

Titre : Le mentorat dans un contexte de départ massif à la retraite dans le secteur public : une réponse à la perte des connaissances tacites managériales

Rubrique : Article de recherche

Auteur(s)

1 : Miché Ouédraogo, conseiller scientifique
2 : Natalie Rinfret, professeure

Citation : Ouédraogo, M. et Rinfret, N. (2023). Le mentorat dans un contexte de départ massif à la retraite dans le secteur public : une réponse à la perte des connaissances tacites managériales. *Ad Machina*, 7(1), 97-122. <https://doi.org/10.1522/radm.no7.1660>

Affiliation des auteurs

1 : ÉNAP (Chaire en leadership)

Courriel : miche.ouedraogo2@enap.ca

2 : ÉNAP

Courriel : natalie.rinfret@enap.ca

Remerciements

Cet article s'inscrit dans un projet de recherche plus global sur la gestion des connaissances dans le secteur public, subventionné par le CRSH. Les auteurs tiennent à remercier Beneva pour son soutien financier à la Chaire en leadership dans le secteur public.

Déclaration des conflits d'intérêts

- Aucun conflit d'intérêts à déclarer
 Conflit d'intérêts à déclarer (veuillez détailler)

Détails :

Résumé (250 mots)

Le secteur public québécois évolue dans un contexte de changement avec des départs massifs à la retraite des gestionnaires de la génération des baby-boomers. Ces départs posent un problème de perte des connaissances tacites managériales essentielles à la performance des ministères et organismes et à la qualité des services rendus aux citoyens. Cette recherche explore comment le mentorat peut agir comme mécanisme de partage des connaissances tacites managériales en contexte de changement entre les gestionnaires expérimentés et ceux des générations X et Y en investiguant les types de connaissances managériales partagées et acquises, de même que les conditions et mécanismes les favorisant. En adoptant une approche qualitative auprès de 52 mentorés et 11 mentors qui participent à un programme de mentorat gouvernemental, cette recherche montre que les connaissances tacites transférées aux jeunes gestionnaires par les mentors concernent l'environnement de la fonction publique, la gestion et la perception de soi comme gestionnaire. De plus, les résultats montrent que pour que le partage des connaissances tacites managériales soit effectif, la relation mentorale doit être structurée et souple et que les deux acteurs de la dyade aient recours à des mécanismes, tels que la déduction et l'induction, la simulation, l'observation, l'accompagnement et la mise en application des connaissances reçues suivie d'une rétroaction. Ainsi, cette recherche propose un cadre de partage des connaissances tacites managériales favorisant le développement accéléré des compétences des jeunes gestionnaires. En identifiant les conditions et mécanismes privilégiant leur partage, elle offre aux responsables organisationnels une démarche d'implantation de programmes de mentorat à partir de laquelle ils pourront s'inspirer.

Abstract

The Quebec public sector is evolving in a context of change, with massive retirements of managers from the baby boomer generation. These retirements create a problem with the loss of tacit managerial knowledge that is essential to the performance of ministries and organisations, and the quality of services rendered to the citizens. This research explores how mentoring can act as a mechanism for sharing tacit managerial knowledge in a context of change between experienced managers and those of generations X and Y, by investigating the types of managerial knowledge shared and acquired, as well as the conditions and mechanisms that foster it. By adopting a qualitative approach with 52 mentees and 11 mentors participating in a government mentoring program, this research shows that the tacit knowledge transferred to young managers by mentors concerns the public service environment, management and self-perception as a manager. Furthermore, the results show that for the sharing of tacit managerial knowledge to be effective, the mentoring relationship must be structured and flexible, and both actors in the dyad must resort to mechanisms such as deduction and induction, simulation, observation, coaching and the application of the knowledge received, followed by feedback. Thus, this research proposes a framework for sharing tacit managerial knowledge that promotes accelerated development of young manager skills. By identifying the conditions and mechanisms for sharing tacit knowledge, it provides organizational leaders with an approach for implementing mentoring programs, from which they can draw inspiration.

Mots clés

Mentorat, partage des connaissances tacites, compétences managériales, changement dans le secteur public, transfert intergénérationnel.

Droits d'auteur

Ce document est en libre accès, ce qui signifie que le lectorat a accès gratuitement à son contenu. Toutefois, cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la licence [Creative Commons Attribution \(CC BY NC\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Le mentorat dans un contexte de départ massif à la retraite dans le secteur public : une réponse à la perte des connaissances tacites managériales

Miché Ouédraogo
Natalie Rinfret

Introduction

Les organisations publiques et privées évoluent actuellement dans un contexte de changement important de leurs environnements externe et interne (Colleret et Gingras, 2020). Que ce soit dû à la mondialisation de l'économie, à la crise économique, à la rareté des ressources et de la main-d'œuvre ou, plus récemment, à la crise de la COVID-19, les organisations font des choix stratégiques de divers types entraînant des restructurations ou réformes structurelles, technologiques et humaines de toutes sortes.

La fonction publique québécoise, qui est l'un des plus gros employeurs au Québec, est confrontée à ce contexte de changement au point de développer un référentiel de compétences pour gestionnaire-leader en contexte de transformation (Secrétariat du Conseil du trésor, 2022a). Elle emploie plus de 62 000 personnes, présentes sur l'ensemble du territoire et réparties au sein de 22 ministères et de quelque 65 organismes (Secrétariat du Conseil du trésor, 2022b). En plus des bouleversements externes précédemment cités, les fonctionnaires de l'État québécois se retrouvent devant un contexte de renouvellement sans précédent du capital humain, en raison des départs massifs à la retraite, mettant à jour les défis du maintien et du développement de la performance organisationnelle (Secrétariat du Conseil du trésor, 2012). Ces défis sont d'autant plus importants, que la mission première du secteur public est de rendre des services de qualité à la population québécoise. Des bris de services peuvent donc avoir des conséquences délétères.

Ce contexte de renouvellement affecte majoritairement les gestionnaires. Selon le Secrétariat du Conseil du trésor (SCT), entre 2002 et 2012, 62,6 % des cadres étaient admissibles à la retraite, surtout ceux de la génération des baby-boomers (nés entre 1946 et 1966) (Secrétariat du Conseil du trésor, 2002, 2018) et, selon ses dernières anticipations, 23 % des cadres l'étaient jusqu'en 2022 (Secrétariat du Conseil du trésor, 2018). Ainsi, pour les organisations du secteur public, les départs massifs à la retraite du personnel, lié au vieillissement de la population (Kuyken, 2009), posent de sérieux problèmes de performance organisationnelle (Lamari, 2010), de continuité des services de qualité et de gestion des dossiers courants (Lavis, 2006; Secrétariat du Conseil du trésor, 2002). Ces différents problèmes sont rattachés aux pertes potentielles des connaissances tacites, détenues par les gestionnaires chevronnés (Kuyken, 2015), développées tout au long de leur carrière (Lemay, Bernier, Rinfret et Houlfort, 2012; Rinfret, Bernier, Houlfort, Lemay et Mercier, 2010). Ces connaissances impliquent les connaissances personnelles issues des acquis expérientiels et des pratiques des individus (Lamari, 2010). Elles ont un caractère intangible, abstrait, intégré (Singh Sandhu, Kishore et Umi Kalthom, 2011) et sont difficiles à codifier (Légaré, 2014). Elles englobent également les connaissances implicites, c'est-à-dire les façons de faire, les comportements, les modes d'emploi (idiosyncrasie), soit les connaissances partagées et comprises par des personnes ou des groupes qui ne veulent ou ne peuvent pas les exprimer explicitement (Frappaolo, 2008; Gao, Li et Clarke, 2008; Lemay et al., 2012; Li et Gao, 2003). Au regard de leur nature complexe, les connaissances tacites sont difficiles à identifier, à partager et à acquérir dans les organisations (Panahi, Watson et Partridge, 2013; Ranucci et Souder, 2015). Pourtant, leur importance dans le renforcement des compétences individuelles a été démontrée (Bol, Estep, Moers et Peecher, 2018).



1. Problématique

Les connaissances tacites dans un contexte de changement lié aux départs à la retraite des gestionnaires de la fonction publique québécoise

Des études pionnières, comme celle de Rinfret et al., (2010), ont fait ressortir qu'il est rare, malgré le contexte des départs massifs à la retraite vécu à la fonction publique québécoise, que les ministères et organismes disposent de processus formels de gestion et de transfert des connaissances, particulièrement des connaissances tacites. Des cas illustrant cette situation foisonnent. Par exemple, le successeur d'un gestionnaire à la retraite, associé depuis 20 ans aux dossiers de l'adoption internationale, a reconnu avoir mis plus de 2 ans à former un réseau lui permettant d'atteindre une efficacité semblable à celle de son prédécesseur. Bien que les connaissances techniques lui étaient accessibles, un ensemble de connaissances tacites, notamment sur la culture des interlocuteurs, lui ont cruellement manqué. Son prédécesseur avait développé un réseau grâce à un savoir et savoir-être acquis au fil de son expérience, qui n'étaient pas documentés ni pris en compte dans les procédures internes du ministère (Rinfret et Houlfort, 2016). Comment est-il possible que l'organisation n'ait pas fourni à ce gestionnaire des éléments de solutions à cette situation ayant un impact sérieux sur la performance? En négligeant les connaissances tacites, composées notamment du savoir-être, de l'expérience ou du savoir-faire des individus qui œuvrent dans l'organisation lorsque l'on documente les processus bureaucratiques, on perd une partie de la mémoire organisationnelle.

Des études plus récentes comme celle de Tran (2022) montrent que la problématique de la gestion et de la transmission des connaissances, surtout celles tacites, reste une réalité inhérente à la fonction publique. Au regard de cette situation, il devient plus qu'urgent pour la fonction publique de mettre en place des mécanismes adéquats de partage des connaissances tacites des gestionnaires expérimentés (génération des baby-boomers) et leur acquisition par les plus jeunes, soit ceux de la génération X (nés entre 1967 et 1979) et Y (nés après 1979), afin de maintenir la performance du secteur public, dans ce contexte de turbulence sans précédent. Pour pallier cette situation, des programmes de mentorat sont mis en place par certaines organisations dans une optique de développement des compétences en gestion, basés sur le partage et l'acquisition des connaissances. Il convient donc de s'interroger si le mentorat peut être considéré comme un cadre idéal de partage et d'acquisition des connaissances tacites managériale dans un contexte de travail intergénérationnel dans un contexte de départ massif à la retraite.

L'objectif de cette étude est donc d'analyser le mentorat comme mécanisme de partage et d'acquisition des connaissances tacites managériales entre les générations des gestionnaires expérimentés et ceux des générations X et Y de la fonction publique québécoise en investiguant les types de connaissances managériales partagées et acquises de même que les conditions et mécanismes les favorisant.

2. Recension des écrits

Le mentorat

Avant d'explorer le mentorat comme mécanisme de partage et d'acquisition des connaissances tacites, il convient, dans un premier temps, de le définir. Il existe plus d'une cinquantaine de définitions du mentorat (Crisp et Cruz, 2009; Eller, Lev et Feurer, 2014; Garvey, Garvey, Stokes et Megginson, 2017; Johnson et Ridley, 2018; Johnson, Smith et Griffin, 2022). Les premiers travaux de recherche sur le mentorat ont été effectués par Kram (1980). Dans son étude préliminaire sur les gestionnaires, Kram (1985) décrit le mentorat comme une relation de développement entre un gestionnaire âgé (le mentor) et un plus jeune (le mentoré), favorisant le développement individuel de ce dernier. D'autres définitions plus courantes conçoivent le mentorat comme une relation d'un à un (Bayley, Chambers et Donovan, 2016; Jones et

Brown, 2011; Reinstein, Sinason et Fogarty, 2012), intense, dans laquelle une personne chevronnée partage son expérience avec une autre en vue de favoriser son développement personnel et professionnel (Eby, 1997; Eby, Allen, Evans, Ng et DuBois, 2008; Eby, Rhodes et Allen, 2007; Noe, Greenberger et Wang, 2002; Russell et Adams, 1997). La relation mentorale favorise ainsi l'apprentissage, le partage des connaissances et de l'expertise (Guay, 2003) de manière volontaire (Cuerrier, 2004), au moyen d'un soutien instrumental ou professionnel et psychologique (Eby, 1997).

Plusieurs écoles de pensée sur le mentorat sont présentes dans la littérature. On y retrouve les mentorats hiérarchique, inverse, réciproque et asymétrique (Chaudhuri et Ghosh, 2012; Chen, 2013; Naweed et Ambrosetti, 2015; Ramaswami et Dreher, 2011; Stephenson, 2014). Le mentorat hiérarchique, le plus traditionnel, est adopté lorsque le mentor est plus expérimenté que le mentoré, ou en possession de connaissances exclusives (Jones et Brown, 2011). C'est de cette forme de mentorat dont il est question dans cette étude.

De plus, deux processus de mise en œuvre du mentorat se distinguent : le mentorat informel et le mentorat formel (Cuerrier, 2004; Guay et Lirette, 2003; Hamburg, 2013). Le premier résulte d'une relation naturelle, volontaire et spontanée entre le mentoré et le mentor (Guay et Lirette, 2003), généralement mise en place à l'initiative du mentoré (Guay et Lirette, 2003; Hamburg, 2013). Le second, celui dont il est question dans cette étude, est organisé, soutenu et structuré par l'organisation visant l'optimisation de la relation afin de permettre au mentoré de se développer (Cuerrier, 2004; Guay et Lirette, 2003). Dans ce processus formel, les objectifs de la relation sont clairement établis dès le début, les résultats sont mesurables, le transfert des connaissances est spécifié et les critères d'admissibilité et de pairage sont définis au préalable (Guay et Lirette, 2003; Hamburg, 2013).

Jusqu'à maintenant, les recherches sur le mentorat dans le secteur public se sont essentiellement concentrées sur ses effets, que ce soit pour le mentoré, le mentor, l'organisation ou les services aux citoyens (Bozeman et Feeney, 2008; Ehrich et Hansford, 2008; Houdé, 2010; Pruett, 2020), ou encore sur ses facteurs de succès (Bozeman et Feeney, 2009; Lindbo et Shultz, 1998). Aussi, des recherches récentes se sont attardées à l'utilisation de nouveaux outils, comme les nouvelles technologies de l'information et de la communication, dans la pratique mentorale (Hamburg et Marian, 2012; Baumann et Schachtner, 2020). D'autres ont examiné le processus de mise en œuvre d'un programme de mentorat et son impact sur les participants (Buddhapriya, 2017). Parmi elles, peu se sont consacrées à l'identification des déterminants du partage (Curtis et Taylor, 2018; Dalkir, 2010; Pruett, 2020) et de l'acquisition des connaissances tacites managériales (Fleig-Palmer et Schoorman, 2011; Harvey, 2012; Nokkala, Aarnikoivu et Kiili, 2022). Ainsi, l'hypothèse selon laquelle le mentorat est un processus par lequel les connaissances tacites sont partagées par le mentor et acquises par le mentoré (Kram, 1985) reçoit un soutien empirique limité dans la littérature sur le mentorat, en général (Fleig-Palmer et Schoorman, 2011; Lankau et Scandura, 2007; Manaf, Harvey, Armstrong et Lawton, 2020), et dans la littérature sur la gestion des connaissances, en particulier (Fleig-Palmer et Schoorman, 2011; Gallupe, 2001). Au surplus, certaines recherches ont mis en lumière la particularité du secteur public, notamment en ce qui a trait à l'imputabilité des gestionnaires, l'interface entre le politique et l'administratif et le contexte de changements constants, dont les mouvements du politique (remaniements ministériels ou changement de gouvernement), des hauts dirigeants et des gestionnaires (Facal et Mazouz, 2013; O'Toole, 2019; Paquet, 2020). Ce contexte particulier colore les connaissances sollicitées par les jeunes gestionnaires dans le cadre de programmes formels de mentorat (Ritchie et Connolly, 1993) et aucune recherche n'a identifié, jusqu'ici, les connaissances tacites essentielles au renforcement des compétences managériales des gestionnaires publics (Harvey, 2012; Tangaraja, Rasdi, Ismail et Samah, 2015), ni les mécanismes sous-jacents à leur acquisition.



Dans la littérature, plusieurs modèles théoriques abordent la question de la gestion des connaissances dans les organisations. Dans cet article, nous focalisons sur deux d'entre eux à savoir le modèle SECI de Nonaka et Takeuchi (1995) et le modèle de l'apprentissage par l'expérience de Kolb (1984). Ces deux modèles ont été choisis, car ils abordent différents aspects des mécanismes liés à l'acquisition et au partage des connaissances et peuvent être complémentaires. En effet, le modèle SECI de Nonaka et Takeuchi (1995) analyse la création des connaissances dans les organisations et la dualité entre les connaissances tacites et explicites. Le modèle de l'apprentissage par l'expérience de Kolb (1984) analyse la création de la connaissance individuelle par la transformation de l'expérience.

3. Cadre théorique

3.1 Le modèle SECI de Nonaka et Takeuchi (1995)

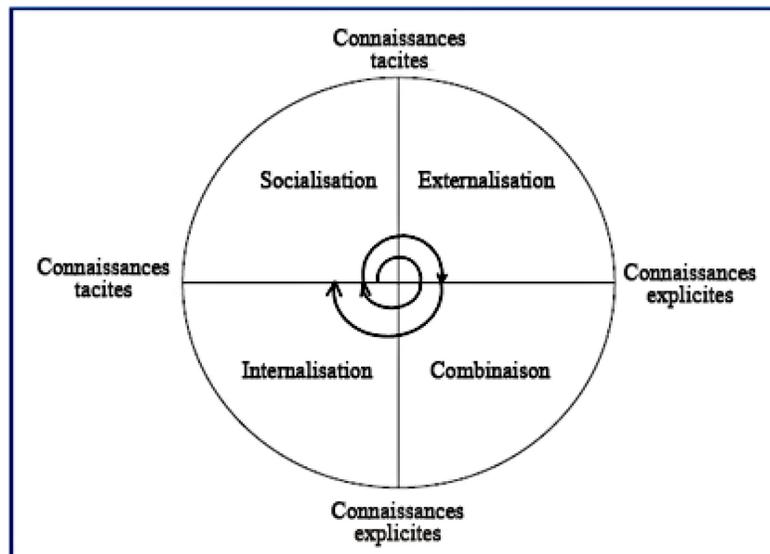
L'un des modèles les plus utilisés pour analyser et comprendre les connaissances est le modèle SECI, développé par Nonaka et Takeuchi (1995) sur la base des travaux de Polanyi et Grene (1969) et revisité par Nonaka et Von Krogh (2009) et Nonaka et Toyama (2015). Le modèle SECI offre une vision dynamique et cyclique de la création des connaissances et de la dualité entre les connaissances tacites et explicites (Nonaka et Toyama, 2015). Comme présenté à la figure 1, le SECI propose un processus cyclique et en spirale à quatre composantes qui décrit comment les connaissances peuvent être créées, combinées, converties et partagées au sein des organisations. Ces composantes sont : la socialisation, l'externalisation, la combinaison et l'internalisation, d'où l'acronyme SECI (Lee et Choi, 2003; Nonaka et Takeuchi, 1995).

La socialisation est l'étape de partage et d'acquisition des connaissances tacites (Nonaka et Takeuchi, 1995). Elle intervient lorsque, dans les organisations, à la suite de l'interaction entre les individus, la connaissance tacite est transmise par la pratique, les conseils et suggestions, l'imitation et l'observation pour créer de nouvelles connaissances tacites grâce à une expérience partagée (Karagoz, Korthaus et Augar, 2016; Kuyken, 2009; Martin-de-Castro, López-Sáez et Navas-López, 2008; Nonaka, Toyama et Konno, 2000). Étant particulièrement consacrée aux connaissances tacites, la socialisation occupe une place importante dans cette recherche. **L'externalisation** constitue l'étape de l'articulation de la connaissance tacite en concepts explicites. Les métaphores sont fréquemment utilisées pour faciliter ce processus d'apprentissage (Nonaka et Takeuchi, 1995). À cette étape, les connaissances tacites sont codifiées dans des documents, manuels, etc., afin de pouvoir être diffusées plus facilement dans l'organisation. Cette étape est particulièrement difficile, certaines connaissances tacites étant pratiquement impossibles à codifier (Karagoz et al., 2016). **La combinaison** réfère à la forme la plus simple de création ou de conversion de connaissances. À cette étape, des activités d'intégration systématique des concepts et d'exploitation des connaissances contenues dans différents médias sont mises en place pour développer un système de connaissances explicites (Nonaka et Takeuchi, 1995). Autrement dit, les différentes sources de connaissances disponibles sont codifiées et combinées pour créer de nouvelles connaissances (Karagoz et al., 2016). Finalement, **l'internalisation** est l'étape qui consiste à transformer les connaissances explicites en connaissances tacites (Nonaka et Takeuchi, 1995). Elle est étroitement liée à l'apprentissage par la pratique. Cette étape intervient lorsque les individus mettent en application les connaissances explicites pour générer, à la suite de cette mise en application, de nouvelles connaissances tacites (Nonaka et Takeuchi, 1995). Dans cette étape, les connaissances tacites d'une personne sont donc modifiées et étendues au fur et à mesure qu'elle internalise les connaissances explicites qu'elle acquiert et les met en pratique pour générer de nouveaux apprentissages, soit des connaissances tacites (Karagoz et al., 2016; Nonaka et Takeuchi, 1995).

La forme en spirale et les flèches du modèle SECI, indiquées à la figure 1, montrent le sens de la conversion des connaissances tacites en connaissances explicites. Ainsi, le partage et l'acquisition des connaissances tacites se produisent à l'étape de la socialisation. La conversion des connaissances tacites en connaissances

explicites s'effectue à l'étape de l'externalisation. Le rassemblement des connaissances explicites se fait à l'étape de la combinaison et, enfin, la conversion des connaissances explicites en connaissances tacites se produit à l'étape de l'internalisation. Ainsi, le modèle SECI souligne l'importance de la conversion répétée des connaissances pour générer de nouvelles connaissances et met en évidence la complémentarité mutuelle des connaissances tacites et explicites.

Figure 1
Modèle SECI de Nonaka et Takeuchi (1995)
Source : Nonaka et Takeuchi (1995) [traduction libre de l'auteur].

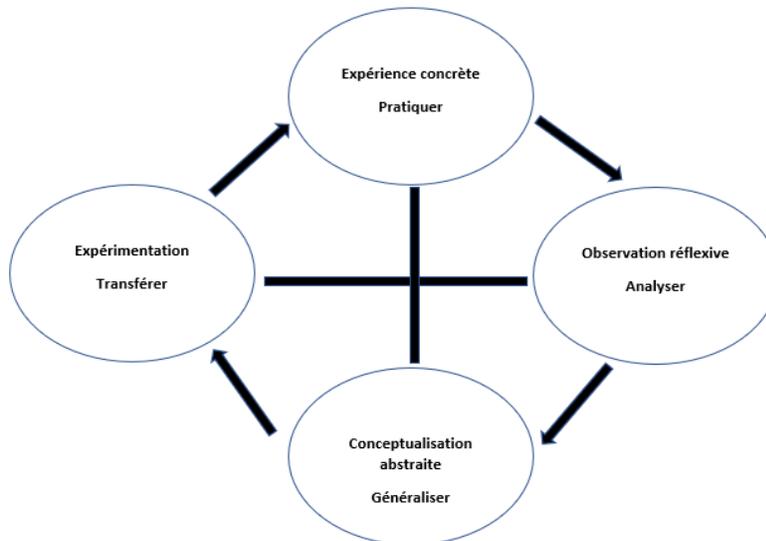


3.2 Le modèle de l'apprentissage par l'expérience de Kolb (1984)

La théorie de l'apprentissage par l'expérience, développée par Kolb (1984) et revisitée par des auteurs comme Wise (2019), s'appuie sur un ensemble d'influences interdisciplinaires et s'inspire des travaux de ses précurseurs comme Dewey (1938), un des pères fondateurs de l'apprentissage expérientiel (de la philosophie de l'éducation), de Piaget (1970) (de la psychologie du développement) et Lewin (1974) (de la psychologie sociale). Selon Kolb (1984), la connaissance résulte de l'interaction entre la théorie et l'expérience. Dans son approche, il définit l'apprentissage comme « le processus par lequel la connaissance est créée par la transformation de l'expérience » (Kolb, 1984, p. 41). Ainsi, l'apprentissage est appréhendé comme une activité continue et récurrente issue de l'expérience, qui permet à un individu de se développer continuellement en s'adaptant à son environnement. Le modèle de l'apprentissage par l'expérience proposé par Kolb (1984), présenté à la figure 2, montre un processus de construction des connaissances individuelles, cycliques, sur des styles d'apprentissage.



Figure 2
Modèle de l'apprentissage par l'expérience de Kolb (1984)
Source : Modèle de Kolb (1984) repris par l'auteur



Comme illustré à la figure 2, l'axe vertical de son modèle décrit deux modes d'appréhension de l'expérience dialectiquement liés, que sont l'expérience concrète et la conceptualisation abstraite. L'axe horizontal présente deux modes d'expériences transformantes, à savoir l'observation réflexive et l'expérimentation active. Ces quatre modes d'apprentissage sont formulés en un cycle d'apprentissage. L'**expérience concrète** intervient lorsque l'individu vit une expérience ou réalise une tâche spécifique. Au cours de cette expérience, l'individu a recours aux connaissances qui sont à sa disposition, soit son savoir-faire et son savoir-être, dans sa réaction envers l'expérience. L'expérience concrète implique donc un engagement sensoriel et émotionnel de l'individu dans l'activité. L'**observation réflexive**, quant à elle, intervient lorsque l'individu mène une réflexion sur l'expérience qu'il vient de vivre, notamment sur les attitudes et les aptitudes adoptées. Elle implique de regarder, d'écouter, d'enregistrer, de discuter et d'élaborer sur l'expérience. Cette phase implique également d'établir des liens entre les expériences, qu'elles soient orientées vers l'apprentissage sans nécessairement intégrer les théories et les concepts. La **conceptualisation abstraite** est l'étape où l'individu, à la suite de l'expérience vécue, tente de développer des concepts généraux qui pourront s'appliquer dans différentes situations. La conceptualisation abstraite implique donc l'intégration de théories et de concepts dans le processus d'apprentissage global : c'est la phase de réflexion approfondie du cycle. Enfin, la dernière étape, à savoir l'**expérimentation active**, intervient lorsque, à la suite du développement de concepts généraux, l'individu déduit des hypothèses qu'il pourra confirmer ou infirmer lors d'une nouvelle expérience. Elle constitue donc la phase de réalisation, au cours de laquelle l'individu s'engage dans un processus d'essais et d'erreurs dans lequel l'accumulation d'expériences sensorielles, la réflexion et la conceptualisation sont testées dans un contexte particulier. L'expérimentation active est la phase de réalisation du cycle de Kolb (1984).

Le modèle de Kolb (1984) est particulièrement intéressant par son regard sur la création des connaissances et des apprentissages au niveau individuel et présente un potentiel pour l'analyse des connaissances tacites partagées entre les gestionnaires et les mécanismes qui en favorisent le partage et l'intégration.

La présente étude se donne deux objectifs. D'une part, identifier les types de connaissances managériales tacites que les gestionnaires publics des générations X et Y souhaitent acquérir et, d'autre part, les conditions et mécanismes favorisant le partage et l'acquisition de ces connaissances dans une relation mentorale formelle et structurée, mise en place pour les gestionnaires de la fonction publique québécoise. Comme fondement théorique de cette étude, le modèle SECI de Nonaka et Takeuchi (1995) et la théorie de l'apprentissage par l'expérience de Kolb (1984) seront intégrés et serviront de base pour étudier les mécanismes de partage et d'acquisition des connaissances réussis dans une relation mentorale.

4. Méthodologie

Pour répondre à ces objectifs, la méthode de l'étude de cas semble la plus appropriée (Yin, 2017). En effet, une étude de cas permet d'examiner un phénomène dans un contexte particulier, surtout lorsqu'il s'agit d'un phénomène complexe (Yin, 2017; Rashid, Rashid, Warraich, Sabir et Waseem, 2019; Schoch, 2020), comme l'analyse des connaissances tacites et des mécanismes et conditions de leur partage et acquisition dans le cadre d'une relation mentorale. L'étude de cas permet ainsi la mise à jour de phénomènes, de processus, dont la compréhension enrichit la théorie (Ayerbe et Missonier, 2007; Schoch, 2020), tout en ayant recours à différentes sources de données. Cette recherche étant exploratoire, il est également pertinent de choisir comme cadre la théorisation ancrée et la démarche d'analyse inductive qui en découle (Strauss et Corbin, 1997). L'analyse inductive permettra, de manière systématique, de classifier et d'interpréter les données issues de différentes opinions et perspectives sur notre question de recherche (Glaser et Strauss, 1967; O'Kane, Smith et Lerman, 2021; Straus et Corbin, 1990).

4.1 Le choix du cas

Cette étude s'intéresse à un programme de mentorat formel lié au développement du leadership de la relève des cadres à haut potentiel du gouvernement du Québec. Ce programme, mis en place en 2009, est également un projet de recherche. Les participants de ce programme sont des gestionnaires de premier niveau, proposés par leur ministère ou organisme et sélectionnés par un comité indépendant afin de former une cohorte de 20 à 30 participants. Sur une période de 20 mois, ces gestionnaires sont accompagnés par un mentor chevronné, faisant partie de la relève des emplois supérieurs, sont évalués sur leurs compétences de gestion avant et après le programme, grâce à un outil à 360 degrés, et suivent une journée de formation par mois touchant différents enjeux liés à l'environnement des organisations publiques, à leur performance et au leadership. L'originalité de ce programme est qu'il associe deux générations de gestionnaires, dans un contexte de départ massif à la retraite et est orienté sur le partage des connaissances tacites en vue d'accompagner la relève à occuper des postes de plus haut niveau à court et moyen termes. Le choix d'un programme de mentorat formel pour analyser les connaissances tacites de même que les conditions et mécanismes de partage et d'acquisition se justifie par le fait que dans un processus formel et structuré de mentorat, les critères d'admissibilité au programme et de pairage sont définis, les objectifs de la relation sont clairement établis, les besoins en matière de partage et d'acquisition des connaissances sont identifiés et les résultats sont plus faciles à mesurer (Guay et Lirette, 2003; Hamburg, 2013). Le choix d'un seul cas pour cette étude est pertinent et permet de répondre aux questions de recherche (Yin, 2017).

4.2 Collecte de données et échantillon

Une fois le programme de mentorat complété, des entrevues semi-dirigées d'une durée moyenne d'une heure ont été réalisées auprès des mentorés et des mentors. Selon Patton (2014), les entrevues semi-structurées permettent d'investiguer sur un sujet en profondeur tout en offrant aux répondants de s'exprimer sur ce qu'ils jugent important, dans leurs propres mots. Des guides d'entrevues différents ont été élaborés pour les mentorés et les mentors. Le guide d'entrevue à l'intention des mentorés est constitué de trois sections, à savoir : 1) la découverte du contexte des postes de gestion de niveau supérieur et les



compétences de gestion requises; 2) les connaissances sollicitées auprès des mentors; 3) les conditions et mécanismes favorisant le partage et l'acquisition des connaissances. Le guide d'entrevue des mentors est également constitué de trois sections, à savoir : 1) les compétences de gestion sollicitées par les mentorés; 2) les connaissances de gestion partagées; 3) les conditions et mécanismes qui favorisent le partage et l'acquisition de ces connaissances.

Les données ont été collectées auprès de 52 mentorés et de 11 mentors participant à ce programme de mentorat gouvernemental. Les mentorés (26 hommes et 26 femmes) sont âgés en moyenne de 42,13 ans. À leur entrée dans le programme, ils étaient gestionnaires de premier niveau au sein de la fonction publique québécoise. Ils proviennent de 26 ministères et organismes, répartis dans 8 régions du Québec. Ils ont, en moyenne, 13,94 années d'expérience dans la fonction publique et occupent leur poste de gestion depuis 2,6 ans. Les mentors participant à cette recherche sont au nombre de 11 (4 femmes et 7 hommes). Ils ont, en moyenne, 58 ans, détiennent 30 années d'expérience de travail, dont une vingtaine en gestion et proviennent de 8 ministères et 3 organismes du gouvernement du Québec. Ils sont tous titulaires d'un emploi supérieur et travaillent dans les villes de Québec et Montréal. Ils sont mentors depuis 6,6 ans, en moyenne, mentorant trois gestionnaires chacun depuis le début de leur engagement dans le programme. Comme on peut le constater sur la base des moyennes d'âge, les mentorés et les mentors appartiennent à la génération X ou Y et à la génération des baby-boomers, respectivement.

4.3 Procédure

L'ensemble de la démarche a été validée par le comité éthique de l'École nationale d'administration publique et est synthétisée à la figure 3. Les différentes entrevues ont été retranscrites de manière anonyme dans des fichiers Microsoft Word 2013 et exportées dans le logiciel NVivo 11 pour la codification et l'analyse. L'analyse des données, basée sur une démarche qualitative inductive, s'est effectuée de façon systématique, classifiant, comparant et interprétant les données (Glaser et Strauss, 1967; Straus et Corbin, 1990; O'Kane et al., 2021; Suddaby, 2006), facilitant ainsi l'interprétation de différentes opinions et perspectives sur une même question.

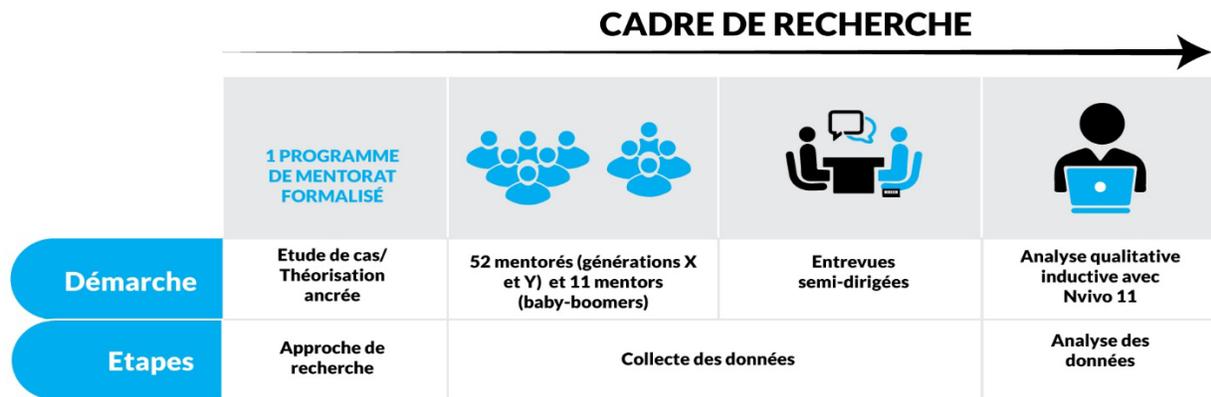
Suivant les recommandations de Thomas (2006), le processus de codification des données brutes utilisé est directement lié à l'objectif de recherche et, ainsi, les codes ont été regroupés en deux catégories : les connaissances tacites managériales essentielles au développement et à la pratique du métier de gestion des jeunes cadres, et les conditions et mécanismes favorisant leur partage et acquisition. Une lecture initiale des transcriptions a permis d'identifier des paragraphes dans le texte se rattachant à chacune de ces deux catégories (Miles, Huberman et Saldana, 2013; Thomas, 2006). Par la suite, des étiquettes ont été attribuées à ces paragraphes pour créer des codes (Miles et Huberman, 1994) qui ont fait consensus entre les chercheurs. Les codes décrivant une idée similaire ont été regroupés en sous-thèmes. Ainsi, la première catégorie, à savoir les types de connaissances tacites managériales partagées, englobe six codes regroupés sous trois sous-thèmes : l'environnement organisationnel de la fonction publique, la gestion et la perception de soi comme gestionnaire au sein de la fonction publique. La seconde catégorie concerne les mécanismes et conditions favorisant le partage et l'acquisition des connaissances tacites managériales et regroupe 14 codes, sous trois sous-thèmes : la nature de la relation mentorale, les conditions de succès et les mécanismes de partage et d'acquisition des connaissances tacites. Au total, 656 passages ont été codifiés. La saturation théorique, qui intervient lorsque de nouveaux éléments cessent d'émerger de la codification des données collectées (Fusch et Ness, 2015; Mihas, 2019; Nascimento, Souza, Oliveira, Moraes, Aguiar et Silva, 2018), a été observée après la codification des entretiens de 45 mentorés et de 8 mentors.

Afin d'assurer la fiabilité des résultats, un second chercheur a effectué une codification d'un échantillon de 10 entrevues de mentorés et de 2 entrevues de mentors, en utilisant les codes préalablement identifiés (O'Kane et al., 2021; Ravitch et Carl, 2015; Thomas, 2006). Une correspondance de 98 % a été établie entre

les deux codifications. Des échanges entre les chercheurs ont permis de corriger les différences observées. De plus, les résultats finaux des analyses ont été soumis à un mentor et un mentoré pour lecture, commentaires et validation (Miles et al., 2013; Ravitch et Carl, 2015; Thomas, 2006).

En ce qui concerne la généralisation des résultats, il convient de préciser qu'une étude de cas, telle que celle réalisée dans cette recherche, vise plutôt une généralisation analytique (Ayerbe et Missonier, 2007). Ainsi, les résultats issus des analyses serviront, avant tout, à l'enrichissement théorique, autrement dit, à renforcer les théories existantes (Bryman, Bell, Chandon, Wansink, Laurent, Denscombe et Thornhill, 2003).

Figure 3
Cadre de recherche



5. Résultats

Les principaux résultats sont regroupés sous les deux catégories retenues, à savoir les connaissances tacites managériales partagées et acquises, ainsi que les mécanismes et conditions qui les favorisent.

5.1 Les types de connaissances tacites managériales partagées et acquises

Afin de renforcer ou de permettre le développement des compétences des mentorés, dans un contexte de changement, plusieurs types de connaissances tacites de gestion sont partagées par les mentors et acquises par les mentorés. Ces connaissances concernent l'environnement organisationnel de la fonction publique, la gestion et la perception de soi comme gestionnaire au sein de la fonction publique.

L'environnement organisationnel de la fonction publique

Dans l'exercice de leur fonction, les cadres séniors ont développé deux niveaux de connaissances tacites concernant l'environnement de la fonction publique qu'ils ont partagés à leur mentoré, soit des connaissances liées aux volets politique et administratif de la fonction publique. Les connaissances liées au premier volet concernent essentiellement le sens politique que doivent démontrer les gestionnaires de haut niveau ou les titulaires d'un emploi supérieur pour réussir leur mission. Un mentoré mentionne l'acquisition de ces connaissances comme suit :

J'ai appris que parfois, même si le message de la haute direction semble être en décalage par rapport à ce qui se vit dans l'action, je dois tenir compte du fait que les hautes sphères doivent prendre en compte les considérations politiques.



Un autre mentoré illustre ses connaissances acquises sur le sens politique de la façon suivante :

À travers le mentorat, je me sens mieux outillé pour comprendre l'interface politico-administrative, je vois mieux l'organisation dans son ensemble, je comprends qu'il faut faire preuve de tact, de doigté, savoir négocier, être plus subtil dans son approche.

Le sens politique réfère également à la capacité du gestionnaire à gérer son réseau de contacts au sein et en dehors de l'administration publique. Le gestionnaire doit ainsi savoir concilier toutes les formes de relations pour l'atteinte de la mission qui lui est confiée.

Les connaissances liées au second volet réfèrent à l'administration publique, elle-même. En effet, la relation mentorale permet aux mentorés d'apprendre que plus on monte dans la hiérarchie, plus la réalité de l'appareil administratif de l'État est complexe. Cette complexité renvoie au fait que le gestionnaire, dans l'accomplissement de son travail, doit savoir gérer les interconnexions et dépendances que sa direction entretient avec les autres directions de son ministère, tout autant que celles que son organisation maintient avec les autres ministères ou organismes. Un mentoré exprime cet apprentissage et l'acquisition des connaissances de la façon suivante :

À travers le programme, j'ai été sensibilisé par mon mentor sur le fait qu'il faut savoir évoluer dans des contextes interministériels, qu'il faut savoir utiliser son réseau et créer des partenariats.

La gestion

Les mentorés reconnaissent que pour occuper un emploi supérieur au sein de la fonction publique, les gestionnaires doivent disposer de plusieurs connaissances de gestion et les connaissances tacites acquises sont, entre autres : les connaissances d'ordre stratégique, celles liées à l'organisation personnelle et celles liées aux compétences essentielles à la gestion publique. Les connaissances d'ordre stratégique concernent les stratégies gagnantes à adopter afin de maximiser l'atteinte des objectifs comme le note un jeune gestionnaire :

Maintenant, je comprends mieux comment atteindre les objectifs fixés par la hiérarchie tout en me préoccupant d'introduire le changement dans mon équipe, de savoir soutenir les deux sens à la fois.

Les connaissances liées à l'organisation personnelle concernent l'identification des tâches liées à la gestion et l'accent mis sur celles-ci, comme mentionné par une mentorée :

J'ai également appris à déléguer davantage à mon équipe et à m'éloigner du terrain, de l'opérationnel. J'ai appris à prendre de la distance avec mon rôle spontané de « super professionnelle ».

En ce qui a trait aux connaissances essentielles à la gestion publique partagées par les mentors et acquises par les mentorés, elles réfèrent à un ensemble de compétences comme la gestion des ressources humaines, la gestion financière, la communication, le jugement, l'esprit de synthèse, la capacité d'analyse et la conciliation travail-famille. La multitude de compétences qu'exigent les emplois supérieurs dans la fonction publique est relatée par une jeune gestionnaire :

J'ai compris qu'il est important de varier ses expériences et faire preuve d'agilité. Il faut développer des compétences en gestion des ressources humaines, en gestion des finances, des opérations, etc. [...] On développe des compétences de gestion et pas seulement une expertise dans un de ces domaines.

La perception de soi

Les mentorés disent avoir retiré de leur relation avec leur mentor une meilleure perception de soi, de leurs compétences et de leur capacité à relever les défis de gestion dans un contexte de transformation de la fonction publique. En effet, malgré la complexité des emplois supérieurs au sein de l'administration publique, ils considèrent qu'à la suite du mentorat, ils ont développé la capacité d'assumer ces responsabilités, ce qui est mis en exergue par une jeune gestionnaire :

J'ai fait du chemin sur le plan de la confiance. Je me sens plus compétente à mon niveau de gestion et je suis prête à assumer des fonctions plus élevées si le défi est intéressant.

Un autre mentoré mentionne l'amélioration de sa perception de soi comme gestionnaire dans la fonction publique en ces termes :

Le programme a concrètement alimenté ma confiance en moi, j'ai gagné plus de confiance en ma personne et mes capacités tout au long des 20 mois.

5.2 Les mécanismes et conditions favorisant le partage et l'acquisition des connaissances tacites managériale

La deuxième catégorie de l'analyse renvoie aux conditions et mécanismes qui favorisent le partage et l'acquisition des connaissances tacites managériales dans la relation mentorale. Les trois sous-thèmes qui y sont associés concernent la nature de la relation mentorale, les conditions de succès et les mécanismes assurant le partage et l'acquisition des connaissances tacites.

La nature de la relation mentorale

Les résultats montrent qu'une relation mentorale structurée et flexible favorise le partage et l'acquisition des connaissances tacites. La structure renvoie aux principes de fonctionnement de la relation, adoptés conjointement par le mentor et le mentoré, ce qui se fait généralement lors de leur première rencontre. La flexibilité, quant à elle, renvoie à la prédisposition des membres de la dyade à s'adapter et se réajuster tout au long de la relation afin de répondre aux besoins exprimés par le mentoré. Un mentor illustre clairement cette formule gagnante :

Je pense que la relation mentorale doit être relativement souple, mais elle doit aussi avoir une certaine structure, qui va aider au travail, à s'assurer de mettre en discussion les enjeux pertinents, les éléments qui vont permettre d'exposer un transfert de connaissances. Ce sont des facteurs importants.

Les conditions qui favorisent le partage et l'acquisition des connaissances tacites dans la relation mentorale

Aussi, les mentors et mentorés estiment que plusieurs conditions sont nécessaires pour que le partage et l'acquisition des connaissances tacites soient un gage de succès. La première est liée à la compatibilité, c'est-à-dire le « bon *fit* », entre le mentor et le mentoré. Selon les personnes interviewées, il doit y avoir une concordance entre les membres de la dyade quant à leurs valeurs, croyances, style de management et parcours professionnel. Sans cette « chimie », les résultats peuvent être mitigés.

La seconde condition est la confiance. En effet, la majorité des mentorés mentionnent que cette confiance leur a permis non seulement de recevoir, mais aussi de mettre en pratique les conseils et suggestions de leur mentor en rapport avec les problématiques vécues.



Une troisième condition concerne la disponibilité du mentor et son écoute attentive. La plupart des mentorés qui n'ont pas apprécié leur expérience mentorale ont évoqué la question de la non-disponibilité du mentor. Ces conditions sont illustrées par un mentor dans l'affirmation suivante :

Qui dit régularité dans la relation mentorale dit qu'on est disponible. Le deuxième point je dirais que c'est l'écoute. Être centré sur le besoin de la personne, la prendre où elle est. C'est l'écoute qui nous donne l'opportunité de voir les tenants et aboutissants de ses préoccupations.

Une autre condition, propre aux mentors, est la générosité. Les mentorés qui expriment une très grande satisfaction quant aux connaissances tacites acquises auprès de leur mentor, l'expliquent par le goût et la volonté du mentor de partager ses connaissances et d'accompagner la génération montante des gestionnaires de la fonction publique. Une mentorée du programme exprime cette condition en ces termes :

Ma mentore est une personne qui fait preuve de générosité. Elle est disponible, ne met pas de barrière entre nous. Elle est aussi très rassurante et concrète : toute chose qui m'a permis d'avoir plus confiance en elle.

Une cinquième condition concerne l'engagement constant du mentoré. Les sujets à l'ordre du jour doivent être sous l'initiative du mentoré. Les mentorés qui affirment avoir appris davantage de leur mentor mentionnent généralement le fait qu'ils proposaient eux-mêmes les sujets de discussion à l'ordre du jour lors des rencontres et acheminaient cet ordre du jour à l'avance au mentor pour qu'il puisse se préparer. Ainsi, les discussions portaient sur des questionnements ou des défis de gestion que les mentorés rencontraient dans le cadre de leurs activités. En les soumettant à leur mentor, ils pouvaient alors bénéficier de leurs conseils, comme cela est exprimé par une mentorée :

Pour que la relation fonctionne, il faut que le jeune leader s'implique, qu'il sollicite son mentor, qu'il apporte des sujets.

Un autre mentoré plus pragmatique sur ce volet explique sa démarche comme suit :

Une semaine avant notre rencontre, j'envoyais toujours un sujet sur lequel je voulais discuter avec mon mentor par courriel et souvent au cours de la discussion on débordait sur une problématique vécue.

Finalement, la dernière condition qui favorise le partage et l'acquisition des connaissances tacites dans le cadre de la relation mentorale renvoie à la provenance organisationnelle du mentor et du mentoré. Plusieurs mentorés ont apprécié le fait que leur mentor ne soit pas de la même organisation qu'eux. Cela s'explique par le gain d'objectivité et de neutralité dans les discussions avec le mentor. Un des mentorés l'exprime ainsi :

Le point de vue de gestion apporté par mon mentor était d'un niveau supérieur et le fait qu'il était d'une autre organisation était très aidant. J'ai vraiment aimé son regard neutre, cette objectivité est une plus-value.

Cela peut s'expliquer aussi par le fait que les mentorés ne seraient pas à l'aise de parler de situations conflictuelles si le mentor faisait partie de la même organisation qu'eux. Une mentorée exprime sa satisfaction du fait que sa mentore soit d'une organisation différente de la manière suivante :

J'ai vraiment apprécié le fait que ma mentore vienne d'une autre organisation. Cela a permis non seulement d'élargir mon horizon de gestion, mais je pouvais aussi discuter librement des sujets qui touchaient mon organisation.

Les mécanismes qui favorisent le partage et l'acquisition des connaissances tacites

Le point de départ du partage et de l'acquisition des connaissances tacites managériales s'effectue par une présentation du mentoré d'une problématique vécue dans son organisation. Une fois la problématique présentée, différents mécanismes se mettent en place pour que le partage et l'acquisition des connaissances tacites se réalisent : des démarches déductive et inductive, la simulation, l'observation, l'accompagnement et la mise en application des connaissances suivie d'une rétroaction.

La démarche déductive implique qu'une fois la problématique de gestion présentée par le mentoré, le mentor, au regard de son expérience en gestion, le fera cheminer dans une réflexion logique tout en mettant en lumière les enjeux réels, les parties prenantes et leurs préoccupations. À l'issue de cette démarche, le mentoré tirera lui-même les enseignements et formulera le cheminement approprié à suivre. Un mentor qualifie cette démarche de la façon suivante :

C'est l'analyse de la situation réelle. C'est une analyse des enjeux en présence, de ce qui pourrait être un comportement plus souhaité, qui donne un meilleur résultat, qui permet au mentoré de mieux répondre aux attentes auxquelles il est confronté.

Dans la démarche inductive, le mentor, sur la base de son expérience, présente une situation de gestion similaire à celle que le mentoré a déjà dû affronter. Il lui présentera la démarche gagnante adoptée de même que les apprentissages effectués. Le mentoré s'en inspirera pour faire face à sa problématique. Une mentore présente cette démarche comme suit :

Mes expériences, je les partage avec mon mentoré [...] j'ai déjà vécu ça moi aussi, j'avais opté pour telle et telle affaire et si je devais le refaire aujourd'hui, peut-être que je l'aurais fait différemment, je ne me gêne pas pour le dire.

La simulation, quant à elle, intervient lorsque le mentor présente une problématique de gestion fictive au mentoré afin d'entendre son raisonnement par rapport à cette situation et l'accompagne dans la formulation d'une démarche cohérente. La simulation a l'avantage, d'après les mentors, de mettre en lumière les lacunes de gestion du mentoré et permet ainsi le partage et l'acquisition de connaissances essentielles. Un mentor décrit cette démarche comme suit :

Ça peut arriver à un moment donné qu'on illustre un cas fictif et que je lui demande comment il ferait. Par exemple, je lui dis : ton gestionnaire arrive en désarroi parce qu'il doit accompagner son sous-ministre et il n'a pas telle information, comment tu réagis? Les cas fictifs comme ça, ça permet par une autre image d'exprimer les réflexes des mentorés, comment ils raisonnent.

Une des expériences les plus appréciées par les mentorés est de pouvoir prendre part à un stage au sein de l'organisation de leur mentor, ce qui leur permet de le voir en action. C'est un apprentissage, un partage et une acquisition de connaissances qui résultent de l'observation directe du mentor comme l'exprime un jeune gestionnaire :

Mon mentor m'a invité dans son organisation. À l'occasion, j'ai fait des apprentissages sur l'interface politico-administrative, sur les relations avec le fédéral. J'ai assisté à des téléconférences et observé comment gérer une crise au cabinet.



Une autre mentorée résume son expérience en ces termes :

J'ai passé trois jours dans l'organisation de ma mentore et j'ai réellement apprécié cette expérience. Cela m'a permis de connaître une organisation différente de la mienne, de connaître une direction différente de la mienne. J'ai rencontré, à l'occasion, des gestionnaires de ma mentore. Ma mentore m'expliquait tout à mesure et revenait sur chaque événement pour en discuter avec moi. J'ai partagé en *live* sa philosophie de gestion.

Un autre mécanisme qui facilite le partage et l'acquisition des connaissances tacites est l'accompagnement du mentoré par le mentor dans la réalisation de certaines tâches spécifiques, par exemple, l'élaboration du plan d'action annuel de son organisation. Les mentorés qui ont bénéficié de cet accompagnement affirment avoir fait d'énormes apprentissages.

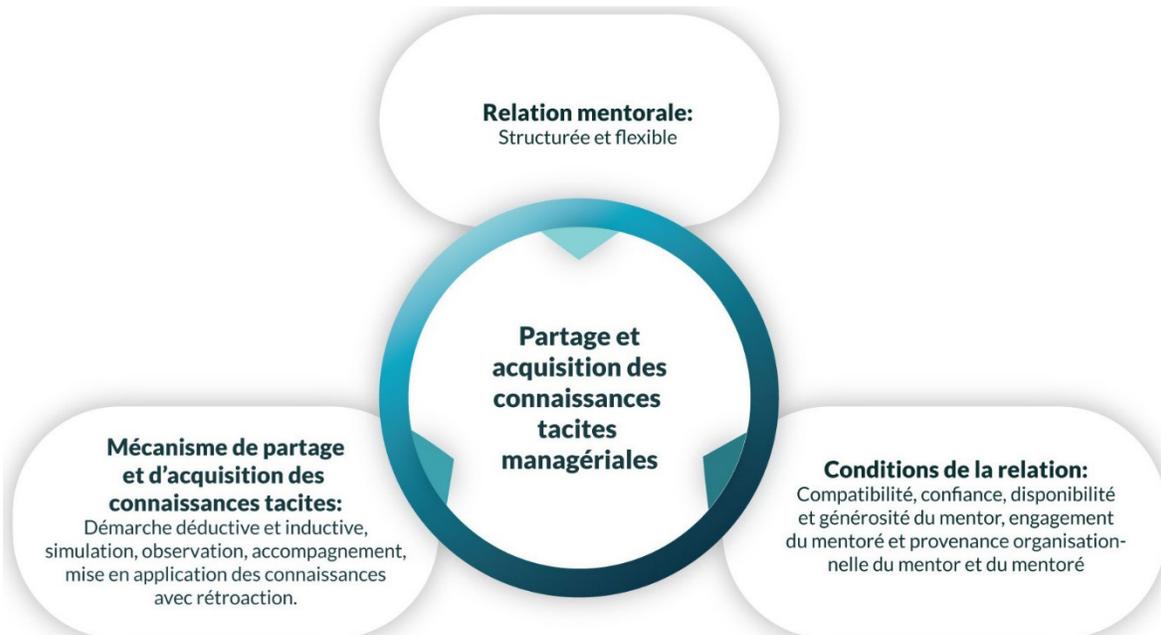
Finalement, que ce soit par déduction, induction, simulation, observation ou accompagnement, les mentorés affirment que les connaissances acquises sont consolidées lorsqu'ils les mettent en application au sein de leur organisation et qu'ils font un retour auprès leur mentor, lors de séances subséquentes, et discutent ensemble des succès et des écueils.

6. Discussion

Les résultats de cette étude, identifiant les connaissances tacites managériales et les mécanismes et conditions favorisant leur partage et acquisition dans la fonction publique québécoise, nous amènent à proposer un modèle original, inspiré des modèles SECI (1995) et de Kolb (1984). Comme illustré à la figure 4, ce cadre intégral de partage et d'acquisition des connaissances tacites managériales repose sur une relation mentorale structurée et flexible.

Figure 4

Le mentorat : un cadre intégral de partage et d'acquisition des connaissances tacites



Dans un second temps, ce cadre présente les conditions favorisant le partage et l'acquisition des connaissances tacites dans la relation mentorale. On y retrouve celles déjà mises en évidence dans la littérature, dont la confiance (Park et Lee, 2014), la disponibilité (Edwards, 2017) et la compatibilité entre le mentor et le mentoré, que ce soit par la nécessité de partager les mêmes valeurs, visions et expériences de travail (Bozeman et Feeney, 2008; Lauzon, Roussel, Solar et Bouffard, 2013). À l'instar de Bryant, Brody, Perez, Shillam, Edelman, Bond et Siegel (2015), de Knowles (1970) et de Tsen, Borus, Nadelson, Seely, Haas et Fuhlbrigge (2012), les résultats de cette recherche montrent également que de travailler dans des organisations différentes favorise la confidentialité et une meilleure transmission des connaissances, surtout en matière d'objectivité entre mentor et mentoré. De plus, Savoie, Lapointe, Laroche et Brunet (2008) préconisent que les sujets de discussion abordés dans le cadre d'une relation mentorale soient spécifiés à l'avance. Les conditions présentées dans ce modèle vont plus loin, en précisant que l'apprentissage est concluant lorsque le mentoré propose les sujets à mettre à l'ordre du jour de la rencontre. Finalement, une nouvelle condition, mise en lumière par cette recherche, est la générosité du mentor dans le partage de ses connaissances. Ainsi, l'ensemble des conditions identifiées, comme illustré à la figure 4, renforce et bonifie la littérature existante (Burnette, 2017; Curtis et Taylor, 2018; Manaf et al., 2020).

Cette recherche a également permis d'identifier les mécanismes utilisés dans le processus du partage des connaissances tacites managériales (figure 4). Les cinq premiers, à savoir les démarches déductive et inductive, la simulation, l'observation et l'accompagnement, qui résultent de l'interaction entre le mentor et le mentoré, correspondent à la conceptualisation abstraite et l'observation réflexive du modèle d'apprentissage de Kolb (1984). Ils constituent également une opérationnalisation du processus de socialisation du modèle SECI de Nonaka et Takeuchi (1995), puisque ce dernier intervient lorsque la connaissance tacite est transmise par l'orientation, l'imitation et l'expérience partagée (Martin-de-Castro et al., 2008; Nonaka et al., 2000). Quant à la mise en application des connaissances avec rétroaction, elle constitue une opérationnalisation du processus d'internalisation du modèle SECI, liée au degré d'expérimentation des connaissances (Lee et Choi, 2003) et à la phase de l'expérimentation active du modèle de Kolb (1984). Ainsi, cette étude a permis d'illustrer la complémentarité des modèles SECI de Nonaka et Takeuchi (1995) et de Kolb (1984), dans une mise en application concrète d'un processus de partage et d'acquisition (apprentissage) des connaissances tacites. Par l'utilisation de ces modèles, cette recherche a identifié et nommé les différents mécanismes de partage et d'acquisition des connaissances tacites et va plus loin que les précédentes (Allen, 2007; Allen, Eby, Chao et Bauer, 2017; Bozeman et Feeney, 2009) en proposant un cadre intégral pour la mise en place de programmes de mentorat efficaces.

Ainsi, à la suite de Al-Zoubi, Alrowwad et Masa'deh (2020), de Bello et Mansor (2013), de Swap, Leonard et Mimi Shields (2001), de Lankau et Scandura (2002), de Laiho et Brandt (2012), de Harvey (2012) et de Chen et Vogel (2016), cette recherche vient confirmer que le mentorat est un moyen efficace pour partager et acquérir les connaissances tacites managériales, dans un contexte de changement et de transformation, tel que celui de la fonction publique québécoise. En plus de cette confirmation, cette recherche contribue de plusieurs manières à l'avancement des connaissances sur le mentorat et sur la gestion des connaissances dans les organisations du secteur public.

En plus de l'identification d'un cadre intégral assurant l'efficacité d'un programme de mentorat, la spécificité de cette recherche réside dans l'identification des types de connaissances tacites partagées par les mentors, acquises par les mentorés et essentielles pour que ces derniers puissent maintenir une prestation de service de qualité. La première catégorie renvoie aux connaissances de l'environnement organisationnel, à savoir celles qui relèvent des volets politique et administratif spécifiques au secteur public (Riege et Lindsay, 2006) et réfèrent à des compétences de direction, comme la vision et le sens du service public décrits dans le tout nouveau référentiel de compétences du gestionnaire-leader de la fonction publique québécoise (Secrétariat du Conseil du trésor, 2022a). Le partage de ces connaissances pourrait s'expliquer par le fait que les valeurs en présence, qui orientent et façonnent les pratiques et les attitudes des gestionnaires, sont liées au bien public (Haynes, 2015). En effet,



dans le secteur public (Benington et Moore, 2011; Bozeman, 2007), les gestionnaires sont appelés à développer leur vision et leur sens politique (Block, 2016) dans le processus de création de la valeur publique afin que les principales préoccupations de la multiplicité des acteurs en présence soient prises en compte (Moore, 2021). La seconde catégorie de connaissances concerne spécifiquement la gestion et est étroitement liée à des compétences de réalisation et de relations, telles que la gestion des résultats, la prise de décision, la gestion d'équipe et la communication interpersonnelle (Secrétariat du Conseil du trésor, 2022a). Étant donné que les organisations publiques font face à de multiples défis d'une complexité sans précédent et œuvrent dans un environnement marqué par des changements rapides aux niveaux géopolitique, économique, social et environnemental (Côté, 2014; OCDE, 2018), les connaissances tacites sous cette catégorie sont recherchées. Finalement, la dernière catégorie de connaissances partagées réfère à la connaissance de soi, de ses habiletés de gestion, de ses forces et faiblesses. Ces compétences sont essentielles pour tout gestionnaire afin de mieux accomplir sa mission et de s'entourer d'une équipe complémentaire à soi (Gardner, 2014). Le métier de gestionnaire est complexe et l'est davantage dans le secteur public (Felicio, Samagaio et Rodrigues, 2021). Il exige la maîtrise de plusieurs compétences de gestion (O'Flynn, 2007), dont l'acquisition peut prendre plusieurs années. L'identification et la catégorisation de ces connaissances tacites partagées par les mentors et acquises par les mentorés en 20 mois permettent ainsi de montrer qu'un programme de mentorat formel, organisé tel que le cadre intégral le propose, est une excellente stratégie de transfert intergénérationnel de connaissances (Clark, 2017; Hamidullah, 2015; Sánchez et Kaplan, 2014) dans un contexte de départ massif à la retraite (Corwin, 2015; Jurišević Brčić et Mihelič, 2015). Cette stratégie a l'avantage d'accélérer le développement de connaissances tacites et, ainsi, d'outiller la relève en gestion à haut potentiel afin qu'elle soit apte à occuper des postes de niveaux supérieurs, laissés vacants par les nombreux départs à la retraite, à court et moyen termes. L'acquisition de ces connaissances leur permettra d'être plus performants et de relever les défis liés aux enjeux de transformation auxquels le gouvernement du Québec doit faire face.

Conclusion

Les contributions à l'avancement des connaissances

Les contributions de cette recherche à l'avancement des connaissances sur le partage et l'acquisition des connaissances tacites des gestionnaires du secteur public se situent à trois niveaux : 1) l'identification des connaissances tacites essentielles au renforcement des compétences des jeunes gestionnaires; 2) l'identification des conditions et mécanismes favorisant le partage et l'acquisition des connaissances tacites des gestionnaires; 3) la proposition d'un cadre global du partage et d'acquisition des connaissances tacites managériales avec le mentorat.

Certaines recherches se sont intéressées au mentorat structuré comme mécanisme de partage et d'acquisition des connaissances (Chen et Vogel, 2016; Harvey, 2012; Harvey, McIntyre, Thompson Heames et Moeller, 2009; Kuyken, Ebrahimi et Saives, 2014; Laiho et Brandt, 2012; Lankau et Scandura, 2002; Swap et al., 2001). À la suite de ces études, cette recherche confirme que le mentorat est un moyen efficace pour partager les connaissances tacites managériales et plus spécifiquement dans le secteur public. Une de ses contributions majeures est dans le fait qu'elle est la première recherche à identifier les connaissances tacites managériales essentielles au renforcement des compétences de gestion des jeunes gestionnaires du secteur public, axées sur le savoir (environnement organisationnel de la fonction publique), le savoir-faire (la gestion) et le savoir-être (perception de soi). Ces connaissances tacites sont en adéquation avec le nouveau référentiel de compétences du gestionnaire-leader mis de l'avant par le gouvernement du Québec (SCT 2022a). De plus, comme révélé par Ouédraogo et Rinfret (2019), très peu d'études qualitatives ont été entreprises sur les connaissances tacites des gestionnaires du secteur public. En réalisant une recherche purement qualitative, les résultats apportent un éclairage distinct dans le domaine de la gestion des connaissances des gestionnaires.

Tout en validant le mentorat comme mécanisme de partage et d'acquisition des connaissances tacites managériales, cette recherche identifie par la même occasion les conditions de succès de la relation mentorale de même que les mécanismes essentiels au partage et à l'acquisition des connaissances. Au-delà des conditions déjà identifiées par des recherches antérieures, cette recherche en identifie de nouvelles comme la flexibilité dans la relation mentorale pour l'orienter sur les besoins d'apprentissage du mentoré, l'engagement du mentoré à partager ses préoccupations et amorcer les discussions, et la générosité du mentor dans le partage de ses connaissances. Ces différents résultats viennent renforcer les constats faits par des auteurs comme Lancer, Clutterbuck et Megginson (2016), et Bush, Coleman, Wall et West-Burnham (2018), qui au-delà des approches et techniques de mentorat mentionnent la nécessité de mettre en lumière les connaissances sollicitées par les mentorés tout en identifiant les cadres adéquats pour leur partage et acquisition.

En matière de mécanismes de transmission des connaissances tacites managériales, cette recherche est la première du genre à en identifier et formaliser six dans le cadre du mentorat, à savoir : les démarches déductive et inductive, la simulation, l'observation, l'accompagnement et la mise en application des connaissances suivie d'une rétroaction. En plus de cette identification, elle a permis de réaliser une interconnexion intéressante entre le modèle SECI de Nonaka et Takeuchi (1995) et celui de Kolb (1984) dans un contexte de partage et d'acquisition des connaissances et d'apprentissage et d'illustrer par la même occasion la complémentarité de ces théories dans une mise en application concrète de ces modèles dans un processus de mentorat. Cette étude a montré, pour la première fois, la complémentarité de ces deux modèles et la pertinence de les utiliser ensemble; en effet, l'intégration de ces deux modèles amène à identifier les mécanismes qui fonctionnent et permet de comprendre et expliquer une relation mentorale réussie afin de favoriser le partage et l'acquisition des connaissances tacites. De plus, l'identification de ces mécanismes constitue une réponse à l'appel de McQueen et Janson (2016) et un approfondissement de la recherche de Pham, Bell et Newton (2018). Ainsi, l'identification des conditions de réussite de la relation mentorale, de même que des mécanismes de partage et d'acquisition des connaissances tacites, permet de proposer, pour la première fois, un cadre global du partage et d'acquisition des connaissances tacites managériales, comme illustré à la figure 4.

Les implications pratiques

Cette recherche montre que le mentorat est un moyen efficace pour le partage et l'acquisition des connaissances tacites. Afin de favoriser le partage et l'acquisition des connaissances tacites et le maintien d'une mémoire organisationnelle dans les organisations publiques, il convient d'améliorer les programmes de mentorat existants et d'encourager la mise en place de nouveaux programmes sur la base des recommandations qui émergent des résultats. Il s'agit notamment de bâtir des programmes de mentorat structurés et flexibles dans lesquels la sélection et l'appariement mentor-mentoré se feront sur la base de leur organisation d'origine, de leurs valeurs, de leurs expériences, de la prédisposition à l'apprentissage du mentoré et de la générosité du mentor. Il est également indispensable qu'une formation sur les mécanismes de partage des connaissances tacites, à savoir les démarches déductive et inductive et la simulation, soit donnée aux mentors et mentorés en amont de leur participation à un programme de mentorat. Il est également primordial que le mentoré, dans le cadre d'un stage pratique dans l'organisation de son mentor, ait l'occasion d'observer ce dernier dans son milieu de travail, qu'il l'accompagne dans la réalisation de certaines activités, le tout ponctué par des rencontres de rétroaction sur la mise en application des connaissances acquises par le mentoré et les apprentissages qui en ressortent.



Aussi, cette recherche a permis d'identifier les connaissances tacites essentielles au renforcement des compétences de gestion, liées au savoir, au savoir-faire et au savoir-être. Ce constat implique que les organisations publiques devraient favoriser la mise en place de programmes de mentorat formel, comme celui présenté dans cette étude de cas, pour institutionnaliser le développement des connaissances tacites de leurs employés, avec pour bénéfice le maintien de la mémoire organisationnelle et des services publics, et mettre en place des programmes de formation plus traditionnels pour le développement de leurs connaissances explicites.

Nouvelles pistes de recherche

Bien que cette recherche ait permis d'identifier et nommer les différents mécanismes de partage et d'acquisition des connaissances tacites, en illustrant la complémentarité des modèles SECI de Nonaka et Takeuchi (1995) et de Kolb (1984), il serait intéressant qu'une recherche quantitative examine de façon plus approfondie les liens entre eux et le poids relatif de leurs composantes dans le processus de partage et d'apprentissage des connaissances tacites. Aussi, il serait intéressant que de nouvelles recherches se penchent sur les connaissances non essentielles et non souhaitées pouvant être partagées dans une relation mentorale, et perpétuer, ainsi, une culture de gestion non souhaitée au sein de l'administration publique. De plus, l'idée que le mentorat maximise la performance des mentorés est répandue dans la littérature (Bozionelos, Kostopoulos, Van Der Heijden, Rousseau, Bozionelos, Hoyland et Van der Heijde, 2016; Chatterjee, Dey et Chaturvedi, 2021; Stokes, Fatien Diochon et Otter, 2021); cependant, aucune recherche empirique ne l'a confirmée. Des recherches devraient s'y attarder au regard de la perte d'expertise que connaissent les fonctions publiques de plusieurs pays membres de l'OCDE et qui, parallèlement à ce contexte, doivent faire face à des attentes de performance très élevées de la part de citoyens de plus en plus exigeants. Le mentorat pourrait être une solution peu coûteuse à ce problème permettant de tirer avantage de la transition générationnelle des gestionnaires et développer les conditions propices pour assurer la pérennité de la performance du secteur public.

RÉFÉRENCES

- Allen, T. D. (2007). Mentoring relationships from the perspective of the mentor. Dans Ragins, B. R., & Kram, K. E. (Eds). *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice* (p. 123-147). Los Angeles: Sage Publications.
- Allen, T. D., Eby, L. T., Chao, G. T. et Bauer, T. N. (2017). Taking stock of two relational aspects of organizational life: Tracing the history and shaping the future of socialization and mentoring research. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 324-337. <https://doi.org/10.1037/apl0000086>
- Al-Zoubi, M. O., Alrowwad, A. A. et Masa'deh, R. E. (2020). Exploring the relationships among tacit knowledge sharing, mentoring and employees' abilities: The case of Al-Hikma pharmaceutical company in Jordan. *VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems*, 50(1), 34-56. <https://doi.org/10.1108/VJIKMS-04-2019-0048>
- Ayerbe, C. et Missonier, A. (2007). Validité interne et validité externe de l'étude de cas: principes et mise en œuvre pour un renforcement mutuel. *Finance Contrôle Stratégie*, 10(2), 37-62.
- Baumann, N. et Schachtner, C. (2020). Social Media as a channel for public sector transformation via online mentoring. *Central and Eastern European eDem and eGov Days*, 338, 217-229. <https://doi.org/10.24989/ocg.338.17>
- Bayley, H., Chambers, R. et Donovan, C. (2016). *The good mentoring toolkit for healthcare*. Radcliffe Publishing.
- Bello, M. A. et Mansor, Y. (2013). Strengthening professional expertise: Mentoring in knowledge transfer, the cataloguers' perspective. *The International Information & Library Review*, 45(3), 139-148. <https://doi.org/10.1016/j.iilr.2013.10.006>
- Benington, J. et Moore, M. H. (2011). *Public value in complex and changing times*. Palgrave Macmillan.
- Block, P. (2016). *The empowered manager: Positive political skills at work*. John Wiley & Sons.

- Bol, J. C., Estep, C., Moers, F. et Peccher, M. E. (2018). The role of tacit knowledge in auditor expertise and human capital development. *Journal of Accounting Research*, 56(4), 1205-1252. <https://doi.org/10.1111/1475-679X.12220>
- Bozeman, B. (2007). *Public values and public interest: Counterbalancing economic individualism*. Georgetown University Press.
- Bozeman, B. et Feeney, M. K. (2008). Public management mentoring: What affects outcomes? *Journal of Public Administration Research and Theory*, 19(2), 427-452. <https://doi.org/10.1093/jopart/mun007>
- Bozeman, B. et Feeney, M. K. (2009). Public management mentoring: A three-tier model. *Review of Public Personnel Administration*, 29(2), 134-157. <https://doi.org/10.1177/0734371X08325768>
- Bozionelos, N., Kostopoulos, K., Van Der Heijden, B., Rousseau, D. M., Bozionelos, G., Hoyland, T. et Van der Heijde, C. (2016). Employability and job performance as links in the relationship between mentoring receipt and career success: A study in SMEs. *Group & Organization Management*, 41(2), 135-171. <https://doi.org/10.1177/1059601115617086>
- Bryant, A. L., Brody, A. A., Perez, A., Shillam, C., Edelman, L. S., Bond, S. M., ... et Siegel, E. O. (2015). Development and implementation of a peer mentoring program for early career gerontological faculty. *Journal of Nursing Scholarship*, 47(3), 258-266. <https://doi.org/10.1111/jnu.12135>
- Bryman, A., Bell, E., Chandon, P., Wansink, B., Laurent, G., Denscombe, M. et Thornhill, A. (2003). *Research methods for business students*. Pearson Education
- Buddhapriya, S. (2017). Mentoring experiences: a study of Indian public sector professionals. *Indian Journal of Industrial Relations*, 52(4), 689-705. <https://www.jstor.org/stable/26536428>
- Burnette, M. (2017). Tacit knowledge sharing among library colleagues: a pilot study. *Reference Services Review*, 45(3), 382-397. <https://doi.org/10.1108/RSR-11-2016-0082>
- Bush, T., Coleman, M., Wall, D. et West-Burnham, J. (2018). Mentoring and continuing professional development. Dans H. Hagger & D. McIntyre (Eds.), *Mentors in Schools* (pp. 121-143). Routledge.
- Chatterjee, S., Dey, A. K. et Chaturvedi, H. (2021). Effect of Mentoring on Job Performance among Indian Millennials: A Quantitative Study. *International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring*, 19(1), 90-104. <https://doi.org/10.24384/nq43-ar60>
- Chaudhuri, S. et Ghosh, R. (2012). Reverse mentoring: A social exchange tool for keeping the boomers engaged and millennials committed. *Human Resource Development Review*, 11(1), 55-76. <https://doi.org/10.1177/1534484311417562>
- Chen, Y. C. (2013). Effect of reverse mentoring on traditional mentoring functions. *Leadership and Management in Engineering*, 13(3), 199-208. [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)LM.1943-5630.0000227](https://doi.org/10.1061/(ASCE)LM.1943-5630.0000227)
- Chen, Z. et Vogel, D. (2016). How Mentorship Improves Reverse Transfer of Tacit Knowledge in Chinese Multinational Companies (MNCs). Dans Vogel D., Guo X., Linger H., Barry C., Lang M., Schneider C. (Eds), *Transforming Healthcare Through Information Systems* (pp. 125-134). Lecture Notes in Information Systems and Organisation, Springer.
- Clark, K. R. (2017). Managing multiple generations in the workplace. *Radiologic technology*, 88(4), 379-396.
- Colleret, M. et Gingras, Y. (2020). L'intelligence artificielle au Québec: un réseau tricoté serré (Note de recherche, UQAM).
- Côté, L. (2014). *L'État démocratique, fondements et défis*. Presses de l'Université du Québec (2ème édition).
- Corwin, R. J. (2015). *Strategies to retain tacit knowledge from baby boomers*. Doctoral Dissertation. Walden University.
- Crisp G et Cruz I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50, 525-545. <https://doi.org/10.1007/s11162-009-9130-2>
- Cuerrier C. (2004). Le mentorat appliqué au monde du travail : analyse québécoise et canadienne. *Carrièreologie*, 9, 19-530.
- Curtis, M. B. et Taylor, E. Z. (2018). Developmental mentoring, affective organizational commitment, and knowledge sharing in public accounting firms. *Journal of Knowledge Management*. 22(1), 142-161. <https://doi.org/10.1108/JKM-03-2017-0097>
- Dalkir, K. (2010). La continuité du savoir: préservation et transmission du savoir dans le secteur public. *Télescope*, 16(1), 146-167.



- Dewey, J. (1938). *Education and experience*. Touchstone.
- Eby L.T. (1997). Alternative forms of mentoring in changing organizational environments: A conceptual extension of the mentoring literature. *Journal of Vocational Behavior*, 51(1), 125-144. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1997.1594>
- Eby, L. T., Rhodes, J. E. et Allen, T. D. (2007). Definition and evolution of mentoring. In Allen, T. D., & Eby, L. T. (Eds). *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach* (p. 7-20). Blackwell publishing.
- Eby, L. T., Allen, T. D., Evans, S. C., Ng, T. et DuBois, D. L. (2008). Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals. *Journal of Vocational Behavior*, 72(2), 254-267. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.04.005>
- Edwards, J. S. (2017). Knowledge sharing: at the heart of knowledge management. Dans P. Jain et N. Mnjama (Eds), *Managing knowledge resources and records in modern organizations* (p.1-14). IGI Global.
- Ehrich, L. et Hansford, B. (2008). Mentoring in the public sector. *International Journal of Practical Experiences in Professional Education*, 11(1), 1-16.
- Eller, L. S., Lev, E. Lt. et Feurer, A. (2014). Key components of an effective mentoring relationship: A qualitative study. *Nurse Education Today*, 34(5), 815-820. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.07.020>
- Facal, J. et Mazouz, B. (2013). L'imputabilité des dirigeants publics: éléments de théorie et observations tirées de l'expérience québécoise. *Revue française de gestion*, (8), 117-132. <https://doi.org/10.3166/RFG.237.117-132>
- Felício, T., Samagaio, A. et Rodrigues, R. (2021). Adoption of management control systems and performance in public sector organizations. *Journal of Business Research*, 124, 593-602. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.10.069>
- Fleig-Palmer, M. M. et Schoorman, F. D. (2011). Trust as a moderator of the relationship between mentoring and knowledge transfer. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 18(3), 334-343. <https://doi.org/10.1177/1548051811408615>
- Frappaolo, C. (2008). Implicit knowledge. *Knowledge Management Research & Practice*, 6(1), 23-25. <https://doi.org/10.1057/palgrave.kmrp.8500168>
- Fusch, P. I. et Ness, L. R. (2015). Are we there yet? Data saturation in qualitative research. *The Qualitative Report*, 20(9), 1408-1416. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2281>
- Gallupe, B. (2001). Knowledge management systems: surveying the landscape. *International Journal of Management Reviews*, 3(1), 61-77. <https://doi.org/10.1111/1468-2370.00054>
- Gao, F., Li, M., & Clarke, S. (2008). Knowledge, management, and knowledge management in business operations. *Journal of Knowledge Management*, 12(2), 3-17. <https://doi.org/10.1108/13673270810859479>
- Gardner, D. R. (2014). *The impact of mentoring on the self-perceived personal and professional success of African American women graduates of a Midwestern university*. Doctoral thesis, Western Michigan University.
- Garvey, R., Garvey, B., Stokes, P. et Megginson, D. (2017). *Coaching and mentoring: Theory and practice*. Sage.
- Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative theory*. Aldine Transaction.
- Guay, M.-M. (2003). La gestion de la relève dans la fonction publique québécoise. *Télescope*, 11, 12-17.
- Guay, M.-M. et Lirette, A. (2003). *Guide sur le mentorat pour la fonction publique québécoise*. Québec: Centre d'expertise en gestion des ressources humaines.
- Hamburg, I. (2013). *Facilitating Learning and Knowledge Transfer through Mentoring*. In Proceedings of the 5th International Conference on Computer Supported Education (CSEDU), 219-222.
- Hamburg, I. et Marian, M. (2012) *Supporting knowledge transfer and mentoring in companies by e-learning and cloud computing*. International Conference on Web-Based Learning. Springer, USA, 231-240.
- Hamidullah, M. F. (2015). *Managing the next generation of public workers: A public solutions handbook*. Routledge.

- Harvey, J.-F. (2012). Managing organizational memory with intergenerational knowledge transfer. *Journal of Knowledge Management*, 16(3), 400-417. <https://doi.org/10.1108/13673271211238733>
- Harvey, M., McIntyre, N., Thompson Heames, J. et Moeller, M. (2009). Mentoring global female managers in the global marketplace: Traditional, reverse, and reciprocal mentoring. *The International Journal of Human Resource Management*, 20(6), 1344-1361. <https://doi.org/10.1080/09585190902909863>
- Haynes, P. (2015). *Managing complexity in the public services*. Routledge.
- Houdé, R. (2010). *Des mentors pour la relève*. Presses de l'Université du Québec.
- Johnson, W. B. et Ridley, C. R. (2018). *The Elements of Mentoring: 75 Practices of Master Mentors*. St. Martin's Press.
- Johnson, W. B., Long, S., Smith, D. G. et Griffin, K. A. (2022). Creating a mentoring culture in graduate training programs. *Training and Education in Professional Psychology*.
- Jones, R. et Brown, D. (2011). The mentoring relationship as a complex adaptive system: Finding a model for our experience. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19(4), 401-418. <https://doi.org/10.1080/13611267.2011.622077>
- Jurišević Brčić, Ž. et Mihelič, K. K. (2015). Knowledge sharing between different generations of employees: an example from Slovenia. *Economic research-Ekonomska istraživanja*, 28(1), 853-867. <https://doi.org/10.1080/1331677X.2015.1092308>
- Karagoz, Y., Korthaus, A. et Augar, N. (2016). How do ICT project managers manage project knowledge in the public sector? An empirical enquiry from the Victorian Public Sector in Australia. *Australasian Journal of Information Systems*, 20, 1-20. <https://doi.org/10.3127/ajis.v20i0.1313>
- Knowles, M. S. (1970). *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy*. The Association.
- Kolb, D. (1984). *Experiential education: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Kram, K. E. (1980). *Mentoring at work: Developmental relationships in managerial careers*. Doctoral dissertation, Yale University.
- Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. University Press of America.
- Kuyken, K. (2009). La gestion intraorganisationnelle des connaissances du personnel d'âge mûr hautement qualifié dans les entreprises de haute technologie: une étude comparée au Québec et en Allemagne/mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en administration des affaires. Université de Québec à Montréal.
- Kuyken, K., Ebrahimi, M. et Saives, A.-L. (2014). *Vers une typologie des pratiques de transfert des connaissances entre générations*. Paper presented at the Colloque International Gestion des Connaissances dans la Société et les Organisations (GeCSO), Aix en Provence, France.
- Kuyken, K. (2015). L'influence des institutions sur les pratiques managériales de transfert intergénérationnel des connaissances dans les entreprises de haute-technologie: une comparaison Québec-Allemagne. (Doctotrat), Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Laiho, M. et Brandt, T. (2012). Views of HR specialists on formal mentoring: current situation and prospects for the future. *Career Development International*, 17(5), 435-457. <https://doi.org/10.1108/13620431211269694>
- Lamari, M. (2010). Le transfert intergénérationnel des connaissances tacites : les concepts utilisés et les évidences empiriques démontrées. *Télescope*, 16(1), 39-65.
- Lankau, M. J. et Scandura, T. A. (2002). An investigation of personal learning in mentoring relationships: Content, antecedents, and consequences. *Academy of Management Journal*, 45(4), 779-790. <https://doi.org/10.2307/3069311>
- Lancer, N., Clutterbuck, D. et Megginson, D. (2016). *Techniques for coaching and mentoring*. Routledge.
- Lankau, M. J. et Scandura, T. A. (2007). Mentoring as a forum for personal learning in organizations. Dams Ragins, B. R., & Kram, K. E. (Eds). *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice* (p. 95-122). Sage Publications.
- Lauzon, N., Roussel, J.-F., Solar, C. et Bouffard, M. (2013). La transmission intraorganisationnelle des savoirs : une perspective managériale anglo-saxonne. *Savoirs*, 31(1), 9-48. <https://doi.org/10.3917/savo.031.0009>



- Lavis, J. N. (2006). Research, public policymaking, and knowledge-translation processes: Canadian efforts to build bridges. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 26(1), 37-45. <https://doi.org/10.1002/chp.49>
- Lee, H. et Choi, B. (2003). Knowledge management enablers, processes, and organizational performance: An integrative view and empirical examination. *Journal of Management Information Systems*, 20(1), 179-228. <https://doi.org/10.1080/07421222.2003.11045756>
- Légaré, L. (2014). *Les facteurs influençant la transmission des savoirs professionnels en lien avec la viabilité hivernale : étude auprès des contremaîtres de la voirie des municipalités du Québec*. Montréal (Québec, Canada) : Université du Québec à Montréal.
- Lemay, L., Bernier, L., Rinfret, N. et Houltfort, N. (2012). Maturité organisationnelle des organisations publiques et management des connaissances. *Canadian Public Administration*, 55(2), 291-314. <https://doi.org/10.1111/j.1754-7121.2012.00223.x>
- Lewin, K. (1974). (Traduction de C. Faucheux, 1959). *Psychologie dynamique: les relations humaines, morceaux choisis*. Presses universitaires de France.
- Li, M. et Gao, F. (2003). Why Nonaka highlights tacit knowledge: a critical review. *Journal of Knowledge Management*, 7(4), 6-14. <https://doi.org/10.1108/13673270310492903>
- Lindbo, T. L. et Shultz, K. S. (1998). The role of organizational culture and mentoring in mature worker socialization toward retirement. *Public Productivity & Management Review*, 22(1), 49-59. <https://doi.org/10.2307/3380589>
- Manaf, H. A., Harvey, W. S., Armstrong, S. J. et Lawton, A. (2020). Differences in personality and the sharing of managerial tacit knowledge: an empirical analysis of public sector managers in Malaysia. *Journal of Knowledge Management*, 24(5), 1177-1199. <https://doi.org/10.1108/JKM-01-2020-0014>
- Martin-de-Castro, G., López-Sáez, P. et Navas-López, J. E. (2008). Processes of knowledge creation in knowledge-intensive firms: Empirical evidence from Boston's Route 128 and Spain. *Technovation*, 28(4), 222-230. <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2007.10.002>
- Mihas, P. (2019). Qualitative data analysis. In *Oxford research encyclopedia of education*.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. et Saldana, J. (2013). *Qualitative data analysis*. Sage.
- Moore, M. H. (2021). Creating public value: the core idea of strategic management in government. *International Journal of Professional Business Review*, 6(1), 1-2. <https://doi.org/10.26668/businessreview/2021.v6i1.219>
- McQueen, R. J. et Janson, A. (2016). Accelerating tacit knowledge building of client-facing consultants. *The Learning Organization*, 23(4), 202-217. <https://doi.org/10.1108/TLO-07-2015-0035>
- Nascimento, L. D. C. N., Souza, T. V. D., Oliveira, I. C. D. S., Moraes, J. R. M. M. D., Aguiar, R. C. B. D. et Silva, L. F. D. (2018). Theoretical saturation in qualitative research: an experience report in interview with schoolchildren. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 71(1), 228-233. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0616>
- Naweed, A. et Ambrosetti, A. (2015). Mentoring in the rail context: the influence of training, style, and practice. *Journal of Workplace Learning*, 27(1), 3-18. <https://doi.org/10.1108/JWL-11-2013-0098>
- Noe, R. A., Greenberger, D. B. et Wang, S. (2002). Mentoring: What we know and where we might go. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 21, 129-173. [https://doi.org/10.1016/S0742-7301\(02\)21003-8](https://doi.org/10.1016/S0742-7301(02)21003-8)
- Nokkala, T., Aarnikoivu, M. et Kiili, J. (2022). Multidisciplinary peer-mentoring groups supporting knowledge sharing in doctoral education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(5), 865-878. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1939142>
- Nonaka, I. et Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creation company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press.
- Nonaka, I. et Toyama, R. (2015). The Knowledge-creating Theory Revisited: Knowledge Creation as a Synthesizing Process. Dans Edwards J.S. (Ed). *The Essentials of Knowledge Management. OR Essentials Series*. Palgrave Macmillan.
- Nonaka, I., Toyama, R. et Konno, N. (2000). SECI, Ba and leadership: a unified model of dynamic knowledge creation. *Long Range Planning*, 33(1), 5-34. [https://doi.org/10.1016/S0024-6301\(99\)00115-6](https://doi.org/10.1016/S0024-6301(99)00115-6)

- Nonaka, I. et Von Krogh, G. (2009). Perspective—Tacit knowledge and knowledge conversion: Controversy and advancement in organizational knowledge creation theory. *Organization Science*, 20(3), 635-652. <https://doi.org/10.1287/orsc.1080.0412>
- OCDE (2018). Le Système d'innovation de la fonction publique du Canada. Éditions OCDE.
- O'Flynn, J. (2007). From new public management to public value: Paradigmatic change and managerial implications. *Australian Journal of Public Administration*, 66(3), 353-366. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8500.2007.00545.x>
- O'Kane, P., Smith, A. et Lerman, M. P. (2021). Building transparency and trustworthiness in inductive research through computer-aided qualitative data analysis software. *Organizational Research Methods*, 24(1), 104-139. <https://doi.org/10.1177/1094428119865016>
- Ouédraogo, M. et Rinfret, N. (2019). The sharing and management of managers' knowledge: A structured literature review. *Knowledge and process management*, 26(3), 244-261. <https://doi.org/10.1002/kpm.1606>
- O'Toole, B. J. (2019). The public interest: a political and administrative convenience?. Dans *Ethics in public service for the new millennium* (p. 71-91). Routledge.
- Panahi, S., Watson, J. et Partridge, H. (2013). Towards tacit knowledge sharing over social web tools. *Journal of Knowledge Management*, 17(3), 379-397. <https://doi.org/10.1108/JKM-11-2012-0364>
- Paquet, M. (2020). Immigration, bureaucracies and policy formulation: The case of Quebec. *International Migration*, 58(1), 166-181. <https://doi.org/10.1111/imig.12555>
- Park, J. G. et Lee, J. (2014). Knowledge sharing in information systems development projects: Explicating the role of dependence and trust. *International Journal of Project Management*, 32(1), 153-165. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2013.02.004>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. SAGE Publications.
- Pham, T. T., Bell, R. et Newton, D. (2018). Sharing tacit business knowledge between founder and successor in family business: case studies in Vietnam. *International Journal of Family Business Practices*, 1(1), 47-59. <https://doi.org/10.33021/ijfbp.v1i1.630>
- Piaget, J. (1970). *L'épistémologie génétique*. Presses universitaires de France.
- Polanyi, M. et Grene, M. G. (1969). *Knowing and Being Essays*. University of Chicago Press.
- Pruett, C. C. (2020). *Intergenerational Mentoring: A Systematic Review of Facilitating Knowledge Transfer in a Multigenerational Workforce*. Doctoral thesis, University of Maryland, University College.
- Ramaswami, A. & Dreher, G. (2011). "Workplace Mentoring Relationships", Dans Allen, T. D. et Eby, L. T. (Eds.). *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach* (p. 211-246). John Wiley & Sons.
- Ranucci, R. A. et Souder, D. (2015). Facilitating tacit knowledge transfer: routine compatibility, trustworthiness, and integration in M & As. *Journal of Knowledge Management*, 19(2), 257-276. <https://doi.org/10.1108/JKM-06-2014-0260>
- Rashid, Y., Rashid, A., Warraich, M. A., Sabir, S. S. et Waseem, A. (2019). Case study method: A step-by-step guide for business researchers. *International journal of qualitative methods*, 18, 1-13. <https://doi.org/10.1177/1609406919862424>
- Ravitch, S. M. et Carl, N. M. (2015). *Qualitative research: Bridging the conceptual, theoretical, and methodological*. Sage Publications.
- Reinstein, A., Sinason, D. H. et Fogarty, T. J. (2012). Examining mentoring in public accounting organizations. *Review of Business*, 33(1), 40-49. <https://link.gale.com/apps/doc/A326656945/AONE?u=googlescholar&sid=bookmark-AONE&xid=48d21b5a>
- Riege, A. et Lindsay, N. (2006). Knowledge management in the public sector: stakeholder partnerships in the public policy development. *Journal of Knowledge Management*, 10(3), 24-39. <https://doi.org/10.1108/13673270610670830>
- Rinfret, N., Bernier, L., Houlfort, N., Lemay, L. et Mercier, D. (2010). Défis et enjeux des connaissances: la réalité des cadres de la fonction publique québécoise. *Télescope*, 16(1), 208-224.
- Rinfret, N. et Houlfort, N. (2016). Pratiques exemplaires et mapping du savoir : la gestion des connaissances dans le secteur public *Projet de recherche*. Manuscrit inédit. ENAP.



- Ritchie, N. et Connolly, M. (1993). Mentoring in Public Sector Management. Confronting Accountability and Control. *Management Education and Development*, 24(3), 266-279. <https://doi.org/10.1177/135050769302400313>
- Russell, J. E. et Adams, D. M. (1997). The changing nature of mentoring in organizations: An introduction to the special issue on mentoring in organizations. *Journal of Vocational Behavior*, 51(1), 1-14.
- Sánchez, M. et Kaplan, M. (2014). Intergenerational learning in higher education: Making the case for multigenerational classrooms. *Educational Gerontology*, 40(7), 473-485. <https://doi.org/10.1080/03601277.2013.844039>
- Savoie, A., Lapointe, D., Laroche, R. et Brunet, L. (2008). La relation mentorale formelle en milieu de travail : Apports de la recherche à la pratique. *Pratiques Psychologiques*, 14(2), 171-184. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2007.11.012>
- Schoch, K. (2020). Case study research, Dams Burkholder, G. J., Cox, K. A., Crawford, L. M., & Hitchcock, J. H. (Eds.). *Research design and methods: An applied guide for the scholar-practitioner* (p.245-258). Sage Publications.
- Secrétariat du Conseil du trésor. (2002). *Le rajeunissement de la fonction publique québécoise : orientations et plan d'action*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Secrétariat du Conseil du trésor. (2012). *Une fonction publique moderne au service des Québécois. Stratégie de gestion des ressources humaines 2012–2017*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Secrétariat du Conseil du trésor. (2022a). *Référentiel de compétences du gestionnaire-leader de la fonction publique québécoise*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Secrétariat du Conseil du trésor. (2022b). *L'effectif de la fonction publique du Québec 2021-2022. Faits saillants*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Singh Sandhu, M., Kishore Jain, K. et Umi Kalthom bte Ahmad, I. (2011). Knowledge sharing among public sector employees: evidence from Malaysia. *International Journal of Public Sector Management*, 24(3), 206-226. <https://doi.org/10.1108/09513551111121347>
- Stephenson, G. (2014). Breaking traditions with reciprocal mentoring. *Nursing Management*, 45(6), 10-12. <https://doi.org/10.1097/01.NUMA.0000449766.91747.77>
- Stokes, P., Fatien Diochon, P. et Otter, K. (2021). “Two sides of the same coin?” Coaching and mentoring and the agentic role of context. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1483(1), 142-152. <https://doi.org/10.1111/nyas.14316>
- Straus, A. et Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Sage.
- Strauss, A. et Corbin, J. M. (1997). *Grounded theory in practice*. Sage.
- Suddaby, R. (2006). From the editors: What grounded theory is not. *Academy of Management Journal*, 49(4), 633-642. <https://doi.org/10.5465/amj.2006.22083020>
- Swap, W., Leonard, D. et Mimi Shields, L. A. (2001). Using mentoring and storytelling to transfer knowledge in the workplace. *Journal of Management Information Systems*, 18, 95-114. https://doi.org/10.1142/9789814295505_0006
- Tangaraja, G., Rasdi, R. M., Ismail, M. et Samah, B. A. (2015). Fostering knowledge sharing behaviour among public sector managers: a proposed model for the Malaysian public service. *Journal of Knowledge Management*, 19(1), 121-140. <https://doi.org/10.1108/JKM-11-2014-0449>
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246. <https://doi.org/10.1177/1098214005283748>
- Tsen, L. C., Borus, J. F., Nadelson, C. C., Seely, E. W., Haas, M. A. et Fuhlbrigge, A. L. (2012). The development, implementation, and assessment of an innovative faculty mentoring leadership program. *Academic Medicine*, 87(12), 1751-1761. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e3182712cfc>
- Tran, T. T. C. (2022). La contribution de la gestion des connaissances à la gestion des invalidités: analyse des pratiques d'un établissement de santé du Québec. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Montréal.
- Wise, A. F. (2019). Learning analytics: Using data-informed decision-making to improve teaching and learning, Dans O. Adesope & A.G. Rudd (Eds.), *Contemporary technologies in education: maximizing student engagement, motivation, and learning* (p. 119-143). Palgrave Macmillan.
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage publications.