
| 4 | 14 | 56 |
| 5 | 5 | 25 |
| 6 | 3 | 18 |
| 7 | 3 | 21 |
| 8 | 3 | 24 |
| 9 | 2 | 18 |
| 10 | 0 | 0 |
| 11 | 1 | 11 |
| 12 | 2 | 24 |
| 13 | 1 | 13 |
| 14 | 0 | 0 |
| 15 | 0 | 0 |
| 16 | 1 | 16 |
| 17 | 0 | 0 |
| 18 | 1 | 18 |
| Total : | 316 | 369 |

Compétences mentionnées spécifiquement

En plus de la liste de compétences essentielles discutée précédemment, un certain nombre de compétences et de qualités personnelles formulées avec précision reviennent dans l'ensemble des offres d'emploi. Ainsi, un employeur pouvait demander spécifiquement des « qualités entrepreneuriales » ou une « attitude positive ». Ces compétences étaient clairement importantes pour les employeurs, mais elles ne figuraient pas dans notre liste de compétences essentielles. Pour ces compétences, nous avons codé si oui ou non l'offre d'emploi mentionnait le terme exact précisé dans la liste des compétences du tableau 13.

Tableau 13 : Offres d'emploi selon les autres compétences

| Compétences mentionnées spécifiquement | Nombre d'offres d'emploi mentionnant la compétence | Pourcentage de toutes les offres d'emploi |
|--|--|---|
| Axé sur les résultats et les buts | 43 | 14 % |
| Énergique | 27 | 9 % |
| Attitude positive | 28 | 9 % |
| Fiabilité et sérieux | 25 | 8 % |
| Souple | 22 | 7 % |
| Motivé | 19 | 6 % |
| Esprit d'entrepreneuriat | 15 | 5 % |
| Facilité d'apprentissage | 15 | 5 % |
| Persistance et détermination | 12 | 4 % |
| Ambitieux et axé sur la carrière | 12 | 4 % |
| Dynamique | 14 | 4 % |
| Passionné | 12 | 4 % |
| Enthousiaste | 14 | 4 % |
| Sûr de soi | 8 | 3 % |
| Travailleur acharné | 11 | 3 % |
| Courtois | 8 | 3 % |
| Sens de l'humour | 7 | 2 % |
| Respecte les directives | 4 | 1 % |
| Compétitif | 3 | 1 % |
| Débrouillard | 3 | 1 % |

Cette liste de compétences donne au lecteur un instantané de la vaste gamme de compétences que valorisent les employeurs. Il y a eu également quelques demandes de compétences inhabituelles, dont « la capacité manifeste de se présenter au travail de façon régulière » et « être prêt à porter l'uniforme de la compagnie » ainsi qu'une offre qui expliquait que « les prima donna, la médiocrité, les excuses, l'indifférence [ou] la politique ne seraient pas acceptées ».

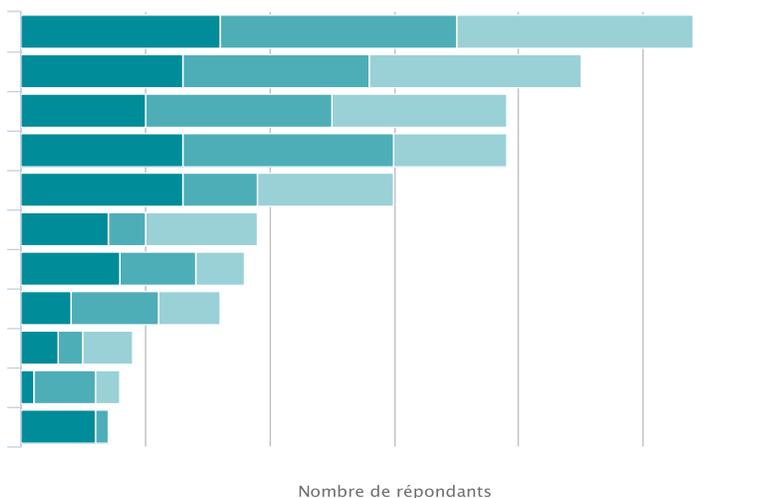
Comparaison avec les enquêtes auprès des employeurs

La figure 9 (à la page 29) résume le classement de chaque compétence par les employeurs tel que mesuré par le pourcentage d'offres d'emploi mentionnant une compétence et le nombre de fois que les employeurs mentionnaient une compétence par rapport à toutes les autres.

La question de la formulation par les employeurs de la compétence requise a orienté notre étude. À partir de nos constatations sur la manière dont les employeurs classent différentes compétences les unes par rapport aux autres, nous pouvons également comprendre approximativement si la valeur relative qu'ils accordent à

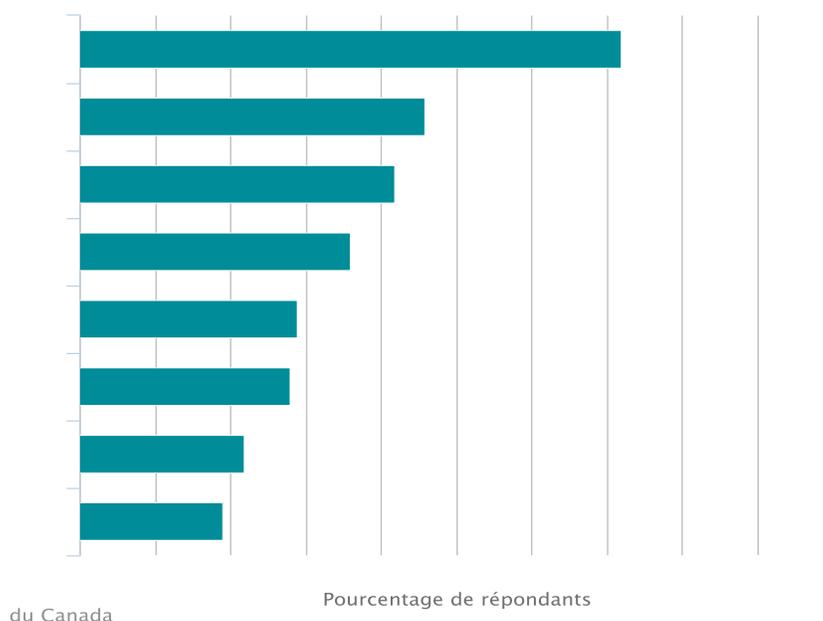
chaque compétence dans les offres d'emploi correspond ou non à la manière dont ils les classent lorsqu'on leur demande directement dans le cadre d'une enquête. Nous avons donc examiné le classement par les employeurs de leur demande de compétences dans deux enquêtes, l'une du Conseil canadien des chefs d'entreprise (figure 12; CCCE 2014) et l'autre du Conference Board du Canada (figure 13; Stuckey et Munro, 2013).

Figure 12 : Qualités qui comptent le plus pour les employeurs au moment de l'embauche selon le CCCE



Source : Conseil canadien des chefs d'entreprise, 2014

Figure 13 : Lacunes dans les compétences essentielles selon de Conference Board du Canada



Les lecteurs ne doivent pas perdre de vue que les compétences essentielles des deux enquêtes auprès des employeurs sont différentes, ce qui rend toute comparaison inexacte. Plus important encore, les deux enquêtes posent des questions différentes. L'enquête du CCCE demande aux employeurs quelles compétences comptent le plus pour eux, alors que celle du Conference Board est axée sur les compétences que les employeurs trouvent le plus déficitaires chez les employés actuels (en Ontario). Il s'ensuit que la comparaison de nos résultats avec ceux du CCCE nous dit si les employeurs demandent réellement les compétences qu'ils souhaitent le plus retrouver chez les candidats, tandis qu'une comparaison avec l'enquête du Conference Board nous dit si les pénuries de compétences auxquelles les employeurs se disent confrontés dans le milieu de travail sont assez importantes pour se traduire en recrutement actif d'employés sur la base de ces compétences.

De notre comparaison des classements de compétences des offres d'emploi avec ceux des enquêtes auprès des employeurs, il est frappant de constater à quel point la capacité de travailler avec d'autres importe pour les employeurs. C'est la compétence la plus fréquemment exigée dans les offres d'emploi tant pour ce qui est du nombre d'offres d'emploi que pour le nombre total de mentions, et les employeurs qui ont répondu à l'enquête du CCCE ont placé au premier rang habiletés en relations humaines/établissement de relations. En outre, le Conference Board nous dit que juste au-dessous de 40 % des employeurs sont préoccupés par la capacité de leurs employés de travailler avec d'autres.

De la même façon, les compétences en communication occupaient également un rang élevé dans les offres d'emploi et les différentes enquêtes auprès des employeurs. Dans les offres d'emploi, la communication orale était la deuxième compétence le plus souvent exigée et la quatrième pour ce qui est du nombre de mentions, tandis que selon le CCCE, les compétences en communication sont les deuxièmes les plus valorisées par les employeurs,⁸ et le Conference Board constate que ce sont les compétences en communication verbale qui font le plus défaut aux employés.

⁸ À noter que le rapport du CCCE combine les compétences en communication orale et écrite en une seule catégorie, si bien que nous ne pouvons pas déterminer précisément laquelle des deux compétences est exigée par les employeurs.

Il existe des divergences plus importantes entre d'autres compétences. Tant l'enquête du CCCE que celle du Conference Board laissent entendre que les employeurs accordent une grande valeur aux compétences en raisonnement, « l'aptitude à résoudre des problèmes » et la « capacité analytique » venant au troisième et au quatrième rang des compétences les plus importantes pour les répondants du CCCE, tandis que la « pensée critique l'aptitude à résoudre des problèmes » occupent le premier rang des compétences déficitaires selon l'enquête du Conference Board. En revanche, notre analyse des offres d'emploi qui regroupe ces compétences (résolution de problèmes, capacité d'analyse et pensée critique) sous capacité de « raisonnement », a constaté que le raisonnement n'était que la sixième compétence la plus fréquemment mentionnée dans les offres d'emploi. Toutefois, si les enquêtes donnent à penser que les employeurs accordent une plus grande valeur au raisonnement et constataient des lacunes relativement plus importantes dans cette compétence que dans les autres, cela n'indique pas qu'un nombre plus important d'employeurs valorisent le raisonnement dans le cadre des enquêtes que dans les offres d'emploi; 57 % des offres d'emploi mentionnent le raisonnement, ce qui est supérieur au pourcentage d'employeurs qui ont déclaré accorder de la valeur à la résolution de problèmes et aux capacités analytiques dans l'enquête du CCCE.

L'informatique est l'une des compétences dont le classement était le plus incohérent dans les offres d'emploi et les enquêtes. Selon notre analyse des offres d'emploi, l'informatique est la troisième compétence figurant le plus souvent dans les offres d'emplois (mentionnée dans 74 % des offres d'emploi) et venait au deuxième rang pour le nombre de mentions. Toutefois, l'enquête du CCCE a constaté que moins de 20 % des employeurs indiquaient la « littératie technologique » en tant que priorité lorsqu'ils embauchent pour des postes de premier échelon et seulement quelque 30 % des employeurs ont dit que les compétences en informatique de leurs employés étaient déficitaires lorsque le Conference Board leur a demandé

Enfin, le peu de mention du calcul dans les offres d'emploi et les enquêtes auprès des employeurs est remarquable. Il ne paraît que dans 20 % des offres d'emploi et n'est même pas mentionné dans l'enquête du CCCE. Il figure dans l'enquête du Conference Board sur les lacunes en matière de compétences de la main-d'œuvre actuelle, mais environ 20 % seulement des employeurs s'en préoccupaient, la plaçant au bas du classement (juste avant la catégorie « autre »). Ce résultat est intrigant puisque les emplois qui pourraient être considérés comme faisant partie des STIM (sciences, technologie, ingénierie et mathématiques) et qui devraient exiger des capacités numériques importantes – représentaient 26 % de notre échantillon. Ce résultat est encore plus intrigant du fait que les résultats des récentes études sur les compétences du PEICA de l'OCDE indiquent que les adultes canadiens possèdent des compétences inférieures à la moyenne en numératie (Statistique Canada, 2013); nous pourrions donc nous attendre à ce que les employeurs soient témoins de problèmes liés à cette compétence dans les milieux de travail.

Conclusion

Peu d'enjeux stratégiques ont retenu autant l'attention des médias, des décideurs et du public autant que celui des lacunes en matière de compétences au Canada au cours des dernières années. Aiguillonné par des rapports et des données conflictuels, la discussion ne montre aucun signe d'essoufflement. D'une part, la majorité des données agrégées sur le marché du travail (comme les taux des salaires et des postes vacants), les projections sur les compétences d'EDSC et d'autres intervenants ainsi que les tests sur les compétences comme ceux réalisés par l'OCDE, mettent en relief des lacunes spécifiques plutôt que générales – dans certaines professions ou dans certains endroits et dans certaines compétences (comme le calcul) plus que d'autres. D'autre part, les employeurs continuent de dire qu'ils ne peuvent pas trouver d'employés possédant les compétences dont ils ont besoin pour leurs opérations.

Ce qui soulève la question suivante : lorsque les employeurs canadiens disent qu'ils ne peuvent pas trouver d'employés qui possèdent les compétences dont ils ont besoin au sein de leur effectif, de quelles

compétences parlent-ils exactement? De notre revue de la littérature effectuée dans *Le grand fossé des compétences*, nous avons constaté que différents employeurs tendent à parler de l'une de trois choses lorsqu'ils parlent de compétences – les études, les compétences essentielles ou l'expérience de travail. Malheureusement, les préoccupations de ces employeurs ont trop souvent été amalgamées dans un seul discours sur les « lacunes dans les compétences », et il devient difficile de déterminer s'il y a un problème, ce qu'est ce problème et ce qui peut être fait pour le régler. Le présent rapport tentait d'examiner à la loupe le discours sur les lacunes de compétences, séparant les différents volets du débat alors qu'ils ressortaient des offres d'emploi des employeurs cherchant des travailleurs qualifiés pour pourvoir des postes de premier échelon. Nous avons analysé ce que les employeurs recherchaient chez les nouveaux diplômés du secteur postsecondaire du point de vue des titres d'études, des compétences essentielles et de l'expérience de travail.

Plusieurs constatations sont ressorties. Au chapitre des études, tous les employeurs de notre échantillon exigeaient des EPS; à peu près la moitié des employeurs ne trouvaient pas important le domaine d'études spécifique des candidats, ce qui peut indiquer que les employeurs assimilent les EPS à de vastes aptitudes solides relatives à l'employabilité plutôt qu'à la simple connaissance approfondie d'une discipline. Pour ce qui est de l'expérience de travail, une constatation intéressante est que les employeurs recherchaient une moyenne de 1,4 à 2 années d'expérience professionnelle chez des candidats à des postes de débutant, ce qui appuie l'argument de Cappelli (2012) et d'autres auteurs selon lequel les employeurs fuient de plus en plus leurs responsabilités relatives à la formation des nouveaux employés, s'attendant plutôt à ce que les nouveaux diplômés arrivent dans le milieu de travail en ayant déjà reçu ailleurs une formation. Du côté des compétences essentielles, nous observons que les employeurs ont exprimé très clairement et fréquemment qu'ils ont besoin d'employés qui travaillent bien avec d'autres, communiquent efficacement et possèdent de solides compétences en informatique.

Au cœur de tous ces enjeux – la relation entre les établissements d'enseignement postsecondaire et les employeurs lorsqu'il s'agit de former la main-d'œuvre qualifiée du Canada. Si les employeurs ont besoin d'employés qui possèdent des compétences en communication orale et qui sont capables de travailler avec d'autres, est-ce que ce sont là les mêmes compétences que nous enseignons dans le secteur postsecondaire? Plus généralement, quelles compétences les diplômés du secteur postsecondaire devraient-ils posséder lorsqu'ils entrent sur le marché du travail? Lesquelles de ces compétences revient-il aux établissements postsecondaires d'enseigner et lesquelles sont la responsabilité de l'employeur? La réponse à ces questions transcende la portée du présent rapport. Une chose cependant semble évidente : pour veiller à ce que les diplômés des collèges et des universités possèdent les bonnes compétences pour le marché du travail canadien il faudra mieux harmoniser les besoins des employeurs à ceux du marché du travail, une harmonisation à laquelle on ne peut arriver sans une collaboration active entre les établissements postsecondaires et les employeurs.

Bibliographie

- Carletta, J. (1996), « Assessing agreement on classification tasks: The kappa statistics », *Computational linguistics*, vol. 22, n° 2, pp. 294-254.
- Carnevale, A., T. Jayasundera et D. Repnikov (2014), *The online college labor market: Where the jobs Are*, Washington, DC, Georgetown University Center on Education and the Workforce. En ligne : <http://www.workforcedqc.org/sites/default/files/images/Georgetown%20U%20Real-time%20LMI%20Executive%20Summary.pdf>
- Conseil canadien des chefs d'entreprise (2014), *Preliminary survey report: The skill needs of major Canadian employers*, Ottawa, Conseil canadien des chefs d'entreprise. En ligne <http://www.ceocouncil.ca/wp-content/uploads/2014/01/Preliminary-report-on-skills-survey-Jan-20-2014-2.pdf>
- Emploi et Développement social Canada (Ressources humaines et Développement des compétences Canada), gouvernement du Canada (2011), *Système de projection des professions au Canada : Déséquilibre entre la demande et l'offre de main-d'œuvre 2011-2020*. En ligne : <http://www23.rhdcc.gc.ca/l.3bd.2t.1.3lshtml@-fra.jsp?fid=1&lid=16>
- Emploi et Développement social Canada, gouvernement du Canada (2013), *L'alphabétisation et les compétences essentielles*. En ligne : <http://www.edsc.gc.ca/fra/emplois/ace/index.shtml>
- Gallivan, M., D. Truex et L. Kvasny (2004), « Changing patterns in IT skill sets 1988-2003: A content analysis of classified advertising », *ACM SIGMIS Database*, vol. 35, no 3, pp. 64-87.
- Harper, R. (2012), « The collection and analysis of job advertisements: A review of research methodology », *Library and Information Research*, vol. 36, n° 112, p. 29-54.
- Hsieh, H. et S. Shannon (2005), « Three approaches to qualitative content analysis », *Qualitative Health Research*, vol. 15, n° 9, pp. 1277-1288.
- Krippendorff, K. (1980), *Content analysis: An introduction to its methodology*, Thousand Oaks, CA, Sage.
- Landis, J. et G. Koch (1977), « The measurement of observer agreement for categorical data », *Biometrics*, vol. 33, n° 1, pp. 159-174.
- Meredith, T. (2014), « Asking the right questions, solving the right problems », *Options politiques* (mai-juin 2014), Montréal, Institut de recherche en politiques publiques. En ligne : <http://policyoptions.irpp.org/wp-content/uploads/sites/2/assets/po/public-square/meredith.pdf>.
- Scott, W. A. (1955), « Reliability of content analysis: The case of nominal scale coding », *Public opinion quarterly*, vol. 19, pp. 321-325.
- Statistique Canada (2013), *Les compétences au Canada : Premiers résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA)*, Ottawa, Statistique Canada, no 89-555-X au catalogue.
- Stuckey, J. et D. Munro (2013), *The need to make skills work: The cost of Ontario's skills gap*, Ottawa, Conference Board du Canada. En ligne : <http://www.collegesontario.org/Need to Make Skills Work Report June 2013.pdf>

Tal, B. (2012), *The Have and Have Nots of Canada's Labour Market*, Toronto, CIBC Economics.
En ligne : http://research.cibcwm.com/economic_public/download/if_2012-1203.pdf

