

Université de Montréal

Le sentiment de surqualification chez les diplômés

Par
Francis Lamarre

Département de sociologie
Faculté des Arts et Sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
En vue de l'obtention du grade de maîtrise ès sciences (M.Sc.) en sociologie
Mai 2010

© Francis Lamarre, 2010

Identification du jury

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :
Le sentiment de surqualification chez les diplômés

Présenté par
Francis Lamarre

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Jacques Hamel
Président-rapporteur

Stéphane Moulin
Directeur de recherche

Mircea Vultur
Membre du jury

RÉSUMÉ

La majorité des auteurs qui s'intéressent à la surqualification la comprennent et l'analysent habituellement comme une situation de suréducation ou de déclassement scolaire. Ce mémoire fait l'hypothèse que le sens qu'accordent les individus au fait d'être surqualifié est beaucoup plus large. Même s'il est raisonnable de croire que la majorité des diplômés espèrent pouvoir obtenir un emploi à la hauteur de leur diplôme, le fait de définir le sentiment de surqualification de façon substantialiste, en ne considérant que le niveau de diplôme obtenu par le travailleur et exigé par l'employeur, semble quelque peu réducteur. Le sentiment de surqualification naît d'un jugement social : il est empirique, contextualisé et dynamique. À la croisée des mesures objectives et subjectives, nous explorons ainsi les facteurs explicatifs du sentiment de surqualification chez les diplômés canadiens à partir d'une analyse statistique des déterminants de ce sentiment dans les premières années qui suivent l'obtention de leur diplôme d'études postsecondaires. Nous montrons d'abord que l'utilisation de compétences en emploi et le lien entre le diplôme obtenu et l'emploi expliquent bien plus le sentiment de surqualification que la suréducation objective. Nous montrons aussi que l'impact du niveau d'utilisation d'une compétence donnée sur le sentiment de surqualification varie substantiellement selon le domaine d'études du diplômé et la nature de cette compétence.

Mots-clefs : surqualification, suréducation, compétence, qualification, diplômé.

ABSTRACT

The majority of researchers who study occupational overqualification interpret it as mainly a matter of overeducation. This analysis shows that the issue of overqualification has a broader interpretation than these authors have shown. One assumes that a graduate hopes to obtain a position commensurate with his level of education, but we also have to consider other factors that explain overqualification. The notion of overqualification comes from a social judgment: it is empirical, contextualized and dynamic. As there are objective and subjective measures, we explore the different factors that contribute to the perception of overqualification in Canadian postsecondary graduates. Statistical analysis is used to identify such factors in these individuals during their first years after graduation. Initially, we show that work skills and the link between the diploma earned and the employment obtained explains much more about the feeling of overqualification than solely the matter of overeducation. We also demonstrate that the impact of the extent a given skill is used on the feeling of overqualification varies substantially according to the graduate's field of study and the nature of the particular skill utilized.

Keywords: overqualification, overeducation, skill, qualification, graduate.

TABLE DES MATIÈRES

Résumé	i
Abstract.....	ii
Table des matières.....	iii
Liste des tableaux	vi
Liste des figures	viii
Liste des sigles et abréviations.....	ix
Remerciements	x
Introduction	1
Chapitre 1 – Surqualification, suréducation et déclassements	4
1.1 La surqualification	5
1.1.1 Les définitions de la surqualification	5
1.1.2 Les déterminants du sentiment de surqualification	8
1.2 La suréducation et la surqualification : deux notions intriquées?	10
1.2.1 L'émergence historique de la suréducation.....	10
1.2.2 Les sources théoriques de la suréducation	12
1.2.3 Les mesures de la suréducation	13
1.2.4 Les facteurs explicatifs de la suréducation.....	16
1.3 Les déclassements	18
1.3.1 Déclassements objectifs, formation et compétences	19
1.3.2 L'approche subjective du déclassement	22
1.4 Les théories interprétatives liées à la surqualification, à la suréducation et au déclassement ...	24
1.4.1 La théorie du capital humain	25
1.4.2 La théorie du signal	26
1.4.3 La théorie de la concurrence pour l'emploi	27
1.5 Conclusion	29
Chapitre 2 – Qualification et compétence	33
2.1 La qualification	34
2.1.1 Les définitions relativiste et substantialiste de la qualification	35
2.1.2 L'aspect dynamique de la définition de la qualification et la confrontation objectif/subjectif	37

2.2 De la qualification à la compétence.....	43
2.3 Les compétences dans la surqualification	45
Chapitre 3 – Données et méthodes d’analyse	46
3.1 Présentation des enquêtes utilisées	46
3.1.1 Échantillon et population de l’END 1995	49
3.1.2 Échantillon et population de l’END 2000	50
3.2 Présentation des variables	50
3.2.1 Variable dépendante	51
3.2.2 Variables indépendantes	51
3.2.2.1 Variables liées à la formation académique	51
3.2.2.2 Variables liées à l’emploi	52
3.2.2.3 Variables liées à la relation formation-emploi	54
3.2.2.4 Variables sociodémographiques	54
3.2.2.5 Variables liées aux compétences	55
3.3 Méthode d’analyse des données	56
3.3.1 Les tableaux croisés	56
3.3.2 Les tests de Khi-deux	57
3.3.3 Les modèles de régression logistique	58
Chapitre 4 – Liens entre le sentiment de surqualification et la suréducation	60
4.1 Le sentiment de surqualification	61
4.1.1 La distribution du sentiment de surqualification chez les diplômés.....	61
4.1.2 Analyse longitudinale du sentiment de surqualification	62
4.2 La suréducation	65
4.2.1 La distribution de la suréducation chez les diplômés	65
4.2.2 Analyse longitudinale de la suréducation	66
4.3 Le croisement du sentiment de surqualification et de la suréducation.....	68
4.4 Conclusion.....	69
Chapitre 5 – Les facteurs de différenciation du sentiment de surqualification	71
5.1 Les variables sociodémographiques ayant une faible incidence.....	72
5.1.1 Le sexe.....	72
5.1.2 L’âge.....	72

5.2 Le sentiment de surqualification et le diplôme	74
5.2.1 Le diplôme.....	74
5.2.2 Le domaine d'étude.....	76
5.2.3 Le lien entre l'emploi et les études.....	77
5.3 Le travail	81
5.3.1 L'occupation professionnelle	81
5.3.2 La satisfaction en emploi.....	83
5.4 L'utilisation des compétences dans l'emploi	83
5.4.1 L'utilisation des compétences	84
5.4.2 L'utilisation des compétences et le domaine d'étude.....	86
5.5 Conclusion	90
Chapitre 6 – Régressions logistiques	93
6.1 L'effet des variables sur l'ensemble des diplômés	93
6.1.1 La relation formation-emploi : la suréducation et le lien entre l'emploi et la formation	93
6.1.2 Les compétences	96
6.1.3 Les autres variables	99
6.1.4 Les principales variables ayant un effet sur l'ensemble des diplômés	101
6.2 Effet des variables sur les diplômés provenant de domaines d'étude spécifiques	102
6.2.1 Sciences humaines.....	103
6.2.2 Sciences sociales	105
6.2.3 Mathématiques	108
6.2.4 Beaux-arts et arts appliqués.....	111
6.3 Conclusion	115
Conclusion.....	120
Bibliographie	130
Annexe.....	xi

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I : Comparaison des trois modèles de la qualification de Oiry

Tableau II : Présentation de la variable dépendante

Tableau III : Présentation des variables indépendantes liées à la formation académique

Tableau IV : Présentation des variables indépendantes liées à l'emploi

Tableau V : Présentation des variables indépendantes liées à la relation formation-emploi

Tableau VI : Présentation des variables indépendantes sociodémographiques

Tableau VII : Présentation des variables indépendantes liées aux compétences

Tableau VIII : Croisement entre le sentiment de surqualification et le plus haut niveau de diplôme obtenu

Tableau IX : Croisement entre le sentiment de surqualification et le domaine d'étude du diplômé

Tableau X : Croisements entre le sentiment de surqualification et le domaine d'étude et entre le sentiment de surqualification, le domaine d'étude et le lien emploi-études fort

Tableau XI : Croisements entre le sentiment de surqualification et le domaine d'étude et entre le sentiment de surqualification, le domaine d'étude et le lien emploi-études

Tableau XII : Croisements entre le sentiment de surqualification et le domaine de travail et entre le sentiment de surqualification, le domaine de travail et le lien emploi-études

Tableau XIII : Croisements entre le sentiment de surqualification et l'utilisation de la capacité d'écrire et le sentiment de surqualification et l'utilisation de la capacité d'analyser

Tableau XIV : Croisements entre le sentiment de surqualification, l'utilisation des capacités d'écrire et d'analyser et l'autoévaluation de ces capacités

Tableau XV : Croisements entre le sentiment de surqualification, le domaine d'étude et l'utilisation des capacités d'analyser, d'écrire et d'utiliser les nouvelles technologies

Tableau XVI : Croisements entre le sentiment de surqualification, le domaine d'étude et l'utilisation des capacités de résoudre des problèmes, de travailler en équipe et de diriger

Tableau XVII : Effet brut et net des variables de la relation formation-emploi (suréducation et lien entre emploi et études) sur le sentiment de surqualification

Tableau XVIII : Effet brut et net de l'utilisation de la capacité d'analyser et d'écrire sur le sentiment de surqualification

Tableau XIX : Effet de l'utilisation des capacités d'analyser et d'écrire, de la suréducation et du lien emploi-études sur le sentiment de surqualification

Tableau XX : Effet de l'utilisation de la capacité d'analyser et d'écrire, de la suréducation et du lien entre emploi-études sur le sentiment de surqualification pour les diplômés de sciences humaines

Tableau XXI : Effet de l'utilisation des capacités d'analyser et d'écrire, de la suréducation et du lien entre emploi-études sur le sentiment de surqualification pour les diplômés de sciences sociales

Tableau XXII : Effet de l'utilisation de la capacité d'écrire, de la suréducation et du lien entre emploi-études sur le sentiment de surqualification pour les diplômés de mathématiques

Tableau XXIII : Effet de l'utilisation de la capacité d'écrire, de la suréducation et du lien entre emploi-études sur le sentiment de surqualification pour les diplômés de beaux-arts

Tableau XXIV : Tableau synthétique des pourcentages de vraisemblances expliqués par les variables relatives à l'utilisation des compétences et à la relation formation-emploi

Tableau XXV : Modèles de régression par bloc pour l'ensemble des variables

Tableau XXVI : Modèles de régression par bloc pour les diplômés en sciences humaines

Tableau XXVII: Modèles de régression par bloc pour les diplômés en sciences sociales

Tableau XXVIII: Modèles de régression par bloc pour les diplômés en mathématiques

Tableau XXIX : Modèle de régression par bloc pour les diplômés en beaux-arts et arts appliqués

Tableau XXX : Tableau synthétique de l'effet de la relation formation-emploi (suréducation et lien emploi-études) sur le sentiment de surqualification

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Le sentiment de surqualification chez les diplômés de 1995 et 2000

Figure 2 : Évolution du sentiment de surqualification chez les diplômés de 1995 et 2000

Figure 3: La suréducation chez les diplômés de 1995 et 2000

Figure 4: Évolution de la suréducation chez les diplômés de 1995

Figure 5 : Croisement du sentiment de surqualification et de la suréducation

Figure 6: Croisement du sentiment de surqualification et de l'âge

Figure 7 : Croisement du sentiment de surqualification et de la satisfaction en emploi

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

CÉREQ: Centre d'études et de recherches sur les qualifications

CETECH : Centre d'étude sur l'emploi et les technologies

END : Enquête nationale auprès des diplômés

ESG: Enquête sociale générale

JA: Job analysis

RM: Realized matches

USDOT : United States Dictionary of Occupational Titles

WA: Worker self-assessment

REMERCIEMENTS

Au moment d'écrire ces lignes, deux ans et demi se sont écoulés depuis que j'ai commencé la réalisation de ce mémoire. Beaucoup d'événements se sont produits pendant ces années. Et tout ce temps, ce mémoire était là, en suspend, en évolution, à achever. Quelle joie de le déposer!

Si l'écriture de ce mémoire est sortie de moi, c'est grâce à l'aide et au soutien de plusieurs personnes. D'abord, je le dois à mes parents, qui, en partie, font ce que je suis et qui m'ont donné les moyens d'entreprendre ces études, cette maîtrise. Je le dois également à ma compagne Samuële qui m'a aimé et soutenu pendant ces années. Enfin, merci à mon frère, ma famille et mes amis qui sont très importants dans mon petit monde et qui rendent cette vie plus agréable.

Je dois également remercier chaleureusement Stéphane Moulin, mon directeur de recherche, de qui, je dois le souligner, je suis le premier étudiant à être dirigé. Il m'a d'une part soutenu pendant mon écriture, mais il m'a également lancé l'idée de travailler à partir de l'Enquête nationale auprès des diplômés de Statistique Canada, ce qui nous a permis de découvrir ce champ de recherche riche et peu développé, qu'est le sentiment de surqualification. Bonne lecture!

INTRODUCTION

La surqualification est un objet de recherche sur lequel relativement peu de littérature a été produite si on le compare du moins avec ce qui a été fait avec des notions gravitant autour du même champ : l'adéquation formation/emploi, la suréducation ou le déclassement. De plus, les quelques articles qui lui ont été consacrés la considèrent souvent comme une forme de suréducation. Pourtant, comme la qualification (Erbès-Seguin, 1999), la surqualification peut avoir plusieurs facettes : de même que la qualification ne peut se réduire à la certification scolaire, la surqualification ne peut être seulement réduite à la suréducation.

L'Enquête auprès des diplômés de 1995 de Statistique Canada définit la surqualification comme un sentiment. Dans la question posée aux diplômés, tous types de formations et d'expériences peuvent contribuer à définir ce sentiment: « Compte tenu de votre expérience, de votre niveau d'éducation et de la formation que vous recevez, pensez-vous être surqualifié(e) pour exercer votre emploi principal actuel? »¹. Évidemment, si on compare cette question à la suréducation, on remarque qu'elle renvoie à un ensemble beaucoup plus large de référents. Outre l'expérience professionnelle et le niveau de formation, une panoplie d'expériences différentes peut s'intégrer à l'évaluation subjective qu'en font les individus. Ainsi, Kelly, Howatson-Leo et Clark (1997), les seuls auteurs ayant publié des analyses à partir des réponses fournies à de cette question, affirment qu' :

¹ C'est cette question qui sera utilisée dans ce mémoire pour nos analyses.

« une gamme variée de facteurs peut influencer la réponse d'une personne à cette question, par exemple, la scolarité, l'emploi actuel, la rémunération, l'âge, le sexe et les antécédents professionnels. Évidemment, d'autres facteurs [...] peuvent jouer un rôle significatif quant à l'opinion qu'ont les personnes de leur emploi, par exemple, les attentes professionnelles, les relations avec les collègues et les surveillants, les exigences professionnelles et les compétences.» (Kelly, Howatson-Leo et Clark, 1997, p.3)

Ce constat fait contraste aux mesures « objectives » de la surqualification dans la mesure où les définitions scientifiques, souvent orientées par des enjeux économiques, ne considèrent que les coûts associés aux niveaux de diplômes obtenus et exigés. En effet, pour la « société du savoir », la distribution d'une main-d'œuvre qualifiée en adéquation avec les besoins du marché du travail constitue un enjeu majeur. D'ailleurs, selon Montmarquette et Thomas (2003), l'émergence récente des recherches sur la surqualification est spécifiquement liée à cet enjeu : « les préoccupations concernant l'économie du savoir ont réactualisé le thème de recherche de la surqualification, dans la mesure où une allocation efficace de la main d'œuvre est un atout considérable pour cette nouvelle économie » (Montmarquette et Thomas, 2003, p.9).

La mesure du sentiment de surqualification, qui fait appel au jugement de l'individu, comporte une richesse que la mesure objective rend difficilement en ne s'appuyant généralement que sur des niveaux de formations. D'ailleurs, en faisant cet exercice de comparaisons entre mesures objectives et subjectives de la mobilité sociale, Duru-Bellat et Kieffer concluent que « l'observation externe (objective) est en l'occurrence réductrice » (Duru-Bellat et Kieffer, 2006, p.470). Ainsi, l'approche objective, si définie soit-elle, semble omettre une grande partie de la façon dont s'effectue le jugement social des individus en regard de leur situation, en particulier des

facteurs liés à leur parcours de vie : « le rapport subjectif au travail apparaît doté d'une certaine autonomie et porte la marque de l'histoire personnelle des individus » (*ibid*, p.457).

C'est cette optique de confrontation objectif/subjectif qui nous intéresse particulièrement dans le cadre de ce mémoire. À ce titre, en portant notre attention sur le sentiment subjectif de surqualification, nous adopterons une démarche critique vis-à-vis des définitions scientifiques objectives de ce phénomène. En fait, si la surqualification est souvent définie de façon objective et substantialiste par la certification scolaire, nous posons l'hypothèse que pour les individus celle-ci réfère à des facteurs beaucoup plus larges tels que l'utilisation de compétences spécifiques en emploi.

CHAPITRE 1

Surqualification, suréducation et déclassements

Malgré le fait que la notion de surqualification soit assez peu répandue dans la littérature, nous constatons qu'elle est souvent considérée comme un synonyme de la suréducation et du déclassement. Si certaines de leurs facettes sont semblables, elles ont toutes une histoire différente et comportent plusieurs distinctions. S'agit-il de glissements? Quand, où et comment les utilise-t-on?

Il nous semble inévitable de commencer ce mémoire en entreprenant une revue de littérature de ces trois notions. Celle-ci nous permettra de mieux situer la notion de surqualification par rapport aux deux autres en soulignant d'une part les différences qu'elles présentent par leur aspect historique et leurs principales références, mais également de trouver où elles se rejoignent. Évidemment, comme la question sur la surqualification de l'enquête de Statistique Canada est de nature subjective, notre revue de littérature accordera un intérêt particulier aux oppositions et/ou aux croisements objectif/subjectif présents dans les différents écrits recensés sur chacune de ces notions.

En abordant la notion de surqualification en première partie, nous nous intéresserons aux quelques écrits, principalement québécois, qui lui sont consacrés ce qui nous permettra d'aborder ses différentes mesures objectives et d'avoir quelques informations sur le sentiment de surqualification et ses déterminants. Quant à la partie sur la notion de suréducation, elle nous permettra de mieux comprendre les liens qu'entretiennent les deux premières notions, les mesures

qui caractérisent la suréducation et quelques-uns de ses facteurs explicatifs, mais également tout l'aspect historique qui touche à l'émergence de la suréducation au Québec et au Canada. Nous aborderons ensuite une troisième notion fortement répandue en France : le déclassement. Le déclassement peut être synonyme de suréducation mais il comporte aussi plusieurs autres facettes. Nous nous intéresserons à son émergence en tant que mesure objective mais également à toute sa facette subjective qui se rapproche considérablement du sentiment de surqualification tel que nous l'analyserons. Enfin, trois approches théoriques explicatives du lien entre les formations, les compétences et l'insertion professionnelle seront abordées. Elles viendront nous appuyer dans notre recherche d'informations sur la surqualification et sur la façon dont elle peut être conçue par les travailleurs et les employeurs.

1.1 La surqualification

1.1.1 Les définitions de la surqualification

D'emblée, il est important de préciser qu'il ne semble pas y avoir d'origine spécifique à l'utilisation du terme surqualification. En fait, le concept de surqualification a été relativement peu utilisé dans la littérature canadienne/qubécoise tandis qu'il est pratiquement inexistant ailleurs. Comme aucun ouvrage important dédié spécifiquement à la surqualification n'a jusqu'ici été publié dans des revues scientifiques ou par un éditeur, il est difficile de lui trouver une source originale. Il semble plutôt s'agir d'une notion de sens commun qui est timidement passée du côté de la science à quelques occasions. À cet égard, son niveau de conceptualisation reste faible et cela explique en partie pourquoi « il n'existe pas de définition uniforme de la surqualification » selon Montmarquette et Thomas (2003, p.4). Nous pouvons néanmoins distinguer trois types de définitions qui lui ont été attribuées.

Premièrement, nous constatons que plusieurs auteurs ou organismes considèrent la surqualification comme un synonyme de la suréducation. C'est notamment le cas de Montmarquette et de Thomas (2003) qui soutiennent qu'un travailleur est surqualifié « s'il possède plus d'années de qualification (scolaires) que la moyenne des années de qualification à l'intérieur de son occupation plus un écart-type » (p.5). Le Centre d'études sur l'emploi et la technologie du Québec (CETECH)² abonde également dans le même sens en affirmant que « la surqualification se présente quand le niveau d'éducation du travailleur est supérieur aux compétences scolaires normalement exigées pour un poste » (CETECH, 2010)³. Un article de Statistique Canada vient également appuyer ce premier type de définition en définissant une personne surqualifiée comme celle « qui détient un grade universitaire et qui a occupé pendant au moins un mois, entre 1993 et 2001, un poste exigeant tout au plus un diplôme d'études secondaires » (Li, Gervais et Duval, 2006, p.5).

Même si on ne peut nier le fait que la suréducation puisse contribuer à la surqualification, il semble que ce premier type de définition substantialiste soit plutôt réducteur en restreignant la surqualification à la surqualification scolaire. Après tout, lorsqu'une organisation embauche un individu, elle le choisit pour ses qualifications et le diplôme n'est qu'un des éléments pris en considération. D'ailleurs, plusieurs auteurs ayant effectués leurs recherches à partir de la suréducation constatent les limites de la comparaison qu'elle suggère. Ainsi, Montmarquette et Thomas (2003) affirment que « mesurer l'appariement qu'en terme de diplôme est peut-être un

² Le CETECH est une institution gouvernementale qui relève du Ministère Québécois de l'Emploi et de la Solidarité sociale.

³ Consultation sur le site Internet <http://www.cetech.gouv.qc.ca/lexique/index.asp?lettre=s> le 24 février 2010. Des articles du CETECH utilisent également le terme surqualification pour parler de suréducation, voir Laroche et Gabriel (2001).

peu restrictif » (p.2) tandis que Hartog (2000) écrit: « job requirements cover many dimensions of worker abilities and aptitudes, and required schooling is only a single variable that necessarily compresses much information » (p.132).

Cela explique peut-être pourquoi les auteurs d'un deuxième type de définition présentent une distinction entre la qualification académique et l'expérience de travail (April, Goulet et Léveillé, 1998). Ainsi, même s'ils ne calculent que la « surqualification académique » dans leur ouvrage, les chercheurs de l'université Laval mentionnent qu'il existe un autre type de surqualification : « la sur-expérience de travail ». Cette définition se distingue donc de la première en ayant deux ensembles de référents possibles : l'expérience de travail et la formation scolaire.

Enfin, malgré l'ajout de l'expérience de travail au deuxième type de définition, les deux premières définitions objectives semblent toujours contraignantes lorsqu'on les compare à la question subjective de l'Enquête auprès des diplômés de Statistique Canada que nous utiliserons: « Compte tenu de votre expérience, de votre niveau d'éducation et de la formation que vous reçue, pensez-vous être surqualifié(e) pour exercer votre emploi principal actuel? ». En effet, celle-ci donne une ouverture sur un troisième type de définition qui élargit encore plus le spectre des facteurs contribuant à la surqualification en incluant tous les types de formations et d'expériences détenues par les travailleurs.

Évidemment, comme il s'agit d'une question, il s'agit plus d'une suggestion que d'une définition analytique et normative mesurant la surqualification comme dans les deux premiers cas. Certes, les répondants sont influencés par la façon dont la question est posée, mais ceux-ci réfléchissent à partir de schèmes qui leur sont propres. L'adéquation est donc effectuée par le

travailleur. D'un côté, il y a les exigences de son travail et de l'autre la valeur qu'il s'attribue à travers différentes sphères (compétences, qualifications, parcours scolaire, attentes, etc.). À cet égard, l'énoncé de la question fait contraste avec les mesures objectives et substantialistes de la surqualification vues précédemment et laisse place à une multitude de facteurs subjectifs composant le sentiment de surqualification propre à chaque travailleur. Mais quels sont les facteurs pris en considération par le travailleur pour définir son sentiment de surqualification? Quelle place y occupe la suréducation?

1.1.2 Les déterminants du sentiment de surqualification

Le seul article à avoir abordé la question des déterminants du sentiment de surqualification est celui de Kelly, Howatson-Leo et Clark (1997). C'est à travers l'Enquête sociale générale de 1994⁴ que les chercheurs ont voulu trouver quelques déterminants du sentiment de surqualification chez les travailleurs canadiens ayant obtenu un diplôme d'étude postsecondaire. D'abord, globalement, les données indiquent que plus d'un travailleur sur cinq ayant fait des études postsecondaires (22%) se sent surqualifié dans son emploi. Cela nous indique qu'il s'agit d'un sentiment bien ancré chez les travailleurs canadiens. L'article nous apprend également que le sentiment de surqualification pourrait être en partie lié à un processus d'insertion professionnelle puisque près de la moitié des travailleurs qui se sentent surqualifiés ont moins de 35 ans. Les jeunes semblent donc plus susceptibles de se sentir surqualifiés.

⁴ Notons que la question de l'ESG 1994 comporte une légère différence dans la question posée comparativement à celle que nous utiliserons. Dans l'ESG on demande : « Compte tenu de votre expérience, de votre scolarité et de votre formation, pensez-vous être trop qualifié(e) pour votre emploi? » tandis que dans l'END on demande : « Compte tenu de votre expérience, de votre niveau d'éducation et de la formation que vous reçue, pensez-vous être surqualifié(e) pour exercer votre emploi principal actuel? »

D'autre part, il semble que le type d'emploi occupé ait également un impact, puisque ceux qui avaient des emplois de bureau, de vente ou de services, étaient les plus surqualifiés. Ce facteur prenait davantage d'ampleur chez les plus éduqués. Les emplois issus de l'industrie tertiaire pourraient donc être moins satisfaisants pour les travailleurs. Au niveau de la scolarisation des travailleurs, mis à part les détenteurs de maîtrise ou doctorat qui se sentent surqualifiés dans 27% des cas, il semble que la nature du diplôme postsecondaire obtenu ait peu d'incidence sur le sentiment de surqualification, puisque celui-ci ne varie qu'entre 21% et 23% selon le fait les travailleurs aient obtenu un diplôme collégial, un certificat universitaire ou un baccalauréat. Enfin, aucune information n'est présentée sur le niveau de suréducation des travailleurs qui s'estiment surqualifiés.

Malgré les quelques articles que nous avons recensés, il reste difficile de dégager une confrontation analytique intéressante étant donné le faible nombre de publications et le fait qu'aucun débat scientifique n'ait réellement eu lieu autour de la définition de la surqualification. Néanmoins, on peut constater que même si la majorité de la littérature qui lui est consacrée l'associe le plus souvent à la suréducation, le sens qui peut lui être accordé par les individus est beaucoup plus large. Une chose semble certaine, on ne peut nier que la surqualification doit être définie par des normes, que ce soient celles des chercheurs et des statisticiens qui en font une définition analytique ou celles auxquelles se réfèrent les individus pour s'autoévaluer, mais quelles sont-elles? Comment des notions comme la suréducation ou le déclassement peuvent-elles être liées à la surqualification? S'agit-il de notions connexes ou inhérentes à la surqualification?

1.2 La suréducation et la surqualification : deux notions intriquées?

Si, en toute hypothèse, la suréducation ne définit pas entièrement le sentiment de surqualification, elle semble néanmoins y occuper une place importante. D'ailleurs, il s'agit sans aucun doute d'un des aspects de la surqualification qui est le mieux documenté. Sans en faire une revue de littérature exhaustive, cette section permettra de retracer les éléments qui ont motivé sa genèse, d'en comprendre les fondements historiques et ses différentes mesures. Comme plusieurs éléments qui constituent l'histoire de l'émergence de la suréducation sont également liés à celle de la surqualification, il nous semble donc tout à fait pertinent de présenter les recherches qui ont été effectuées autour du thème de la suréducation.

1.2.1 L'émergence historique de la suréducation

Selon Vultur (2006), l'émergence du phénomène de la suréducation s'explique par deux facteurs : 1) le rythme de la progression du nombre de diplômés et celui des postes de travail qualifiés et 2) le niveau de compétences requis par les professions et les exigences des employeurs en matière de qualification. La conjugaison de plusieurs phénomènes historiques semble expliquer l'émergence de ces phénomènes. En premier lieu, du côté démographique et scolaire, l'arrivée de la cohorte du baby-boom, jumelée à d'autres phénomènes comme la démocratisation scolaire, semble être à l'origine de la forte progression du nombre de diplômés. En effet, avec l'avènement de la Révolution tranquille et la publication du rapport Parent en 1963, la reconstruction du système scolaire québécois a permis une véritable démocratisation de l'école. La création du réseau des universités du Québec en 1968 a régionalisé l'accès aux études universitaires et a rendu accessible aux Québécois l'entrée dans les universités du Québec. Cela se traduit clairement dans

les statistiques : alors qu'en 1970, seulement 5% des Québécois obtenaient un diplôme de baccalauréat, en l'an 2000 ils étaient 26,6%, tandis qu'au Canada, ils étaient 27,9% (Commission de l'éducation du Québec, 2004). Même si à partir du milieu des années 1990, la croissance du taux d'obtention d'un diplôme universitaire a ralenti ou, dans certains cas, s'est arrêtée, cette refonte du système universitaire, effectuée juste avant l'arrivée des cohortes de la période d'après-guerre (baby-boom), a grandement contribué à la scolarisation massive des Québécois et à la forte progression de la main-d'œuvre diplômée.

Parallèlement, du côté du marché du travail et de l'économie, la période d'après-guerre a donné lieu à une intensification des relations économiques internationales qui fut fort stimulante pour l'économie. À cet égard, la reconstruction de l'Europe n'est pas étrangère à cette forte croissance économique, des pays comme le Canada et les États-Unis, qui y ont fortement participé, ayant su bénéficier de ces retombées. C'est donc dans cet esprit d'effervescence économique que le marché du travail connaîtra d'importantes transformations. Au Québec, le secteur tertiaire (vente, marketing, gestion des ressources humaines) se développera avec vigueur (Tremblay et Van Schendel, 1991). Cette croissance entraînera une complexification des postes offerts ainsi que le début de la hausse de la demande pour les qualifications scolaires attestées.

À partir des années 1970, trois autres phénomènes majeurs auront un impact considérable dans la restructuration du marché du travail : le ralentissement économique, la mondialisation et le libre-échange ainsi que l'évolution technologique (April, Goulet et Léveillé, 1998). C'est avec l'avènement de tous ces changements et surtout avec l'évolution des technologies que la complexification des postes s'est accrue et que la demande de qualifications scolaires s'est accentuée. D'autre part, le ralentissement économique du début des années 70, ainsi que les

coups dans les dépenses publiques ont ralenti le marché du travail qui n'a pu se développer au même rythme que la croissance des diplômés. Ainsi, le Québec et le Canada, comme d'autres pays d'ailleurs, se sont retrouvés avec un surplus d'offre de travailleurs qualifiés par rapport à la demande du marché du travail. Évidemment, devant cette suroffre de travailleurs fortement qualifiés, les employeurs sélectionnent les candidats qui ont les meilleures qualifications scolaires et les travailleurs acceptent l'emploi qui leur est proposé pour ne pas se retrouver au chômage et ce, malgré un emploi dont les exigences scolaires sont inférieures aux leurs.

Il semble évident que le fait que certains travailleurs aient à occuper des emplois en dessous de leur niveau de compétences scolaire puisse faire en sorte qu'ils se sentent surqualifiés. Néanmoins, l'historique de la suréducation que nous venons de voir nous laisse croire que chez plusieurs travailleurs, le sentiment de surqualification pourrait également être dû à l'organisation du travail et à l'explosion du secteur tertiaire. En effet, il semble que dans certains cas, la réorganisation du travail et la forte croissance du secteur des services puisse offrir des emplois moins « intéressants », moins complets, moins stimulants pour les individus où seulement une petite partie des qualifications qu'ils possèdent sont exigées. Ainsi, dans ces cas, malgré le fait que le niveau de diplôme du travailleur corresponde à ce qui est demandé en emploi, nous croyons que celui-ci puisse tout de même se sentir surqualifié et ce, particulièrement dans certains secteurs ou type d'entreprise.

1.2.2 Les sources théoriques de la suréducation

L'émergence de la suréducation comme concept scientifique n'est évidemment pas étrangère à son émergence en tant que phénomène social. Ainsi, aux États-Unis, dès le début des

années 70, Berg (1970) observait que les employeurs profitaient de la hausse de l'offre des travailleurs ayant un diplôme universitaire pour augmenter les qualifications scolaires requises pour un même emploi. Ce sera néanmoins l'économiste Richard B. Freeman qui fondera véritablement le champ de recherche sur la suréducation (*overeducation*) en publiant son ouvrage « The overeducated american » en 1976. Celui-ci dresse alors le portrait d'Américains suréduqués des années 70 qui, du fait notamment de la massification scolaire, n'arrivent pas à se trouver d'emplois qui correspondent à la valeur de leur diplôme. Il en viendra notamment à la conclusion que seul, le diplôme universitaire d'un américain ne peut garantir son « succès économique ». En dépit du fait que Freeman soutenait qu'il s'agissait d'une situation temporaire, ce phénomène et les recherches qui lui sont consacrées sont toujours d'actualité aujourd'hui. Si le phénomène de la suréducation continue à susciter de l'intérêt auprès des gouvernements et des économistes, ce semble être pour la même raison pour laquelle il est né, à savoir l'importance économique d'avoir une main d'œuvre qualifiée qui correspond à sa demande sur le marché du travail (Montmarquette et Thomas, 2003).

1.2.3 Les mesures de la suréducation

Depuis plusieurs années, bon nombre d'articles ont été publiés sur la suréducation⁵ et des disparités importantes se créent selon les types de mesure qui sont utilisés. Selon Hartog (1999), il existe trois types de définitions de la « suréducation » deux objectives et une semi-subjective⁶. La première mesure *JA* (*job analysis*) est une mesure objective, il s'agit d'une évaluation systématique des emplois effectuée par des « analystes professionnels » qui est ensuite comparée

⁵ Le terme suréducation (*overeducation*) provient majoritairement de la littérature anglaise du Canada, des États-Unis et de l'Europe. En France, c'est le terme déclassement, vu à la prochaine section, qui est le plus souvent utilisé.

⁶ Hartog la considère comme entièrement subjective mais nous expliquerons en quoi nous la considérons comme semi-subjective un peu plus loin.

au niveau de scolarité des travailleurs. Par exemple, aux États-Unis, le *United States Dictionary of Occupational Titles* (USDOT) peut être utilisé pour déterminer le niveau de qualification scolaire requis pour exercer un emploi. Cette méthode a été utilisée par plusieurs chercheurs dont Thurow et Lucas (1972), Hartog (1980), Affichard en France (1981), Rumberger (1987), Kiker et Santos au Portugal (1991) et Oosterbeek et Webbink aux Pays-Bas (1996). Selon Hartog, cette méthode, qui se veut très objective, peut s'avérer très coûteuse et surtout, ne refléter que la réalité d'un moment. En effet, dans certains cas les exigences scolaires changent tellement rapidement pour un emploi, que les mêmes données ne peuvent être réutilisées un an plus tard. D'ailleurs, c'est parfois le problème de sources de référence comme le USDOT qui continuent de fournir des données des années précédentes sans indexer les nouvelles exigences.

La deuxième mesure *RM* (*realized matches*) est également une mesure objective. Différente de la première, elle compare les années de scolarité acquises par les individus au nombre moyen d'années de scolarité que détiennent les travailleurs d'une même catégorie socioprofessionnelle. Cette méthode a été utilisée pour les études de Verdugo et Verdugo (1989), Groot et Maassen Van den Brink (1995) ainsi que Montmarquette et Thomas au Québec (2003). Cette mesure, contrairement à la première, ne permet pas de mesurer les qualifications scolaires précises pour un type d'emploi particulier ou de donner un aperçu de la demande sur le marché pour un type de diplôme précis. Elle donne davantage une idée du décalage et de l'évolution entre le nombre d'années de scolarisation moyen détenu par les travailleurs d'une certaine catégorie socioprofessionnelle et ceux qui y entrent ou qui sont à différentes étapes de leur carrière.

La troisième mesure *WA* (*worker self-assessment*) est semi-subjective. Contrairement aux deux mesures objectives précédentes qui consistent en une adéquation entre deux ou plusieurs

variables déterminées objectivement, ici une des variables est déterminée subjectivement par le travailleur. Évidemment, le choix des mots utilisés pour obtenir l'information sur le niveau d'éducation requis pour un emploi est très important. À cet égard, deux types de questions légèrement différentes ont été posés aux travailleurs⁷. Dans la première, utilisée par Duncan et Hoffman (1981), Hartog et Tsang (1987), Sicherman (1991) ainsi que Lavoie et Finnie (1997), Frenette (2000) et Vultur (2006)⁸, on demande à la personne le niveau d'éducation nécessaire pour « obtenir » l'emploi qu'ils occupent alors que la deuxième, notamment utilisée par Rumberger (1987) et Hartog et Oosterbeek (1988), fait davantage référence au niveau d'éducation nécessaire pour « occuper » l'emploi. Ces deux types de questions peuvent faire varier les résultats obtenus, il est donc primordial d'accorder une importance particulière au choix des mots utilisés si on veut comparer les résultats par exemple.

Cette méthode peut être utile parce qu'elle provient d'une donnée transmise par chaque répondant, il s'agit donc d'une donnée « à jour » qui colle à la réalité de chaque emploi (selon l'évaluation qu'en fait l'employé) et échappe ainsi aux généralisations que peut produire la conception de catégories socioprofessionnelles institutionnalisées. Néanmoins, d'un point de vue objectif, on pourrait affirmer que cette méthode manque de rigueur en laissant les employés évaluer, sans critères objectifs, les qualifications scolaires requises pour l'emploi qu'ils occupent. Cela peut créer des distorsions importantes dans l'évaluation des qualifications scolaires de chaque emploi. Par contre, du point de vue de l'analyse subjective, les informations obtenues ici ont également une valeur, quoique différente des deux précédentes, sur la perception qu'a le travailleur de son emploi.

⁷ Notons que cette distinction n'est pas notée par Hartog.

⁸ Ces trois derniers auteurs ont utilisé l'*Enquête nationale auprès des diplômés* où on demande : « Lorsque vous avez été choisi(e) pour occuper cet emploi, quel était le niveau de scolarité requis pour l'obtenir? ».

Évidemment, comme c'est le cas avec notre question sur le sentiment de surqualification, une mesure entièrement subjective de la suréducation n'existe pas à notre connaissance, mais pourrait être utilisée⁹. Ce serait alors le travailleur lui-même qui déterminerait s'il est suréduqué ou non pour son emploi. On pourrait par exemple demander au travailleur : « Compte tenu de votre niveau d'éducation, diriez-vous que vous êtes : suréduqué, employé selon votre niveau d'études ou sous-éduqué pour votre emploi ? ». Évidemment, si cette question peut être intéressante pour un diplômé récent, elle pourrait être moins pertinente chez un travailleur diplômé il y a trente ans pour qui le diplôme a beaucoup moins de poids comparativement à son expérience professionnelle et aux diverses compétences acquises toutes ces années durant. Néanmoins, chez les jeunes nous pourrions sans aucun doute constater une différence entre les trois premières mesures et celle-ci. La prise en compte des mesures objectives et subjectives permettrait alors d'enrichir la compréhension du phénomène de la suréducation en intégrant complètement le rapport subjectif qu'a l'individu à son travail.

1.2.4 Les facteurs explicatifs de la suréducation

Comme nous l'avons vu avec l'émergence historique de la suréducation, certains facteurs structurels comme la scolarisation massive des individus, le développement industriel ou les différentes conjonctures économiques ont contribué à créer le phénomène de la suréducation. Cela dit, lorsqu'un individu explique lui-même les raisons pour lesquelles il se retrouve suréduqué, la suréducation prend différentes formes. Ainsi, si d'un point de vue économique la suréducation est souvent considérée comme un problème menant à une inefficacité dans la répartition de la main

⁹ À la troisième section de ce chapitre, nous verrons néanmoins qu'il existe des enquêtes françaises sur le déclassement qui sondent les individus pour savoir s'ils se sentent utilisés à leur niveau de compétence mais cette question comme celle sur le sentiment de surqualification ne fait pas seulement référence à la formation scolaire.

d'œuvre, selon April, Goulet, Léveillé (1998), « elle ne semble pas être un problème pour tous les répondants [...] elle est vécue différemment selon l'âge. La surqualification n'est pas toujours imposée à la personne, elle découle parfois d'un choix personnel » (p.2). Elle peut ainsi résulter de « l'agrégation de comportements individuels » comme l'affirme Vultur (2006). Par exemple, certains individus travaillent dans des emplois qui exigent moins de qualifications scolaires que celles qu'ils ont pour acquérir de l'expérience de travail qui leur servira dans des emplois de plus haut niveau (Sicherman et Galor, 1990; Hartog, 1999; Montmarquette et Thomas, 2003). D'ailleurs, dans la majorité des cas, la suréducation est passagère, elle est vécue par les jeunes à leur insertion professionnelle et a tendance à se résorber à court terme (Frenette, 2000). Enfin, selon Trottier, Cloutier et Laforce (1994) une situation de suréducation qui se prolonge peut également être due à un choix de l'individu pour garder sa stabilité d'emploi.

Ces études, davantage compréhensives du phénomène de la suréducation, nous indiquent que sous les catégories institutionnelles qui classent les travailleurs comme étant sur ou sous éduqués, il existe un parcours de vie et un sens que les travailleurs accordent à leur situation. Il est vrai qu'il existe des facteurs structurels qui expliquent la suréducation ou la surqualification, mais la prise en compte des facteurs subjectifs qui influent sur le sentiment des travailleurs apporte des informations essentielles à la compréhension du phénomène. En outre, divers facteurs peuvent changer le sens que qu'accordent deux individus à une même situation : ainsi le niveau de capital culturel, défini par Bourdieu comme ce qui « existe à l'état incorporé, sous forme de schèmes de perception et d'action, de principes de vision et de division, de structures mentales » (Bourdieu, 1989, p.14) peut influencer la façon dont un individu évalue sa situation. Cet angle d'analyse, l'approche objective de la suréducation semble difficilement pouvoir le fournir.

1.3 Les déclassements

En France, les débats touchant aux questions de surqualification ou de suréducation se font autour du thème du déclassement. Si, en 1930, Goblot pensait ce phénomène par rapport à la classe sociale d'origine comme étant associé à la « bourgeoisie culturelle pauvre », aujourd'hui, il prend différentes formes et peut toucher tous ceux qui entament des études universitaires quelles que soient leurs origines sociales (Duru-Bellat, 2006; Chauvel, 1998; Peugny, 2009). En fait, un individu peut être déclassé, de façon objective, lorsqu'il a un emploi de niveau inférieur à celui de ses parents (déclassement intergénérationnel)¹⁰, à sa formation initiale (déclassement scolaire)¹¹, à un emploi précédent (déclassement professionnel)¹² et à sa classe salariale (déclassement salarial)¹³ tandis qu'il peut également être déclassé de façon subjective¹⁴ lorsque celui-ci estime qu'il se sent déclassé ou employé sous son niveau de compétence.

Le nombre d'articles et d'ouvrages français publiés sur le déclassement est important, ce qui montre bien l'intérêt qu'accordent les Français à ce phénomène. D'ailleurs, comme en témoigne le rapport de Boisson (2009) préparé pour le Centre d'analyse stratégique du gouvernement français, le déclassement fait partie intégrante des préoccupations du gouvernement français et plus généralement, du débat social autour des inégalités en France :

¹⁰ Voir notamment Chauvel (1998) et Peugny (2009).

¹¹ Voir notamment Bourdieu (1978), Forgeot et Gautié (1997), Nauze-Fichet et Tomasini (2002), Beaud (2002), Giret, Lopez, et Rose (2005), Duru-Bellat (2006) et Giret, Nauze-Fichet et Tomasini (2006).

¹² Voir Chapoulie (2000).

¹³ Selon cette mesure, un jeune subit un déclassement salarial si plus de la moitié des individus titulaires d'un diplôme de niveau immédiatement inférieur gagnent moins que lui. Voir notamment Nauze-Fichet et Tomasini (2002) et Giret, Nauze-Fichet et Tomasini (2006).

¹⁴ Notons que la formulation de la question peut donner des résultats forts différents. Voir notamment Giret, Nauze-Fichet et Tomasini (2006) et Eckert (2005).

« À l'enjeu de justice sociale s'ajoute celui de l'évolution des comportements politiques et des valeurs [...] Une hausse du nombre des déclassés entraînerait, outre le ressentiment lié à une trajectoire descendante dans la société, une opposition grandissante au libéralisme économique (condamnation de la concurrence) et un recul des valeurs de solidarité (condamnation des « assistés »). Elle favoriserait les attitudes intolérantes à l'égard des minorités ethnoculturelles. Elle alimenterait le conservatisme au présent et le pessimisme dans l'avenir. Elle occasionnerait enfin un phénomène de repli sur soi se traduisant par une faible participation politique, et plus généralement par un isolement social. »

Ces craintes évoquée à l'égard du phénomène du déclassement montrent que sous cette notion se cachent des enjeux sociétaux importants. Dans cette perspective, il nous semble d'autant plus pertinent d'approfondir les recherches sur le déclassement subjectif et le sentiment de surqualification vécu par les travailleurs.

1.3.1 Déclassés objectifs, formation et compétences¹⁵

En 1978, Bourdieu abordait la question du déclassement et résumait bien un « effet pervers », selon l'expression utilisée par Boudon (1973), de la démocratisation scolaire : la dévalorisation des diplômes créée par l'inflation scolaire. Une situation pouvant, à certains égards, être semblable à celle du Québec et du Canada :

« L'entrée dans la course et dans la concurrence pour le titre scolaire de fractions jusque-là faibles utilisatrices de l'école a eu pour effet de contraindre les fractions de classe dont la reproduction était assurée principalement ou exclusivement par l'école à intensifier leurs investissements pour maintenir la rareté relative de leurs titres et, corrélativement, leur position dans la structure des classes, le titre scolaire et le système scolaire qui les décerne devenant un des enjeux privilégiés d'une concurrence entre les classes qui engendre un accroissement général et continu de la demande d'éducation et une inflation des titres scolaires » (Bourdieu, 1978, p. 3)

Selon l'article de Bourdieu, cette inflation des titres scolaires a mené à leur dévaluation. En fait, elle décline les individus à mesure que le phénomène augmente puisque ceux-ci n'ont plus

¹⁵ Nous nous en tiendrons ici surtout au déclassement scolaire qui se veut en lien avec les notions de suréducation et de surqualification présent dans nos travaux.

les mêmes chances objectives que leurs prédécesseurs d'accéder à des emplois qui leurs étaient jusqu'alors disponibles.

Si cette inflation scolaire était déjà présente en France dans les années 70, elle s'accroît davantage durant les années 80 et 90. De plus, le diplôme semble de plus en plus être perçu comme l'outil étant au cœur d'un système méritocratique qui permet d'accéder aux différents postes hiérarchique de la société, un système où les sans diplôme sont les grands perdants. En effet, en plus de voir la qualité des postes qui leurs sont disponibles diminuer à mesure que l'inflation progresse, leurs fils et leurs filles ont beaucoup moins de chances que les autres d'obtenir un diplôme¹⁶ et donc de connaître une mobilité sociale ascendante. Une situation d'autant plus désavantageuse lorsqu'on considère qu'au début des années 2000, l'enchaînement école-travail, conçu dans un rapport de succession irréversible (Dubar, 2001) ou de manière séquentielle (Moulin, 2010), semble incontournable pour l'insertion des jeunes vers le marché du travail.

Pourtant, paradoxalement, l'ampleur du phénomène du déclassement scolaire qui touche un jeune sur quatre en France (Giret, Nauze-Fichet et Tomasini, 2006)¹⁷ montre bien que l'adéquation formation-emploi n'est pas si nette. D'autant plus, comme le constate Peugny (2009) qu'« au fil des générations [...] le lien entre le diplôme et la position sociale diminue tandis qu'augmente celui entre l'origine sociale (mesurée par la profession du père) et la position sociale atteinte » (p.66).

¹⁶ Notons que trente ans plus tard, les enfants d'ouvriers sont toujours beaucoup moins diplômés que les enfants de cadre. Selon l'étude de Peugny (2009), 53 % des employés dont le père est cadre sont au moins bacheliers, contre 19 % de ceux dont le père est ouvrier.

¹⁷ Trois ans après l'obtention de leur diplôme.

Sur ce point, plusieurs recherches démontrent bien que les employeurs ne s'attardent pas nécessairement qu'au diplôme et considèrent d'une part l'expérience de travail, mais également un ensemble d'autres compétences. Cela pourrait être particulièrement vrai dans des domaines où il y a une surabondance de diplômés comme le note Duru-Bellat (2009): « La dévalorisation des diplômes ne découlerait donc pas seulement d'un décalage entre flux de diplômés et flux d'emplois mais aussi de décalages entre qualifications requises de fait par les emplois et compétences effectives des diplômés » (p.11). De plus, dans certains cas, un diplôme de niveau supérieur pourrait être exigé non pas pour les qualités techniques que pourraient y acquérir les étudiants mais pour les autres compétences qu'ils pourraient y développer :

« L'exigence accrue du baccalauréat pour accéder à un emploi d'ouvrier qualifié dans l'industrie se justifierait [...] par la nécessité pour les jeunes de maîtriser les savoirs fondamentaux, mais aussi de détenir un minimum de compétences relationnelles et comportementales, quand bien même un CAP suffirait à la maîtrise des savoirs techniques requis par l'exercice d'un métier industriel donné ». (Fournié et Guitton, 2008, p. 3)

Ces dernières recherches nous montrent que le déclassement scolaire ou la suréducation sont d'une part, dus à l'inflation des titres qui entraîne leur dévaluation, mais qu'ils sont également liés au fait que les employeurs ont d'autres critères d'évaluation que celui du diplôme lors de l'embauche. Ainsi, que ce soit le capital culturel, l'expérience de travail ou d'autres compétences, à diplôme égal les employeurs embauchent les candidats qui ont les compétences les plus utiles pour leur organisation. Mais quel rapport y a-t-il entre les diplômés qui s'estiment déclassés et ceux qui sont objectivement déclassés?

1.3.2 L'approche subjective du déclassement

En France, l'enquête Génération 98 du Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq) permet de comparer des mesures de déclassement pour les jeunes ayant terminé leur formation initiale en 1998. En 2005, Giret compare deux mesures du déclassement à partir de cette enquête, une semi-subjective où on demande au jeune le niveau de diplôme nécessaire pour effectuer les tâches dans son emploi¹⁸ et une subjective où on lui demande s'il se sent utilisé à son niveau de compétence¹⁹. Évidemment, cette dernière mesure est sûrement la plus proche de celle qui nous intéresse concernant le sentiment de surqualification. Nous porterons donc une attention particulière aux différences notées avec le déclassement scolaire et aux facteurs explicatifs du déclassement subjectif tel qu'il est formulé.

Des distinctions soulevées par Giret, nous retenons qu'un jeune sur quatre est déclassé par son niveau de diplôme (suréduqué) tandis qu'un tiers juge qu'ils sont employés sous leur niveau de compétence. Plus de jeunes se sentent donc employés sous leur niveau de compétence comparativement à ceux qui subissent un déclassement scolaire. Ensuite, si plus de 55% des jeunes interrogés ont un emploi correspondant à leur diplôme et à leur niveau de compétences, cela n'est pas le cas pour 19% des jeunes qui affirment être employés en dessous de leur niveau de compétence mais qui ont le diplôme qu'ils jugent nécessaire pour occuper correctement le poste et de 13% des jeunes qui, à l'inverse estiment être employés à leur niveau de compétence mais qui ont un diplôme supérieur à ce qu'il considère comme nécessaire pour occuper le poste. Ces

¹⁸ Cette mesure s'avère être la troisième mesure de la suréducation que nous avons vu plutôt (*WA* ou *worker self-assessment*).

¹⁹ Les données proviennent de l'enquête Génération 98 du Céreq, les jeunes sont sondés 5 ans après l'obtention de leur diplôme (2003). La question posée est la suivante: « À propos de cet emploi, diriez-vous que vous étiez utilisé(e) : au-dessus de votre niveau de compétence, à votre niveau de compétence, en dessous de votre niveau de compétence ».

résultats nous donnent déjà des pistes sur les hypothèses que nous émettions plus tôt. Si la suréducation et la surqualification, ou dans ce cas-ci une sous-utilisation des compétences, peuvent être liées à certains égards, elles ne le sont pas totalement : il n'y a pas que l'adéquation formation-emploi qui explique le sentiment de surqualification ou la sous-utilisation des compétences.

Une autre analyse, celle de Giret, Nauze-Fichet et Tomasini (2006), nous donne plus d'informations sur les différences des facteurs explicatifs du déclassement objectif (scolaire) et du déclassement subjectif (compétences). D'abord, alors qu'objectivement les femmes ont plus de chances d'être déclassées que les hommes, subjectivement elles s'estiment moins souvent déclassées²⁰. D'autre part, les chercheurs ont également remarqué que certains secteurs d'activité comme le commerce, les services aux particuliers et les transports offrent plus de chances de se sentir déclassé alors que Di Paola et Moullet (2007) montrent que les fonctionnaires auraient moins de chances de se sentir déclassés que les autres travailleurs. Autre fait intéressant, le risque de déclassement objectif serait beaucoup plus élevé dans les petites entreprises que dans les grandes alors que le travailleur aurait moins de chances de se sentir déclassé dans une petite entreprise. D'après les auteurs, cela pourrait être dû au fait qu'il y a une plus grande variété de tâches à accomplir dans les petites entreprises.

Enfin, comme nous le mentionnons à propos des mesures de la suréducation, le choix des mots utilisés est central dans les mesures subjectives du déclassement ou de la surqualification. Alors que l'enquête Génération 98 aborde la question du déclassement subjectif par la notion de compétence, une recherche qualitative d'Eckert (2005) demande à 21 jeunes préalablement

²⁰ Une étude de Di Paola et Moullet (2007) confirme également cela.

identifiés comme étant objectivement ou subjectivement²¹ déclassés s'ils «se sentent déclassés », ce à quoi aucun d'entre eux ne répond oui. Ce résultat, qui peut paraître surprenant, est expliqué par le fait que la notion de déclassement n'est pas assez connue dans la population en général. Évidemment, cela nous met en garde sur l'importance du choix des mots utilisés lors de la formulation d'une question subjective qui peuvent avoir une signification différente pour certains individus et qui, du même coup, peuvent donner des résultats forts différents. Si, comme l'affirme Giret (2005), il n'existe pas de définition empirique du déclassement qui soit « objective et consensuelle » (p.284), il semble en être de même pour sa formulation subjective.

1.4 Les théories interprétatives liées à la surqualification, à la suréducation et au déclassement

Les notions de surqualification, de suréducation ou de déclassement que nous venons d'aborder exposent des phénomènes simples d'inadéquations entre niveau de formation et emploi ou de sentiment de surqualification ou de déclassement de la part des travailleurs. Alors que nous nous sommes attardés aux mesures de ces phénomènes, à leur description et à la recension des facteurs explicatifs qui leurs sont associés, plusieurs auteurs ont émis des théories interprétatives qui, sous différents angles, donnent un sens à ces phénomènes. Nous en verrons ici trois largement répandues dans la littérature²² : la théorie du capital humain de Becker (1964), la théorie du signal de Spence (1974) et la théorie de la concurrence pour l'emploi de Thurow (1975).

²¹ Selon la question de l'enquête française Génération qui fait référence au fait d'être employé sous son niveau de compétence.

²² Le but visé ici n'est pas de rendre compte de l'ensemble des théories autour des notions de suréducation, de surqualification ou de déclassement mais d'ajouter des éléments théoriques qui nous permettraient de mieux comprendre dans quels contextes les travailleurs évoluent et comment les visions véhiculées dans ces théories pourraient interagir avec le sentiment de surqualification.

1.4.1 La théorie du capital humain

Initialement proposée par Schultz (1961), la théorie du capital humain sera surtout développée par l'économiste Gary Becker à partir de 1964. Contrairement aux mesures objectives que nous avons vues précédemment, on peut calculer le capital humain à partir de trois éléments principaux soit : les compétences, les expériences et le savoir. La théorie déborde donc des qualifications académiques pour évaluer l'ensemble du potentiel d'un individu. Le capital humain défini par Becker correspond au potentiel productif des individus. L'amélioration du capital humain est vue comme un investissement qui, d'une part, apporte une plus grande productivité à l'entreprise, mais également un meilleur salaire aux individus.

Sous l'optique de cette théorie, la suréducation ou la surqualification vécue par les individus est temporaire et peut naître « d'hétérogénéités individuelles ou de disparités transitoires » (Plassard et Tran, 2007). Par exemple, un emploi de niveau inférieur peut s'avérer être un investissement pour accroître l'expérience de travail de l'individu, ce qui améliorera sa productivité et, éventuellement, son salaire et le poste qu'il occupera. La suréducation peut également être structurelle mais sera « transitoire ». Elle se résorbera par à la fois un ajustement des individus qui, devant cette situation, diminueront leur investissement en éducation et par les entreprises qui ajusteront leur processus de production. Ce mécanisme est semblable à ce que prévoyait Freeman (1976).

Malgré le fait qu'il nous semble intéressant de considérer les compétences, les expériences et le savoir comme des critères permettant d'évaluer l'apport productif des individus pour les sélectionner, cette théorie semble difficilement pouvoir expliquer le fait que les travailleurs se

sentent surqualifiés à long terme ou encore la situation de suréducation qui perdure depuis les années 70. Les ajustements attendus de la part des employeurs et des travailleurs ne semblent pas s'être produits. Même si dans certains cas, le sentiment de surqualification diminue après quelques années passées sur le marché du travail, plus de la moitié des 22% de travailleurs canadiens qui se sentent surqualifiés ont plus de 35 ans (Kelly, Howatson-Leo et Clark, 1997). Il semble donc que la surqualification ou la suréducation vécue par les travailleurs ne soit pas nécessairement due à des « hétérogénéités individuelles » ou des « disparités transitoires ». Contrairement à la théorie véhiculée par Becker, il semble que dans de nombreux cas, les employeurs n'utilisent pas les employés à leur plein potentiel de productif. Du moins, du point de vue des travailleurs.

1.4.2 La théorie du signal

La théorie de Spence diffère de façon importante de celle du capital humain. En fait, au lieu de considérer l'investissement dans le capital humain comme un synonyme de productivité, Spence affirme qu'il ne s'agit que d'un signal, une information imparfaite sur le travailleur. Les signaux sont divisés en deux groupes : les « indices » (âge, sexe, ethnie) et les « signaux » (expérience et qualification). C'est donc à travers ces signaux que l'employeur obtient des informations sur le travailleur et qu'il peut se faire une idée de la capacité productive d'un individu pour éventuellement l'embaucher et déterminer son salaire. Encore une fois, le diplôme est donc considéré comme un des éléments pouvant mener à l'embauche d'un individu, ce qui nous semble tout à fait pertinent.

Dans cette perspective, ce qui importe pour le travailleur c'est d'avoir les qualités nécessaires (signaux) pour être embauché. De cette façon, la suréducation est conçue « comme une

situation banale sinon générale dès lors que l'équilibre du signal optimal pour l'individu est plus élevé que celui pré-requis pour tenir l'emploi » (Plassard et Tran, 2007, p.16). Même s'il semble plus juste de parler des « signaux » comme une information imparfaite qui ne permet pas nécessairement de déterminer tout le potentiel de productivité d'un individu, cette théorie semble nous être peu utile pour comprendre ce qui se passe suite à l'embauche et encore moins pour comprendre ce qui se passe chez un travailleur qui se sent sous-utilisé ou qui ne se sent pas employé au niveau où il devrait l'être comme c'est le cas lorsque celui-ci se sent surqualifié.

1.4.3 La théorie de la concurrence pour l'emploi

À l'inverse de la théorie du capital humain, la théorie de la concurrence pour l'emploi considère que la productivité potentielle est déterminée par l'emploi plutôt que le travailleur. Ainsi, l'employeur construit un poste et lui associe une productivité et un salaire indépendamment de la personne embauchée. L'employeur se préoccupe avant tout du coût de formation de l'individu qu'il emploiera, plutôt que de sa productivité. Ainsi, selon le niveau d'offre et de demande d'emploi, il se crée une file d'attente de travailleurs qui sont classés, déclassés et reclassés selon les qualifications scolaires qu'ils ont à offrir, celles-ci étant le principal critère d'embauche. Contrairement à la théorie du capital humain donc, l'investissement fait par les travailleurs dans leurs études pourrait ne pas se transformer en bénéfices. Dépendamment du nombre de travailleurs qui se présentent pour un poste, le fait qu'un travailleur investisse dans ses études pourrait seulement lui permettre de rester dans la file d'attente pour ne pas être déclassé par rapport aux autres tandis que ceux qui n'investissent pas assez pourraient s'en voir rejetés.

Il est évident que du point de vue de cette théorie, le risque de suréducation émerge à mesure que l'offre de travailleurs qualifiés qui appliquent pour un poste augmente. De plus, l'employeur se préoccupe peu des compétences des travailleurs autres que celles requises pour exécuter les tâches associées au poste. Cette façon de considérer les ressources humaines, très rigide, pourrait s'avérer un bon contexte pour faire émerger le sentiment de surqualification.

Évidemment, ces trois théories ont chacune leurs points forts et leurs faiblesses. La théorie du capital humain et du signal nous semblent intéressantes dans la mesure où elles considèrent un ensemble de facteurs pour déterminer la valeur d'un candidat. De plus, le fait de s'intéresser à l'individu plutôt qu'au poste de travail nous semble une bonne façon de considérer le sentiment de surqualification des travailleurs en prenant en compte l'ensemble du potentiel que l'individu possède. Néanmoins, la théorie de Becker nous semble un peu trop rigide et normative quant à la possibilité de déterminer un indice de capital humain qui puisse refléter tout le potentiel productif d'un individu. Sous cet angle, la théorie du signal nous semble un peu plus nuancée en affirmant que l'employeur n'a que quelques informations sur l'individu, des informations imparfaites qui ne lui permettent pas de déterminer l'ensemble de son potentiel productif. D'autre part, si la théorie de la concurrence nous semble limitée en ne considérant que les qualifications scolaires des individus pour l'obtention d'un emploi, il nous semble néanmoins juste de penser qu'avoir plus de qualification scolaire puisse aider l'individu à obtenir un emploi, mais qu'il ne s'agisse pas nécessairement d'un investissement qui se transformera en bénéfice et qui améliorera le potentiel productif du travailleur tel que le soutient Becker. Selon Vultur (2006) la principale limite de ces théories vient du fait qu'elles :

« placent sur un plan second l'influence structurelle des systèmes économiques et d'éducation et insistent essentiellement sur les mécanismes d'ajustement entre l'offre et la demande ainsi que sur les stratégies des individus pour expliquer et indiquer des solutions aux situations de déclassement ». (p.53.)

Si du point de vue de l'efficacité de l'adéquation de l'offre et de la demande de travailleurs diplômés ce commentaire nous semble pertinent, il nous semble que le débat devrait être élargi à la situation de déclassement ou de surqualification vécue par le travailleur. Il ne s'agit pas ici de tout centrer sur la subjectivité du travailleur, mais s'intéresser à la façon dont les individus se sentent employés pour interpréter un phénomène d'adéquation entre la main d'œuvre et le marché du travail. Peut-on considérer une correspondance emploi-études comme étant réussie si l'employé se sent sous-utilisé ou surqualifié? Il nous semble que l'utilisation combinée d'une formule qui est à la fois subjective et objective peut nous apporter les informations nécessaires et essentielles à la compréhension de ce phénomène. Cette façon d'interpréter la réalité pourrait permettre à l'individu d'utiliser l'ensemble de ses compétences en emploi et de faire bénéficier l'employeur de tout son potentiel productif.

1.5 Conclusion

Suite à cette revue de littérature, nous constatons que la principale différence entre les notions de surqualification, de suréducation et du déclassement²³, vues de façon objective, est essentiellement littéraire : la tradition française utilise le terme déclassement, l'anglo-saxonne utilise le terme *overeducation* (suréducation) et la franco-canadienne utilise parfois le terme de surqualification. Ces notions comportent des méthodologies qui se recoupent entre elles et qui ne

²³ Dans ce cas-ci nous parlons du déclassement scolaire.

sont pas nécessairement attachées au choix du terme utilisé. Enfin, de façon générale, elles ont le même objectif, mesurer l'adéquation formation-emploi par les niveaux de diplôme.

Quant à la version subjective des notions, comme nous l'avons vu, seuls le déclassement et la surqualification en ont une qui, sans être identiques, se rapprochent de façon importante. En effet, alors que le déclassement subjectif fait généralement référence à l'utilisation des compétences de l'individu en emploi, pour Statistique Canada la surqualification réfère à l'expérience de travail de l'individu, son niveau d'éducation et ses autres formations.

Cela dit, il semble important de mentionner qu'une certaine confusion peut émaner des notions de surqualification et de déclassement comparativement à celle de la suréducation. En effet, si le terme suréducation a le mérite d'être clair quant aux éléments auxquels il réfère chez l'individu²⁴, c'est-à-dire son niveau d'éducation, ça ne semble pas être le cas pour les notions de déclassement et de surqualification. Par exemple, dans le cas du déclassement, le nombre de formes et de sens différents que la notion peut prendre²⁵ crée, selon nous, une certaine confusion, c'est du moins ce que nous constatons lorsque la population est sondée²⁶. Ainsi, il semble difficile de savoir à quoi on réfère lorsqu'on parle de « déclassement » alors que « des déclassements » sont possibles.

Contrairement à la notion de déclassement, la notion de surqualification nous semble assez bien définie comme notion de sens commun et semble claire de la façon dont Statistique Canada la

²⁴ Quoique le terme surdiplomation pourrait être encore plus spécifique.

²⁵ Nous avons préalablement identifié cinq formes différentes de déclassement : quatre objectives (intergénérationnel, scolaire, professionnel et salarial) et une subjective faisant référence aux compétences.

²⁶ Nous faisons ici référence à l'étude d'Eckert (2005) où, comme nous l'avons vu plus tôt, lorsqu'on demande à des travailleurs préalablement identifiés comme étant subjectivement (compétences) ou objectivement (scolaire) déclassés dans leur emploi aucun d'entre eux ne s'estime déclassé à proprement dit.

pose dans l'END. Pourtant, le peu d'auteurs qui ont voulu mesurer la surqualification de façon normative ont eu tendance à la réduire à la suréducation ou à la surqualification scolaire, ce qui nous semble restrictif. Et cela, d'autant plus, comme le note Giret (2005), qu'une proportion considérable de jeunes peut estimer être sous-utilisée tout en ayant le niveau de diplôme adéquat ou au contraire se sentir utilisé à son niveau de compétence en ayant pas le bon niveau de diplôme. Bref, l'adéquation formation-emploi est sans doute une variable incontournable, mais il ne s'agit assurément pas de la seule variable à considérer pour mieux comprendre la surqualification.

Notre revue de littérature nous a également permis de recenser un certain nombre de facteurs explicatifs autres que ceux reliés à la suréducation pour expliquer le déclassement subjectif et le sentiment de surqualification. Par exemple, Giret, Nauze-Fichet et Tomasini (2005) nous apprennent que le fait d'être un homme, de travailler dans une grande entreprise ou dans certains secteurs d'activité, comme celui des services, seraient des facteurs favorisant le déclassement subjectif chez les jeunes. Tandis que d'autre part, l'article sur le sentiment de surqualification de Kelly, Howatson-Leo et Clark (1997), nous informe que les jeunes auraient plus de chances de se sentir surqualifiés et corrobore l'information selon laquelle certaines professions favoriseraient un sentiment de surqualification chez les travailleurs.

Pour mieux comprendre le sentiment de surqualification, il semble donc qu'il faille sortir de l'adéquation formation-emploi et mieux comprendre l'adéquation présente entre l'ensemble des compétences que détiennent les travailleurs et celles qui sont requises par l'emploi. Selon nous c'est ce qui, en grande partie, détermine si un travailleur est utilisé ou non à son plein potentiel ou s'il se sent surqualifié. Il faut donc élargir notre conception de la surqualification pour se

rapprocher des modes de gestion actuels en s'intéressant davantage à l'ensemble des compétences qui sont requises et exigées par le travail :

« La transformation des modes de gestion de main d'œuvre fait jouer de plus en plus au diplôme un rôle de signal « parmi d'autres ». Il s'agit notamment de la tendance à passer de modes de gestion de main d'œuvre reposant sur la *logique compétence* qui se substituent en partie à la *logique qualification*. La première se différencie de la seconde par une attention plus importante portée aux caractéristiques individuelles déterminantes non seulement des savoir faire mais aussi des savoir être et savoirs apprendre ». (Lemistre, 2007, p.19)

Le prochain chapitre nous permettra d'approfondir les notions de qualifications et de compétences pour mieux comprendre comment elles sont développées et trouver des liens qu'elles pourraient entretenir avec la surqualification.

CHAPITRE 2

Qualification et compétence

Lorsque les travailleurs se sentent surqualifiés, c'est nécessairement, ou du moins en partie, parce qu'ils croient avoir plus de qualifications à offrir que ce qu'exige leur emploi ou, abordé d'une autre façon, parce qu'ils ont des compétences à offrir qui ne sont pas sollicitées dans leur emploi. Dès lors, il nous semble primordial d'approfondir la définition de ces notions. À quoi réfèrent-elles? Peut-on les lier à la surqualification? Si le premier chapitre nous a permis d'approfondir les notions de surqualification, de suréducation et de déclassement pour mieux y situer le sentiment de surqualification, ce chapitre, davantage théorique, nous permettra d'approfondir les notions de qualification et de compétence qui nous semblent indissociables de la surqualification.

Si, d'emblée, la qualification peut ne pas paraître si complexe à définir, il semble que le fait qu'elle se soit retrouvée sur la route de plusieurs enjeux majeurs entourant la définition du travail, l'ait rendue centrale. La première section de ce chapitre nous permettra de donner un aperçu de ces enjeux ainsi que de deux conceptions théoriques fondatrices de la qualification : l'approche relativiste de Pierre Naville et celle substantialiste de Georges Friedmann. De plus, nous verrons l'évolution des approches relatives à la qualification et la façon dont s'y confrontent objectivité et subjectivité. La deuxième section, qui porte sur la compétence, s'inscrira dans la continuité de la première. Nous verrons notamment comment se définit la notion de compétence et où celle-ci rejoint la qualification. La richesse des débats entourant d'abord la définition de la qualification et ensuite celle de la compétence devrait nous permettre d'approfondir d'une part les définitions

théoriques de ces phénomènes, mais également notre compréhension de ce qui pourrait être des facteurs explicatifs de la surqualification.

2.1 La qualification

Si la définition de la qualification est « au cœur de la sociologie du travail depuis quarante ans » (Dadoy, 1987) c'est d'abord parce qu'elle porte une question fondamentale du rapport que les sociétés ont au travail salarié, à savoir « comment désigner, nommer, hiérarchiser, mobiliser, reconnaître, rémunérer, développer les qualités humaines sollicitées dans la mise en œuvre du travail salarié ? » (Zarifian, 2006, p.8). Ensuite, comme l'explique Tortajada (1986), il faut également comprendre l'ampleur et la complexité des enjeux à l'œuvre autour de cette notion :

« Une des difficultés pour définir la qualification est qu'elle est devenue un enjeu de débats et d'instrumentation de politiques économiques, que celles-ci visent à des transformations du système éducatif, les modalités de la gestion du personnel dans les entreprises ou encore la dimension statistique » (p.181)

La « caractérisation des qualités du travail » (Campinos-Dubernet et Marry, 1986) qui définit la qualification est donc liée à plusieurs intérêts et enjeux qui font en sorte que la contribution scientifique liée à cette notion n'est pas seulement venue de la sociologie, mais également de plusieurs domaines tels que l'économie, la statistique et la gestion, ceux-ci ayant tous des regards théoriques et des intérêts différents quant à sa définition. Pour notre part, sans reprendre l'ensemble des nombreux débats qui ont eu lieu, nous nous en tiendrons à deux perspectives sociologiques fondatrices du concept de qualification, celle de Naville, dite relativiste, et celle de Friedmann, substantialiste. Nous considérons que ces positions, quelque peu antagonistes, définissent bien les assises sur lesquelles s'est développé le débat en France et

servent bien l'élaboration du cadre dans lequel s'inscrit notre démarche, c'est-à-dire les différences présentes entre un sentiment, un jugement social, et la définition objective, substantialiste, des facteurs qui le composent.

2.1.1 Les définitions relativiste et substantialiste de la qualification

Les premières analyses et définitions de la qualification viennent de Pierre Naville (1956)²⁷. C'est lui qui, dans son ouvrage *Essai sur la qualification du travail* (1956), sera le véritable précurseur de l'analyse et de la définition des différentes facettes de la qualification. En partant de la question générale: « qu'est-ce qu'un ouvrier qualifié? », Naville (1956) tentera de comprendre les rouages de la qualification d'une société industrielle française des années 50 qui passe alors du « travail mécanisé » au « travail automatisé ». Plusieurs constats émaneront de son ouvrage. Parmi ceux-ci, Naville affirmera que les formes de la qualification du travail dépendent des formes des forces productives et de la structure économique de la société. La façon dont la qualification est constituée reflète donc une certaine morphologie des modes d'organisation du travail d'une époque ou d'un contexte. Par exemple, les qualifications des travailleurs en usine aujourd'hui ne sont certainement pas les mêmes que celles des années 50. L'idée centrale son approche est que la qualification est relative et non absolue, c'est-à-dire, comme l'affirme Stroobants (1993), qu'elle est une construction sociale et qu'elle n'existe pas en dehors d'un contexte social puisque celui-ci lui donne son sens. D'ailleurs, la définition de Naville sur la qualification exprime clairement cela en affirmant qu'elle est fondamentalement « un rapport social complexe entre opérations techniques et estimation de leur valeur sociale » (2006, p.129).

²⁷ Même si certains travaux de Friedmann touchent à l'analyse de la qualification, celui-ci ne s'y attardera pas de façon rigoureuse (Dadoy, 1987).

La qualification n'est donc pas figée, mais contextualisée et sociale puisqu'elle est constamment négociée entre les individus. Elle est également dynamique puisqu'elle se transforme au fil des contextes, et est donc susceptible d'évolutions.

Si on part de cette définition, la surqualification est, elle aussi, contextualisée et sociale. Le fait que des individus puissent se définir comme étant surqualifiés et acquérir plus de qualifications que ce que leur emploi exige est relativement moderne. En ce sens, elle est nécessairement liée aux évolutions du travail et de la transmission du savoir. L'artisan des siècles passés pouvait difficilement se définir comme étant surqualifié dans la mesure où tout son savoir était dans ses œuvres.

Cette approche relativiste de Naville fait opposition à un courant « substantialiste » (Campinos et Marry, 1986) largement attribué à Friedmann (1956) et Freyssenet (1978)²⁸. Le but de l'approche substantialiste est de trouver une mesure universelle de la qualification peu importe le contexte : « son objet est de comparer, mesurer sur une échelle unique, les différentes qualités de la force de travail, à un moment donné, mais aussi au cours de l'histoire » (Campinos et Marry, 1986, p.199). Cette approche est également fortement articulée autour de la thèse proposée par Friedmann sur la déqualification ouvrière et l'incidence du mode de production capitaliste sur le travail. L'utilisation d'une telle approche à échelle unique comporte néanmoins plusieurs limites. Par exemple, chez Friedmann, le fait d'avoir construit sa thèse sur des ouvriers d'une certaine époque, correspondant à ce qu'il appelle le passage de la « civilisation naturelle » à la civilisation « technicienne », et sur un processus, la déqualification ouvrière, rend difficile l'utilisation

²⁸ Il convient néanmoins de préciser que malgré le fait que nous utilisions Naville et Friedmann pour rendre compte des approches relativistes et substantialistes de la qualification, leurs œuvres restent complexes et comportent plusieurs nuances que nous n'exposons pas. À cet égard, elles ne sont pas totalement campées dans l'une ou l'autre des positions.

postérieure de sa mesure dans d'autres contextes. D'ailleurs, selon Campinos et Mary (*ibid*), la complexité des opérations qui s'opèrent entre le « système productif et le système éducatif » n'est pas très bien rendue par l'approche substantialiste. C'est peut-être pourquoi Erbès-Seguin (1999) soutient que les multiples dimensions qui définissent la qualification rendent difficile sa mesure selon les contextes, les périodes et les types d'emploi et que, pour cette raison, aucune définition semble ne pouvoir voir le jour.

À cet égard, l'approche relativiste de Naville semble beaucoup plus près de notre objet de recherche et de notre question sur le sentiment de surqualification. D'autant plus qu'il s'agit d'un jugement social (auto-évaluation) dans un contexte précis, l'approche de Naville permet mettre en relief certains facteurs liés aux enjeux actuels de la qualification contrairement à l'uniformité des facteurs que propose l'approche substantialiste. Son aspect dynamique, que nous aborderons dans la prochaine section, la rend flexible, ce qui est nécessaire pour la compréhension du sentiment de surqualification.

2.1.2 L'aspect dynamique de la définition de la qualification et la confrontation objectif/subjectif²⁹

En introduisant sa synthèse sur l'évolution des notions de qualification et de compétence, Claude Dubar pose les bases de sa position épistémologique :

« La sociologie n'est ni le simple reflet « savant » des controverses ou convictions des acteurs sociaux, ni une vérité objective « au-dessus de la mêlée sociale ». Elle est à la fois ancrée dans le débat social et distancée par un souci de formalisation théorique et de rigueur empirique. Elle influence les acteurs sociaux autant qu'elle est influencée par eux. Ses notions sont liées aux termes du discours social mais aussi aux concepts

²⁹ La section 2.1.2 et 2.2 de ce chapitre sont largement inspirées de Oiry (2003).

véhiculés par les traditions théoriques et retraduits par les sociologues, à propos de telle ou telle recherche » (Dubar, 1996, p.180)

Sans vouloir trop s'approcher de concepts épistémologiques, cette citation nous semble importante parce qu'elle réitère le fait que les définitions sociologiques de concepts tels que la qualification ou la surqualification ont un ancrage historique et qu'elles évoluent : elles sont dynamiques. De plus, l'aspect théorique des concepts est constamment revisité, critiqué et amélioré dans le but d'être le plus près possible d'une certaine réalité sociale. Dans cette section, nous présenterons les changements qu'a pu connaître la notion de qualification depuis environ cinquante ans en France. Cela nous permettra de poursuivre notre réflexion quant aux limites inhérentes aux définitions objectives de la qualification et de mieux comprendre les différences qu'elles présentent par rapport aux mesures subjectives. Nous verrons notamment comment, au fil des contextes historiques et des différents types d'organisation du travail à l'œuvre, la notion de qualification s'est transformée. Pour illustrer l'évolution des modèles de la qualification, nous nous appuyerons sur le tableau I tiré de l'ouvrage de Oiry (2003) :

Tableau I : Comparaison des trois modèles de la qualification selon Oiry

Critères	Premier modèle de la qualification (Q1)	Deuxième modèle de la qualification (Q2)	Troisième modèle de la qualification (Q3)
Utilisation du concept de poste	Attachée au poste de travail	Attachée au poste de travail	Détaché du poste de travail (la fonction est utilisée)
Place de l'individu	Négation de l'individu	Prise en compte de la qualification de l'individu	Accent sur le sujet
Critères	Mélange ambigu de critères voulus objectifs et de normes sociales	Mélange ambigu de critères techniques et de normes sociales	Englobe le savoir-être
Contextualisation	Abstraite	Contextualisée au niveau de la branche	Contextualisée
Dynamique	Rigide	Évolutive	Dynamique

Source: Oiry, 2003

C'est durant les années 60 que le premier modèle de la qualification fut formalisé. Celui-ci illustre en quelque sorte l'approche substantialiste de Friedmann où la qualification « n'appartient plus à l'homme » mais au poste de travail (Friedmann et Reynaud, 1958). La définition scientifique du travail que veut trouver Friedmann, la « norme absolue » (Goy, 1978), passe alors par des critères formels tels que la compétence technique, la position dans une échelle de prestige et la responsabilité dans la production (Friedman et Reynaud, 1958). Il va sans dire que cette première approche représente une certaine vision de la condition ouvrière, celle du travailleur déqualifié par l'organisation scientifique du travail où celui-ci effectue des tâches « simples » qui ne nécessitent quasiment aucune formation. Le travailleur est alors considéré comme force productive facilement remplaçable.

Le fait de vouloir définir substantiellement la qualification en utilisant des critères uniformes strictement liés au poste de travail ne créera pas de consensus chez les sociologues et les économistes. Ainsi, au cours des années 70, peu d'entre eux adopteront cette position jugeant qu'elle n'est pas un « outil valide » pour mesurer la qualification (Oiry, 2003). Une grande partie d'entre eux adhéreront plutôt à une définition issue d'un compromis social (Alaluf, 1992) passant par une négociation entre les acteurs. Ainsi, les auteurs de ce nouveau type de définition reconnaissent de plus en plus l'aspect évolutif de la qualification et lui accordent un caractère « relationnel et conflictuel »³⁰. Cette évolution de la définition de la qualification, qui considère à la fois le poste de travail et l'individu, se rapproche en quelque sorte de la démarche de Naville.

³⁰ Parmi ces auteurs, Oiry (2003) cite Iribarne et Virville (1978), Vernières (1978), Troussier (1978), Maurice (1984) et Paradeise (1987).

Selon Oiry, ce modèle met l'accent sur les négociations syndicales entre patronat et syndicat. Par exemple, la partie syndicale tente de faire reconnaître les qualifications des travailleurs pour que l'ensemble des compétences qu'ils utilisent dans leur travail soient rémunérés tandis la partie patronale tente davantage de faire reconnaître les qualifications spécifiquement liées au poste de travail et à la production. Bref, ce deuxième modèle s'éloigne du premier d'une part, en considérant les qualifications de l'individu, et d'autre part, parce qu'il marque une rupture avec la définition scientifique de la qualification. Il laisse davantage la place à une négociation contextualisée selon les types d'emplois ou les entreprises, donc plus évolutive.

Si les deux premières définitions et l'essor du concept de la qualification tournent autour d'une question théorique fondamentale : « qu'est-ce que la qualification qualifie, l'individu ou le poste de travail? » (Salais, 1976), le troisième modèle est davantage dû à une évolution de la nature même du travail. En se basant sur un article de Montlibert et Lesne (1972), Oiry montre que la société industrielle des années 70 a connu une croissance des techniques de production exceptionnelle et que cela a changé profondément le travail et les fonctions du travailleur et donc, du même coup, la définition de la qualification. Dès lors, le concept de poste de travail, que les deux premiers modèles intégraient à leur façon, ne tient plus. Celui-ci est trop restrictif, le rôle du travailleur doit dorénavant être défini par rapport « au rôle et au statut de son poste dans un ensemble de travail » (Touraine, 1955). Le travail effectué ne se situe plus seulement par rapport à un poste de travail mais dans un ensemble complexe de réseaux de communication. Les compétences et les qualifications requises se complexifient. Il faut trouver une façon de définir le travail qui colle davantage à la réalité empirique du travailleur pour inclure tout un pan d'actions effectuées qui étaient alors laissé-pour-compte. Comme Oiry (2003) l'affirme:

« Ce nouveau modèle de qualification ne considère pas qu'il n'existe plus de tâches prescrites dans les entreprises où sont implantées les technologies flexibles, mais il avance l'idée que le concept de poste de travail ne permet pas de saisir les tâches non prescrites qui s'y sont développées » (p.106)

Évidemment, cette vision de la qualification accorde une grande place aux qualités des individus ainsi qu'au sens et à la finesse de leurs actions. Selon Oiry, qui cite Montlibert et Lesne (1972), cette nouvelle conception de la qualification doit tenir compte de qualifications aussi diverses que la culture générale, l'expression-rédaction, les opérations intellectuelles, les responsabilités, les relations sociales et le commandement-formation. C'est donc dire que cette définition ne tient pas seulement compte des tâches techniques liées au poste de travail, mais part de la réalité empirique du travailleur pour englober l'ensemble de son « savoir-être ». Selon Oiry, ce troisième modèle fera consensus à la fin des années 80.

L'objet de la démonstration que nous avons voulu effectuer ici est moins de faire des liens avec les facteurs historiques qui ont provoqué l'émergence des définitions de la qualification, que de montrer que toute définition de la qualification comporte certaines limites. Dans ce cas-ci, elles s'expriment à deux niveaux : elles sont d'une part liées aux contextes dans lesquels la qualification est définie - celui-ci pouvant être diachronique ou synchronique -, et d'autre part, à la définition elle-même. La première forme de contextualisation, diachronique, est liée à l'évolution des définitions de la qualification à travers les époques, c'est-à-dire son aspect dynamique. C'est ce que Naville caractérise par le fait la qualification est liée aux « formes des forces productives et à la structure économique de la société ». La deuxième forme de contextualisation est synchronique, c'est-à-dire que la définition change selon la branche, les intérêts des acteurs, les enjeux présents, les entreprises, les sociétés, etc. Par exemple, nous avons constaté qu'il existe des divergences sur les visions de la qualification qu'ont les sociologues, mais celles-ci peuvent également varier selon

les différents domaines d'études ou groupes (domaines de la gestion, de l'économie, patronat, syndicat d'employés). À cet égard, « l'estimation de la valeur sociale » de la qualification change selon les contextes et les groupes qui définissent la qualification. La deuxième limite vient de la définition du concept. Le concept de qualification n'est pas « fermé », il ne sera jamais ultimement défini, comme l'affirme Dubar, la « formalisation théorique » qui provient de la sociologie n'étant pas une « vérité objective ». Aussi précise que puisse être une définition de la qualification, aussi précis le contexte soit-il, celle-ci ne reflétera jamais entièrement la complexité d'une réalité sociale concrète.

Les limites que nous venons d'évoquer, sont celles qui nous permettent d'avoir un regard critique sur les définitions de la surqualification présentes dans la littérature. Ce sont également elles qui rendent intéressant le fait de les confronter aux jugements des individus quant à leur situation. Lorsqu'on compare des définitions objectives au point de vue subjectif des acteurs, qui réfléchissent tous à partir de schèmes distincts, les divergences entre les mesures dites objectives et subjectives sont nécessairement présentes. Alors que les individus réfléchissent à partir d'une notion qui évoque des facteurs spécifiques pour chacun d'eux, les scientifiques mesurent la qualification ou la surqualification à partir de concepts longuement étudiés et retravaillés. Néanmoins, comme l'affirment Duru-Bellat et Kieffer (2006), l'évaluation subjective du travailleur ne doit pas nécessairement être vue comme une évaluation qui contredirait l'évaluation objective de l'expert. En fait, le point de vue subjectif de l'individu permet de mieux comprendre les « micro-fondations », c'est-à-dire les raisonnements individuels qui sous-tendent les comportements » (*ibid*, p.457). Le jugement social que portent les individus à leur situation lorsqu'ils s'estiment qualifiés ou surqualifiés est propre à chacun d'eux, et ce sentiment est lié à une panoplie de facteurs qui peuvent difficilement être calculés objectivement. Ainsi, chaque

individu est porteur du sens qui permet de définir les facteurs sur lesquels repose son jugement, des facteurs difficilement objectivables dans une définition scientifique.

2.2 De la qualification à la compétence

Comme c'est le cas pour la qualification, la définition du concept de compétence varie selon les différents enjeux et domaines d'étude qui le définissent. Par exemple, selon les sciences de l'éducation et de la formation, la compétence est un « ensemble reconnu et éprouvé des représentations mobilisées par une personne dans une situation de travail » (Le Boterf, Barzucchetti et Vincent, 1992, p.19) alors qu'en ergonomie cognitive, on la considère comme un « ensemble de connaissances, de capacités, d'actions et de comportements structurés en fonction d'un but et dans un type de situations données » (Gilbert et Parlier, 1992, p.16). Dans le premier cas, on met l'accent sur des savoirs tangibles étant reconnus en situation de travail (une importance particulière est alors accordée à l'articulation formation-emploi), alors que dans la seconde définition, on insiste davantage sur l'utilisation des compétences pour des situations spécifiques.

Ces définitions nous amènent à nous questionner sur les différences présentes entre les notions de qualifications et de compétences. En effet, d'après celles-ci, la compétence semble présenter beaucoup d'affinités avec le troisième modèle de la qualification que nous avons vu à la section précédente. Si la qualification, telle qu'elle est vue à travers le troisième modèle, part de la réalité empirique du travail de l'individu et inclut des qualifications telles que la culture générale, l'expression-rédaction, les opérations intellectuelles, les responsabilités, les relations sociales et le commandement-formation, comment se différencie-t-elle de la compétence?

Lorsqu'on s'intéresse au jugement que portent les individus sur les notions de compétence et de qualification, on constate que ceux-ci les distinguent, du moins chez les enseignants (Demailly, 1987) et les policiers (Monjardet 1987). En effet, loin de rendre compte d'une position conciliant les deux notions, les auteurs retrouvent plutôt une relation conflictuelle entre les deux termes lorsqu'ils sont définis par les travailleurs. Ainsi, chez les enseignants et les policiers, la qualification est plutôt associée à des connaissances formelles et des codifications juridiques tandis les compétences réfèrent davantage aux qualités personnelles. Alors que les enseignants affirment que les compétences sont « socialement requises et institutionnellement valorisées » (Demailly, 1987), les policiers affirment qu'il s'agit de « savoir-faire empiriques et opératoires permettant de faire face aux situations imprévues » (Monjardet, 1987). D'après Dubar (1996), ces qualités « sont soit innées soit construites par l'expérience directe, sur le tas, en situation réelle » (p.185), et ne peuvent donc difficilement s'acquérir par une formation préalable. Néanmoins, ces « qualités », qui souvent ne font pas parties des tâches prescrites par l'employeur, sont fréquemment valorisées par les superviseurs³¹.

La position de ces professionnels n'est pas étrangère à celle de plusieurs auteurs majoritairement issus des sciences de la gestion. En effet, ceux-ci ont tendance à vouloir opposer la compétence à la qualification. Ainsi, selon Oiry (2003) « à chaque caractéristique de la compétence correspond son anti-caractéristique de la qualification » (p.89). Par exemple, la compétence serait un attribut de l'individu alors que la qualification serait un attribut du poste (Madelin et Thierry, 1992; Zarifian, 1999). La compétence comprendrait le savoir-être alors que la qualification serait limitée à la dimension technique du travail (Gilber et Parlier, 1992; Bellier,

³¹ Malgré l'utilisation de ces deux études, nous sommes conscients qu'il s'agit de seulement deux métiers professionnels et que cela ne reflète pas nécessairement le jugement de tous les travailleurs. De plus, comme cette étude a une vingtaine d'années, le jugement social des travailleurs sur les notions de qualifications et de compétences a également pu évoluer.

1999). La compétence serait contextualisée et spécifique à une situation de travail alors que la qualification serait décontextualisée et abstraite (Lichtenberger, 1998). Enfin, la compétence serait dynamique alors que la qualification serait rigide (Thierry et Sauret, 1993; Parlier, 1994).

Selon Oiry (2003), qui s'oppose à cette vision, les auteurs qui font ce type d'analyse utilisent une approche substantialiste de la qualification où celle-ci est définie à travers le poste de travail. Oiry envisage plutôt la compétence comme un « renouvellement du concept de qualification ». Selon lui, le concept de compétence s'inscrit dans la continuité du concept de qualification et non pas en rupture. La compétence est donc détachée du poste de travail, est un attribut de l'individu, englobe le savoir-être et est contextualisée et dynamique, comme la qualification. En somme, il s'agit de « savoir-faire mis en œuvre dans la vie productive » (Bruyère, Espinasse et Fourcade, 2005, p. 233). C'est cette conception large de la compétence à laquelle nous référerons.

2.3 Les compétences dans la surqualification

Lors du processus d'insertion des diplômés sur le marché du travail, les compétences sont centrales: « ce qui est échangé, négocié et rémunéré sur ce qu'on désigne usuellement comme le marché du travail sont les compétences accumulées hier par l'individu et demandées aujourd'hui par l'employeur » (*ibid*, p. 232). Si elles sont centrales pour l'insertion des diplômés, nous croyons qu'elles le sont également pour la mesure du sentiment de surqualification. En fait, une de nos hypothèses est que la surqualification est en grande partie définie par une suroffre de compétences de l'individu par rapport à celles exigées par l'emploi. Or, comme nous l'avons vu plus tôt, l'acquisition de compétences ne passe pas exclusivement par la formation scolaire : « la formation

initiale est certes un moment fort et privilégié de l'acquisition de connaissances, mais on ne peut feindre de croire que c'est le seul » (*ibid*, p. 233). Les compétences sont acquises à plusieurs moments de la vie d'un individu et dans plusieurs sphères. Ainsi, les expériences de travail, mais également d'autres expériences vécues à l'extérieur du travail enrichissent le stock de compétences de l'individu lié au monde scolaire. Contrairement à plusieurs auteurs, nous croyons que ces compétences, acquises « extra-scolairement », comptent également dans la mesure de la surqualification.

Au vu des thèses que nous avons présentées dans ce chapitre, nous posons donc l'hypothèse que la vision analytique et normative qu'ont certains auteurs de la surqualification, où le niveau d'éducation revêt une place centrale, est trop restrictive et n'englobe qu'une partie des facteurs qui créent le sentiment de surqualification chez les diplômés. Cette façon d'homogénéiser la réalité sociale simplifie beaucoup trop la complexité qui se cache sous ces catégories institutionnelles et restreint les facteurs qu'on peut associer à la surqualification. De plus, nous croyons que le caractère statique de ce type de définition ne permet pas d'intégrer l'aspect dynamique et évolutif de la surqualification qui semble plutôt être le fruit d'un jugement social tel que le propose Naville. C'est à la lumière de ces constats, de ces interrogations et de ces hypothèses que nous voulons poursuivre les recherches qui ont été effectuées sur la surqualification et approfondir l'analyse des facteurs qui peuvent y contribuer.

CHAPITRE 3

Données et méthodes d'analyse

L'objectif général de ce mémoire est de trouver les principaux facteurs explicatifs du sentiment de surqualification et d'y contextualiser la place qu'y occupe la suréducation. Afin de répondre à ces objectifs et de valider les hypothèses que nous avons émises précédemment, nous effectuerons nos analyses à partir de données quantitatives secondaires. Comme d'importantes enquêtes statistiques portant sur le sentiment de surqualification existent et que ce thème a été relativement peu approfondi, nous considérons que nos analyses nous permettront de mieux comprendre les facteurs explicatifs de ce phénomène et d'orienter des recherches futures. Ce chapitre méthodologique nous permet de présenter les enquêtes que nous utiliserons pour faire nos analyses, les variables que nous y avons retenues ainsi que les méthodes choisies pour effectuer nos analyses.

3.1 Présentation des enquêtes utilisées

D'abord, peu d'enquêtes canadiennes ou québécoises abordent la notion de surqualification d'un point de vue subjectif. En fait, à notre connaissance, un seul questionnaire de l'*Enquête sociale générale* (ESG)³² et les dernières *Enquête nationale auprès de diplômés* (END) y font référence³³. Alors que l'ESG, interroge l'ensemble des ménages Canadiens sur des thèmes précis de leur vie à

³² Dans l'ESG 1994, qui porte spécifiquement sur les études, le travail et la retraite, on demande aux canadiens la question suivante : « Compte tenu de votre expérience, de votre scolarité et de votre formation, pensez-vous être trop qualifié(e) pour votre emploi? ».

³³ Chacun des deux cycles de END de 1995, 2000 et 2005 font référence à la surqualification par le biais de la même question : « Compte tenu de votre expérience, de votre niveau d'éducation et de la formation que vous reçue, pensez-vous être surqualifié(e) pour exercer votre emploi principal actuel? »

chaque année, l'END a pour but de savoir dans quelle mesure les canadiens ayant obtenu un diplôme d'étude secondaires ont réussi à se trouver un emploi. Elle vise également à mieux comprendre le lien entre les études et l'emploi, la satisfaction des diplômés en emploi et l'incidence des études postsecondaires sur la réussite professionnelle. Il ne fait donc aucun doute que l'END contient plus d'éléments pour comprendre le sentiment de surqualification que l'ESG. De plus, elle est disponible sur plusieurs années et comprend souvent deux cycles, offrant ainsi la possibilité d'effectuer des analyses transversales et longitudinales, et contient beaucoup plus d'éléments relatifs à la relation formation-emploi et aux compétences, ce qui s'avère être primordial pour nos analyses. Les END ont débuté en 1978 sur les diplômés de 1976³⁴ et se sont poursuivies en 1984 sur les diplômés de 1982 (suivi en 1987), en 1988 sur les diplômés de 1986 (suivi en 1991), en 1992 sur les diplômés de 1990 (suivi en 1995), en 1997 sur les diplômés de 1995 (suivi en 2000), en 2002 sur les diplômés de 2000 (suivi en 2005) et en 2007 sur les diplômés de 2005. Les END sont donc des enquêtes longitudinales à 2 cycles : le premier est réalisé 2 ans après l'obtention du diplôme tandis que le deuxième est réalisé 3 ans plus tard.

Les enquêtes de deux cohortes de diplômés, celle de 1995 et de 2000, seront mises à profit dans nos analyses. Il s'agit là du seul matériau de recherche que nous utiliserons pour effectuer nos analyses. Au quatrième chapitre, nous analysons les deux cycles des enquêtes de 1995 et 2000 pour avoir un aperçu de l'évolution du sentiment de surqualification et de la suréducation de façon transversale et longitudinale sur cinq ans tandis que pour analyser le rôle joué par la suréducation et mieux connaître les facteurs explicatifs du sentiment de surqualification nous concentrons nos analyses sur le 1^{er} cycle de l'END de 1995 pour les deux chapitres suivants. La raison principale

³⁴ Pour cette première édition de l'enquête, elle était nommée *Enquête auprès des diplômés d'établissements postsecondaires*.

pour laquelle nous avons retenu les diplômés du premier cycle de l'END de 1995 pour approfondir nos analyses au quatrième et cinquième chapitre est qu'il s'agit du seul cycle et de la seule enquête de l'END qui s'intéresse à l'utilisation de compétences en emploi, des variables qui, comme nous le verrons, seront centrales dans nos analyses.

3.1.1 Échantillon et population de l'END 1995

La population visée par l'END 1995 s'avère être tous les diplômés canadiens issus des institutions postsecondaires³⁵ en 1995 à l'exception des établissements privés qui ne suivent pas un programme régulier d'enseignement, des programmes de formation professionnelle de moins de trois mois ou des personnes qui ont suivi des cours de formation professionnelle à temps partiel en travaillant à temps plein. L'enquête de Statistique Canada est basée sur un plan d'échantillonnage aléatoire systématique stratifié. Pour refléter la réalité du Canada et de chaque province, la population a d'abord été stratifiée par province, ensuite les diplômés de chaque province ont été répartis entre cinq niveaux (métiers spécialisés, études collégiales, premier cycle universitaire, maîtrise et doctorat) et en neuf domaines d'études. L'échantillon total de l'END de 1995 compte 61 759 diplômés. Le questionnaire a été posé par le biais d'entrevues téléphoniques, à tous les répondants qui ont pu être rejoints. En tout, 42 421 interviews, sur les 61 759 répondants potentiels, ont été complétées ou partiellement complétées (68,7%) pour le premier cycle de l'enquête. Par contre, afin d'utiliser le même fichier de données pour tous les chapitres, les données que nous utiliserons sont celles des répondants qui ont participé à la fois au premier et au

³⁵ Cela inclut les détenteurs d'un baccalauréat, d'une maîtrise, d'un doctorat ou d'un diplôme ou un certificat spécialisé de niveau universitaire, les diplômes postsecondaires octroyés dans instituts qui demandent un DES comme pré-requis (CAAT, cégep, collèges communautaires, écoles techniques) ainsi que les programmes de métiers spécialisés d'au moins trois mois.

deuxième cycle de l'enquête soit 29 100 diplômés, au total, sur les 42 421 interrogés au premier cycle (68,6%).

3.1.2 Échantillon et population de l'END 2000

L'END 2000 a été construite sur le même modèle que celle de 1995. Son échantillon total est basé sur 61 558 diplômés. Comme c'est le cas pour l'END 1995, l'END 2000 a été construite par le biais d'entrevues téléphoniques, avec tous les répondants qui ont pu être rejoints. En tout, au premier cycle 38 483 interviews, sur les 61 558 répondants potentiels, ont été complétées ou partiellement complétées (65,6%). Cela dit, comme nous l'avons mentionné plus tôt, afin de nous assurer d'avoir les mêmes individus au premier et au deuxième cycle de l'enquête, les données que nous utiliserons correspondent aux répondants qui ont participé aux deux cycles de l'enquête soit 23 488 des 38 483 personnes interviewées au premier cycle (61%).

3.2 Présentation des variables

Nous présentons ici les variables que nous utiliserons pour effectuer nos analyses aux chapitres subséquents. Ces variables ont été retenues après une analyse approfondie des questions présentes dans les enquêtes qui constituent notre matériau de recherche et ont été choisies dans le but de répondre le mieux possible à nos hypothèses et aux objectifs que nous nous sommes posés. Notre variable dépendante, le sentiment de surqualification, est présentée en première partie alors que les variables indépendantes, groupées par champ d'intérêt, suivent. Notons que seulement trois variables du deuxième cycle de l'END 1995 et des 1^{er} et 2^{ème} cycles de l'END 2000 seront

utilisées dans nos analyses, il s'agit de la variable *surqualification*, *suréducation* et de la variable *emploi*.

3.2.1 Variable dépendante

Notre variable dépendante, la surqualification, correspond à la mesure subjective que nous utiliserons dans nos analyses pour mieux comprendre comment s'exprime ce sentiment chez diplômés canadiens.

Tableau II : Présentation de la variable dépendante

Nom	Description et opérationnalisation	Modalités
Surqualification	Variable dichotomique construite à partir de la question suivante : « <i>Compte tenu de votre expérience, de votre niveau d'éducation et de la formation que vous avez reçue, pensez-vous être surqualifié(e) pour exercer votre emploi principal actuel ?</i> ». L'univers de la variable dépendante correspond aux personnes qui avaient un emploi la semaine précédent l'entrevue.	<ul style="list-style-type: none"> • Non • Oui

3.2.2 Variables indépendantes

3.2.2.1 Variables liées à la formation académique

Les variables indépendantes liées à la formation académique sont un groupe de variables donnant de l'information sur les études effectuées par le diplômé comme le plus haut niveau de diplôme obtenu et le domaine d'étude du diplômé.

Tableau III : Présentation des variables indépendantes liées à la formation académique

Nom	Description et opérationnalisation	Modalités
Plus haut niveau de diplôme obtenu	Variable nominale indiquant le plus haut niveau d'études obtenu au moment de l'entrevue	<ul style="list-style-type: none"> • École de métier • Diplôme d'études collégiales (DEC) • Certificat inférieur au bac • Baccalauréat • Certificat supérieur au bac • Maîtrise • Doctorat
Domaines d'étude	Variable nominale indiquant le principal domaine d'études dans lequel le diplômé a effectué ses études et obtenu son plus haut niveau de diplôme. Les domaines d'études harmonisent les sous-groupes des codes de domaines d'études de niveau universitaire (SISCU) et des domaines d'études des collèges et des écoles de formation professionnelle et technique (SCECC) avec les codes de domaines d'études du recensement de Statistique Canada	<ul style="list-style-type: none"> • Services éducatifs, récréatifs et services de consultation • Beaux-arts et arts appliqués • Sciences humaines et champs connexes • Sciences sociales et champs connexes • Commerce, gestion et administration des affaires • Sciences et techniques agricoles et biologiques • Génie et sciences appliquées • Techniques et métiers en génie et en sciences appliquées • Professions, sciences et techniques de la santé • Mathématiques et sciences physiques • Champ interdisciplinaire/non spécialisé/indéterminé

3.2.2.2 Variables liées à l'emploi

Les variables indépendantes liées à l'emploi sont un groupe de variables donnant de l'information sur l'occupation professionnelle du diplômé, sa satisfaction en emploi et son statut d'emploi.

Tableau IV : Présentation des variables indépendantes liées à l'emploi

Nom	Description et opérationnalisation	Modalités
Occupation professionnelle	Variable nominale indiquant le principal domaine de travail du diplômé. Les modalités sont déterminées par Statistique Canada selon les grands groupes de la <i>Classification type des professions de 1991</i> .	<ul style="list-style-type: none"> • Affaires, finance et administration • Sciences naturelles et appliquées • Secteur de la santé • Sciences sociales, enseignement, administration publique et religion • Arts, culture, sports et loisirs • Ventes et service • Métiers, transport et machinerie • Professions propres au secteur primaire • Transformation, fabrication et services d'utilité publique • Gestion
Satisfaction en emploi	Variable nominale indiquant le niveau de satisfaction du diplômé à l'égard de son emploi. La variable, a été créée à partir de la question suivante : « <i>Compte tenu de l'ensemble des aspects de l'emploi que vous exercez la semaine dernière, quel était votre degré de satisfaction à l'égard de cet emploi ? Diriez-vous que vous étiez...</i> »	<ul style="list-style-type: none"> • Très satisfait • Satisfait • Insatisfait • Très insatisfait
Emploi	Variable dichotomique indiquant si la personne avait un emploi au moment de l'entrevue : « <i>La semaine dernière avez-vous travaillé à un emploi ou à une entreprise ?</i> »	<ul style="list-style-type: none"> • Oui • Non

3.2.2.3 Variables liées à la relation formation-emploi

Les variables indépendantes liées à la relation formation-emploi sont deux variables qui nous permettent de mesurer cette relation de deux façons : une première mesure subjective donne la relation que le diplômé constate entre le diplôme qu'il a obtenu et son emploi tandis que la deuxième, calculée, par statistique Canada, mesure l'adéquation entre le niveau de diplôme obtenu par le diplômé et exigé par l'employeur.

Tableau V : Présentation des variables indépendantes liées à la relation formation-emploi

Nom	Description et opérationnalisation	Modalités
Lien emploi-études	Variable nominale subjective correspondant au lien que le diplômé constate entre son emploi et ses études. « <i>Quelle est la nature du lien entre votre emploi (principal) actuel et (niveau de diplôme obtenu) ?</i> »	<ul style="list-style-type: none"> • Lien étroit • Lien faible • Aucun lien
suréducation	Variable nominale construite par statistique Canada à partir des variables suivantes : <i>Plus haut niveau de diplôme obtenu</i> et le « Niveau d'éducation exigé par l'employeur au moment de l'embauche ». Les niveaux d'éducation considérés par Statistique Canada sont les suivants : école de métier, diplôme d'études collégiales (DEC), certificat inférieur au bac, baccalauréat, certificat supérieur au bac, maîtrise et doctorat.	<ul style="list-style-type: none"> • Plus d'éducation que requis par l'emploi (suréduqué) • Même niveau d'éducation que requis par l'emploi • Moins d'éducation que requis par l'emploi (souséduqué)

3.2.2.4 Variables sociodémographiques

Les variables indépendantes sociodémographiques sont des variables qui correspondent à l'âge et au sexe des diplômés. Elles nous renseignent sur leur profil sociodémographique.

Tableau VI : Présentation des variables indépendantes sociodémographiques

Nom	Description et opérationnalisation	Modalités
Âge	Variable nominale construite à partir de l'âge de l'ensemble des diplômés au moment de l'entrevue. Les modalités ont été construites d'après les tendances qui se dégageaient quant à la proportion de diplômés qui s'estimaient surqualifiés pour chacun des âges.	<ul style="list-style-type: none"> • Moins de 22 ans • 22 à 25 ans • 26 à 30 ans • 31 à 40 ans • 41 à 50 ans • Plus de 50 ans
Sexe	Variable dichotomique qui nous indique le sexe du répondant	<ul style="list-style-type: none"> • Homme • Femme

3.2.2.5 Variables liées aux compétences

Les variables liées aux compétences sont deux variables qui mesurent l'utilisation en emploi et l'auto-évaluation des six compétences introduites dans l'enquête de Statistique Canada. Les compétences mesurées par l'END sont les suivantes : analyser, écrire, résoudre des problèmes, travailler en équipe, utiliser les nouvelles technologies et diriger.

Tableau VII : Présentation des variables indépendantes liées aux compétences

Nom	Description et opérationnalisation	Modalités
Utilisation des compétences (pour six compétences : analyser, écrire, résoudre des problèmes, travailler en équipe, utiliser les nouvelles technologies et diriger)	Variable nominale subjective qui indique le niveau d'utilisation d'une des six compétences évaluées par Statistique Canada. Le degré d'utilisation de la compétence est déterminé par la question : « <i>Dans quelle mesure utilisez-vous cette capacité dans votre emploi (principal) actuel ? Diriez-vous...</i> »	<ul style="list-style-type: none"> • Dans une grande mesure • Dans une certaine mesure • Très peu • Pas du tout
Auto-évaluation des compétences	Variable nominale subjective qui indique le degré de maîtrise de deux compétences	<ul style="list-style-type: none"> • Excellente • Très bonne

(pour les compétences d'analyser et d'écrire)	abordées par Statistique Canada: analyser et écrire. Le degré de maîtrise de la compétence est déterminé par la question : « <i>Veillez décrire votre capacité de (compétence) ? Diriez-vous que votre capacité est...</i> ».	<ul style="list-style-type: none"> • Assez bonne • Pas très bonne
---	---	---

3.3 Méthode d'analyse des données

Pour effectuer l'ensemble des analyses qui nous permettront d'atteindre les objectifs de notre recherche, trois principales méthodes d'analyse seront utilisées : les tableaux croisés, les tests de Khi-deux et les modèles de régression logistique. L'ensemble de ces analyses a été effectuée à l'aide du logiciel d'analyse quantitative SPSS (version 17).

3.3.1 Les tableaux croisés

Pour les analyses effectuées au quatrième et cinquième chapitre, nous avons voulu vérifier sommairement la relation qu'il y avait entre la surqualification et nos variables indépendantes à l'aide de tableaux croisés. Cette méthode d'analyse nous permet de constater rapidement la relation potentielle que peut entretenir une des variables indépendantes avec notre variable principale et ainsi faire l'analyse de l'interdépendance des variables. Au chapitre 5, dans les tableaux où les croisements sont plus fins, nous avons indiqué si les croisements présentaient des effectifs non pondérés supérieurs à 100 (estimation fiable), inférieurs à 100 (estimation moins fiable) ou inférieurs à 50 (estimation peu fiable). Ceci permet d'assurer au lecteur la validité des résultats sans alourdir la présentation par des intervalles de confiance à chaque fois. Enfin, pour

tous nos tableaux croisés, nous avons utilisé la variable poids fournie par statistique Canada afin que ceux-ci reflètent le mieux possible la répartition des diplômés canadiens.

3.3.2 Les tests de Khi-deux (χ^2)

Dans les cas où nous avons fait des tableaux croisés et où nos variables indépendantes présentaient des variations intermodales peu élevées, pour l'âge et le sexe par exemple, nous avons procédé à des tests de Khi-deux (χ^2) afin de nous assurer que les différences observées n'étaient pas seulement dues au hasard et qu'il y avait bien une relation entre les deux variables. Même si cette méthode ne nous indique pas la force du lien, elle nous informe qu'il y a bien une relation. Pour les variables retenues, la force de cette relation sera calculée par les modèles de régressions logistiques présentés au chapitre 6. Le test de Khi-deux est calculé selon la formule suivante :

$$\chi^2 = \sum \frac{(f_o - f_t)^2}{f_t} \text{ où } f_o : \text{Effectif observé et } f_t : \text{Effectif théorique.}$$

D'autre part, nous avons utilisé un poids standardisé afin de ne pas gonfler inutilement nos échantillons pour effectuer nos tests de Khi-deux. Le poids normalisé est calculé à partir de la variable poids de Statistique Canada selon l'équation suivante pour chaque variable : $\frac{Poids}{\left(\frac{\sum Poids}{N}\right)}$.

3.3.3 Les modèles de régression logistique

Afin de montrer la relation de dépendance pouvant être présente entre notre variable dépendante et les variables indépendantes nous utiliserons des régressions logistiques de type *logit* présenté sous la forme suivante :

$$E(Y_i) = p_i = \frac{\exp(\beta_0 + \beta_1 X_{i1} + \beta_2 X_{i2} + \dots + \beta_p X_{ip})}{1 + \exp(\beta_0 + \beta_1 X_{i1} + \beta_2 X_{i2} + \dots + \beta_p X_{ip})}$$

L'analyse des régressions logistiques sera effectuée à partir de deux mesures statistiques découlant du modèle de régression. D'une part, nous utiliserons les rapports de cote (*odds ratio*) qui nous donnent la chance relative que les diplômés soient surqualifiés lorsqu'on les compare à leur groupe de référence et, d'autre part, nous tiendrons également compte des pourcentages de vraisemblance expliqués selon les *pseudo R²*. Ce rapport nous donne le pourcentage de vraisemblance analysé par le modèle expliqué et se calcule comme suit : $PseudoR^2 = 1 - \frac{-2LogL}{-2LogL_0}$ où Log(L) est le logarithme de la vraisemblance du modèle sans contrainte et Ln (L₀) le logarithme de la vraisemblance du modèle contraint (tous les coefficients sont égaux à 0 sauf la constante). Notons que comme c'est le cas pour les tests de χ^2 , nous utiliserons des poids normalisés pour effectuer l'ensemble de nos régressions logistiques.

Enfin, certains résultats des régressions logistiques seront présentés par blocs pour l'ensemble des diplômés et pour quatre domaines d'étude distincts en annexe (tableaux XXV à XXIX). Ces tableaux, qui font partie des analyses du chapitre 6, permettent de mieux rendre compte de la contribution de chaque bloc de variable à la vraisemblance globale et de comparer ces effets à l'effet brut de chacune des variables. Comme l'utilisation des compétences s'avère être le groupe de variables central dans nos analyses, il s'agira des premières variables introduites aux blocs 1 à 5 de ces tableaux. Nous les avons introduites de façon décroissante en considérant le pourcentage de vraisemblance expliqué par leur effet brut. Ensuite, au bloc 6, nous intégrons le lien emploi-études qui, avec l'utilisation des compétences, s'avère être la variable la plus

importante tandis qu'au bloc 7 nous ajoutons la variable suréducation. Le fait d'intégrer ces deux dernières variables à la suite de l'utilisation des compétences nous permet de voir ce que la relation formation-emploi ajoute au pourcentage de vraisemblance déjà expliqué par l'utilisation des compétences. Enfin, le domaine d'études (lorsqu'il y a lieu), l'âge et le sexe ont été intégrés au dernier bloc parce qu'il s'agit des variables dont l'effet est le moins important sur le sentiment de surqualification.

CHAPITRE 4

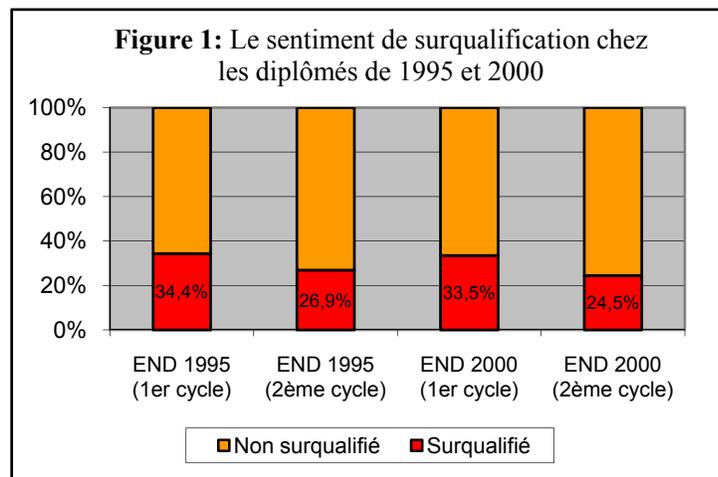
Liens entre le sentiment de surqualification et la suréducation

Cette première étape de l'analyse sera en grande partie exploratoire, elle nous permettra de mieux saisir comment s'expriment longitudinalement et transversalement deux variables centrales dans notre analyse : le sentiment de surqualification et la suréducation. Pour ce chapitre, nos analyses toucheront les deux cycles des Enquête nationale auprès des diplômés (END) de 1995 et de 2000 menées par Statistique Canada.

La première section nous donnera un aperçu de la distribution et de l'évolution du sentiment de surqualification, notamment de la façon dont s'opèrent les changements de statuts (sans emplois, surqualifiés ou pas surqualifiés) à travers les cycles d'enquêtes. Dans la deuxième section, nous ferons des analyses similaires à celles effectuées dans la première section, mais cette fois pour la suréducation chez les diplômés en emploi. Enfin, la troisième section nous permettra de croiser les deux variables et d'analyser les liens qu'entretiennent les diplômés suréduqués et surqualifiés. Cette dernière section nous permettra d'apporter les premiers éléments de réponse à notre hypothèse selon laquelle la suréducation ne définirait pas entièrement le sentiment de surqualification.

4.1 Le sentiment de surqualification

4.1.1 La distribution du sentiment de surqualification chez les diplômés



Comme nous pouvons le constater à l'instar la figure 1, le pourcentage de diplômés canadiens qui se sentent surqualifiés est relativement stable d'une cohorte à l'autre et diminue d'un cycle à l'autre.

Premièrement, de 1995 à 2000, le sentiment de surqualification varie très peu au premier cycle des deux cohortes en n'affichant qu'une faible diminution de l'ordre de 0,9 point. Pour le deuxième cycle des enquêtes, la prévalence de ce sentiment varie également assez peu même si la proportion de surqualifiés est de 2,4 points inférieurs pour la cohorte de 2000. Ces premières données nous laissent voir une certaine stabilité des réponses associées à cette variable. Puisqu'il s'agit d'un « sentiment » et donc, d'une variable subjective, on aurait pu croire à une certaine volatilité des réponses chez les diplômés, mais cela ne semble pas être le cas. Cette relative stabilité des réponses d'une cohorte à l'autre peut nous laisser penser que le sentiment de surqualification n'est pas une expression subjective aléatoire, mais qu'elle dépend de facteurs plus structurels. Quant à la faible baisse du pourcentage de jeunes qui s'estiment surqualifiés dans la cohorte de 2000, elle pourrait être due, en partie, à la conjoncture du marché du travail³⁶.

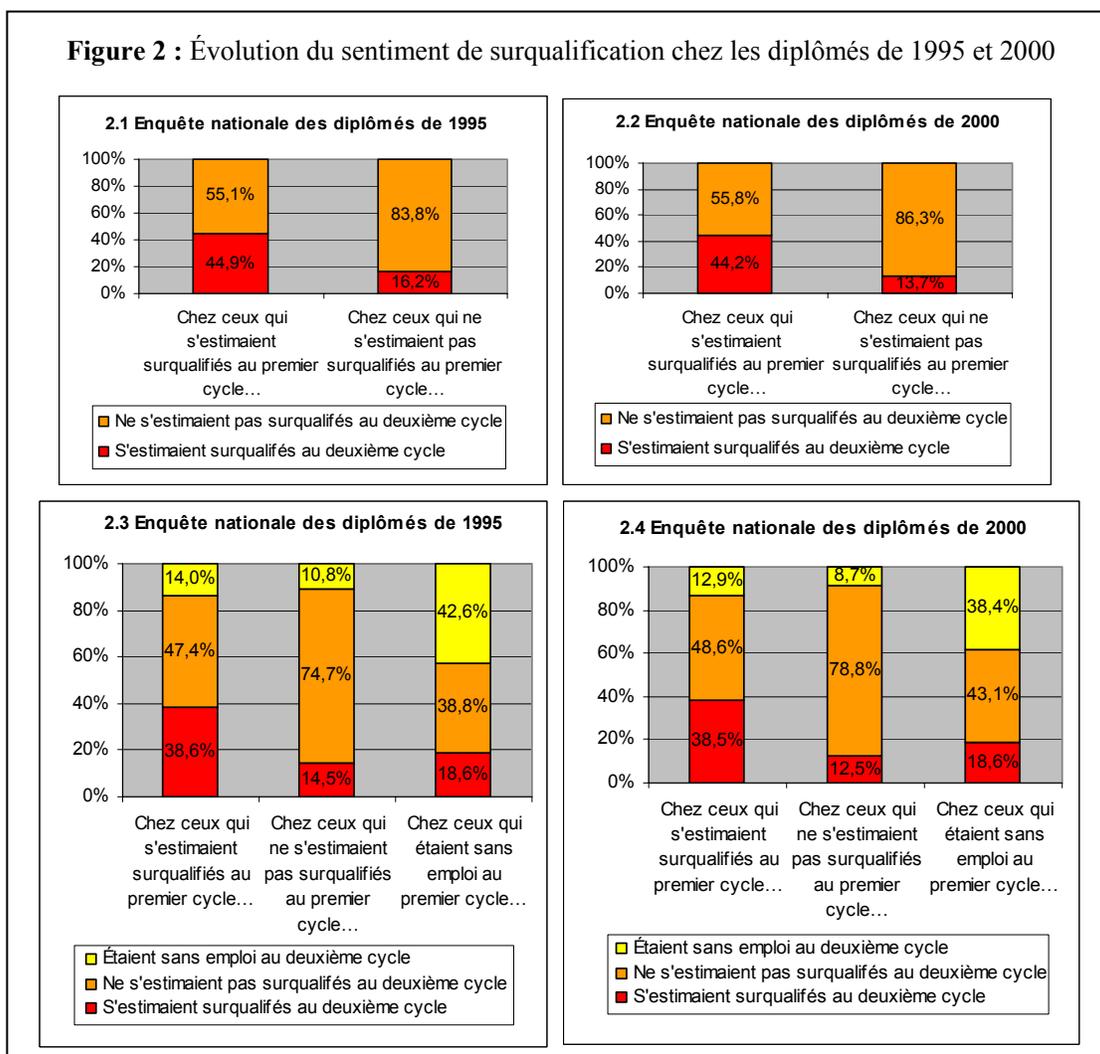
³⁶ À cet égard, nous pouvons aussi constater une proportion plus élevée de sans emplois chez la cohorte de 1995 que celle de 2000.

Deuxièmement, la figure 1 nous permet également de constater que le sentiment de surqualification diminue après une période supplémentaire de trois ans passée sur le marché du travail. En effet, chacune des cohortes enregistre une baisse marquée du sentiment de surqualification au deuxième cycle de l'enquête. Cette baisse est de 7,5 points pour la cohorte de 1995 et de 9 points pour celle de 2000³⁷. Dans les deux cas donc, plus le temps passé sur le marché du travail est long, moins la proportion de diplômés qui s'estiment surqualifiés est grande. Cette diminution du sentiment de surqualification pourrait être liée à une meilleure intégration au marché de l'emploi et donc, à des changements d'emplois ou à des promotions suite à l'acquisition d'expériences professionnelles. D'ailleurs, selon les données de l'Enquête sociale générale de 1994 et d'après l'étude de Kelly, Howatson-Leo et Clark (1997), 22% des travailleurs canadiens ayant obtenu un diplôme d'études postsecondaires se sentaient surqualifiés. Cette autre diminution de la proportion de travailleurs surqualifiés pourrait également confirmer que, pour une majorité d'entre eux, une plus longue période passée sur le marché du travail correspond à une diminution du sentiment de surqualification.

4.1.2 Analyse longitudinale du sentiment de surqualification

Si l'analyse précédente, d'ordre transversal, nous a permis d'identifier une diminution de la prévalence du sentiment de surqualification après une période supplémentaire passée sur le marché du travail, les graphiques de la figure 2 nous permettent, eux, de mieux comprendre l'évolution longitudinale du sentiment de surqualification du 1^{er} au 2^{ème} cycle de chacune des cohortes.

³⁷ Nous rappelons que l'END a été effectuée 2 ans après la diplomation tandis que le suivi est effectuée 3 ans plus tard donc 5 ans après l'obtention du diplôme.



Dans un premier temps, les graphiques 2.1 et 2.2 nous montrent que la majorité des diplômés qui s'estimaient surqualifiés au premier cycle des enquêtes estimaient ne pas l'être au second, ces pourcentages étant de 55,1% pour l'END 1995 et de 55,8% pour l'END 2000. Ces résultats nous indiquent que si le sentiment de surqualification est davantage ressenti lors des premières années passées sur le marché du travail, la majorité de ceux qui s'estimaient surqualifiés 2 ans après l'obtention de leur diplôme n'estimait plus l'être 3 ans plus tard. Comme nous le mentionnions plus tôt, cela peut nous laisser penser que la surqualification est en partie liée à une période d'intégration au marché du travail. D'ailleurs, plus de 80% des diplômés qui trouvent un

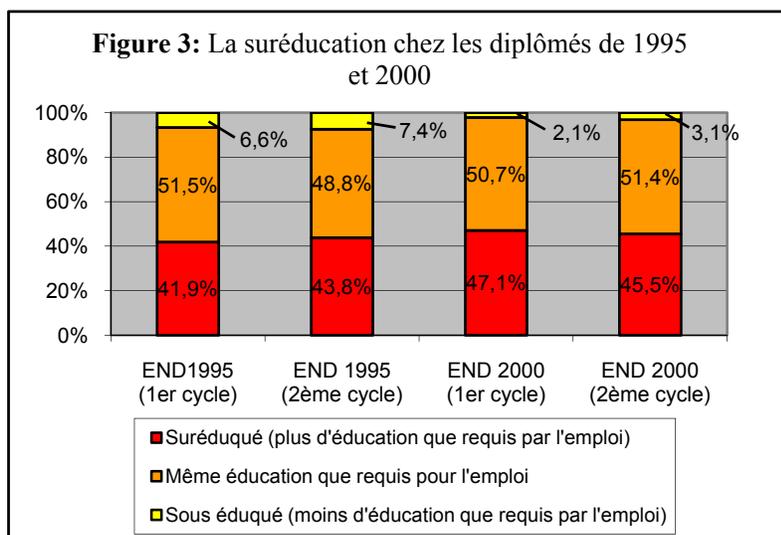
emploi pour lequel ils ne s'estiment pas surqualifiés s'estiment toujours non-surqualifiés 3 ans plus tard.

Pourtant, il reste qu'un certain nombre de répondants qui ne se disaient pas surqualifiés affirment l'être 3 ans plus tard : on compte ainsi 16,2% et 13,7% de répondants qui ne s'estimaient pas surqualifiés au premier cycle de l'enquête et qui estimaient l'être au second. Plusieurs hypothèses pourraient être envisagées : ont-ils changé de tâches? Ont-ils le même emploi? Si, oui, l'apparition du sentiment de surqualification est-elle due à un processus de routinisation?

Enfin, les deux autres graphiques de la figure 2 (2.3 et 2.4) nous permettent de constater les mêmes phénomènes, mais en intégrant dans la population de référence les diplômés qui étaient sans emploi à l'un ou l'autre des deux cycles. L'ajout de cette catégorie nous permet de constater qu'une proportion plus importante de diplômés qui s'estimaient surqualifiés au premier cycle étaient sans emploi au deuxième cycle (14% pour l'END 1995 et 12,9% pour l'END 2000) comparativement à ceux qui ne s'estimaient pas surqualifiés (respectivement 10,8% et 8,7%). On pourrait hypothétiquement croire que les surqualifiés auraient davantage tendance à vouloir changer d'emploi se retrouvant ainsi plus souvent en situation de recherche d'emploi. À l'inverse, peut-être que les sans-emploi du premier cycle qui s'estimaient surqualifiés au deuxième cycle ont eu une recherche d'emploi plus difficile et ont eu à accepter un emploi qui ne correspondait pas nécessairement à leurs qualifications.

4.2 La suréducation

4.2.1 La distribution de la suréducation chez les diplômés³⁸



Lorsqu'on regarde les données sur la suréducation (figure 3), la première constatation générale que l'on peut faire a trait à la forte proportion de suréduqués qui composent la population de diplômés. En effet, de 41,9% à 47,1% des diplômés canadiens de

1995 et de 2000 avaient un emploi dont le niveau d'éducation requis était inférieur au plus haut niveau d'éducation qu'ils possédaient. À cet effet, seulement quelques points de pourcentage séparent cette proportion de celle des diplômés qui ont le même niveau d'éducation que celui requis par l'emploi (celui-ci varie entre 48,8% et 51,5%).

La prévalence de suréduqués est très différente d'une cohorte à l'autre : elle est ainsi plus faible en 1995 qu'en 2000 quel que soit le cycle (5,2 points de moins pour le premier cycle et 1,7 pour le deuxième). Par ailleurs, l'évolution de la prévalence de suréduqués est aussi très différente d'une cohorte à l'autre. Chez celle de 1995, du premier au deuxième cycle, on assiste à une légère augmentation de la population suréduquée alors que c'est une diminution de la prévalence de

³⁸ Les données sur la suréducation pour le deuxième cycle de l'END 2000 ne sont pas disponibles dans les données de Statistique Canada. La variable suréducation de l'END 2000 (2^{ème} cycle) a été construite spécifiquement pour la figure 3 et ne se retrouvera pas dans le reste de nos analyses. En fait, ceux qui, au deuxième cycle de l'END 2000, n'ont pas changé d'emploi depuis le premier cycle, mais ont eu une promotion ne se retrouvent pas dans les données de la figure 3.

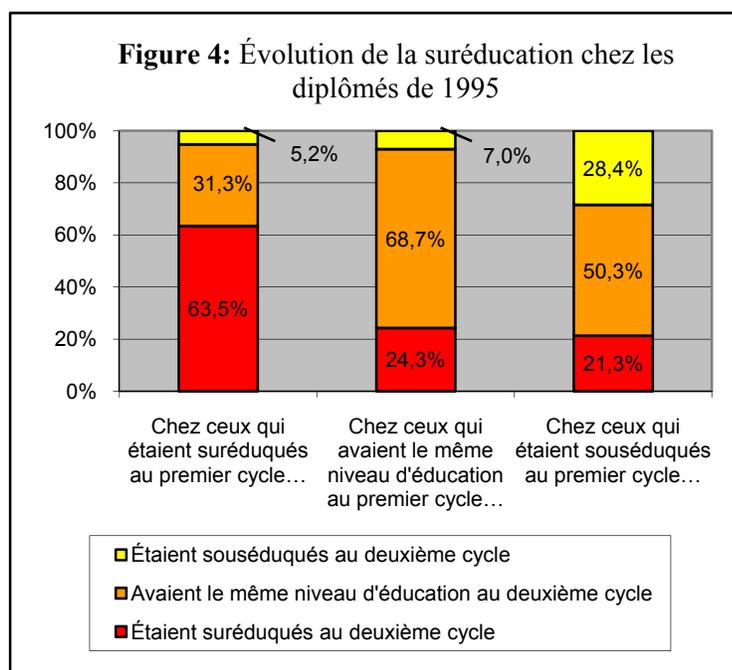
suréduqués qui se produit pour les diplômés de 2000. À l'inverse, la proportion de ceux qui ont le même niveau d'éducation que celui requis par l'emploi diminue dans la cohorte de 1995 et augmente légèrement dans celle de 2000.

En lien avec les données sur la surqualification que nous avons vu plus tôt, nous remarquons que d'une part, il y a beaucoup moins de surqualifiés que de suréduqués. En fait, il y en a près de deux fois moins pour le deuxième cycle de l'END 2000. Il semble donc que la situation des jeunes canadiens soit différente des Français puisque nous avons vu plus tôt une étude de Giret (2005) affirmant que plus de jeunes se sentaient employés sous leur niveau de compétence (un tiers) comparativement à ceux qui subissent un déclassement scolaire (un quart)³⁹. D'autre part, nous remarquons également que malgré une augmentation de la proportion moyenne de suréduqués de la première à la deuxième cohorte et du premier au deuxième cycle de l'enquête de 1995, pour les mêmes périodes, une baisse du sentiment de surqualification a été enregistrée. Le fait que ces données varient de façon opposée et qu'il existe beaucoup plus de suréduqués que de surqualifiés semble donc aller dans le même sens de notre hypothèse selon laquelle le sentiment de surqualification et la suréducation ne seraient pas entièrement liés.

4.2.2 Analyse longitudinale de la suréducation

Lorsqu'on regarde l'évolution de la suréducation (figure 4), on remarque qu'outre la catégorie des souséduqués, la majorité des suréduqués et de ceux qui ont un niveau d'éducation équivalant à leur emploi conserve le même statut du premier au deuxième cycle. Ainsi, chez les

³⁹ Ces différences pourraient également être dues au fait que la population de Giret est uniquement composée de jeunes alors que l'END regroupe l'ensemble des diplômés canadiens.



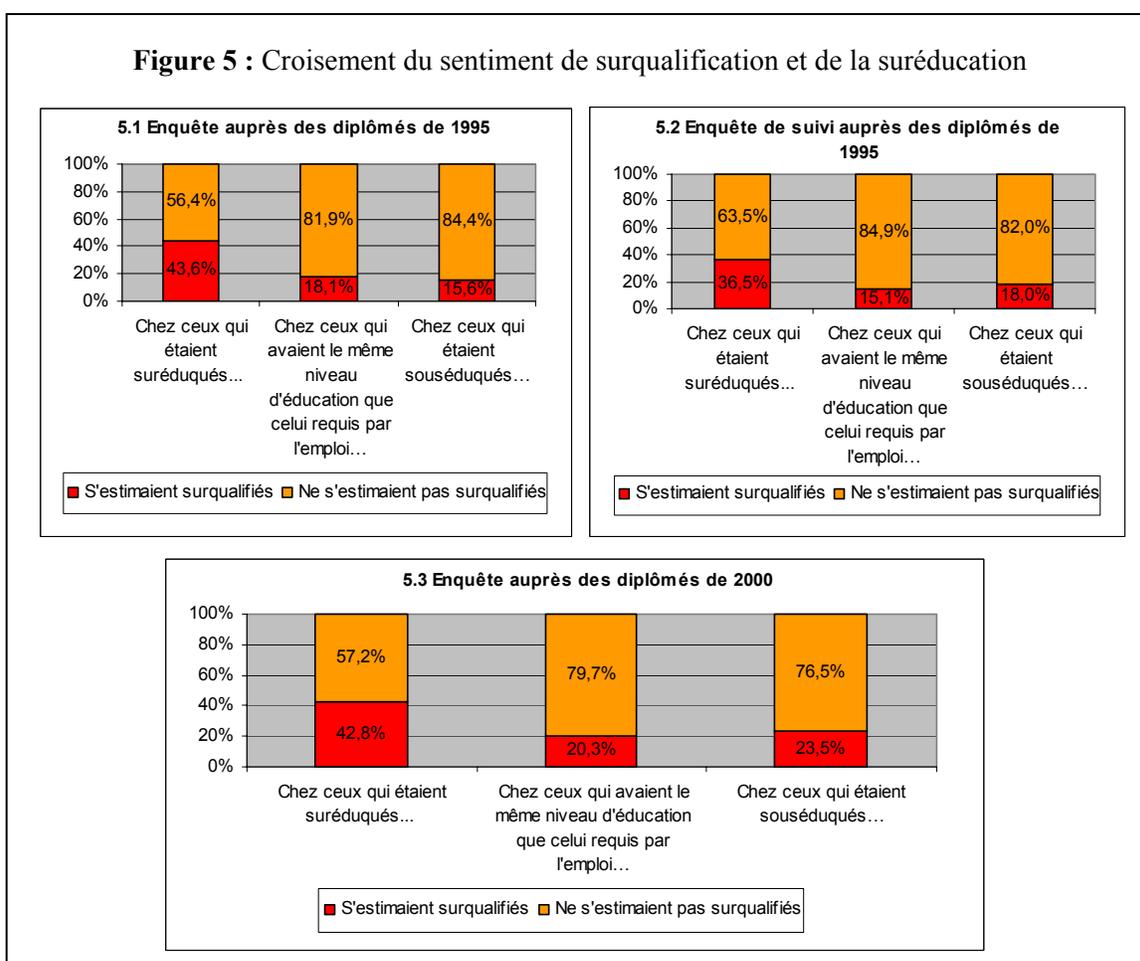
diplômés de 1995, 63,5% des suréduqués restent suréduqués 3 ans plus tard tandis que 68,7% de ceux qui ont le niveau d'éducation adéquat pour leur emploi conserve ce statut. Si on fait une comparaison de cette évolution longitudinale à celle du sentiment de surqualification, on remarque que celle de la suréducation est beaucoup plus statique, les statuts changent moins

rapidement. Alors que les suréduqués du premier cycle de 1995 le sont au deuxième dans une proportion de 63,5%, cette même proportion est de 44,9% pour le sentiment de surqualification. Cette plus grande inertie de la suréducation semble donc être un des facteurs qui différencient les deux mesures.

D'autre part, cela semble être chez les souséduqués du premier cycle qu'il y a le plus de changements de statut après 3 ans puisqu'en 1995, seulement 28,4% des diplômés étaient toujours souséduqués. Enfin, il est intéressant de souligner qu'en moyenne environ 21,3% des souséduqués se retrouvent suréduqués 3 ans plus tard alors qu'à l'inverse, 5,2% de suréduqués se retrouvent souséduqués 3 ans plus tard. Donc malgré une certaine inertie qui tend vers la conservation des statuts, cette mesure peut également avoir une certaine capacité de changement.

4.3 Le croisement du sentiment de surqualification et de la suréducation

Si le croisement des variables ne nous permet pas de connaître la nature fonctionnelle de la relation entre la suréducation sur le sentiment de surqualification, il nous permet à tout le moins de constater que ces deux variables sont loin d'être entièrement corrélées. Cela semble confirmer les différences entre les deux mesures que nous avons évoquées plus tôt.



En fait, lorsqu'on regarde les graphiques de la figure 5, on remarque que seulement 36,5% à 43,6% de ceux qui sont suréduqués se sentent surqualifiés. Donc, chez les diplômés étant sur le

marché du travail 2 à 5 ans après l'obtention de leur diplôme, en moyenne, seulement 4 suréduqués sur 10 se sentent surqualifiés. De plus, 15,6% à 23,5% des diplômés qui sont souséduqués pour leur emploi se sentent surqualifiés, ce qui va totalement à l'encontre de l'hypothèse selon laquelle il y aurait une adéquation entre les deux mesures. D'autre part, on remarque également une baisse marquée de 7,1 points des personnes suréduquées qui se sentent surqualifiées au premier cycle de l'enquête 1995 par rapport au deuxième cycle. Cela nous porte donc à croire que des facteurs différents influencent ces deux variables. Si celles-ci ont une certaine corrélation à l'entrée du diplômé sur le marché du travail, elle tend à diminuer 3 ans plus tard. Encore une fois, ces données tendent à confirmer notre hypothèse selon laquelle le sentiment de surqualification n'est pas entièrement défini par la suréducation.

4.4 Conclusion

Dans un premier temps, ce chapitre nous a permis d'avoir un aperçu de la distribution et de l'évolution de la surqualification et de la suréducation chez les diplômés. Entre autres, nous avons constaté la stabilité des réponses associées au sentiment de surqualification malgré le fait qu'il s'agisse d'une variable subjective où un « sentiment » est évalué. Cela nous permet de croire que certains facteurs clés sont communs à l'évaluation que font les diplômés de leur situation et nous pousse à poursuivre nos analyses pour mieux comprendre les facteurs qui construisent cette variable.

Nous avons également vu que la suréducation et la surqualification n'évoluaient pas de la même façon. Alors que plus de la moitié des diplômés qui se sentaient surqualifiés au premier cycle de l'enquête ne l'étaient plus au deuxième cycle, une proportion beaucoup moins importante

n'était plus suréduquée au deuxième cycle. De plus, contrairement à la diminution marquée de la proportion de personnes surqualifiées du premier au deuxième cycle des enquêtes, on assiste à une stagnation de la proportion de personnes suréduquées lorsqu'on fait une moyenne des enquêtes de 1995 et de 2000.

D'autre part, les croisements que nous avons faits entre la suréducation et la surqualification nous ont permis de constater que même s'il semble y avoir un lien entre les deux variables, celles-ci ne sont pas autant corrélées que peuvent le suggérer certains éléments de la littérature. Le fait qu'il y ait seulement 4 personnes suréduquées sur 10 qui se sentent surqualifiées pour leur emploi montre bien cette réalité. Cela semble même s'accroître avec le temps, puisque nous avons constaté qu'une proportion moins importante de diplômés suréduqués se sent surqualifiée au deuxième cycle de l'enquête de 1995 qu'au premier.

Évidemment, ces analyses interrogent les facteurs d'explication de l'évolution des statuts liés au fait d'être suréduqué ou surqualifié. Au cours des deux prochains chapitres, nous restreindrons nos analyses au premier cycle de l'END 1995 pour approfondir nos connaissances sur les liens qu'entretiennent surqualification et suréducation ainsi que sur les déterminants du sentiment de surqualification.

CHAPITRE 5

Les facteurs de différenciation du sentiment de surqualification

Les diplômés qui font l'objet de nos analyses constituent un groupe d'individus hétérogène qui a pour caractéristique commune d'avoir obtenu un diplôme d'études postsecondaires. Or, si au chapitre précédent, nous avons vu que suréducation et surqualification pouvaient entretenir certains liens, il va sans dire que la surqualification peut être influencée par une multitude d'autres facteurs. L'objet de ce chapitre sera donc d'explorer, à l'aide de tableaux croisés, l'ensemble des autres variables disponibles dans l'END de 1995⁴⁰ qui pourraient avoir un impact sur la surqualification: l'âge, le plus haut niveau de scolarité atteint, le domaine d'étude, le lien entre l'emploi et les études, la satisfaction en emploi ainsi que l'acquisition et l'utilisation des compétences acquises en emploi.

Dans un premier temps, nous nous intéresserons aux caractéristiques sociodémographiques des diplômés. Ensuite, nous analyserons successivement les caractéristiques académiques, le lien entre l'emploi et les études et la satisfaction en emploi pour terminer avec l'utilisation des compétences en emploi. Les analyses de ce chapitre nous permettront d'approfondir notre connaissance des variables de l'enquête pouvant avoir un impact sur le sentiment de surqualification et d'orienter les analyses de régression logistique du prochain chapitre.

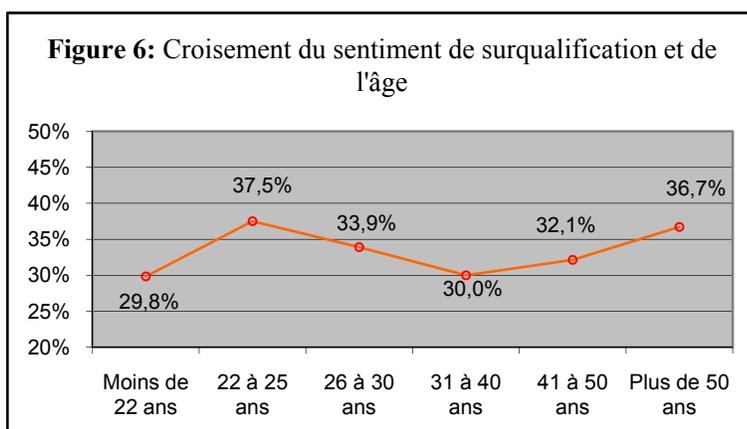
⁴⁰ Cette partie de l'analyse sera axée sur les diplômés de 1995 parce que l'END 1995 contient une section sur l'analyse des compétences, qui n'est pas présente dans l'END 2000, qui nous permet d'aller plus loin. Nous cherchons donc à comprendre les éléments qui agissent sur le sentiment de surqualification des diplômés qui ont un emploi deux ans après l'obtention de leur diplôme.

5.1 Les variables sociodémographiques ayant une faible incidence

5.1.1 Le sexe

Lorsqu'on s'attarde à la variation du sentiment de surqualification selon le sexe, on se rend compte qu'elle varie peu, mais que les femmes ont davantage ce sentiment (35,8%) que les hommes (32,4%). Cet écart de 3,4 points est significatif au seuil de 1%. Néanmoins, il reste très faible et ne reflète sans doute que l'effet des autres variables que nous analyserons par la suite, ce que nous pourrions valider par la régression logistique.

5.1.2 L'âge



L'enquête nationale auprès des diplômés contient un échantillon regroupant des personnes âgées de 19 à plus de 65 ans. Afin de diminuer le nombre de modalités possibles nous avons réparti les diplômés en six

groupes⁴¹ pour effectuer nos analyses: les moins de 22 ans, les 22-25 ans, les 26-30 ans, les 31-40 ans, les 41-50 ans et les plus de 50 ans. Évidemment, les individus appartenant à ces différents groupes d'âge en sont tous à des points différents de leur parcours de vie : si les moins de 26 ans sont souvent au début de leur vie professionnelle, ceux qui ont plus de 30 ans ont généralement plusieurs années d'expérience professionnelle, cette réalité s'accroissant avec leur l'âge. Ces

⁴¹ Nous les avons regroupés selon les tendances du sentiment de surqualification qu'ils semblaient exprimer et non selon leur proportion de l'échantillon totale. D'ailleurs les proportions que chaque groupe représente comportent d'importantes variations : les moins de 22 ans (4,1%), 22-25 ans (39,8%), les 26-30 (24,7%) 31-40 ans (18,1%), 41-50 ans (10,5%) et les plus de 50 ans (2,9%). Les différences entre les groupes sont significatives au seuil de 1%.

différents contextes ont sûrement un impact quant au jugement que portent les diplômés sur leur sentiment de surqualification.

D'ailleurs, la figure 6 nous permet de constater que le sentiment de surqualification varie d'un groupe d'âge à l'autre. En effet, ce sont les moins de 22 ans et les 31-40 ans qui se sentent le moins surqualifiés (autour de 30%) alors que les plus surqualifiés se trouvent à être les 22-25 ans et les plus de 50 ans (respectivement 37,5% et 36,7%). Dans le cas des moins de 22 ans, il s'agit de jeunes qui avaient 19 ans ou moins lors de l'obtention de leur diplôme. Le fait qu'ils aient un niveau d'éducation moins élevé et moins d'expérience professionnelle que d'autres groupes d'âge pourrait expliquer que leurs attentes et les compétences qu'ils ont à valoriser sont moins grandes que les 22-25 ans. D'ailleurs chez ce dernier groupe, la situation change. Il s'agit du groupe d'âge où le niveau de surqualification est le plus élevé. Si on tient compte de leur occupation avant les études, on note que la grande partie d'entre eux (73%) étaient aux études tout comme les moins 22 ans. À cet effet, on pourrait croire que les qualifications scolaires supérieures des 22-25 ans, lorsqu'on les compare au moins de 22 ans, augmentent les attentes du groupe le plus âgé quant au type d'emploi qu'ils occuperont. Notons que chez ces deux premiers groupes, la majorité des diplômés vivent une première expérience professionnelle de travail à temps plein.

Quant aux plus de 25 ans, ils en sont à une autre étape de leur vie. À partir de cet âge, plus de la moitié des diplômés venaient à une autre occupation que celle d'étudier avant de débiter leur formation et d'obtenir leur diplôme. Notons également qu'une proportion considérable d'entre eux a obtenu un diplôme de niveau supérieur au bac (11,9% ont obtenu une maîtrise), ce qui peut donner accès à un emploi davantage qualifiant quand il y a également une expérience longue de travail à temps plein. Ces deux facteurs pourraient expliquer pourquoi les 26-30 ans se sentent

moins surqualifiés. Chez les 31-40 ans, la diminution davantage marquée du sentiment de surqualification pourrait également être expliquée par ces deux mêmes facteurs.

À partir de 40 ans, on assiste à une augmentation du sentiment de surqualification. On peut supposer qu'à cette période il s'agit d'un important changement de carrière ou un retour au travail suite à une longue période d'inactivité qui peut dans certains cas comporter plus d'attentes vu la grande expérience de vie et de travail que peuvent avoir les plus de 40 ans. À plus de 50 ans, il peut aussi être plus difficile d'intégrer le marché du travail ou de commencer une nouvelle carrière en faisant valoir de nouvelles compétences scolaires, ceux-ci ayant également à passer par une période d'intégration professionnelle.

Cependant, même si le sentiment de surqualification varie selon certains groupes d'âge, cette variation est non linéaire et reste tout de même modérée entre les groupes d'âge (7,5 points). Par ailleurs, il existe également certaines irrégularités à l'intérieur de certains groupes d'âge. Nous la considérons donc comme une influence à considérer, mais pas nécessairement comme une influence déterminante puisque le lien s'explique partiellement par d'autres causes communes, comme le niveau de diplôme et parce que les différences restent peu marquées.

5.2 Le sentiment de surqualification et les études

5.2.1 Le diplôme

Comme nous pouvons le constater au tableau VIII, le fait qu'un individu ait obtenu son diplôme d'une université, d'un collège/cégep ou d'une école de métier semble avoir une incidence sur le sentiment de surqualification. À ce sujet, il est intéressant de remarquer que le groupe qui

Tableau VIII : Croisement entre le sentiment de surqualification et le plus haut niveau de diplôme obtenu

Plus haut diplôme obtenu		% de surqualifiés
École de métier		31,5%
Cegep et collège	DEC	35,7%
Université	Certificat	28,7%
	Baccalauréat	35,9%
	Certificat sup. au bac	33,2%
	Maîtrise	31,0%
	Doctorat	26,4%

Tous les effectifs non pondérés du tableau sont supérieurs à 100.

(inférieurs et supérieurs au bac), qui comptent une faible partie de notre population, on remarque que le pourcentage de surqualifiés augmente de l'école de métier (31,5%) au bac (35,9%) pour ensuite diminuer à la maîtrise (31%) et au doctorat (26,4%), qui compte le plus faible taux de surqualifiés. On assiste donc à une variation du pourcentage de surqualifiés de l'ordre de 9,5 points selon le plus haut diplôme obtenu.

Ces données contrastent avec celles qu'observent Kelly, Howatson-Leo et Clark (1997) pour l'ensemble de la population et l'Enquête sociale générale (ESG) de 1994. En effet, alors que pour les diplômés de 1995 les plus surqualifiés sont les détenteurs de DEC (35,7%) et de bac (35,9%), chez l'ensemble de la population de l'ESG se sont les détenteurs de maîtrise ou doctorat qui se sentent le plus surqualifiés (27%) alors que pour les autres détenteurs de diplôme la proportion de surqualifiés varie entre 21% et 23%. Lorsqu'on s'intéresse à la population en général, non seulement les détenteurs de maîtrise ou de doctorat gardent à peu près les mêmes taux de surqualification mais les autres groupes de diplômés ont jusqu'à 10 points de moins de surqualifiés. Ces derniers pourraient donc être moins enclins à se sentir surqualifiés plus ils accumulent d'expériences sur le marché du travail tandis que pour les détenteurs de maîtrise et de doctorat, le sentiment de surqualification pourrait s'avérer être une situation plus durable.

s'estime le plus surqualifié (bac) et celui qui s'estime le moins surqualifié (doctorat) sont tous deux issus de la même institution, l'université. C'est donc moins l'institution qui est déterminante que le niveau d'obtention du diplôme. Ainsi, outre les certificats

5.2.2 Le domaine d'étude

On ne peut nier que le domaine de formation d'un individu ait un impact certain sur son intégration au marché du travail. Par exemple, un médecin ou une infirmière trouvera presque assurément un travail qui correspond à leurs qualifications suite à l'obtention de leur diplôme tandis qu'un historien ou un artiste pourraient avoir un cheminement fort différent. Dans cette perspective, il semble que le domaine d'étude puisse avoir une incidence directe sur l'intégration au marché du travail, le type d'emploi effectué par le diplômé et du même coup, le sentiment de surqualification.

Tableau IX : Croisement entre le sentiment de surqualification et le domaine d'étude du diplômé

Domaine d'étude	% de surqualifiés
Génie et sciences appliquées	21,1%
Professions, sciences et techniques de la santé	25,9%
Mathématiques et sciences physiques	27,4%
Services éducatifs, récréatifs et services de consultation	27,7%
Techniques et métiers en génie et en sciences appliquées	29,6%
Commerce, gestion et administration des affaires	36,2%
Sciences et techniques agricoles et biologiques	39,3%
Sciences sociales et champs connexes	42,4%
Champ interdisciplinaire/non spécialisé/indéterminé	42,8%
Sciences humaines et champs connexes	44,0%
Beaux-arts et arts appliqués	49,8%

Tous les effectifs non pondérés du tableau sont supérieurs à 100.

En fait, c'est ce que semble confirmer le tableau IX. En effet, nous constatons qu'il existe de fortes disparités dans la proportion de diplômés qui s'estiment surqualifiés selon leurs domaines d'étude. La variation la plus grande a lieu entre les diplômés de génie et sciences appliquées et ceux des beaux-arts et arts appliqués : elle atteint 28,7 points de pourcentage. Cela semble être lié

au fait qu'il s'agisse de deux domaines forts différents qui ne demandent pas les mêmes types de compétences, qui n'ont pas la même relation formation emploi et qui n'offrent pas non plus les mêmes possibilités d'emplois.

D'autre part, dans les deux cas que nous venons d'énumérer, il s'agit de regroupements de domaines d'étude. Lorsqu'on compare les différents domaines d'études entre eux, l'écart dans la proportion de surqualifiés s'accroît. Par exemple, alors que chez les moins surqualifiés on retrouve la médecine (10,3%), le génie chimique (10,4%), la santé publique (8,9%) et la médecine physique et réadaptation (8%), à l'autre spectre on retrouve des domaines d'étude tels que les arts d'interprétation (70,2%) et les arts commerciaux et publicitaires (68%). Des écarts qui ont une variation absolue de plus de 60 points. Ces chiffres nous confirment que le domaine d'étude doit assurément être un facteur à contrôler pour mieux comprendre le sentiment de surqualification.

5.2.3 Le lien entre l'emploi et les études

Même si, comme nous venons de le voir, le domaine d'étude fait varier le sentiment de surqualification de façon assez importante, nous ne savons pas si l'emploi qu'occupe celui qui s'estime surqualifié a un lien avec ses études. Est-ce le domaine d'étude qui n'offre pas beaucoup de possibilités sur le marché du travail et qui fait que les diplômés se sentent surqualifiés ou est-ce le marché du travail qui offre des emplois en lien avec le domaine d'étude, mais où les diplômés se sentent malgré tout surqualifiés? Le fait d'occuper un emploi qui exige les compétences que les diplômés ont acquises lors de leurs études pourrait être un des facteurs déterminant du sentiment de surqualification. Quel lien la variable lien emploi-études a-t-elle avec le sentiment de surqualification?

En premier lieu, lorsqu'on tient seulement compte de la distribution de notre variable indépendante, on constate qu'un peu plus de la moitié des diplômés (54,2%) travaillent dans un domaine qui a un lien étroit avec leurs études tandis que 21,5% n'y voient qu'un lien faible et 24,3% n'y voient aucun lien. Par ailleurs, lorsqu'on regarde la proportion de surqualifiés chez chacun de ces trois groupes, on constate rapidement que le fait de travailler dans son domaine d'étude diminue la proportion de surqualifiés. Alors que 17,3% de ceux dont l'emploi a un lien étroit avec leurs études s'estiment surqualifiés, cette proportion grimpe à 43,9% lorsqu'il y a un lien faible et à 64% lorsqu'il n'y a aucun lien. On constate donc une variation du pourcentage de surqualifiés de près de 47 points entre les trois modalités de la variable lien emploi-études lorsqu'on la croise avec celle du sentiment de surqualification. Il semble donc que le fait d'exercer une partie ou l'ensemble des qualifications acquises par la formation scolaire en emploi ait un lien fort avec le sentiment de surqualification.

Tableau X : Croisements entre le sentiment de surqualification et le domaine d'étude et entre le sentiment de surqualification, le domaine d'étude et le lien emploi-études fort

Domaine d'étude	% de surqualifiés	% de diplômés ayant un lien emploi-études fort
Génie et sciences appliquées	21,1%	58,7%
Professions, sciences et techniques de la santé	25,9%	71,7%
Mathématiques et sciences physiques	27,4%	59,3%
Services éducatifs, récréatifs et services de consultation	27,7%	69,4%
Techniques et métiers en génie et en sciences appliquées	29,6%	56,5%
Commerce, gestion et administration des affaires	36,2%	53,1%
Sciences et techniques agricoles et biologiques	39,3%	50,8%
Sciences sociales et champs connexes	42,4%	41,8%
Champ interdisciplinaire/non spécialisé/indéterminé	42,8%	34,9%
Sciences humaines et champs connexes	44,0%	35,2%
Beaux-arts et arts appliqués	49,8%	37,6%

Tous les effectifs non pondérés du tableau sont supérieurs à 100.

Le tableau X nous montre également que, dans la majorité des cas, plus le pourcentage de surqualifiés issus d'un domaine d'étude est bas, plus ceux-ci occupent un emploi qui a un lien fort avec leur domaine d'études. Par exemple, dans le domaine d'étude « Professions, sciences et techniques de la santé » où le lien emploi-études fort est le plus fort (71,7% ont un lien fort), 25,9% des diplômés se sentent surqualifiés. Au contraire, au sein de ceux issus des « Sciences humaines et champs connexes » seulement 35,2% ont un lien emploi-études fort et 44% se sentent surqualifiés. Il semble donc que dans la plupart des cas, les domaines d'études où les diplômés se sentent les moins surqualifiés sont également ceux où ils trouvent le plus souvent un emploi ayant un lien fort avec leurs études.

Tableau XI : Croisements entre le sentiment de surqualification et le domaine d'étude et entre le sentiment de surqualification, le domaine d'étude et le lien emploi-études

Domaine d'étude	% de surqualifiés	% de surqualifiés (lorsqu'il y a lien fort entre emploi et études)	% de surqualifiés (lorsqu'il y a lien faible entre emploi et études)	% de surqualifiés (lorsqu'il y a aucun lien entre emploi et études)
Génie et sciences appliquées	21,1%	11,2%*	28,3%	57,2%*
Professions, sciences et techniques de la santé	25,9%	15,4%	38,1%	69,5%
Mathématiques et sciences physiques	27,4%	14,1%*	33,2%*	68%
Services éducatifs, récréatifs et services de consultation	27,7%	14%	49,1%	68%
Techniques et métiers en génie et en sciences appliquées	29,6%	16,9%	36,4%	54,5%
Commerce, gestion et administration des affaires	36,2%	19,8%	47,3%	65,4%
Sciences et techniques agricoles et biologiques	39,3%	21,2%	48,9%	64,7%
Sciences sociales et champs connexes	42,4%	20,7%	46,6%	63,6%
Champ interdisciplinaire/non spécialisé/indéterminé	42,8%	18,5%**	31,5%**	68,6%
Sciences humaines et champs connexes	44,0%	16,8%*	47,9%	65%
Beaux-arts et arts appliqués	49,8%	24%**	59,7%*	69,6%

* Effectif non pondéré du nombre de surqualifiés inférieur à 100 (l'estimation est moins fiable)

** Effectif non pondéré du nombre de surqualifiés inférieur à 50 (l'estimation est peu fiable)

Le tableau XI nous permet de voir de façon plus détaillée l'effet combiné du lien emploi-études et du domaine d'études sur le sentiment de surqualification. En l'analysant, on se rend compte qu'un lien fort entre l'emploi et le domaine d'étude diminue considérablement le sentiment de surqualification et ce, particulièrement dans les domaines d'étude où les diplômés se sentent très surqualifiés. Par exemple, c'est le cas des diplômés en « beaux-arts et arts appliqués » qui se sentent surqualifiés à 49,8% dans leur travail en général alors qu'ils le sont à 24% lorsque leur travail a un lien fort avec leur discipline d'étude. Ces variations de pourcentage occurrent également en « sciences sociales et champs connexes » (42,4% contre 20,7%) et en « sciences humaines et champs connexes » de (44% contre 16,8%).

D'autre part, lorsqu'on tient seulement compte des diplômés qui ont un lien emploi-études fort, donc qui travaillent dans leur domaine d'étude, on se rend compte que l'ordre de certains domaines d'études, où on retrouve le plus de surqualifiés, change. Par exemple, c'est le cas des diplômés issus de sciences humaines et champs connexes qui sont parmi les plus surqualifiés à 44% (deuxième sur 11) lorsqu'on tient seulement compte du domaine d'étude et qui sont parmi les moins surqualifiés à 16,8% (septièmes sur 11) lorsqu'on tient compte du domaine d'étude, mais en gardant seulement ceux qui une relation emploi-études forte. Enfin, l'existence d'un fort lien emploi-études diminue également les variations du sentiment de surqualification entre les différents domaines d'études. Alors que la variation la plus grande du sentiment de surqualification est de 28,7 points lorsqu'on considère seulement le domaine d'étude, elle est de 12,8 points lorsqu'on tient seulement compte de ceux qui ont un lien emploi-études fort. Ces chiffres nous confirment donc l'importance pour les diplômés d'exercer un métier en lien avec leurs compétences scolaires pour qu'ils se sentent moins surqualifiés.

5.3 Le travail

5.3.1 L'occupation professionnelle

Si le domaine d'étude semble être un facteur important, qu'en est-il de l'occupation professionnelle? En principe, les emplois et les tâches qu'ils impliquent devraient être une des causes pour lesquelles le travailleur se sent surqualifié. D'ailleurs, c'est ce que l'article de Kelly, Howatson-Leo et Clark (1997) affirmait en soutenant que les diplômés qui occupaient des emplois de bureau, de vente ou de services, étaient parmi les plus surqualifiés.

Tableau XII : Croisements entre le sentiment de surqualification et le domaine de travail et entre le sentiment de surqualification, le domaine de travail et le lien emploi-études

Domaines de travail	% de surqualifiés	% lien emploi-études fort	% lien emploi-études faible	% lien emploi-études absent
Sciences sociales, enseignement, administration publique et religion	17,2%	75,4%	17,3%	7,3%
Sciences naturelles et appliquées	19,2%	63,4%	25,4%	11,2%
Secteur de la santé	20,3%	78,2%	15,4%	6,3%
Gestion	27,6%	45,7%	27,2%	27,1%
Métiers, transport et machinerie	33,4%	53,4%	18,7%	27,9%
Arts, culture, sports et loisirs	39,1%	54,4%	23,5%	22,1%
Affaires, finance et administration	44,2%	42,9%	29,0%	28,1%
Transformation, fabrication et services d'utilité publique	47,4%	34,0%	20,7%	45,3%
Professions propres au secteur primaire	51,4%	29,8%	14,3%	56,0%
Ventes et service	53,6%	35,9%	18,1%	46,0%

Tous les effectifs non pondérés du tableau sont supérieurs à 100.

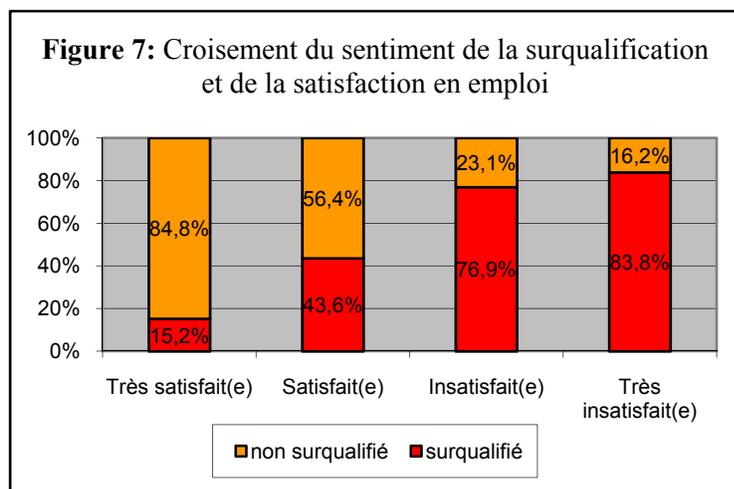
Lorsqu'on regarde les différents groupes de professions du tableau XII, on voit tout de suite l'importance des écarts qui les séparent. Alors que les diplômés qui travaillent en sciences sociales, enseignement, administration publique, sciences naturelles ou secteur de la santé

comptent de 17 à 20 % de surqualifiés ceux des ventes et services en comptent près de 54%⁴². À cet égard, la première remarque qu'on puisse faire semble être que les premiers groupes d'emplois, les moins surqualifiés, semblent être des types d'emploi qui ont un lien plus étroit avec des formations scolaires spécifiques. Par exemple, il semble clair que des domaines de travail tels que la santé, les sciences naturelles et les sciences sociales nécessitent davantage une formation spécifique que les emplois liés aux ventes et services par exemple.

D'ailleurs, le tableau XII, issu du croisement entre le type d'emploi occupé et le lien emploi-études, nous fait remarquer que les domaines de travail où le lien emploi-études est le plus faible sont également ceux où les employés sont les plus surqualifiés. Par exemple, pour reprendre les mêmes catégories que nous venons d'analyser au premier tableau, dans le secteur des ventes et services où 53,6% des gens se sentent surqualifiés, c'est 46% des diplômés qui affirment que leur emploi n'a aucun lien avec leurs études tandis que dans le domaine des sciences sociales, de l'enseignement, de l'administration publique, des sciences naturelles ou du secteur de la santé, ces proportions sont respectivement de 17,2% et 7,3%. Il semble donc clair que ce sont les domaines de travail les moins en lien avec les domaines d'étude des diplômés où on retrouve la plus forte proportion de surqualifié. Donc, un diplômé qui n'arrive pas à se trouver de travail en lien avec les compétences scolaires qu'il a acquises semble avoir beaucoup plus de chances de se sentir surqualifié.

⁴² Ces écarts sont encore plus importants lorsqu'on prend des types d'emploi plus spécifiques.

5.3.2 La satisfaction en emploi



En abordant le travail sous l'angle de la satisfaction en emploi nous nous apercevons que le sentiment de surqualification et d'insatisfaction associés au travail sont fortement liés. En effet, alors que seulement 15,2% des diplômés qui se disent très

satisfaits de leur emploi se sentent surqualifiés, cette proportion augmente à 83,8% dans le cas de ceux qui s'estiment très insatisfaits. Néanmoins, malgré l'importante corrélation qu'entretiennent les deux variables, nous croyons que l'insatisfaction est plutôt une manifestation du sentiment de surqualification que l'inverse. L'insatisfaction touche de façon globale au travail et à plusieurs de ses facettes telles que le salaire, les avantages sociaux, les heures de travail tandis que la surqualification fait plus spécifiquement référence aux compétences que s'attribue l'individu par rapport à celles qu'il utilise. Nous avançons donc l'hypothèse que le sentiment de surqualification puisse être une des causes menant à l'insatisfaction d'un travailleur dans son emploi plutôt que l'inverse.

5.4 L'utilisation des compétences dans l'emploi

Jusqu'à maintenant, nous avons analysé plusieurs facteurs pouvant jouer sur le sentiment de surqualification sans jamais s'intéresser aux tâches qui sont demandées en emploi. Or, comme nous l'avons mentionné dans le premier chapitre, nous croyons que la surqualification est en partie

liée au sentiment de posséder plus de qualifications ou de compétences⁴³ que celles exigées par l'emploi. Cette section nous permettra de traiter exclusivement de cette question. À l'aide de données portant sur l'utilisation et l'auto-évaluation de compétences « de base », comme celles d'analyser, d'écrire ou d'utiliser les nouvelles technologies, de diriger, de travailler en équipe ou de résoudre des problèmes, nous tenterons de comprendre comment celles-ci peuvent agir sur le sentiment de surqualification.

5.4.1 L'utilisation des compétences

Tableau XIII : Croisements entre le sentiment de surqualification et l'utilisation de la capacité d'écrire et le sentiment de surqualification et l'utilisation de la capacité d'analyser

Utilisation de la capacité	% de surqualifiés (écrire)	% de surqualifiés (analyser)
Dans une grande mesure	22,5%	24,1%
Dans une certaine mesure	35,0%	41,5%
Très peu	52,0%	65,1%
Pas du tout	67,4%	78,4%

Au premier abord, nous pourrions croire que des compétences comme celles d'écrire ou d'analyser, ne sont pas directement liées au sentiment de surqualification. Après

tout, ces compétences sont générales et basiques; elles ne semblent pas nécessairement correspondre à des compétences scolaires spécifiques exigées pour exercer une profession ou un métier particulier. Pourtant, lorsqu'on analyse les tableaux XIII et XIV, on se rend compte que plus les diplômés utilisent la capacité d'analyser ou d'écrire, moins ils se sentent surqualifiés. Ainsi, quel que soit le domaine d'étude ou de travail des diplômés, le pourcentage de surqualifiés passe de 22,5% à 67,4% selon l'utilisation de la capacité d'écrire et de 24,1% à 78,4% selon l'utilisation de celle d'analyser. Il semble donc que ces compétences puissent avoir une forte incidence sur le sentiment de surqualification.

⁴³ Nous avons également défini les notions de qualifications et de compétences au premier chapitre.

Suite à ce constat, nous nous sommes questionnés sur l'incidence qu'avait une forte auto-évaluation de l'utilisation d'une capacité. Est-ce que l'introduction de l'auto-évaluation que font les individus de leurs compétences d'analyser et d'écrire⁴⁴ agit comme facteur explicatif du sentiment de surqualification? L'intuition que nous avons à cet égard était la suivante : à utilisation égale de l'une ou l'autre des compétences dans un emploi, ceux qui s'attribuent le plus la maîtrise de cette compétence se sentiront généralement davantage surqualifiés. Cette hypothèse semble partiellement confirmée par le tableau XIV.

Tableau XIV : Croisements entre le sentiment de surqualification, l'utilisation des capacités d'écrire et d'analyser et l'autoévaluation de ces capacités

Capacité d'écrire			Capacité d'analyser		
% de surqualifiés	Degré d'utilisation de la capacité	Auto-évaluation de la capacité	% de surqualifiés	Degré d'utilisation de la capacité	Auto-évaluation de la capacité
19,2%	Dans une grande mesure	Très bonne	21,9%	Dans une grande mesure	Très bonne
22,6%	Dans une grande mesure	Assez bonne	24,3%	Dans une grande mesure	Assez bonne
25,6%	Dans une grande mesure	Excellente	26,1%	Dans une grande mesure	Excellente
29,4%	Dans une certaine mesure	Assez bonne	38,0%	Dans une certaine mesure	Assez bonne
34,4%	Dans une certaine mesure	Très bonne	39,4%	Dans une certaine mesure	Très bonne
40,6%	Dans une certaine mesure	Excellente	46,5%	Très peu	Assez bonne
41,4%	Très peu	Assez bonne	50,0%	Dans une certaine mesure	Excellente
52,0%	Très peu	Très bonne	69,1%	Très peu	Très bonne
56,1%	Pas du tout	Assez bonne	71,2%	Pas du tout	Assez bonne
63,1%	Très peu	Excellente	78,7%	Très peu	Excellente
68,8%	Pas du tout	Très bonne	80,0%	Pas du tout	Très bonne
76,0%	Pas du tout	Excellente	82,9%	Pas du tout	Excellente

Tous les effectifs non pondérés du tableau sont supérieurs à 100.

⁴⁴ La question est posée comme suit : « Veuillez décrire votre capacité de [capacité]. Diriez-vous que votre capacité est... ».

Le constat que nous faisons lorsque nous intégrons l'autoévaluation que les diplômés font de leurs capacités d'analyser et d'écrire à celle de l'utilisation des compétences est que celle-ci vient moduler les écarts existants de la proportion de surqualifiés selon l'utilisation de la capacité analysée. Par exemple, si on prend la capacité d'écrire, le tableau XIII nous indique que si la capacité est utilisée dans une grande mesure 22,5% se sentent surqualifiés comparativement à 67,4% lorsqu'elle n'est pas utilisée du tout. Or, l'auto-évaluation de la capacité d'écrire vient faire diminuer le pourcentage de surqualifiés à 19,2% lorsqu'elle est utilisée dans une grande mesure et que sa maîtrise est estimée comme étant très bonne et le fait augmenter à 76% lorsqu'elle est très peu ou pas du tout utilisée et que sa maîtrise est excellente. L'effet de l'utilisation d'une compétence sur le sentiment de surqualification semble donc d'autant plus fort que cette compétence est maîtrisée.

Même si l'auto-évaluation que fait l'individu sur sa maîtrise de la compétence vient affiner nos résultats de recherche en modulant l'effet de l'utilisation de la compétence, l'effet principal sur le sentiment de surqualification vient de l'utilisation de la compétence en emploi. À cet égard, même si l'auto-évaluation nous semble un champ qui mériterait d'être approfondi nous poursuivrons nos recherches avec l'utilisation des compétences et des variables qui apportent d'autres types d'explications à notre variable principale.

5.4.2 L'utilisation des compétences et le domaine d'étude

Les croisements précédents sont faits à partir de l'ensemble des diplômés. Or, il semble probable que l'utilisation de certaines compétences ait plus d'importance chez les diplômés issus de certains domaines que d'autres. Aux tableaux XV et XVI, nous avons donc croisé l'utilisation

Tableau XV : Croisements entre le sentiment de surqualification, le domaine d'étude et l'utilisation des capacités d'analyser, d'écrire et d'utiliser les nouvelles technologies

Domaines d'étude	Utilisation de la capacité d'analyser				Utilisation de la capacité d'écrire				Utilisation des technologies			
	Dans une grande mesure	Dans une certaine mesure	Très peu ou pas du tout	Variation absolue selon utilisation	Dans une grande mesure	Dans une certaine mesure	Très peu ou pas du tout	Variation absolue selon utilisation	Dans une grande mesure	Dans une certaine mesure	Très peu ou pas du tout	Variation absolue selon utilisation
Services éducatifs, récréatifs et services de consultation	20,9%	30,1%	72,8%*	51,9%	18,9%	29,7%	61,7%	42,8%	25,8%	25,5%	42,3%*	16,5%
Beaux-arts et arts appliqués	41,9%*	48,8%*	73,5%*	31,6%	35,0%*	51,8%*	60,4%	25,3%	43,5%*	49,7%*	62,3%*	18,8%
Sciences humaines et champs connexes	25,7%	54,0%	86,3%	60,6%	23,6%	48,6%	78,2%	54,6%	33,7%	46,9%	66,0%	32,3%
Sciences sociales et champs connexes	29,6%	47,3%	84,9%	55,3%	27,2%	42,3%	74,9%	47,7%	38,7%	40,3%	54,1%	15,3%
Commerce, gestion et administration des affaires.	26,0%	45,7%	61,1%	35,1%	24,1%	38,3%	59,8%	35,7%	30,3%	37,6%	57,4%	27,1%
Sciences et techniques agricoles et biologiques	26,9%	47,4%	76,5%	49,6%	28,4%	36,6%	57,7%	29,3%	30,0%	39,1%	62,2%	32,2%
Génie et sciences appliquées	15,2%	33,3%	56,8%**	41,6%	14,8%	17,7%*	50,3%*	35,5%	17,3%	20,8%*	49,8%**	32,5%
Techniques et métiers en génie et en sciences appliquées	22,5%	31,7%	52,1%	29,6%	21,5%	27,9%	37,5%	15,9%	21,0%	32,3%	51,3%	30,2%
Professions, sciences et techniques de la santé	18,3%	40,8%	50,5%*	32,2%	17,7%	30,5%	44,8%	27,1%	18,3%	29,8%	39,8%*	21,5%
Mathématiques et sciences physiques	20,7%	36,0%*	70,0%**	49,3%	17,8%*	24,7%*	52,1%*	34,4%	22,2%	32,8%*	52,7%**	30,4%
Champ interdisciplinaire/non spécialisé/indéterminé	28,4%*	47,3%*	79,8%*	51,4%	26,4%*	38,0%*	70,2%*	43,8%	33,7%*	42,7%*	59,1%**	25,4%
Tous les domaines	24,1%	41,4%	69,6%	45,5%	22,4%	34,8%	57,3%	34,9%	27,9%	35,0%	53,0%	25,1%

* Effectif non pondéré du nombre de surqualifiés inférieur à 100 (l'estimation est moins fiable)

** Effectif non pondéré du nombre de surqualifiés inférieur à 50 (l'estimation est peu fiable)

Tableau XVI : Croisements entre le sentiment de surqualification, le domaine d'étude et l'utilisation des capacités de résoudre des problèmes, de travailler en équipe et de diriger

	Capacité de résoudre des problèmes				Capacité de travailler en équipe				Utilisation de la capacité de diriger			
	Dans une grande mesure	Dans une certaine mesure	Très peu ou pas du tout	Variation absolue selon utilisation	Dans une grande mesure	Dans une certaine mesure	Très peu ou pas du tout	Variation absolue selon utilisation	Dans une grande mesure	Dans une certaine mesure	Très peu ou pas du tout	Variation absolue selon utilisation
Domaines d'étude												
Services éducatifs, récréatifs et services de consultation	21,6%	34,3%	68,1%*	46,5%	26,1%	33,7%	27,5%**	7,6%	22,0%	27,4%	48,5%	26,6%
Beaux-arts et arts appliqués	45,9%*	49,6%*	66,6%**	20,7%	52,1%	45,2%*	45,0%**	-7,1%	41,0%*	55,9%*	53,6%*	14,9%
Sciences humaines et champs connexes	29,2%	55,7%	75,6%*	46,5%	41,4%	46,7%	64,7%**	23,3%	29,8%	50,4%	58,4%	28,6%
Sciences sociales et champs connexes	31,2%	51,6%	80,8%	49,6%	37,6%	52,4%	74,9%*	37,3%	38,3%	39,0%	53,6%	15,2%
Commerce, gestion et administration des affaires.	27,2%	42,2%	62,2%	35,1%	33,8%	41,4%	39,8%*	7,6%	28,0%	36,9%	43,5%	15,4%
Sciences et techniques agricoles et biologiques	28,1%	48,1%	72,2%	44,1%	36,5%	47,2%	50,6%**	14,1%	31,7%	39,9%	49,0%	17,2%
Génie et sciences appliquées	16,3%	27,0%	64,6%**	48,3%	19,2%	22,1%*	49,7%**	30,5%	19,2%*	15,6%*	30,6%*	15%
Techniques et métiers en génie et en sciences appliquées	22,0%	33,3%	61,2%	39,2%	28,3%	30,3%	36,6%	8,3%	26,1%	28,9%	34,0%	7,8%
Professions, sciences et techniques de la santé	19,5%	36,2%	52,7%**	33,2%	23,8%	33,7%	41,1%**	17,3%	22,3%	23,2%	35,3%	12,9%
Mathématiques et sciences physiques	20,5%	38,2%*	71,5%**	51,1%	28,5%	24,9%*	24,5%**	-3,6%	24,4%*	28,0%*	28,5%*	4,1%
Champ interdisciplinaire/non spécialisé/indéterminé	27,9%*	47,7%*	84,6%*	56,7%	40,9%	44,7%*	64,5%**	23,6%	33,9%*	43,2%*	62,8%*	29,0%
Tous les domaines	25,2%	41,9%	68,5%	43,2%	32,0%	38,8%	46,9%	14,9%	27,9%	33,9%	44,2%	16,3%

* Effectif non pondéré du nombre de surqualifiés inférieur à 100 (l'estimation est moins fiable)

** Effectif non pondéré du nombre de surqualifiés inférieur à 50 (l'estimation est peu fiable)

de l'ensemble des compétences présentes dans l'enquête (écrire, analyser, utiliser des technologies, résoudre des problèmes, travailler en équipe et diriger) avec les domaines d'étude et le sentiment de surqualification.

Le constat global qu'on fait semble correspondre à notre intuition initiale : le sentiment de surqualification est lié à l'utilisation des compétences en emploi, mais est encore plus important lorsque ces compétences sont liées à certains domaines d'étude. Pour nous donner une idée de l'importance qu'a l'utilisation d'une compétence pour un domaine d'étude, nous avons mesuré l'écart entre les pourcentages des modalités de l'utilisation d'une compétence sur le sentiment de surqualification dans un domaine d'étude précis (voir la colonne variation absolue selon utilisation). Notre raisonnement est le suivant : plus la variation du sentiment de surqualification est grande selon l'utilisation que le diplômé fait d'une compétence dans un domaine particulier, plus elle joue un rôle important sur le sentiment de surqualification. Ainsi, suivant cette logique, les écarts les plus importants nous indiquent les compétences ayant le plus d'influence sur le sentiment de surqualification pour un domaine d'étude précis.

Par exemple, il semble que l'utilisation de la capacité d'analyser soit particulièrement importante pour des domaines tels que les sciences humaines et les sciences sociales où le pourcentage de diplômés qui se sentent surqualifiés varie, de façon absolue, de 60,6% et 55,3% selon le degré d'utilisation de la compétence alors qu'il varie de 31,6% pour les beaux-arts et de 29,6% pour les techniques et métiers en génie et sciences appliquées. De la même façon, une compétence comme la résolution de problèmes semble plus importante pour les diplômés issus des mathématiques et des sciences physiques (51,1%) que pour ceux qui viennent des beaux-arts et arts appliqués (20,7%). D'ailleurs, pour les diplômés de ce dernier domaine, il semble que les

compétences évaluées dans l'enquête soient moins liées à leur sentiment de surqualification que les diplômés issus d'autres domaines puisque de faibles variations sont présentes pour chacune des compétences.

D'autre part, lorsqu'on regarde la variation du sentiment de surqualification selon l'utilisation des compétences pour l'ensemble des domaines, il semble que la capacité d'analyser (45,5%), de résoudre des problèmes (43,2%) et d'écrire (34,9%) créent les plus grandes variations tandis que celles d'utiliser les nouvelles technologies (25,1%), de diriger (16,3%) et de travailler en équipe (14,9%) soient moins importantes. Enfin, notons que pour le domaine d'étude mathématiques et sciences physiques, ceux qui travaillent davantage en équipe se sentent plus surqualifiés et que l'utilisation de cette capacité, comme celle de diriger, crée de faibles variations dans les différents domaines d'études.

5.5 Conclusion

Ce chapitre nous a permis de dresser un portrait des variables de l'END 1995 qui sont potentiellement explicatives du sentiment de surqualification. Si certaines variables comme le sexe, l'âge et le plus haut diplôme obtenu nous semblent moins intéressantes, d'autres variables comme le lien emploi-études, le domaine d'étude et l'utilisation des compétences en emploi méritent qu'on leur accorde plus d'attention. En effet, alors que les trois premières variables avaient des écarts intermodaux de 3,4 à 9,5 points lorsqu'on les croisait avec la surqualification, les variables suivantes ont offert des écarts qui dépassaient souvent les 25 points.

Nous retenons, entre autres, l'importance d'occuper un emploi en lien avec le diplôme obtenu puisque la proportion de surqualifiés varie de 17,3% à 64% selon le fait que le diplômé occupe un emploi ayant un lien fort avec ses études ou aucun. D'autre part, nous avons également retenu l'écart important qui sépare la proportion de diplômés qui se sentent surqualifiés selon les différents domaines d'étude (28,7%). Il est également à noter que l'écart se rétrécit de façon importante lorsque le diplômé occupe un emploi ayant lien fort avec son domaine d'étude (12,8%). Une bonne partie de l'écart entre les domaines d'étude pourrait donc être expliqué par la difficulté de se trouver un emploi lié à celui-ci.

Enfin, la dernière section de ce chapitre nous a permis découvrir une variable qui pourrait être centrale dans l'explication du sentiment de surqualification : l'utilisation de compétences en emploi. En effet, l'utilisation de certaines compétences notamment celles d'analyser et d'écrire fait varier la proportion de surqualifiés de plus de 45 points de pourcentage. Nous avons également vu que la modalité d'utilisation de la compétence semble être modulée par l'auto-évaluation que fait le diplômé de la maîtrise qu'il a de la compétence. Même si l'ajout de cette variable nous semble être intéressant nous orienterons davantage nos analyses sur l'utilisation des compétences selon les différents domaines d'études.

En effet, il semble que l'utilisation de certaines compétences soit particulièrement importante pour les diplômés de certains domaines d'études alors qu'elles le sont moins ou presque pas pour d'autres. Par exemple, l'utilisation de la capacité d'analyser fait varier de 60,6 points la proportion de diplômés de sciences humaines se sentant surqualifiés. À l'inverse dans certains domaines, comme les beaux-arts, l'utilisation de certaines compétences (diriger ou travailler en équipe) semblent beaucoup moins importante comme facteur d'explication du

sentiment de surqualification. C'est ce que les analyses de régression logistique du prochain chapitre nous permettront d'approfondir.

CHAPITRE 6

Régressions logistiques

Dans ce chapitre, nous poursuivons nos analyses en testant, à l'aide de modèles de régression logistique, plusieurs des croisements que nous avons faits jusqu'à maintenant. Dans un premier temps, nous concentrerons nos analyses sur l'ensemble des diplômés. Nous nous intéresserons particulièrement aux variables touchant la relation formation-emploi (suréducation et lien emploi-études) ainsi que l'utilisation de compétences en emploi, deux groupes de variables qui nous ont fourni des résultats intéressants au chapitre précédent. Les variables telles que le sexe, l'âge et le domaine d'études seront également abordées mais de façon plus succincte. La deuxième section du chapitre nous permettra de poursuivre sur la lancée du chapitre précédent, en analysant des modèles de régressions à partir de quatre domaines d'étude précis. Nous accorderons une importance particulière à l'utilisation des compétences qui, comme nous l'avons vu avec les tableaux croisés du chapitre précédent, peut faire varier considérablement la proportion de diplômés s'estimant surqualifiés.

6.1 L'effet des variables sur l'ensemble des diplômés⁴⁵

6.1.1 La relation formation-emploi : la suréducation et le lien entre l'emploi et la formation

Au troisième chapitre, nous mentionnions qu'environ 4 personnes suréduquées sur 10 avaient le sentiment d'être surqualifiées. Même si nous savions alors que le sentiment de

⁴⁵ Notons que pour l'ensemble du chapitre et des modèles de régression présents en annexe le lecteur doit tenir compte d'un impact méthodologique en lien avec la variable de la suréducation qui élimine environ 21,9% de ceux qui avaient un emploi. Ceux-ci n'ont pas spécifié de titre requis pour obtenir l'emploi (78%), ne savaient pas (19%) ou ont refusé de répondre ou n'ont rien déclaré (2,5%).

surqualification ne pouvait être entièrement défini par la suréducation, il était difficile de déterminer l'impact qu'avait cette variable. Le tableau XVII nous permet de constater qu'analysée individuellement, la suréducation est effectivement un facteur qui contribue au sentiment de surqualification. En fait, lorsqu'on inclut seulement cette variable dans le modèle de régression, un diplômé qui a un niveau d'éducation supérieur à ce qui est requis dans son emploi a 4,2 fois plus de chance relative d'être surqualifié qu'un diplômé ayant un niveau d'éducation inférieur à ce qui est requis en emploi. Ce dernier modèle explique 6,6% de la vraisemblance totale du sentiment de surqualification. Ces données nous indiquent donc que la suréducation est un des facteurs qui contribue au sentiment de surqualification, mais assurément pas le seul.

Tableau XVII : Effet brut et net des variables de la relation formation-emploi (suréducation et lien emploi-études) sur le sentiment de surqualification

Variables	Effet brut	Effet net
Suréducation	Exp(B)	Exp(B)
Constante	0,185	0,618
Éducation supérieure à ce qui est requis	4,181	3,069
Éducation égale à ce qui est requis	1,191	1,292
Éducation inférieure à ce qui est requis	Réf	Réf
Pourcentage de la vraisemblance expliqué	6,6%	
Lien emploi-études		
Constante	1,778	
Un lien étroit	0,118	0,177
Un lien faible	0,441	0,572
Aucun lien	Réf	Réf
Pourcentage de la vraisemblance expliqué	13,6%	14,2%
* : P > 0,01 et < 0,05, ** : P > 0,05 et < 0,1, n.s. : non significatif (P > 0,1)		

À cet égard, il semble que la variable emploi-études soit un facteur explicatif beaucoup plus central du sentiment de surqualification. En effet, le tableau XVII nous indique que lorsque que le lien emploi-études est considéré individuellement, un diplômé qui affirme que son emploi a un lien étroit avec sa formation scolaire a 8,5 fois moins de chances relatives de se sentir

surqualifié que celui qui affirme qu'il n'y a aucun lien. La vraisemblance expliquée par cette variable est de 13,6%, soit plus du double de celle expliquée par la suréducation. Ce résultat corrobore donc ceux que nous avons eus au chapitre précédent où peu de diplômés (17%) s'estimaient surqualifiés lorsqu'ils affirmaient avoir un lien emploi-études étroit alors que ceux qui déclaraient n'y avoir aucun lien (64%) étaient majoritairement surqualifiés. On peut dès lors affirmer que le sentiment de surqualification est moins lié au rapport entre les niveaux de diplôme obtenus et exigés qu'au lien entre l'emploi et le domaine d'étude.

D'ailleurs, la deuxième moitié du tableau XVII, qui tient compte l'ensemble de la relation formation-emploi, où on intègre au même modèle à la fois le lien entre le domaine d'étude et l'emploi du diplômé et l'adéquation entre le niveau de diplôme obtenu et exigé, nous confirme cela. Ainsi, lorsque les deux variables sont intégrées au même modèle le pourcentage de vraisemblance n'explique que 0,6% de plus⁴⁶ du sentiment de surqualification que le lien emploi-études pris individuellement pour atteindre 14,2%.

D'autre part, le tableau XXV en annexe, où l'ensemble des variables sont présentes, nous permet de constater que les deux variables restent significatives et ont un impact assez important lorsque les autres variables sont ajoutées (bloc 8). Ainsi, un diplômé qui a un emploi ayant un « lien étroit » avec son domaine d'étude a 4,1 fois plus de chance relative de se sentir surqualifié que celui qui occupe un emploi n'ayant « aucun lien » tandis qu'un diplômé suréduqué a 2,8 fois plus de chance relative de se sentir surqualifié que celui qui est souséduqué. De plus, alors que le lien emploi-études ajoute 6,9% à la vraisemblance expliquée par l'utilisation des compétences

⁴⁶ Nous affirmons cela sous toute réserve puisque l'échantillon retenu varie de façon importante lorsque nous incluons la suréducation à un modèle. Voir la note de bas de page 44.

(bloc 6) la suréducation lui ajoute 2,1% (bloc 7). Ces données nous confirment donc que le lien emploi-études et la suréducation font assurément partie d'un groupe de trois ou quatre variables qui ont impact déterminant sur le sentiment de surqualification.

Ces résultats nous amènent à formuler deux constats. D'abord, malgré des résultats intéressants des deux variables analysées individuellement le pourcentage de vraisemblance expliqué augmente relativement peu lorsqu'on ajoute la suréducation aux modèles (tableaux XVII et XXV). Il semble donc que l'utilisation des compétences et le lien emploi-études expliquent, en grande partie la surqualification, alors que la suréducation s'avère une variable moins importante. Ensuite, alors que la suréducation et le lien emploi-études sont deux facteurs qui couvrent ce qui pourrait être considéré comme l'adéquation parfaite entre la formation scolaire et le marché du travail, ils expliquent 14,2% de la vraisemblance du sentiment de surqualification lorsqu'ils sont considérés seuls (tableau XVII) et ajoutent 9% au pourcentage de vraisemblance expliqué par l'utilisation des compétences au tableau XXV. Ce groupe de variable s'avère donc être un bon facteur dans son ensemble, même si d'autres facteurs peuvent assurément apporter davantage d'éléments explicatifs au sentiment de surqualification.

6.1.2 Les compétences

Comme nous l'avons analysé au chapitre précédent, il semble, qu'outre la relation formation-emploi, les compétences puissent également être un facteur explicatif important du sentiment de surqualification. Au tableau XVIII, nous analysons l'effet brut et net de l'utilisation

des deux compétences qui expliquent le mieux le sentiment de surqualification pour l'ensemble des diplômés : la capacité d'analyser et d'écrire⁴⁷.

Lorsque nous analysons les variables individuellement nous remarquons qu'elles ont un pourcentage de vraisemblance expliqué plus élevé que celui de la suréducation soit 7,2% et 6,8%. D'autre part, nous remarquons également qu'un diplômé qui n'utilise pas du tout la capacité d'analyser a 11,4 fois plus de chance relative de se sentir surqualifié que celui qui l'utilise dans une grande mesure comparativement à 7,1 fois dans le cas de la capacité d'écrire. Ces coefficients sont supérieurs à ceux de la suréducation testés précédemment ainsi qu'au lien emploi-études pour celui de l'utilisation de la capacité d'analyser. L'utilisation de ces compétences en emploi est sans aucun doute un facteur essentiel à la compréhension du sentiment de surqualification.

Tableau XVIII : Effet brut et net de l'utilisation de la capacité d'analyser et d'écrire sur le sentiment de surqualification

	Effet brut		Effet net	
	Analyser Exp(B)	Écrire Exp(B)	Analyser et écrire Exp(B)	
Constante	0,318	0,290	0,249	
Dans une grande mesure (ref)				
Dans une certaine mesure	2,235	1,854	1,828	1,458
Très peu	5,860	3,733	3,531	2,513
Pas du tout	11,415	7,124	5,429	3,520
Pourcentage de la vraisemblance expliqué	7,2%	6,8%	9,4%	
* : P > 0,01 et < 0,05, ** : P > 0,05 et < 0,1, n.s. : non significatif (P > 0,1)				

⁴⁷ Pour voir l'effet brut des autres compétences voir le tableau 18 en annexe. Notez que l'utilisation de la compétence de résoudre des problèmes est également une variable intéressante, mais ajoute peu à l'explication du sentiment de surqualification lorsqu'elle est intégrée au modèle avec d'autres variables.

Lorsque les deux variables sont intégrées au même modèle, leur impact diminue environ de moitié tandis que le pourcentage de vraisemblance expliqué augmente à 9,4%. Ces résultats nous semblent très intéressants dans la mesure où contrairement aux variables de suréducation et de lien emploi-études qui peuvent être liées à la surqualification pour tous les étudiants, l'utilisation de compétences comme celles d'écrire et d'analyser peut prendre moins de sens pour les étudiants issus de certains domaines d'études comme les beaux-arts par exemple. Nous croyons que cela peut diminuer de façon importante l'impact de ces variables ainsi que le pourcentage de vraisemblance associé à l'explication du sentiment de surqualification. Malgré cela, l'utilisation de ces compétences reste centrale pour mieux comprendre le sentiment de surqualification. Lorsque tous les diplômés sont considérés, elle explique donc 9,4% comparativement à 14,2% pour la relation formation emploi (suréducation et lien emploi-études).

D'autre part, lorsque ces deux variables sont intégrées à un modèle comprenant l'ensemble des autres variables (voir tableau XXV en annexe), elles restent significatives et ont un impact assez important sur le sentiment de surqualification. Par exemple, un diplômé qui n'utilise pas du tout la capacité d'analyser a 2,9 fois plus de chance d'être surqualifié, tandis que ce rapport, plus faible, est de 1,6 pour la capacité d'écrire. Quant à la capacité à résoudre des problèmes, elle semble une variable intéressante lorsqu'elle est considérée individuellement, mais l'utilisation des capacités d'écrire et d'analyser capte une bonne partie de son potentiel explicatif lorsqu'elles sont ajoutées au même modèle. En effet, alors qu'elle explique 5,5% de la vraisemblance du sentiment de surqualification lorsqu'elle est considérée individuellement, elle n'ajoute que 0,5% (bloc 3 du tableau XXV) à la vraisemblance expliquée par l'utilisation des capacités d'écrire et d'analyser. À ce sujet, peut-être que le fait que les capacités d'analyser et de résoudre des problèmes soient

semblables à certains égards fait en sorte que la première capte sensiblement les mêmes éléments du sentiment de surqualification que la deuxième.

Même si les trois autres compétences (utilisation des technologies, diriger et travailler en équipe) analysées individuellement ont toutes des coefficients significatifs, leur pourcentage respectif de vraisemblance expliqué de 2,6%, 1,6% et 0,5% reste assez faible. De plus, lorsque l'ensemble des variables fait partie d'un même modèle (bloc 8), elles ont deux coefficients sur trois qui s'avèrent être non significatifs. Malgré le fait qu'on puisse affirmer qu'un diplômé qui n'utilise pas du tout une de ces capacités a plus de chances relatives d'être surqualifié qu'un autre qui en utilise une des trois dans une grande mesure, nous considérons ces trois variables comme étant secondaires. Enfin, lorsque les six compétences sont considérées, elles expliquent 8,9% de la vraisemblance du sentiment de surqualification tandis qu'à elles seules l'utilisation des capacités d'écrire et d'analyser en expliquent 7,9%.

6.1.3 Les autres variables

En ce qui a trait aux autres variables analysées, c'est-à-dire le domaine d'études, l'âge et le sexe, elles restent assez marginales quant à leur impact sur le sentiment de surqualification. Au tableau XXV en annexe, nous notons qu'elles expliquent respectivement, 1,9%, 0,3% et 0,1% de la vraisemblance du sentiment de surqualification. Au niveau des domaines d'études, lorsqu'on analyse son effet brut sur le sentiment de surqualification, tous sauf un, génie et sciences appliquées, donnent plus de chances de se sentir surqualifié que les diplômés des services éducatifs, récréatifs et des services de consultation. En effet, les étudiants de génie et sciences appliquées ont 1,4 fois moins de chance relative de se sentir surqualifiés. Tandis qu'à l'inverse,

ceux qui ont le plus de chances relatives de se sentir surqualifiés sont les diplômés des « beaux-arts et arts appliqués » avec un coefficient de 2,6. Cela confirme les résultats que nous avons obtenus avec les tableaux croisés analysés au chapitre 5. Le tableau XXV en annexe nous permet également de noter que lorsque le domaine d'étude est intégré avec l'ensemble des autres variables, les diplômés de génie conservent à peu près la même chance relative d'être surqualifiés tandis que celle des étudiants issus de « beaux-arts et arts » appliqués passe de 2,6 à 1,6. Il semble donc que certaines variables présentes dans ce dernier modèle viennent diminuer les chances de ces diplômés d'être surqualifiés. Les autres modalités se trouvent à être majoritairement non significatives.

Lorsqu'on considère seulement l'âge, il semble que malgré le fait que la vraisemblance qu'elle explique soit très faible, ses modalités restent majoritairement significatives et ses coefficients correspondent aux proportions de surqualifiés identifiées au chapitre précédent. Pourtant, lorsque cette variable est intégrée dans un modèle avec l'ensemble des autres variables, les coefficients des 5 modalités sont significatifs à 10% et tous les groupes ont moins de chances de se sentir surqualifiés que les plus de 50 ans. Cela malgré le fait que, par exemple, les 22-25 ans ont en proportion plus de surqualifiés que le groupe de référence. Nous considérons toutefois ce facteur comme étant secondaire.

Enfin, malgré le fait que les hommes aient 1,2 fois moins de chance relative de se sentir surqualifiés lorsqu'on les compare aux femmes dans un modèle de régression où cette variable est analysée individuellement, l'impact devient non significatif lorsque le modèle contient l'ensemble des variables. Cela vient nuancer certaines l'étude du chapitre 1 où Giret, Nauze-Fichet et

Tomasini (2006) affirment que les femmes s'estiment moins déclassées que les hommes⁴⁸. D'une part, si on ne prend que l'effet individuel, ce sont les hommes qui ont plus de chances de se sentir surqualifiés et d'autre part, l'effet devient non significatif lorsqu'on considère l'ensemble des autres variables. Néanmoins, tout comme la variable précédente, la faiblesse des coefficients associés au sexe, ainsi que leur significativité, en font un facteur qui revêt assez peu d'intérêt pour nos analyses.

6.1.4 Les principales variables ayant un effet sur l'ensemble des diplômés

De façon synthétique, nous avons regroupé au tableau XIX, les variables que nous venons d'analyser qui captent le plus grand pourcentage de vraisemblance de notre variable dépendante. En fait, quatre variables centrales (utilisation de la capacité d'analyser et d'écrire, suréducation et lien emploi-études) expliquent à elles seules 16% de la vraisemblance du sentiment de surqualification comparativement à 18,4% pour les 11 variables analysées au tableau XXV en annexe. Comme nous l'avons vu plus tôt, de ces quatre variables, l'utilisation de la capacité d'analyser et le lien emploi-études sont les plus importantes alors que la suréducation n'ajoute que 2,2% au pourcentage de vraisemblance expliqué par le modèle.

Ces données nous confirment que sur l'ensemble des variables de l'enquête nationale des diplômés que nous avons retenues, deux types de variables sont centrales pour expliquer le sentiment de surqualification et ce, peu importe l'âge, le sexe ou le domaine d'étude : 1) la relation formation-emploi au sens large, c'est-à-dire les niveaux d'éducation obtenus et exigés et le lien

⁴⁸ Nous disons cela en toute réserve puisque les questions, tout comme les populations visées, ne sont pas les mêmes pour les deux enquêtes.

entre l'emploi et les études et 2) l'utilisation de certaines compétences, notamment celles d'analyser, qui semble être très importante pour l'ensemble des diplômés.

Tableau XIX : Effet de l'utilisation des capacités d'analyser et d'écrire, de la suréducation et du lien emploi-études sur le sentiment de surqualification

	Bloc 1 Exp(B)	Bloc 2 Exp(B)
Constante	0,155	0,440
Utilisation de la capacité d'analyser		
Dans une grande mesure	Réf	Réf
Dans une certaine mesure	1,661	1,577
Très peu	3,443	3,167
Pas du tout	6,516	5,666
Lien emploi-études		
Un lien étroit	0,168	0,224
Un lien faible	0,564	0,680
Aucun lien	Réf	Réf
Suréducation		
Éducation supérieure à ce qui est requis		2,722
Éducation égale à ce qui est requis		1,231
Éducation inférieure à ce qui est requis		Réf
Pourcentage de la vraisemblance expliqué	13,8%	16%
* : $P > 0,01$ et $< 0,05$, ** : $P > 0,05$ et $< 0,1$, n.s. : non significatif ($P > 0,1$)		

6.2 Effet des variables sur les diplômés provenant de domaines d'étude spécifiques

Comme nous le mentionnions plus tôt, les tableaux XV et XVI du chapitre 5 nous ont permis de constater que certaines compétences pouvaient être très liées à la surqualification pour certains domaines d'études alors qu'elles étaient beaucoup moins importantes pour d'autres. Cette section nous permet d'approfondir ces analyses en appliquant des modèles de régressions similaires à ceux effectués à la section précédente pour quatre domaines d'étude différents : les sciences humaines, les sciences sociales, les mathématiques et les beaux-arts. Ces domaines d'études ont été choisis sur la base des résultats obtenus aux tableaux XV et XVI où trois

domaines d'études (sciences humaines, sciences sociales et mathématiques) se démarquaient particulièrement par rapport aux fortes variations intermodales qu'ils affichaient selon l'utilisation de certaines compétences en lien avec le sentiment de surqualification ou, dans le cas des diplômés des beaux-arts, par rapport aux faibles variations du sentiment de surqualification selon l'utilisation des compétences qu'ils faisaient. Nous nous concentrerons sur les résultats les plus saillants des modèles présentés en annexe⁴⁹.

6.2.1 Sciences humaines

Le premier constat qui ressort de l'analyse du tableau XXVI en annexe réfère à l'importance des pourcentages de vraisemblance expliqués individuellement par l'utilisation des différentes compétences, notamment celle d'écrire et d'analyser, pour les étudiants de sciences humaines. En effet, alors qu'elles expliquaient respectivement 6,7% et 7,2% de la vraisemblance du modèle comprenant l'ensemble des diplômés, ces pourcentages grimpent à 16,4% et 14,8% soit plus du double des résultats précédents. De plus, leur impact sur la variable principale a fortement progressé passant de 11,4 à 257 pour la modalité « pas du tout » de la capacité d'analyser et de 7,1 à 38,7 pour celle d'analyser. D'autre part, notons que les variables liées à l'utilisation de la capacité d'analyser et d'écrire expliquent à elles seules 24% de la vraisemblance du modèle (toujours au tableau XXVI). Lorsque les quatre autres compétences y sont ajoutées, elles captent 27,3% de la vraisemblance du modèle, soit 77% de la vraisemblance expliquée par l'ensemble des variables du tableau XXVI. Cela prouve donc l'importance fondamentale d'utiliser certaines compétences, notamment celles d'écrire et d'analyser et cela, peu importe le diplôme obtenu ou

⁴⁹ À cet égard, nous n'aborderons pas les variables sexe et âge qui, dans quasiment tous les cas, ont des coefficients non significatifs.

exigé par l'emploi. Pour le domaine d'étude des sciences humaines, il s'agit sans aucun doute des deux variables les plus importantes pour expliquer le sentiment de surqualification.

Le lien emploi-études devient ainsi la troisième variable la plus importante avec un pourcentage de vraisemblance expliqué relativement stable de 14,1% alors qu'il était de 13,6% à la section précédente. Quant au coefficient de la modalité « lien étroit », il reste assez stable autour de 0,1. Au tableau XXVI (bloc 5), il ne vient ajouter que 4% à ce que captent les six compétences. Donc, des 14% captés par cette variable, lorsqu'elle est analysée individuellement, 10% sont couverts par l'utilisation des compétences.

Tableau XX : Effet de l'utilisation de la capacité d'analyser et d'écrire, de la suréducation et du lien entre emploi-études sur le sentiment de surqualification pour les diplômés de sciences humaines

	Bloc 1	Bloc 2
	Exp(B)	Exp(B)
Constante	0,322	0,151
Utilisation de la capacité d'écrire		
Dans une grande mesure	Réf	Réf
Dans une certaine mesure	2,063	1,879
Très peu	2,863	2,693
Pas du tout	20,950	14,093
Utilisation de la capacité d'analyser		
Dans une grande mesure	Réf	Réf
Dans une certaine mesure	2,986	2,886
Très peu	5,418	4,829
Pas du tout	395616644,322ns ⁵⁰	455182722,660ns
Lien emploi-études		
Un lien étroit	0,236	0,326
Un lien faible	0,978ns	1,173ns
Aucun lien	Réf	Réf
Suréducation		
Éducation supérieure à ce qui est requis	-	3,221
Éducation égale à ce qui est requis	-	1,141ns
Éducation inférieure à ce qui est requis	-	Réf
Pourcentage de la vraisemblance expliqué	26,8%	29,8%
* : P > 0,01 et < 0,05, ** : P > 0,05 et < 0,1, ns : non significatif (P > 0,1)		

⁵⁰ La non significativité liée à la modalité « pas du tout » de la capacité d'analyser semble être due à la faible fréquence de l'échantillon pour cette modalité (20).

En ce qui a trait à la suréducation, un étudiant de sciences humaines suréduqué a à peu près la même chance relative de se sentir surqualifié que l'ensemble des diplômés, soit 4,2 fois plus. Néanmoins, ce qui est spectaculaire dans le cas de cette variable, c'est son pourcentage de vraisemblance expliqué qui passe de 6,6% à 11%. Pourtant, au tableau XXVI elle n'ajoute que 3,6% à la vraisemblance expliquée par l'utilisation des compétences et au lien emploi-études tandis qu'au tableau XX, lorsque les trois variables les plus importantes (écrire, analyser et lien emploi-études) sont intégrées à un modèle la variable suréducation vient seulement expliquer 3% de plus de la vraisemblance totale. Donc encore une fois, le lien emploi-études et surtout les compétences d'analyser et d'écrire captent une bonne partie de ce qu'elle apporte au modèle.

Bref, l'utilisation des compétences d'analyser et d'écrire sont indéniablement les facteurs explicatifs les plus éloquents pour comprendre le sentiment de surqualification chez les diplômés de sciences humaines. Alors que les 11 variables du tableau XXV capturaient 18,4% de la vraisemblance totale du sentiment de surqualification pour l'ensemble des diplômés, le tableau XX nous permet de constater que les quatre variables les plus importantes pour les diplômés de sciences humaines en expliquent 29,8%. Notons que cette importante hausse est évidemment due, en large partie, à l'importance qu'accordent les diplômés de sciences humaines à l'utilisation des compétences d'analyser et d'écrire en emploi.

6.2.2 Sciences sociales

Le tableau XXVII en annexe se limite aux diplômés de sciences sociales. On remarque qu'encore une fois l'utilisation des capacités d'analyser et d'écrire constitue des facteurs explicatifs importants du sentiment de surqualification en expliquant individuellement et

respectivement 11,5% et 11,2% de la vraisemblance totale du sentiment de surqualification. Ces variables sont donc un peu moins importantes qu'elles le sont pour les diplômés de sciences humaines, mais toujours plus importantes qu'elles l'étaient pour l'ensemble des diplômés. En fait, un diplômé qui n'utilise pas du tout la capacité d'analyser a 27 fois plus de chance relative de se sentir surqualifié que celui qui l'utilise dans une grande mesure, alors que ce rapport est de 10,4 pour la capacité d'écrire. Pourtant, lorsqu'on intègre l'utilisation de la capacité d'écrire avec celle d'analyser, il semble que, contrairement aux résultats que nous avons obtenus avec les diplômés de sciences humaines, son effet soit fortement diminué. Alors que l'utilisation de la capacité d'écrire était plus importante que celle d'analyser pour les diplômés de sciences humaines, le tableau XXVII (bloc 2) nous indique que lorsqu'on ajoute la capacité d'écrire à celle d'analyser seulement 3% de la vraisemblance expliquée par le modèle s'y ajoute. Il semble donc que dans ce cas-ci, l'utilisation de la capacité d'analyser capte en bonne partie la vraisemblance expliquée par celle d'écrire. En fait, la capacité d'analyser capte à elle seule 10% de la vraisemblance expliquée du sentiment de surqualification comparativement à 16,3% pour l'ensemble des six compétences.

D'autre part, les variables suréducation et lien emploi-études obtiennent un pourcentage de vraisemblance expliqué individuel semblable à celui pour l'ensemble des diplômés soit 11,7% et 7,8%. Notons toutefois que ces deux variables prennent moins d'importance lorsque l'ensemble des compétences fait partie du modèle de régression. En effet, au bloc 6 du tableau XXVII on remarque que l'ajout du lien emploi-études n'augmente de 4,1% de la vraisemblance expliquée par le modèle tandis qu'elle augmente de 2,6% avec l'ajout de la suréducation. Ces deux variables gardent donc environ le tiers de leur effet brut lorsqu'elles sont intégrées avec l'ensemble des variables.

Tableau XXI : Effet de l'utilisation des capacités d'analyser et d'écrire, de la suréducation et du lien entre emploi-études sur le sentiment de surqualification pour les diplômés de sciences sociales

	Bloc 1	Bloc 2
	Exp(B)	Exp(B)
Constante	0,654	0,222
Utilisation de la capacité d'analyser		
Dans une grande mesure	Réf	Réf
Dans une certaine mesure	1,084ns	0,986ns
Très peu	3,395	3,011
Pas du tout	19,696	17,497
Utilisation de la capacité d'écrire		
Dans une grande mesure	Réf	Réf
Dans une certaine mesure	1,403	1,298*
Très peu	3,454	3,134
Pas du tout	2,603	2,202
Lien emploi-études		
Un lien étroit	0,271	0,315
Un lien faible	0,754*	0,841ns
Aucun lien	Réf	Réf
Suréducation		
Éducation supérieure à ce qui est requis	-	4,187
Éducation égale à ce qui est requis	-	2,248
Éducation inférieure à ce qui est requis	-	Réf
Pourcentage de la vraisemblance expliqué	17,9%	19,9%
* : P > 0,01 et < 0,05, ** : P > 0,05 et < 0,1, ns : non significatif (P > 0,1)		

Le tableau XXI nous permet de constater que lorsque nous intégrons les quatre variables les plus importantes à un modèle de régression, celui-ci explique 19,9% de la vraisemblance totale du sentiment de surqualification comparativement à 24,2% lorsque toutes les variables sont incluses au bloc 8 du tableau XXVII en annexe. Si ces 4 variables expliquent mieux le sentiment de surqualification que les variables du tableau XXV pour l'ensemble des diplômés, c'est tout de même près de 10 points de moins que le modèle du tableau XX qui comprend les mêmes quatre variables. Cette différence marquée entre les diplômés des deux domaines d'études ne provient pas des deux variables liées à la formation emploi-études mais plutôt de l'utilisation des compétences. En effet, lorsque qu'on compare le pourcentage de vraisemblance expliqué par le modèle de régression présent au bloc 2 des tableaux XXVII et XXVI en annexe, on remarque que pour les

deux mêmes variables (analyser et écrire) le premier explique 13% de la vraisemblance totale du modèle alors que le second en explique 24%. Qu'est-ce qui peut produire des différences aussi marquées entre deux domaines d'études qui, a priori, nous semblent près l'un de l'autre? Est-ce surtout vrai pour certains champs d'études spécifiques présents en sciences sociales ou pour l'ensemble des diplômés de sciences sociales? Ce qui est certain, c'est que si une forte utilisation de la capacité d'écrire et d'analyser est importante pour que les diplômés de sciences sociales ne se sentent pas surqualifiés, elle semble encore plus essentielle pour les diplômés de sciences humaines dans leur ensemble.

6.2.3 Mathématiques

Un des premiers constats que nous faisons en analysant le tableau XXVIII en annexe, c'est que l'utilisation de deux compétences (diriger et travailler en équipe) n'ont quasiment aucun effet sur le sentiment de surqualification. Cela crée une rupture avec les modèles précédents où l'utilisation de chaque compétence, analysée individuellement, avait un certain impact sur notre variable dépendante. D'autre part, même si l'utilisation des compétences d'analyser, de résoudre des problèmes et d'utiliser des technologies ont d'excellents coefficients et pourcentages de vraisemblance lorsqu'elles sont analysées individuellement (respectivement 6,7%, 6,6% et 3,6%), aucune de leurs modalités n'est significative lorsque l'ensemble des variables sont intégrées au modèle⁵¹.

⁵¹ À cet égard notons que pour l'utilisation des compétences d'analyser, de résoudre des problèmes, d'utiliser les technologies et de travailler en équipe, certaines modalités ont des effectifs inférieurs à 15, ce qui pourrait avoir une incidence sur les résultats obtenus.

Ainsi, la seule capacité qui reste significative est celle d'écrire. Avec l'ensemble des variables intégrées au modèle, les diplômés qui n'utilisent pas du tout la capacité d'écrire ont 21 fois plus de chances de se sentir surqualifiés que ceux qui l'utilisent dans une grande mesure. L'utilisation des six compétences retenues par Statistique Canada a donc moins d'importance pour les diplômés de mathématiques que ceux de sciences sociales et de sciences humaines. En effet, le pourcentage de vraisemblance expliqué par les six compétences est de 11,9% pour les diplômés de mathématiques comparativement à 16,3% pour ceux de sciences sociales et 27,3% pour ceux de sciences humaines.

D'autre part, notons que le lien emploi-études semble être sensiblement plus important pour les diplômés de mathématiques. Effectivement, l'effet individuel de cette variable capte 15,2% du pourcentage de vraisemblance totale du sentiment de surqualification alors qu'il était de 13,6% pour l'ensemble des diplômés, de 14,1% pour les diplômés de sciences humaines et de 11,7% pour les diplômés de sciences sociales.

En fait, les diplômés qui exercent un emploi ayant un lien étroit avec leurs études ont 13 fois plus de chances relatives de se sentir surqualifiés que ceux pour qui il n'y a aucun lien. Ce rapport diminue à 6 lorsque l'ensemble des variables est pris en considération. À cet égard, peut-être que l'importance accrue du lien emploi-études pour certains domaines d'études comme les mathématiques vient du fait qu'ils sont plus spécifiques et rigides offrant ainsi moins d'emplois intéressants dans des champs connexes. Peut-être que pour des diplômés de sciences sociales, par exemple, il est plus facile de se trouver un emploi satisfaisant qui n'a pas nécessairement de lien avec le diplôme obtenu.

La suréducation constituerait également un facteur important pour les diplômés de mathématiques puisque cette variable expliquerait à elle seule 9,9% de la vraisemblance totale du sentiment de surqualification. Cependant, de façon étrange, cette variable varie de manière contre-intuitive à l'inverse des modèles précédents. Alors qu'habituellement les diplômés qui ont plus d'éducation que ce qui est requis par l'emploi ont plus de chances de se sentir surqualifiés que ceux qui en ont moins, cette modalité est non significative pour l'ensemble des modèles que nous avons réalisés. De plus, le modèle où l'effet brut est testé au tableau XXVIII nous indique que les diplômés qui ont le même niveau d'éducation que ce qui est requis par l'emploi ont 3 fois moins de chances relatives d'être surqualifiés que ceux qui ont moins d'éducation que ce qui est requis par l'emploi. Malgré la significativité du résultat, le fait qu'il soit contre-intuitif est sans doute dû au faible échantillon du modèle pour la modalité de référence du modèle.

Tableau XXII : Effet de l'utilisation de la capacité d'écrire, de la suréducation et du lien entre emploi-études sur le sentiment de surqualification pour les diplômés de mathématiques

	Bloc 1	Bloc 2
	Exp(B)	Exp(B)
Constante	1,163	1,987
Utilisation de la capacité d'écrire		
Dans une grande mesure	Réf	Réf
Dans une certaine mesure	1,732*	1,701*
Très peu	1,825**	1,740ns
Pas du tout	15,156	17,599
Lien emploi-études		
Un lien étroit	0,092	0,144
Un lien faible	0,237	0,359
Aucun lien	Réf	Réf
Suréducation		
Éducation supérieure à ce qui est requis	-	0,751ns
Éducation égale à ce qui est requis	-	0,226
Éducation inférieure à ce qui est requis	-	Réf
Pourcentage de la vraisemblance expliqué	17,2%	21,9%
* : P > 0,01 et < 0,05, ** : P > 0,05 et < 0,1, ns : non significatif (P > 0,1)		

Cela dit, comme nous l'indique le tableau XXII, trois principales variables sont retenues pour expliquer le sentiment de surqualification chez les diplômés de mathématiques : l'utilisation de la capacité d'écrire, le lien emploi-études et la suréducation. Alors que l'utilisation de la capacité d'écrire et le lien emploi-études expliquent à elles seules 17,2% de la vraisemblance totale du sentiment de surqualification, la suréducation vient ajouter 4,7% et les trois variables expliquent 21,9% du sentiment de surqualification. Cela est, d'une part, plus élevé que l'ensemble des variables du tableau XXV où l'ensemble des diplômés sont présents mais également plus élevé le pourcentage expliqué par les quatre facteurs explicatifs du tableau XXI pour les diplômés de sciences sociales.

Pourtant, comme nous l'avons vu plus tôt, le pourcentage de vraisemblance du sentiment de surqualification expliqué par l'utilisation des compétences est plus faible pour les diplômés de mathématiques que ceux de sciences sociales. Pour les diplômés de mathématiques, la relation formation-emploi vient donc non seulement combler l'écart de l'importance accrue qu'a l'utilisation des compétences pour les diplômés de sciences sociales mais donne, au total, une meilleure explication de la vraisemblance du sentiment de surqualification.

6.2.4 Beaux-arts et arts appliqués

Nous voulions analyser l'effet de l'utilisation des compétences sur les étudiants des beaux-arts parce qu'ils étaient d'une part le groupe de diplômés le plus surqualifié mais également le groupe pour lequel l'utilisation des compétences, telles qu'elles sont formulées dans l'enquête de Statistique Canada, semblait avoir le moins de liens avec notre variable dépendante. Du moins,

c'est ce que les faibles taux de variation des modalités des tableaux XV et XVI nous laissent croire.

Lorsqu'on analyse les pourcentages de vraisemblances expliqués par les variables relatives à l'utilisation des compétences au tableau XXIX en annexe, nous faisons deux constats. D'abord, comme nous l'anticipions, l'utilisation des six compétences en emploi revêt moins d'importance pour les diplômés de beaux-arts que pour les autres diplômés en ce qui a trait à notre variable dépendante. Au bloc 5, du tableau XXIX, 8,8% de la vraisemblance totale du modèle est captée par les six compétences. Ce pourcentage s'avère être plus faible que celui pour l'ensemble des diplômés (8,9%), les diplômés de mathématiques (11,9%), les diplômés de sciences sociales (16,3%) et les diplômés de sciences humaines (27,3%).

D'autre part, comme nous l'avons mentionné plus tôt, l'introduction de la variable suréducation impose une contrainte méthodologique au sens où environ 20% de notre échantillon est exclu lorsqu'on introduit cette variable. Cela semble avoir des répercussions sur certaines variables. Par exemple, alors qu'individuellement (voir effet brut), donc sans l'exclusion des individus que crée l'introduction de la variable suréducation, les compétences utilisées qui captent le plus la vraisemblance du modèle sont celles d'analyser (3,9%) et d'écrire (3,4%). Au tableau XXIX, l'utilisation de la compétence d'analyser ne capte que 1,2% de la vraisemblance du sentiment de surqualification (bloc 1), celle d'écrire n'y ajoute que 0,9% (bloc 2) alors que c'est celle de travailler en équipe (bloc 3) qui s'avère être la plus intéressante, en ajoutant 4,3% à la vraisemblance captée par l'utilisation des deux premières compétences. Même si nous pouvons affirmer sans doute, que des quatre domaines d'études analysés les diplômés de beaux-arts sont ceux pour qui l'utilisation des six compétences est la moins importante pour expliquer le sentiment

de surqualification, il semble que, dans ce contexte méthodologique, il soit difficile d'identifier la ou les compétences les plus importantes. La seule variable relative à l'utilisation des compétences qui gardent tous ses coefficients significatifs au seuil de 5% lorsque toutes les variables font partie du modèle de régression (bloc 8 du tableau XXIX) est la compétence de travailler en équipe. Toutefois, notons que cette variable est également difficile à analyser puisque le coefficient de la modalité « pas du tout » de cette compétence passe de 5,7 pour son effet brut à 190 au bloc 8 du tableau XXIV alors qu'il est non significatif aux blocs 3, 4 et 5. Notons que dans ce cas comme pour d'autres variables de ce tableau⁵², cela semble être dû aux faibles effectifs présents et ce, notamment pour les modalités « pas du tout » de l'utilisation des compétences.

En ce qui a trait à la suréducation et au lien emploi-études, leur effet brut explique un pourcentage de vraisemblance du sentiment de surqualification qui s'avère être relativement semblable aux autres modèles analysés plus tôt soit respectivement 12,6% et 7,5%. Pourtant, malgré le fait que ces deux variables aient des pourcentages de vraisemblance expliqués moins élevés que pour les étudiants de mathématiques par exemple (15,2% et 9,9%), leur ajout dans un modèle qui contient déjà l'utilisation des six compétences s'avère un des plus importants de tous les domaines d'études. Ainsi, alors que l'ajout du lien emploi-études et de la suréducation augmente de 11,7% la vraisemblance expliquée par l'utilisation des six compétences pour les diplômés de beaux-arts (bloc 6 et 7 du tableau XXIX en annexe), ce pourcentage est de 11,8% pour les diplômés de mathématiques, de 7,6% pour les diplômés de sciences humaines, de 6,7% pour les étudiants de sciences sociales et de 9% pour l'ensemble des diplômés. Donc, si analysés individuellement, le lien emploi-études et la suréducation sont assez stables, il semble que

⁵² Certaines modalités de l'utilisation des compétences d'analyser et de résoudre des problèmes ont également des petits effectifs.

lorsqu'ils font partie d'un modèle comprenant l'utilisation des compétences leur importance puisse varier en fonction de celle-ci. Ainsi, les deux domaines d'études où l'utilisation des compétences est la moins importante (mathématiques et beaux-arts) sont ceux où la suréducation et le lien emploi-études ajoutent le plus à la vraisemblance expliquée du sentiment de surqualification.

Tableau XXIII : Effet de l'utilisation de la capacité d'écrire, de la suréducation et du lien entre emploi-études sur le sentiment de surqualification pour les diplômés de beaux-arts

	Bloc 1 Exp(B)	Bloc 2 Exp(B)
Constante	2,524	
Utilisation de la capacité de travailler en équipe		
Dans une grande mesure	Réf	Réf
Dans une certaine mesure	0,697ns	0,635**
Très peu	0,226	0,221
Pas du tout	50,375*	42,674**
Lien emploi-études		
Un lien étroit	0,161	0,245
Un lien faible	0,536*	0,787ns
Aucun lien	Réf	Réf
Suréducation		
Éducation supérieure à ce qui est requis	-	4,701
Éducation égale à ce qui est requis	-	1,688ns
Éducation inférieure à ce qui est requis	-	Réf
Pourcentage de la vraisemblance expliqué	11,5%	15,7%
* : P > 0,01 et < 0,05, ** : P > 0,05 et < 0,1, ns : non significatif (P > 0,1)		

D'autre part, comme nous l'avons fait pour les domaines d'études précédents, nous avons rassemblé au tableau XXIII, ce qui nous semblait être les trois variables les plus importantes pour expliquer le sentiment de surqualification. La première remarque qu'on puisse faire c'est que pour la première fois, ni l'utilisation de la capacité d'écrire ni celle d'analyser ne figurent parmi les variables retenues. Ainsi, comme nous l'avons mentionné plus tôt, malgré le fait que, considérées individuellement, l'utilisation des capacités d'analyser et d'écrire soient les plus importantes, elles

perdent de l'importance à mesure que les autres variables sont intégrées au modèle, alors, qu'à l'inverse, l'utilisation de la capacité d'analyser en gagne.

Comme nous le voyons au tableau XXIII et comme nous le mentionnions plus tôt, l'effet du lien emploi-études et de la suréducation est central pour les diplômés de beaux-arts. D'ailleurs, lorsqu'on s'intéresse au pourcentage de vraisemblance expliquée qu'ajoute la suréducation à ce tableau par rapport aux précédents, on remarque que cette variable est plus importante pour les diplômés de beaux-arts (4,2%) et de mathématiques (4,7%) que ceux des sciences sociales (2%) et des sciences humaines (2,2%) où l'utilisation des compétences est plus importante.

6.3 Conclusion

Au terme des analyses du chapitre 6, nous pouvons affirmer, sans doute, que l'END de 1995 contient deux groupes de variables importants pour expliquer le sentiment de surqualification : la relation formation-emploi, que nous avons définie comme étant la suréducation et le lien emploi-études, et l'utilisation de compétences.

Un premier constat que l'on peut faire relativement à ces deux groupes est l'importante variation qu'a l'utilisation des compétences selon les domaines d'études comparativement au lien emploi-études et à la suréducation. En effet, alors le pourcentage de vraisemblance expliqué par la relation formation-emploi varie de 12,2% à 18,9% selon les domaines d'étude retenus, celui des six compétences combinées passe de 8,8% à 27,3%. Il ne fait donc aucun doute que si la relation formation-emploi est relativement stable selon les domaines d'études, l'utilisation de certaines compétences varie de façon très importante.

Tableau XXIV : Tableau synthétique des pourcentages de vraisemblances expliqués par les variables relatives à l'utilisation des compétences et à la relation formation-emploi (les modèles de régression complets sont disponibles en annexe⁵³)

Variables	Tous les domaines	Sciences humaines	Sciences sociales	Mathématiques	Beaux-arts
Utilisation de la compétence de...					
Analyser	7,2%	14,8%	11,5%	6,7%	3,9%
Écrire	6,7%	16,4%	11,2%	8%	3,4%
Résoudre des problèmes	5,5%	7,9%	7,8%	6,6%	1,3%
Utilisation des technologies	2,6%	3,8%	1,8%	3,6%	1,3%
Diriger	1,6%	5%	1,4%	0,2%	1,3%
Travailler en équipe	0,5%	1,3%	2,5%	0,2%	1,4%
Effet net des six compétences	8,9%	27,3%	16,3%	11,9%	8,8%
Lien emploi-études	13,6%	14,1%	11,7%	15,2%	12,6%
Suréducation	6,6%	11,1%	6,8%	9,9%	7,5%
Effet net des variables lien emploi-études et suréducation	14,2%	18,9%	14,5%	17,9%	12,2%
Effet ajouté par le lien emploi-études et la suréducation à l'effet net des six compétences	9%	7,6%	6,7%	11,8%	11,7%
Effet net des huit variables	17,9%	34,9%	23%	23,7%	20,5%

Cela confirme l'intuition que nous avons selon laquelle l'utilisation de certaines compétences est particulièrement importante pour les diplômés de domaines d'études spécifiques. D'ailleurs, les données du tableau XXIV indiquent que pour trois des quatre domaines d'étude analysés (sciences humaines, sciences sociales et mathématiques), le pourcentage de vraisemblance expliqué par l'utilisation des six compétences est plus important que celui de l'ensemble des diplômés. Le domaine qui illustre le mieux l'importance de considérer l'utilisation des compétences pour expliquer le sentiment de surqualification est sans contredit celui des sciences humaines où 27,3% de la vraisemblance du sentiment de surqualification est expliquée

⁵³ Il est à noter que chaque compétence, le lien emploi-études et la suréducation sont modélisés selon l'échantillon de la population qui leur correspond. D'autre part, l'effet net des six compétences fait référence au pourcentage de vraisemblance exprimé au bloc 5 des tableaux XXV à XXIX, son échantillon est donc celui valable pour l'ensemble des variables. L'effet net des variables lien emploi-études et suréducation correspond au tableau XXX qui n'inclut que ces deux variables dans le modèle de régression. L'effet ajouté par le lien emploi-études et la suréducation est calculé en soustrayant le pourcentage expliqué par l'utilisation des six compétences du bloc 5 des tableaux XXV à XXIX à celui du bloc 7. L'effet combiné des huit variables correspond au bloc 7 des tableaux XXV à XXIX.

par l'utilisation des six compétences (l'utilisation des capacités d'analyser et d'écrire en explique 24%).

Malgré le fait que quasiment tous les pourcentages de vraisemblance expliqués individuellement par l'utilisation des compétences chez les diplômés de beaux-arts soient inférieurs à ceux pour l'ensemble des domaines d'études, le pourcentage de vraisemblance expliqué pour l'utilisation des six compétences est pratiquement le même pour les deux groupes de diplômés (8,9% pour l'ensemble des diplômés et 8,8% pour les diplômés des beaux-arts). À cet égard, en regardant les tableaux XXV et XXIX, il semble que chaque compétence utilisée par les diplômés des beaux-arts vienne ajouter à l'explication du sentiment de surqualification, contrairement à l'ensemble des diplômés pour qui l'utilisation des compétences d'analyser et d'écrire explique, à elle seule, 7,9% des 8,9% de la vraisemblance et où l'utilisation des autres compétences reste très marginale. Cela pourrait être dû au fait que les seules compétences qui rejoignent vraiment l'ensemble des diplômés sont celles d'écrire et d'analyser alors que l'utilisation des autres compétences, plus équivoque chez l'ensemble des diplômés, prend davantage de sens lorsque les compétences sont modélisées pour les diplômés de domaines d'études plus spécifiques. Pour tirer le maximum du potentiel explicatif d'une variable comme l'utilisation des compétences nous considérons donc comme essentiel de diviser la population par domaines d'études pour former des groupes plus homogènes, ayant des intérêts communs.

Concernant la relation formation-emploi, le pourcentage de vraisemblance expliqué par le lien emploi-études est assez stable selon les différents domaines d'études. En fait, il ne varie que de 3,5% qu'il fasse partie d'un modèle comprenant l'ensemble des diplômés ou qu'il soit utilisé pour un domaine d'étude spécifique. Évidemment, le fait que le pourcentage de vraisemblance

qu'il explique soit toujours au-dessus de 11% en fait un facteur explicatif incontournable du sentiment de surqualification. Quant à la suréducation, analysée individuellement, la vraisemblance qu'elle explique est un peu moins importante que celle du lien emploi-études. Elle varie de 6,8% à 11,1% selon les domaines d'études retenus alors qu'elle est de 6,6% pour l'ensemble des diplômés. D'autre part, lorsqu'elle est modélisée avec les six compétences et le lien emploi-études, elle n'ajoute qu'entre 2,1% à 5% à la vraisemblance expliquée du sentiment de surqualification (bloc 7 des tableaux XXV à XXIX). Cela en fait donc un facteur qui ajoute à la compréhension du sentiment de surqualification, mais qui n'est pas prépondérant.

Néanmoins, ce qui est intéressant, c'est de voir l'interaction qu'ont les deux groupes de variables (utilisation des compétences et relation formation-emploi) entre eux. Ainsi, au tableau XXIV, on peut voir que plus l'utilisation des six compétences a un pourcentage de vraisemblance expliqué élevé, moins la proportion du pourcentage ajouté par le lien emploi-études et la suréducation est élevée si on le compare avec ce que ces variables expliquent sans l'utilisation des compétences. Par exemple, pour les diplômés de sciences humaines, où l'utilisation des compétences est la plus importante, le lien emploi-études ajoute 7,6% à la vraisemblance expliquée par l'utilisation des compétences alors que ces deux mêmes variables, lorsqu'elles sont considérées seules, expliquent 18,9% de la vraisemblance du sentiment de surqualification. Donc, en proportion, ces deux variables ajoutent seulement 40,2% de ce qu'elles expliquent seules à l'utilisation des compétences. Ainsi, moins la vraisemblance expliquée par l'utilisation des compétences est importante, plus ce rapport augmente, par exemple, il passe à 46,2% pour les étudiants de sciences sociales, à 65,9% pour les étudiants de mathématiques et à 95,9% pour ceux des beaux-arts.

Enfin, d'après les résultats du chapitre 6, il ne fait maintenant aucun doute que la suréducation n'est pas la seule variable à expliquer la surqualification. À cet égard, le lien emploi-études est essentiel pour accentuer l'importance que prend la relation formation-emploi dans la compréhension du sentiment de surqualification. Et même lorsqu'on considère seulement l'effet combiné du lien emploi-études et de la suréducation, ces deux variables expliquent une moins grosse part du sentiment de surqualification que l'utilisation des compétences pour deux domaines d'études : les diplômés de sciences sociales (14,5% contre 16,3%) et ceux de sciences humaines (18,9% contre 27,3%).

L'importance pour le travailleur d'avoir un emploi en lien avec son domaine d'étude est indéniable, mais il semble que des facteurs substantialistes comme la suréducation soient, à certains égards, plus loin de la réalité du sentiment de surqualification vécu par le travailleur. Tandis qu'à l'inverse, lorsque que l'utilisation d'une compétence s'avère être importante pour un groupe de diplômé, la perception que ce dernier a de la façon dont il l'utilise dans l'exercice de son travail semble être un facteur explicatif incontournable du sentiment de surqualification.

CONCLUSION

Alors que la majorité des auteurs qui s'intéressent à la surqualification de façon objective la justifie habituellement comme une situation de suréducation ou de déclassement scolaire (Montmarquette et Thomas (2003) ; Frenette (2000)⁵⁴ ; CETECH (2010)), nos analyses nous permettent de constater que le sens que lui accordent les individus est beaucoup plus large. En effet, l'étude quantitative statistique de l'auto-estimation de la valeur sociale de la qualification que nous avons effectuée, nous a permis de démontrer, dans l'esprit de ce que propose Naville (1956), que l'estimation de la valeur sociale d'une qualification varie selon les contextes et qu'elle ne se réduit pas à une mesure technique.

Même s'il est raisonnable de croire que la majorité des diplômés espèrent pouvoir obtenir un emploi à la hauteur de leur diplôme, le fait de définir le sentiment de surqualification de façon substantialiste, en ne considérant que le niveau de diplôme obtenu par le travailleur et exigé par l'employeur, est quelque peu réducteur. Le sentiment de surqualification naît d'un jugement social : il est empirique, contextualisé et dynamique. Une mesure objective aussi statique que la suréducation ne peut rendre compte de toute sa complexité. Au gré de nos analyses, nous en venons donc à la conclusion qu'il est important de ne pas confondre surqualification et suréducation et ce, pour plusieurs raisons.

D'abord, il faut voir comment la suréducation se mesure. La méthode retenue par Statistique Canada compare le diplôme exigé par l'employeur à l'embauche au plus haut niveau de

⁵⁴ Notons que l'ensemble des auteurs de Statistique Canada qui analysent la surqualification objective la conçoivent comme une situation de suréducation. Outre Frenette (2000), voir Li, Gervais et Duval (2006), Lavoie et Finnie (1997).

diplôme obtenu par le diplômé. Or, nous avons vu au premier chapitre que le phénomène de la suréducation est en partie lié au fait que bon nombre d'employeurs, pour différents motifs, mais notamment devant une suroffre de travailleurs qualifiés, ont tendance à augmenter le niveau de diplôme requis pour occuper un emploi (Freeman, 1976). Dès lors, un décalage peut donc s'opérer entre le diplôme qui correspond réellement à l'emploi et celui exigé par l'employeur. Et, comme nous l'avons vu avec Hartog (1999), toutes les mesures objectives ou semi-subjectives ont des limites qui font en sorte qu'il est difficile d'avoir un type de mesure qui correspond à la réalité de chaque emploi. À cet égard, peut-être qu'une mesure de la suréducation entièrement subjective, définie par le travailleur, serait plus près des exigences réellement requises pour le travail effectué.

Mais peu importe la mesure de la suréducation utilisée, il nous semble légitime de se demander si le diplôme est un élément de mesure assez complet pour refléter l'ensemble des qualités requises pour un emploi. Nos analyses nous démontrent plutôt qu'il est un des éléments à prendre en considération pour comprendre la surqualification mais assurément pas le seul. Si la surqualification est le sentiment qu'a le travailleur de ne pas pouvoir mettre à contribution certaines des compétences qu'il possède dans son travail, il semble que d'une part, les qualifications que possède le travailleur et qu'il désire mettre à contribution puissent ne pas être exclusivement d'ordre scolaire et d'autre part, que le diplôme exigé par un employeur pour un emploi ne puisse être garant des qualités qui y seront sollicitées. À cet égard, l'analyse d'une mesure subjective comme le sentiment de surqualification nous porte plutôt à croire que la qualité d'un emploi pour un individu prend plus de sens sous sa forme empirique, par les tâches et les compétences qui lui sont demandées en emploi, que par le diplôme exigé ou requis. Les qualifications scolaires ou les compétences acquises à l'école ne sont donc qu'une partie de ce que

le travailleur peut mettre à contribution dans son travail et le diplôme, qu'un des éléments à prendre en considération dans le sentiment de surqualification.

Le premier véritable rempart contre la surqualification s'avère plutôt être le fait d'occuper un emploi qui, selon le diplômé, a un lien étroit avec ses études. En effet, selon nos analyses, il s'agit de la variable la plus importante à considérer lorsque tous les diplômés sont retenus. Selon nous, si cette donnée s'avère aussi centrale, c'est grâce à l'information contenue dans la réponse subjective du travailleur. Au-delà des catégories professionnelles institutionnalisées, lorsqu'un travailleur affirme que son emploi a un lien étroit avec ses études, c'est qu'il sent que son travail correspond aux études qu'il a effectuées. Une variable comme la suréducation, mesurée de façon objective, n'a pas cette dimension empirique. Aussi simple soit-elle, la variable lien emploi-études nous permet de nous approcher du vécu du travailleur et s'avère une variable essentielle et complémentaire à la suréducation lorsqu'on s'intéresse au sentiment de surqualification.

Si la relation formation-emploi est nécessaire à la compréhension de la surqualification, il semble qu'on puisse également approfondir la connaissance de notre variable dépendante en s'intéressant à l'essence même de l'emploi et aux qualifications et aux compétences qui y sont sollicitées. Les compétences sont les « savoir-faire mis en œuvre dans la vie productive » (Bruyère, Espinasse et Fourcade, 2005, p. 233) et si « ce qui est échangé, négocié et rémunéré sur [...] le marché du travail sont les compétences accumulées hier par l'individu et demandées aujourd'hui par l'employeur » (*ibid*, p. 232), il ne fait aucun doute qu'un individu qui n'arrive pas à mettre à profit ses compétences a plus de chances de se sentir surqualifié.

De fait, malgré la forte hétérogénéité des types d'emplois occupés par les diplômés, l'utilisation de deux principales compétences est utile à la compréhension du sentiment de surqualification de l'ensemble des diplômés : celle d'analyser et d'écrire. Ainsi, ceux qui les utilisent dans une grande mesure ont beaucoup moins de chances de se sentir surqualifiés que les autres. De plus, lorsque l'autoévaluation que font les diplômés de leur maîtrise d'une de ces deux compétences est meilleure, à niveau d'utilisation égal, la proportion de diplômés qui s'estiment surqualifiés s'accroît. Nous sommes ici au cœur de la subjectivité du travailleur, non seulement celui-ci veut mettre à profit certaines compétences dans son travail, mais l'importance d'utiliser ces compétences est d'autant plus forte lorsque celui-ci sent qu'il les maîtrise.

D'autre part, nos analyses nous permettent également d'affirmer que l'utilisation des compétences d'analyser et d'écrire prend encore plus d'importance pour les diplômés issus de certains domaines d'études spécifiques. En effet, chez les diplômés de sciences sociales et encore davantage chez ceux de sciences humaines, l'utilisation de ces compétences s'avère plus importante que la relation formation-emploi pour expliquer le sentiment de surqualification. Pour ces étudiants, qui partagent des intérêts communs, l'utilisation de ces compétences est donc centrale pour expliquer le sentiment de surqualification et semble s'approcher d'une certaine définition de ce qu'ils considèrent comme étant un emploi qualifiant, qui est plutôt loin de faire exclusivement référence aux diplômes et à la sphère scolaire.

Bref, il semble que l'aspect subjectif de la question sur le sentiment de surqualification nous fournit des éléments qui nous permettent de mieux comprendre comment s'exprime la surqualification chez les travailleurs diplômés. Alors que la littérature scientifique utilise une définition de la notion de surqualification assez restreinte, il nous semble que les recherches qui

sont effectuées, souvent motivées par des enjeux d'efficacité ou de productivité, devraient accorder une importance particulière aux travailleurs et à la façon dont ils se sentent employés. Que se cache-t-il derrière les niveaux de diplôme et les années d'études des travailleurs? Peut-on affirmer qu'un travailleur est employé à la hauteur de son potentiel productif lorsqu'il a le niveau d'éducation exigé par l'employeur, mais qu'il se sent surqualifié parce qu'il ne peut mettre à contribution certaines compétences? Sans mettre en opposition les visions objectives et subjectives, les définitions substantialistes et relativistes de la surqualification que nous avons visitées, nos analyses démontrent que la subjectivité du travailleur apporte une complémentarité à l'objectivité scientifique qui n'est pas présente dans la littérature scientifique relative à la surqualification.

Pistes de recherche et limites de nos analyses

Nos analyses nous ont permis de démontrer l'importance de s'intéresser à la facette subjective de phénomènes sociaux comme la surqualification. Nous avons également démontré la prépondérance que peut avoir un facteur comme l'utilisation de compétences en emploi pour certains groupes de diplômés comparativement à un facteur comme la suréducation. Cela dit, il ne s'agit que d'un premier pas vers la compréhension de ce sentiment vécu par les travailleurs. Nos analyses ont été limitées par plusieurs éléments et bon nombre de pistes de recherche sont soulevées. En voici l'essentiel.

Alors que la surqualification est un phénomène qui peut toucher l'ensemble des travailleurs canadiens, la majorité de nos analyses ne porte que sur les diplômés canadiens qui ont obtenu leur diplôme deux ans avant l'emploi qu'ils exercent. Or, nous sommes d'avis qu'il serait intéressant de mieux comprendre comment s'articule le sentiment de surqualification de façon longitudinale. D'après les analyses sommaires que nous avons effectuées sur cet aspect, le sentiment de surqualification pourrait être dû à un processus d'insertion professionnelle puisque s'il est présent chez les diplômés deux ans après l'obtention de leur diplôme, celui-ci diminue 3 ans plus tard et est encore moins présent lorsque la population analysée s'élargit à l'ensemble des Canadiens ayant obtenu un diplôme d'études postsecondaires. Si nos recherches nous ont permis de trouver des facteurs explicatifs du sentiment de surqualification pour les travailleurs diplômés depuis deux ans, il ne fait aucun doute qu'il serait intéressant de mieux comprendre l'importance de ces facteurs sur les autres diplômés surqualifiés. Sont-ils les mêmes? Quels sont les facteurs qui font qu'un diplômé passe du statut de surqualifié à celui de non surqualifié?

Ensuite, nous avons vu que le fait de s'intéresser à certains groupes de diplômés, plus homogènes, qui partagent des intérêts communs ou une même situation, comme les diplômés de domaines d'études spécifiques, peut accroître l'importance de certains facteurs. Or, nous croyons que des analyses plus fines qui restreignent la population des analyses à deux autres variables, le niveau de diplôme et le lien emploi-études, pourraient également améliorer notre compréhension du sentiment de surqualification. En effet, si nous avons contrôlé ces deux variables lors des analyses que nous avons effectuées, nous croyons que le fait d'isoler les diplômés selon certaines modalités de ces variables pourrait produire des populations plus homogènes permettant ainsi de trouver des facteurs propres à ces groupes.

Par exemple, nous croyons que les travailleurs qui ont obtenu un diplôme d'études professionnelles ou une technique n'ont pas les mêmes attentes vis-à-vis leur emploi et ne recherchent pas le même type de compétences à mettre à contribution dans leur emploi que ceux qui ont obtenu une maîtrise ou un doctorat. Tandis que de la même façon, mais à un autre niveau, ceux qui occupent un emploi ayant un lien étroit avec leurs études ne se retrouvent pas dans la même situation que ceux qui occupent un emploi ayant peu ou pas de lien avec leurs études. S'il peut sembler plus probable que ceux qui occupent un emploi ayant peu ou pas de lien avec leurs études se sentent surqualifiés, il serait également intéressant de mieux comprendre pourquoi près de 50% ne s'y sentent pas surqualifiés et à l'inverse, pourquoi 17% des diplômés qui occupent un lien étroit avec leurs études s'y sentent surqualifiés. Bien entendu, les résultats de nos analyses sont probants et prouvent que des facteurs du sentiment de surqualification qui sont communs à tous les diplômés existent, mais comme nous l'avons vu avec les domaines d'études, nous croyons que le fait d'effectuer des analyses plus fines selon trois ces trois variables (domaine d'étude, niveau de diplôme et lien emploi-études) pourrait nous permettre de nous approcher d'une certaine

réalité empirique et d'affiner notre compréhension du sentiment de surqualification en trouvant des facteurs spécifiques à des groupes de diplômés plus homogènes.

En ce qui a trait aux méthodes d'analyses employées, les modèles de régressions logistiques de type *logit* que nous avons utilisés nous ont permis de répondre aux questions qui motivaient nos recherches. Même si l'analyse multiniveau avait pu être utilisée, nous sommes d'avis qu'elle serait plus appropriée dans des recherches futures permettant de mettre en relation le sentiment de surqualification, les différents niveaux de l'utilisation des compétences et l'auto-évaluation que font les diplômés de leur maîtrise de ces compétences par exemple. Les problèmes liés aux petits échantillons présents pour les croisements de ces variables pourraient alors être mieux traités.

D'autre part, même si l'END contient bon nombre de variables intéressantes pour trouver des facteurs explicatifs du sentiment de surqualification, le fait d'utiliser des données secondaires constitue également une limite. Par exemple, même si les compétences contenues dans l'enquête nous ont permis de bien mettre en valeur la relation que celles-ci pouvaient entretenir avec le sentiment de surqualification, elles restent, somme toute, générales et il n'y en a que six. On sait que les compétences d'analyser et d'écrire sont particulièrement importantes pour les diplômés de sciences humaines et sociales, mais qu'en est-il des compétences que les diplômés des autres domaines d'études jugent particulièrement importantes à mettre en pratique dans leur emploi? Y en a-t-il d'autres? Peut-on affirmer qu'à chaque domaine d'étude, correspond une ou des compétences?

D'ailleurs, tout ce champ de recherche concernant l'acquisition, l'utilisation de compétences en emploi et l'importance d'utiliser ces compétences en lien avec le sentiment de surqualification pourrait être considérablement approfondi. D'où provient l'acquisition de ces compétences qu'ont ou que jugent avoir les diplômés? Les attribuent-ils à leur formation scolaire⁵⁵ ou à d'autres types d'expériences? À cet égard et de façon générale, des analyses qualitatives faites à partir d'entrevues individuelles pourraient être particulièrement éclairantes pour mieux comprendre les facteurs qui créent le sentiment de surqualification mais également toute l'importance de la notion d'utilisation de compétence en emploi et sa relation avec l'auto-évaluation que font les diplômés de leur maîtrise de ces compétences.

Bref, nous croyons que les analyses que nous avons effectuées ont permis d'enrichir la littérature relative au sentiment de surqualification des travailleurs qui, selon nous, aurait intérêt à être davantage développée et ce, autant pour les employeurs que les gouvernements. Nous sommes d'avis que tant pour des raisons d'efficacité que d'équité, il faut aller au-delà des niveaux de diplôme et s'intéresser au sens qu'accordent les travailleurs à leur situation. Nous croyons que le sentiment surqualification peut avoir un impact déterminant sur la façon dont les individus s'investissent dans leur travail⁵⁶ et en ce sens, il nous semble que les compétences qu'ils possèdent et celles qu'ils désirent mettre à contribution doivent être considérées lorsqu'on s'intéresse à la surqualification. Enfin, au gré de nos analyses, de ce qui a été fait et de ce qu'il reste à faire, nous constatons que la surqualification, vue de façon subjective, s'avère un de champ de recherche

⁵⁵ Notons qu'une question que de l'END que nous n'avons pas utilisée fait référence au lien entre la formation scolaire et les compétences détenues par les diplômés : « Dans quelle mesure cette capacité est-elle attribuable à vos études ou à votre formation? ».

⁵⁶ D'ailleurs, au cinquième chapitre nous avons vu que le sentiment de surqualification et l'insatisfaction au travail étaient fortement corrélés.

riche, mais peu exploité où, pour l'instant, plus de pistes de recherche sont soulevées que de réponses sont obtenues.

BIBLIOGRAPHIE

Affichard J. (1981). « Quels emplois après l'école : la valeur des titres scolaires depuis 1973 », *Économie et Statistique* (Insee), n° 134, p. 7-26.

Alaluf M. (1992). « Peut-on distinguer les classements techniques des classements sociaux de la qualification ? », *Formation Emploi*, n° 38, p. 3-7.

April M., S. Goulet et F. Léveillé (2001). Université Laval, *La surqualification : réalité du marché de l'emploi*,. En ligne au : <www.soc.ulaval.ca/lab/raprech/1998/surqual.pdf> consulté le 7 mars 2010.

Beaud S. (2002). *80% au bac. Et après ?... Les enfants de la démocratisation*, Paris, La Découverte.

Becker G. (1964). *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, New York, Columbia University Press.

Bellier S. (1999). « La compétence », dans *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Carré P. et P. Caspar (dir), Paris, Dunod, p. 223-244.

Berg I. (1970). *The great training robbery*, New York, Praeger.

Boisson M. (2009). *La mesure du déclassement*. Centre d'analyse stratégique. La Documentation française, Rapports et documents , n° 20, Paris.

Boudon R. (1973). *L'Inégalité des chances*, Paris, Armand Colin.

Bourdieu P. (1978). « Classement, déclassement, reclassement », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 24, 2-22.

Bourdieu P. (1989). *La noblesse de l'État : grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Les éditions de Minuit.

Bruyère M., J-M. Espinasse et B. Fourcade (2005). « Trajectoires professionnelles, compétences et construction du signal », dans *J Des formations pour quels emplois?*, Giret F., A. Lopez et J. Rose (dir.), Paris, La Découverte, p. 232-249.

Campinos-Dubernet M. et C. Marry (1986). « De l'utilisation d'un concept empirique : la qualification. Quel rapport à la formation? » dans *L'introuvable relation formation/emploi*, Tanguy L. (dir), Paris, La Documentation Française.

CETECH (2010). Ministère de l'emploi et de la solidarité sociale, en ligne au <<http://www.cetech.gouv.qc.ca/lexique/index.asp?lettre=s>>, consulté le 24 février 2010.

Chapoulie S. (2000). « La nouvelle carte de la mobilité professionnelle », *Économie et statistique*, n° 331, p. 25-45.

Chauvel L. (1998). *Le destin des générations*, Paris, PUF.

Commission de l'éducation (2004). « Rapport final : Consultation générale sur l'accessibilité, la qualité et le financement des universités au Québec », Québec, Secrétariat des commissions.

Dadot M. (1987). « La notion de qualification chez George Friedmann ». *Sociologie du travail*, n° 1, p. 15-34.

Demailly L. (1987). « La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants ». *Sociologie du travail*, n°1, p. 59-69.

Di Paola V. et S. Moullet (2007). « L'évolution du déclassement dans la fonction publique en début de carrière : des différences de genre ? », 3èmes rencontres Jeunes & Sociétés (RJS) en Europe et autour de la Méditerranée - Les jeunes, l'Europe, la Méditerranée, Marseille, 24-26 octobre 2007. Disponible en ligne au <http://jeunes-et-societes.cereq.fr/RJS3/Textes_PDF/G_Dipaola.pdf> consulté le 7 mars 2010.

Dubar C. (1996). « La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence », *Sociologie du travail*, n°2, p. 179-193.

Dubar C. (2001), « La construction sociale de l'insertion professionnelle en France », dans *Les jeunes et l'emploi dans les villes d'Europe et d'Amérique du Nord*, Rouleau-Berger et Gauthier M. (dir.), La tour d'aigues, Éditions de l'aube, pp. 111-123.

Duncan G. et S. D. Hoffman (1981). « The incidence and wage effects of overeducation ». *Economics of Education Review*, n°1, p. 75-86.

Duru-Bellat M. et A. Kieffer (2006). « Les deux faces – objective/subjective – de la mobilité sociale », *Sociologie du Travail*, vol. 48, n°4, p. 455-473.

Duru-Bellat M. (2009). « La question du déclassement (mesure, faits, interprétation)... », Notes & Documents, 2009-01, Paris, OSC, Sciences Po/CNRS. Disponible en ligne au <http://osc.sciences-po.fr/publication/nd_2009_01.pdf>, consulté le 8 mars 2010.

Eckert H. (2005). « « Déclassement » : de quoi parle-t-on ? A propos de jeunes bacheliers professionnels, issus de spécialités industrielles... », Cereq, Disponible en ligne au <<http://www.cereq.fr/pdf/Net-Doc-19.pdf>>, consulté le 8 mars 2010.

Erbès-Séguin S. (1999). *La sociologie du travail*, Paris, Éditions La Découverte.

Forgeot G. et J. Gautié (1997). « Insertion professionnelle des jeunes et processus de déclassement », *Documents de travail*, INSEE, n° G9711.

Fournié D. et C. Guitton (2008). « Des emplois plus qualifiés, des générations plus diplômées : vers une modification des normes de qualification », *Bref*, Céreq, n° 252.

Freeman R. (1976). *The Overeducated American*, New York, Academic Press.

Friedmann G. (1956). *Le travail en miettes*, Paris, Gallimard.

Friedmann G. et J.D. Reynaud (1958). « Sociologie des techniques de production et de travail », dans *Traité de sociologie*, G. Gurvitch (Ed), Paris, PUF, T.1, p. 331-358.

Frenette M. (2000). « Les employés surqualifiés? Les diplômés récents et les besoins de leurs employeurs », *Revue trimestrielle de l'éducation*, vol. 7, n° 1, Statistique Canada.

Freyssenet M. (1978). « Peut-on parvenir à une définition unique de la qualification ? », *Qualification du travail : de quoi parle-t-on?*, Collectif (éd.), Paris, La Documentation française, p. 67-79.

Gilbert P. et M. Parlier (1992). « La compétence : du mot valise au concept opératoire », *Actualité de la formation permanente*, n°116, p. 14-18.

Giret J.F. (2005). « Quand les jeunes s'estiment déclassés », *Des formations pour quels emplois* dans Giret J.-F., A. Lopez, J. Rose (éditeurs), Éditions La Découverte, p.279-288.

Giret J.F., A. Lopez et J. Rose (2005). *Des formations pour quels emplois?* Paris, La découverte, Collection « Recherches », p. 384.

Giret J.F., E. Nauze-Fichet et M. Tomasini (2006). « Le déclassé des jeunes sur le marché du travail », *Données sociales - La société française*, INSEE, p. 307-314.

Goblot E. (1930). *La barrière et le niveau*, Paris, Alcan.

Goy A. (1978). « Examen des facteurs d'évolution à long terme des qualifications » dans *La qualification du travail : de quoi parle-t-on ?*, Collectif (Éd.), Paris, Commissariat Général au Plan, La Documentation Française, p.105-156.

Groot W. et H. Maasen van den Brink (2000). « Overeducation in labor market: A meta-analysis », *Economics of education review*, n°19, p.149-158.

Hartog J. (1980). « Earnings and capability requirements ». *Review of Economics and Statistics*, vol. 62, n° 2, p. 230-240.

Hartog J. (1999). « Suréducation et sous-éducation dans une perspective de formation professionnelle », *Revue Européenne Formation professionnelle*, n° 16, p. 53-58.

Hartog J. (2000). « Over-education and earnings: Where are we, where should we go? », *Economics of education review*, n° 19, p. 131-147.

Hartog J. et H. Oosterbeek (1988). « Education, allocation and earnings in the Netherlands: Overschooling? », *Economics of Education Review*, Elsevier, vol. 7, n° 2, p. 185-194.

Hartog J. et M. Tsang (1987). *Estimating, testing and applying a comparative advantage earnings function for the US 1969-1973-1977*. Stanford Education Policy Institute (Program Report No. 87-SEPI), Stanford University.

Iribarne (d') A. et M. de Virville (1978). « Les qualifications et leurs évolutions, essais d'évaluation » dans *La qualification du travail : de quoi parle-t-on ?*, Collectif (Ed.), Commissariat Général au Plan, La Documentation Française, p.19-52.

Kiker B. F. et M. C. Santos (1991). « Human capital and earnings in Portugal ». *Economics of Education Review*, vol. 10, n°3, p.187-203.

Kelly K., L. Howatson-Leo et W. Clark (1997). « J'ai l'impression d'être trop qualifié pour l'emploi que j'occupe... », *Tendances sociales canadiennes*, Statistiques Canada, Hiver 1997, no 47.

Laroche, G (2001). « La main d'œuvre surqualifiée : une question qui mérite considération », *Le bulletin du CETECH*, vol. 3, n° 1, p.3-8.

Lavoie M. et R. Finnie (1997). « Carrières en sciences et en technologie au Canada : une analyse portant sur de nouveaux diplômés universitaires », *Revue trimestrielle de l'éducation*, n° 81-003-XPB au catalogue de statistique Canada, automne 1997, vol. 4, n° 3, p.10-34.

Le Boterf G., S. Barzucchetti et F. Vincent (1992). *Comment manager la qualité de la formation*, Paris, Édition d'organisation.

Lemistre P. (2007). *Diplômes et emplois occupés par les jeunes. Une correspondance à revoir*. Toulouse : Laboratoire Interdisciplinaire de recherche sur les Ressources Humaines et l'Emploi (LIRHE). En ligne : <<http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00131770>>.

Li C., G. Gervais et A. Duval (2006). « La dynamique de la surqualification: les universitaires sous-utilisés au Canada », Statistiques Canada, numéro de catalogue 11-621-MWF2006039.

Lichtenberger Y. (1998). « Compétences et dialogue social », *Actes des Journées internationales de la formation*. Paris, Ed. CNPF, T.9.

Madelin P. et D. Thierry (1992). « Organisations qualifiantes : quelle définition et quelles méthodes d'évaluation ? », *Éducation permanente*, n°112.

Maurice M. (1984). « La qualification comme rapport social. À propos de la qualification comme mise en forme du travail », *Document de travail LEST*, n° 15.

Montlibert (de) C. et M. Lesne (1972). *Formation et analyse sociologique du travail*, Paris, La documentation française.

Montjardet P. (1987). « Compétence et qualification comme principe d'analyse de l'action policière », *Sociologie du travail*, vol 29, n°1, p.47-58.

Montmarquette C. et L. Thomas (2003). « Surqualification et sous-qualification des travailleurs sur le marché du travail : le cas de du Québec et de l'Ontario en 1991 et 1996 », CIRANO, n°2003RP-13.

Moulin S. (2010). « Statistical categorization of young people's entry into the labour market: a France/Canada comparison », *International Journal of Comparative Sociology*, vol. 51, n°1.

Nauze-Fichet E. et M. Tomasini (2002). « Diplôme et insertion sur le marché du travail : approches socioprofessionnelle et salariale du déclassement », *Économie et statistique*, n° 354.

Naville P. (1956). *Essai sur la qualification du travail*, Paris, Rivière.

Oiry E. (2003). *De la qualification à la compétence, rupture ou continuité?*, Paris, L'Harmattan.

Oosterbeek H. et D. Webbink, D. (1996). « Over schooling, overschooling en inkomen », *Economisch-Statistische Berichten*, vol. 81 n°4049, p.240-241.

Paradeise C. (1987). « Des savoirs aux compétences : qualification et régulation des marchés du travail », *Sociologie du travail*, n° 1, p. 35-46.

Parlier M. (1994). « La compétence au service d'objectifs de gestion » dans *La compétence, mythe, construction et réalité?*, Minet F. & al., Paris, L'Harmattan.

Peugny C. (2009). *Le déclassement*. Mondes vécus, Grasset.

Plassard J.M. et T.T.N. Tran (2007). « L'analyse de la suréducation ou du déclassement : l'escroquerie scolaire enfin démasquée ou beaucoup de bruit pour rien? » *Les notes du LIRHE*, Note n°449.

Rumberger R.W. (1987). « The impact of surplus schooling on productivity and earnings », *The journal of human resources*, vol. 22, n° 1, p. 24-50.

Salais R. (1976). « Qualification individuelle et qualification de l'emploi », *Économie et Statistique*, n° 81-82, p.3-12.

Sicherman N. (1991). « Overeducation in the labor market », *Journal of labor economics*, vol. 9, n° 2, p.101-122.

Sicherman N. et O. Galor (1990). « A theory of career mobility », *Journal of political economy*, vol. 98, n°1, p.169-92.

Spence A. M. (1974). *Market Signaling : Informational Transfer in Hiring and Related Screening Processes*, Cambridge, Harvard University Press.

Stroobants M. (1993). *Savoir faire et compétences au travail: une sociologie de la fabrication des aptitudes*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles.

Thierry D. et C. Sauret (1993). *La gestion prévisionnelle et préventive des emplois et des compétences*, Paris, L'Harmattan.

Thurow L. (1975). *Generating inequality*, New York, Basic books.

Thurow L.C., R.E.B. Lucas, (1972). *The American distribution of income: a structural problem. A study for the Joint Economic Committee, US Congress, Government Printing Office, Washington DC.*

Tortajada R. (1986) « La qualification, concept empirique » dans *L'introuvable relation formation-emploi*, Tanguy L. (dir), Paris, La Documentation Française.

Touraine A. (1955), « La qualification du travail. Histoire d'une notion », *Journal de psychologie normale et pathologique*, n°13, p. 97-112.

Tremblay D.G. et V. Van Schendel (1991). *Économie du Québec et de ses régions*, Montréal, Éditions Saint-Martin. Coll. Interventions économiques.

Trottier C., R. Cloutier et L. Laforce (1994). « Typologie de l'insertion professionnelle des personnes diplômées de l'université », *The Canadian Journal of Higher Education / La revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol. 24, n°2, p.71-87.

Troussier J.F. (1978). « Réflexions sur le concept de qualification » dans *La qualification du travail : de quoi parle-t-on?*, collectif (Ed.), Paris, La Documentation Française p. 173-188.

Verdugo R.N. et N.T. Verdugo (1989). « The impact of surplus schooling on earnings. Some additional findings », *The journal of human resources*, Vol. 24, n° 4, p. 629-643.

Vernières M. (1978). « Qualification et déqualification. Essai de définition » dans *La qualification du travail : de quoi parle-t-on?*, Collectif (Ed.), Paris, Documentation Française.

Vultur M. (2006). « Diplôme et marché du travail. La dynamique de l'éducation et du déclassement au Québec », *Recherches sociographiques*, XLVII, n°1, p.41-68.

Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence*. Rueil-Malmaison, Éditions liaisons.

Zarifian P. (2006). « De la notion de qualification à celle de compétence », *Les cahiers français*, n°333, La documentation française.

Domaine d'étude	n=22 217 (1,9%)								
Champs interdisciplinaire/non spécialisé/indéterminé	1,952								0,930ns
Beaux-arts et arts appliqués	2,598								1,605
Sciences humaines et champs connexes	2,057								1,062ns
Sciences sociales et champs connexes	1,921								1,124ns
Commerce, gestion et administration des affaires	1,483								1,065ns
Sciences et techniques agricoles et biologiques	1,690								1,127ns
Génie et sciences appliquées	0,697								0,684
Techniques et métiers en génie et en sciences	1,096**								0,715
Professions, sciences et techniques de la santé	0,913ns								0,960ns
Mathématiques et sciences physiques	0,987ns								0,818ns
Services éducatifs, récréatifs et services de consultation (référence)									
Âge	n=22 255 (0,3%)								
Moins de 22 ans	0,733								0,534
22 à 25 ans	1,035ns								0,716*
26 à 30 ans	0,884ns								0,747*
31 à 40 ans	0,739								0,773**
41 à 50 ans	0,816*								0,761**
Plus de 50 ans (référence)									
Sexe	n=22 250 (0,1%)								
Homme	0,858								1,036ns
Femme (référence)									
Constante		0,263	0,215	0,206	0,205	0,401	0,691	0,328	0,414
Vraisemblance expliquée (%)		6,2%	7,9%	8,4%	8,7%	8,9%	15,8%	17,9%	18,4%

* : $P > 0,01$ et $< 0,05$, ** : $P > 0,05$ et $< 0,1$, ^{ns} : non significatif ($P > 0,1$). Pour les blocs 1 à 8 n= 15 123.

Tableau XXVI : Modèles de régression par bloc pour les diplômés en sciences humaines

	Effet brut (n, % de vraisemblance et	Bloc 1 Exp (B)	Bloc 2 Exp (B)	Bloc 3 Exp (B)	Bloc 4 Exp (B)	Bloc 5 Exp (B)	Bloc 6 Exp (B)	Bloc 7 Exp (B)	Bloc 8 Exp (B)
Utilisation des capacités de... Écrire	(n=1348, 16,4%)								
Dans une grande mesure (réf)									
Dans une certaine mesure	3,064	4,184	2,617	2,614	2,689	2,764	2,584	2,448	2,520
Très peu	7,134	10,719	5,682	5,694	5,825	5,550	4,707	4,681	4,512
Pas du tout	38,690	84,769	30,912	29,014	23,065	26,742	17,309	12,460	13,545
Analyser	(n=1345, 14,8%)								
Dans une grande mesure (réf)									
Dans une certaine mesure	3,392		3,401	3,124	2,737	2,849	2,595	2,637	2,608
Très peu	12,959		6,522	5,544	6,172	6,203	5,389	5,290	5,032
Pas du tout	256,959		ne						
Résoudre des problèmes	(n=1340, 7,9%)								
Dans une grande mesure (réf)									
Dans une certaine mesure	3,058			1,229ns	1,247ns	1,146ns	1,228ns	1,003ns	0,970ns
Très peu	6,115			1,235ns	1,501ns	1,050ns	1,089ns	1,021ns	1,040ns
Pas du tout	25,774			2,570ns	2,226ns	2,012ns	3,059ns	2,259ns	2,321ns
Diriger	(n=1268, 5%)								
Dans une grande mesure (réf)									
Dans une certaine mesure	2,399				2,044	2,038	1,553*	1,646*	1,769
Très peu	2,442				0,693ns	0,645ns	0,540*	0,558**	0,563**
Pas du tout	4,985				2,612	2,736	2,1498*	1,822**	1,799**
Utilisation des technologies	(n=1285, 3,8%)								
Dans une grande mesure (réf)									
Dans une certaine mesure	1,737					1,399**	1,553*	1,277ns	1,257ns
Très peu	3,263					2,265	2,004*	1,675ns	1,619ns
Pas du tout	5,789					1,583ns	1,262ns	1,479ns	1,180ns
Travailler en équipe	(n=1337, 1,3%)								
Dans une grande mesure (réf)									
Dans une certaine mesure	1,238**					0,737ns	0,742ns	0,808ns	0,833ns
Très peu	5,054					0,819ns	0,835ns	0,927ns	1,082ns
Pas du tout	1,322ns					1,611ns	1,692ns	1,751ns	1,922ns
Lien entre emploi et études	(n=1361, 14,1%)								
Lien étroit	0,109						0,283	0,432	0,447
Lien faible	0,495						1,015ns	1,198ns	1,222ns
Aucun lien (référence)									
Suréducation	(n=992, 11,1%)								
Plus d'éducation que requis pour l'emploi	4,208							3,601	3,709
Même niveau d'éducation que requis par l'emploi	0,774ns							1,031ns	1,009ns
Moins d'éducation que requis par l'emploi (réf)									
Âge	(n=1362, 1,1%)								
Moins de 22 ans	0,992ns								0,740ns
22 à 25 ans	1,506ns								1,138ns
26 à 30 ans	1,515ns								0,936ns
31 à 40 ans	1,020ns								1,371ns
41 à 50 ans	0,669ns								0,670ns
Plus de 50 ans (référence)									
Sexe	(n=1361, 0%)								
Homme	0,952ns								0,804ns
Femme (référence)									
Constante		0,224	0,151	0,144	0,108	0,095	0,186	0,089	0,088
Vraisemblance expliquée (%)		18,2%	24%	24,1%	26,5%	27,3%	31,3%	34,9%	35,3%

* : $P > 0,01$ et $< 0,05$, ** : $P > 0,05$ et $< 0,1$, ^{ns} : non significatif ($P > 0,1$), ne : non estimé. Pour les blocs 1 à 8 n = 872.

Tableau XXVII: Modèles de régression par bloc pour les diplômés en sciences sociales

	Effet brut (n, % de vraisemblance et Exp (B))	Bloc 1 Exp (B)	Bloc 2 Exp (B)	Bloc 3 Exp (B)	Bloc 4 Exp (B)	Bloc 5 Exp (B)	Bloc 6 Exp (B)	Bloc 7 Exp (B)	Bloc 8 Exp (B)
Utilisation des capacités de... Analyser	(n=2598, 11,5%)								
Dans une grande mesure (réf)									
Dans une certaine mesure	2,135	1,701	1,286*	1,028ns	1,000ns	1,074ns	0,870ns	0,797**	0,805ns
Très peu	10,357	10,881	6,214	4,690	4,621	4,689	3,491	2,885	3,198
Pas du tout	27,344	126,70	65,476	35,604	37,945	40,806	26,474	23,843	25,591
Écrire	(n=2587, 11,2%)								
Dans une grande mesure (réf)									
Dans une certaine mesure	1,961		1,429	1,354	1,409	1,437	1,347*	1,190ns	1,166ns
Très peu	7,031		4,207	3,957	3,951	4,078	2,760	2,199	2,136
Pas du tout	10,442		2,643	2,520	2,593	2,579	1,776**	1,232ns	1,149ns
Résoudre des problèmes	(n=2598, 7,8%)								
Dans une grande mesure (réf)									
Dans une certaine mesure	2,360			1,584	1,442	1,506	1,485	1,524	1,562
Très peu	7,299			1,297ns	0,984ns	0,941ns	0,797ns	0,991ns	1,229ns
Pas du tout	23,360			11,294	9,428	8,567	19,778	29,808	43,663
Travailler en équipe	(n=2592, 2,5%)								
Dans une grande mesure (réf)									
Dans une certaine mesure	1,825				1,547	1,632	1,579	1,609	1,674
Très peu	4,699				4,017	3,876	3,662	3,137	3,061
Pas du tout	5,995				6,508	7,325	8,535	11,783	14,696
Utilisation des technologies	(n=2438, 1,8%)								
Dans une grande mesure (réf)									
Dans une certaine mesure	1,069ns					0,786*	1,025ns	0,944ns	0,955ns
Très peu	1,321*					0,607	0,850ns	0,840ns	0,828ns
Pas du tout	4,100					1,739*	2,289	2,459	3,001
Diriger	(n=2476, 1,4%)								
Dans une grande mesure (réf)									
Dans une certaine mesure	1,027ns					0,807**	0,813**	0,844	0,858ns
Très peu	1,916					1,157ns	1,103ns	1,297**	1,205ns
Pas du tout	1,775					0,763ns	0,697*	0,720**	0,671ns
Lien entre emploi et études	(n=2626, 11,7%)								
Lien étroit	0,150						0,272	0,318	0,326
Lien faible	0,501						0,784**	0,870ns	0,867ns
Aucun lien (référence)									
Suréducation	(n=2075, 7,8%)								
Plus d'éducation que requis pour l'emploi	6,666							5,943	5,770
Même niveau d'éducation que requis par l'emploi	1,862							2,961	2,719
Moins d'éducation que requis par l'emploi (réf)									
Âge	(n=2626, 1,1%)								
Moins de 22 ans	0,720ns								0,078
22 à 25 ans	1,186ns								1,566ns
26 à 30 ans	1,295ns								2,268*
31 à 40 ans	0,650**								1,552ns
41 à 50 ans	0,730ns								1,648ns
Plus de 50 ans (référence)									
Sexe	(n=2625, 0%)								
Homme	1,097ns								1,140ns
Femme (référence)									
Constante		0,368	0,303	0,285	0,256	0,295	0,599	0,149	0,85
Vraisemblance expliquée (%)		10%	13%	13,9%	15,5%	16,3%	20,4%	23%	24,2%

* : $P > 0,01$ et $< 0,05$, ** : $P > 0,05$ et $< 0,1$, ^{ns} : non significatif ($P > 0,1$). Pour les blocs 1 à 8 n = 1 839.

Tableau XXVIII: Modèles de régression par bloc pour les diplômés en mathématiques

	Effet brut (n, % de vraisemblance et Exp (B))	Bloc 1 Exp (B)	Bloc 2 Exp (B)	Bloc 3 Exp (B)	Bloc 4 Exp (B)	Bloc 5 Exp (B)	Bloc 6 Exp (B)	Bloc 7 Exp (B)	Bloc 8 Exp (B)
Utilisation des capacités de... Écrire	(n=1012, 8%)								
Dans une grande mesure (réf)									
Dans une certaine mesure	1,520*	1,519*	1,418ns	1,390ns	1,393ns	1,464ns	1,793*	1,798*	1,787*
Très peu	3,478	2,962	2,158*	2,072*	2,090*	2,377*	2,334*	2,367*	2,550*
Pas du tout	15,383	24,579	18,702	17,286	17,936	18,187	15,606	17,547	21,339
Analyser	(n=1028, 6,7%)								
Dans une grande mesure (réf)									
Dans une certaine mesure	2,152		1,318ns	1,109ns	1,114ns	1,131ns	1,006ns	1,048ns	1,038ns
Très peu	6,442		7,369	4,763*	4,923*	4,912*	3,965ns	3,166ns	3,259ns
Pas du tout	54,255		36,129ns	20,026ns	19,561ns	16,386ns	5,785ns	6,324ns	6,584ns
Résoudre des problèmes	(n=1028, 6,6%)								
Dans une grande mesure (réf)									
Dans une certaine mesure	2,397			1,386ns	1,341ns	1,497ns	1,159	1,209ns	1,130ns
Très peu	7,416			1,773ns	1,797ns	2,077ns	0,646ns	0,590ns	0,603ns
Pas du tout	19,083			ne	ne	ne	ne	ne	ne
Utilisation des technologies	(n=1025, 3,6%)								
Dans une grande mesure (réf)									
Dans une certaine mesure	1,715				1,056ns	0,958ns	0,884ns	0,762ns	0,861ns
Très peu	2,728				0,791ns	0,701ns	0,505ns	0,545ns	0,478ns
Pas du tout	13,808				1,866ns	1,823ns	0,612ns	0,858ns	0,508ns
Diriger	(n=943, 0,2%)								
Dans une grande mesure (réf)									
Dans une certaine mesure	1,205ns					1,218ns	1,267ns	1,244ns	1,218ns
Très peu	1,101ns					0,796ns	0,846ns	0,903ns	0,925ns
Pas du tout	1,464ns					1,068ns	1,024ns	1,101ns	1,077ns
Travailler en équipe	(n=1025, 0,2%)								
Dans une grande mesure (réf)									
Dans une certaine mesure	0,833ns					0,731ns	0,760ns	0,677ns	0,667ns
Très peu	0,941ns					0,561ns	0,490ns	0,400ns	0,356ns
Pas du tout	0,560ns					0,160ns	0,200ns	0,206ns	0,191ns
Lien entre emploi et études	(n=1039, 15,2%)								
Lien étroit	0,077						0,110	0,176	0,166
Lien faible	0,234						0,302	0,463**	0,493**
Aucun lien (référence)									
Suréducation	(n=917, 9,9%)								
Plus d'éducation que requis pour l'emploi	1,700ns							0,607ns	0,781ns
Même niveau d'éducation que requis par l'emploi	0,326							0,179	0,231
Moins d'éducation que requis par l'emploi (réf)									
Âge	(n=1040, 0,6%)								
Moins de 22 ans	0,311ns								0,46ns
22 à 25 ans	0,563ns								0,448ns
26 à 30 ans	0,403ns								0,369ns
31 à 40 ans	0,388ns								0,318ns
41 à 50 ans	0,567ns								1,158ns
Plus de 50 ans (référence)									
Sexe	(n=1038, 0%)								
Homme	0,910ns								0,988ns
Femme (référence)									
Constante		0,188	0,175	0,168	0,167	0,173	0,941	1,982	3,781
Vraisemblance expliquée (%)		7,5%	10,1%	10,7%	10,8%	11,9%	18,7%	23,7%	25,1%

* : $P > 0,01$ et $< 0,05$, ** : $P > 0,05$ et $< 0,1$, ^{ns} : non significatif ($P > 0,1$), ne : non estimé. Pour les blocs 1 à 8 n = 816.

Tableau XXIX : Modèles de régression par bloc pour les diplômés en beaux-arts et arts appliqués

	Effet brut (n, % de vraisemblance et Exp (B))	Bloc 1 Exp	Bloc 2 Exp (B)	Bloc 3 Exp (B)	Bloc 4 Exp (B)	Bloc 5 Exp (B)	Bloc 6 Exp (B)	Bloc 7 Exp (B)	Bloc 8 Exp (B)
Utilisation des capacités de...	(n=533, 3,9%)								
Analyser									
Dans une grande mesure (réf)									
Dans une certaine mesure	1,324**	1,022	0,905ns	1,273ns	1,402ns	1,273ns	1,306ns	1,056ns	1,007ns
Très peu	5,060	2,655	2,126**	3,880	4,363	3,758	3,068*	2,129ns	2,130ns
Pas du tout	2,730	2,420	1,648**	1,836ns	4,567ns	3,231ns	4,732ns	3,009ns	3,500ns
Écrire	(n=526, 3,4%)								
Dans une grande mesure (réf)									
Dans une certaine mesure	1,992		1,513ns	1,737**	1,882*	1,859*	1,409ns	1,629ns	1,367ns
Très peu	2,469		1,325ns	1,353ns	1,419ns	1,179ns	1,068ns	1,043ns	1,021ns
Pas du tout	3,465		2,206**	1,865**	1,950ns	1,904ns	0,943ns	0,856ns	1,484ns
Travailler en équipe	(n=533, 1,4%)								
Dans une grande mesure (réf)									
Dans une certaine mesure	0,758ns			0,347	0,389	0,352	0,450*	0,428*	0,462*
Très peu	0,400*			0,301**	0,314ns	0,199*	0,176*	0,193*	0,172*
Pas du tout	5,694*			17,609ns	18,553ns	20,774ns	65,902*	66,989*	190,366
Résoudre des problèmes	(n=534, 1,3%)								
Dans une grande mesure (réf)									
Dans une certaine mesure	1,159ns				0,643**	0,680ns	0,604**	0,576**	0,647ns
Très peu	2,630				0,798ns	0,815ns	0,551ns	0,366ns	0,415ns
Pas du tout	1,778ns				0,327ns	0,399ns	0,273ns	0,242ns	0,161ns
Utilisation des technologies	(n=502, 1,3%)								
Dans une grande mesure (réf)									
Dans une certaine mesure	1,288ns					0,800ns	0,800ns	0,917ns	0,860ns
Très peu	1,8714*					1,419ns	1,382ns	1,461ns	1,456ns
Pas du tout	2,736					1,553ns	1,038ns	1,366ns	1,173ns
Diriger	(n=490, 1,3%)								
Dans une grande mesure (réf)									
Dans une certaine mesure	1,825					1,465ns	1,408ns	1,247ns	1,500ns
Très peu	1,491**					2,098*	2,105*	2,218*	2,643*
Pas du tout	1,991*					0,779ns	0,898ns	1,112ns	1,415ns
Lien entre emploi et études	(n=542, 12,6%)								
Lien étroit	0,138						0,153	0,223	0,231
Lien faible	0,648*						0,572ns	0,792ns	0,720ns
Aucun lien (référence)									
Suréducation	(n=353, 7,5%)								
Plus d'éducation que requis pour l'emploi	4,577							4,721	4,064*
Même niveau d'éducation que requis par l'emploi	1,238ns							1,580ns	1,301ns
Moins d'éducation que requis par l'emploi (réf)									
Âge	(n=542, 2,7%)								
Moins de 22 ans	0,726ns								0,502ns
22 à 25 ans	2,444*								2,256ns
26 à 30 ans	1,799ns								1,656ns
31 à 40 ans	1,314ns								1,331ns
41 à 50 ans	1,946ns								3,074ns
Plus de 50 ans (référence)									
Sexe	(n=542, 0,1%)								
Homme	0,851ns								1,077ns
Femme (référence)									
Constante		0,741	0,625	0,661	0,712	0,622	2,047	0,615	0,368
Vraisemblance expliquée (%)		1,2 %	2,1 %	6,4 %	7 %	8,8%	16,8%	20,5%	22,9%

* : $P > 0,01$ et $< 0,05$, ** : $P > 0,05$ et $< 0,1$, ^{ns} : non significatif ($P > 0,1$). Pour les blocs 1 à 8 n= 310.

Tableau XXX : Tableau synthétique de l'effet de la relation formation-emploi (suréducation et lien emploi-études) sur le sentiment de surqualification

Variables formation-emploi	Tous les domaines (n=17 055)	Sciences humaines (n= 992)	Sciences sociales (n= 2 075)	Mathématiques (n= 917)	Beaux-arts (n= 353)
Lien entre emploi et études					
Lien étroit	0,177	0,174	0,215	0,113	0,268
Lien faible	0,572	0,666*	0,631	0,290	0,729ns
Aucun lien (réf)					
Suréducation					
Plus d'éducation que requis pour l'emploi	3,069	3,312	5,582	0,882ns	4,712
Même niveau d'éducation que requis par l'emploi	1,292	0,869ns	2,330	0,284	1,765ns
Moins d'éducation que requis par l'emploi (réf)					
Constante	0,618	0,684	0,359	3,191	0,544
Pourcentage de vraisemblance expliqué	14,2%	18,9%	14,5%	17,9%	12,2%