

*Thèse de doctorat par articles
présentée à l'École nationale d'administration publique
dans le cadre du programme de doctorat en administration publique
pour l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor (Ph. D.)*

Thèse intitulée
**Gestion des connaissances tacites managériales dans des secteurs publics
au Québec : une analyse des déterminants, des connaissances et des
facteurs de succès de leur partage et acquisition.**

Présentée par
Miché Ouédraogo

2021

La thèse intitulée

**Gestion des connaissances tacites managériales dans des secteurs publics
au Québec : une analyse des déterminants, des connaissances et des
facteurs de succès de leur partage et acquisition.**

Présentée par

Miché Ouédraogo

Est évaluée par les membres du jury de thèse suivants :

Lilly Lemay, Professeure agrégée à l'École nationale d'administration
publique (ENAP) et présidente du jury

Natalie Rinfret, Professeure titulaire à l'École nationale d'administration
publique (ENAP) et directrice de thèse

Daniel Maltais, Professeur associé à l'École nationale d'administration
publique (ENAP) et évaluateur interne

Kerstin Kuyken, Professeure à l'École des sciences de la gestion de
l'Université du Québec à Montréal (ESG UQAM) et évaluatrice externe

« À ma chère et tendre épouse Georgette Armelle Bonou, ma compagne de cette belle aventure, et mes deux fils Isaac Wendtoin et Micah Wendsongda »

« À la mémoire de ma mère Kafando Kouka Marie, partit trop tôt sans voir son rêve pour ses enfants se réaliser. »

« À mon père, le Pasteur Isaac Rassablega Ouédraogo, l'homme qui m'a enseigné ce que c'est la vie et qui demeure pour moi un modèle d'engagement, de courage, de persévérance et de foi. »

« Au vaillant peuple du Burkina Faso, qui 60 ans après "son indépendance" cherche encore le chemin du développement et de la prospérité. »

« À la belle province Québec et son peuple, qui m'ont ouvert leur porte pour que cette aventure soit une réalité. »

« **Tout est possible à celui qui croit** », Marc : 9.23, La Bible

Remerciements

« Je sais vivre dans l'humiliation, et je sais vivre dans l'abondance. En tout et partout j'ai appris à être rassasié et à avoir faim, à être dans l'abondance et à être dans la disette. Je puis tout par celui qui me fortifie » **Apôtre Paul**

Cette thèse, le fruit de plusieurs années de recherche, n'aurait pas vu le jour sans la précieuse contribution de plusieurs personnes qu'il convient de mentionner ici.

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de recherche, Madame Natalie Rinfret, pour sa rigoureuse supervision, ses orientations, commentaires, corrections et suggestions qui m'ont permis de mener à bien cette thèse. Tout au long de cette aventure, Natalie m'a initié avec rigueur et minutie à la recherche scientifique avec une générosité exceptionnelle dans le partage de ses connaissances accumulées tout au long de sa belle et riche carrière scientifique. Natalie a été pour moi une personne qui au-delà de la supervision de ma thèse, a su se tenir à mes côtés dans les différentes étapes de ma vie durant ces années, dans mes moments de joie comme de peine, pour me soutenir et me reconforter quand il le fallait. Trouve dans ces lignes ma sincère gratitude et ma reconnaissance pour ton humanisme, pour simplement la personne que tu es.

Je tiens à remercier les membres de jury, Madame Lilly Lemay, Monsieur Daniel Maltais et Madame Kerstin Kuyken. Vos précieux commentaires et vos suggestions, depuis ma proposition de thèse, ont contribué à orienter mes travaux et améliorer de manière conséquente leurs qualités. Recevez mes sincères remerciements pour votre temps précieux consacré à ce projet.

Mes remerciements vont à l'endroit de tous mes enseignants à l'ENAP. Vos différents cours, tout au long de mon parcours doctoral, ont été pour moi une occasion exceptionnelle et exaltante d'immersion dans le savoir et le savoir-faire en administration publique. J'en sors

totalemment transformer dans ma vision et apportant avec moi une empreinte indélébile de chacun de vous.

Mes remerciements à la Chaire La Capitale en leadership dans le secteur public au sein de laquelle j'ai travaillé comme assistant de recherche tout au long de ma thèse et par laquelle j'ai bénéficié de plusieurs soutiens financiers. Merci à toute l'équipe de la Chaire, mes collègues et anciens collègues Jessica Tornare, Claude Provencher, Marie-Josée Dionne, Justine Pelletier, Servane Roupnel, Jennifer Grenier, Catherine Morin Boulais, Marie Claude Lagacé et Mathieu Garon qui n'ont cessé de me soutenir et m'encourager et dont j'ai eu le privilège de collaborer avec certains dans le cadre du projet de recherche « Pratiques exemplaires et mapping du savoir: la gestion des connaissances dans le secteur public » et du programme « Cercle des jeunes leaders ».

Merci également à l'ENAP qui m'a accordé plusieurs bourses doctorales qui m'ont permis de compléter cette thèse.

Mes remerciements à l'endroit de feu Monsieur Michel Leclerc qui m'a également accordé une bourse de recherche, à travers la Chaire La Capitale en leadership dans le secteur public.

Mes remerciements vont également à l'endroit de la Direction des affaires internationales de l'ENAP pour les différents contrats de prestation reçus tout au long de ma thèse, qui en plus d'être des sources de revenus, m'ont permis d'allier la théorie à la pratique à travers les différentes formations données dans plusieurs pays en Afrique francophone.

Je tiens à remercier Monsieur Moktar Lamari, professeur titulaire à l'ENAP. M. Lamari fut le premier à déceler en moi la capacité à réaliser une thèse en administration publique. Suite à cela, il m'a encouragé dans ce processus et m'a accompagné dans les premiers moments de mon parcours doctoral.

Mes remerciements vont également à l'endroit de toute ma famille, Mon père, le pasteur Isaac Rassablega Ouédraogo, ma belle-mère Ruth, mes sœurs et frères Brigitte, Wendyam,

Wendkouni, Rachel, Pascal, Pascaline, Wendlassida, Wendgoundi, Rakiswendé, Micheline et Benjamin pour les soutiens multiformes tout au long de mon parcours doctoral.

Je suis reconnaissant à la famille Renaud, Daniel, son épouse Jocelyne, leurs enfants Gabriel, Clémence, Claudelle et les grands-parents Mariette et Jean-Marc qui m'ont accueilli dans mes premiers moments à Québec et m'ont initié à la culture québécoise et soutenu de diverses manières.

Mes remerciements à l'église Vie Abondante de Ouagadougou, son équipe de leadership, et particulièrement au pasteur Richard Sawadogo et son épouse Rebecca pour leur soutien depuis Ouagadougou.

Mes remerciements à l'endroit de l'église Vie abondante à Québec, son équipe de leadership, et particulièrement au pasteur Benoît Therrien et son épouse Christine, au pasteur Michel Robillard et son épouse Diane Beaupré pour leur soutien.

Mes remerciements à son Excellence Yacouba Isaac Zida et son épouse Stéphanie. Nos multiples et interminables discussions sur les perspectives croisées entre l'administration publique du Burkina Faso et celle du Québec ont contribué à enrichir ma vision.

Mes remerciements vont également à l'endroit de mes amis et mes collègues du doctorat qui n'ont cessé de me soutenir et encourager tout au long de mes études doctorales.

Enfin, je ne pourrai terminer sans remercier mon épouse Georgette Armelle Bonou et mes deux fils Isaac Wendtoin et Micah Wendsongda. Armelle est celle qui a cru en moi au début de ce projet. En plus de son amour inconditionnel, elle a sacrifié sa carrière et laissé sa famille et tout ce qui comptait pour elle pour me suivre dans cette aventure à Québec. Tu as vécu avec moi chaque instant de cette aventure et je me dois de reconnaître ici ton soutien sans lequel, ce parcours n'aurait pas été possible. Sois fier de notre accomplissement et sache que je t'aime.

Résumé

La pyramide des âges des populations au niveau des pays membres de l'OCDE connaît une structure renversée au regard du vieillissement des populations et le Québec n'échappe pas à cette réalité. Cette situation a des répercussions sur le marché de l'emploi et particulièrement chez les gestionnaires des secteurs publics au Québec qui partent massivement à la retraite chaque année. Pour les organisations du secteur public, les départs massifs à la retraite des gestionnaires posent des problèmes importants rattachés aux pertes potentielles des connaissances, surtout celles tacites, développées et détenues par les gestionnaires chevronnés et met en lumière la nécessité de leur gestion et partage afin d'accélérer le développement des compétences de la relève en gestion. Cette thèse a pour objectif principal d'identifier les déterminants de la gestion et du partage des connaissances tacites des gestionnaires, d'analyser les connaissances tacites essentielles au renforcement des compétences managériales de la relève en gestion et de déterminer les facteurs et les conditions du succès de leur partage et acquisition au sein des administrations publiques au Québec. Cet objectif général est décliné en trois objectifs spécifiques à savoir : 1) faire un état de lieux des recherches sur les connaissances managériales et sur les déterminants de leur gestion et de leur partage; 2) identifier les connaissances tacites essentielles au renforcement des compétences des jeunes gestionnaires et les conditions et mécanismes favorisant leur partage et acquisition enfin, 3) valider empiriquement les déterminants du partage et de l'acquisition des connaissances tacites des gestionnaires publics au Québec.

Cette thèse est constituée de trois articles qui répondent chacun à un de ces objectifs spécifiques. Le premier article répond au premier. En utilisant une méthode de revue de littérature structurée, 57 études publiées entre 1997 et 2016 ont été identifiées, codifiées et analysées. Les résultats montrent qu'une moyenne de 3,2 publications par année a été réalisée par 128 auteurs. Une multiplicité des conceptualisations de la connaissance des gestionnaires, de leur gestion et de leur partage en ressort. Plusieurs déterminants individuels et

organisationnels du partage des connaissances des gestionnaires et de leur gestion ont été identifiés.

Le second article de cette thèse répond, quant à lui, au deuxième objectif spécifique. 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 concernent l'environnement de la fonction publique, la gestion et la perception de soi comme gestionnaire. De plus, les résultats montrent que pour un partage des connaissances effectif, il faut que la relation mentorale soit structurée et souple et que les acteurs de la dyade aient recours à des démarches déductive et inductive, la simulation, l'observation, l'accompagnement et la mise en application des connaissances reçues suivie d'une rétroaction.

Le dernier article répond au troisième objectif spécifique. En analysant les données issues d'un sondage mené auprès de 202 gestionnaires de la fonction publique fédérale, dont les bureaux sont situés au Québec, et en utilisant deux modèles de régression logistique binaire, cette recherche montre que le partage des connaissances tacites est déterminé par la structure formalisée des organisations, la mesure des connaissances et la motivation intrinsèque des gestionnaires. L'acquisition, quant à elle, est déterminée par une culture de collaboration.

À travers ces différents résultats, cette thèse contribue à une compréhension plus juste de la gestion, du partage et de l'acquisition des connaissances tacites des gestionnaires du secteur public. On parle alors de contribution théorique et pratique.

Mots clés : Connaissances tacites, partage des connaissances, acquisition des connaissances, gestion des connaissances, gestionnaires, secteur public.

Abstract

The pyramid of age at the level of OECD countries members has a reversed structure with regard to the aging of populations and Quebec is no exception to this reality. This situation has repercussions on the job market and particularly among managers in the public sectors in Quebec who are retiring massively each year. For public sector organizations, the massive retirement of managers poses significant problems related to the potential loss of knowledge, especially tacit knowledge, developed and held by experienced managers and highlights the need for their management and sharing in order to accelerate the development of skills for emerging managers. The main objective of this thesis is to identify the determinants of the management and sharing of tacit knowledge of managers, to analyze the tacit knowledge essential for strengthening the managerial skills of the next generation of managers and to determine the factors and conditions for the success of their sharing and acquisition within public administrations in Quebec. This general objective is broken down into three specific objectives, namely: 1) making an inventory of research on managerial knowledge and on the determinants of its management and sharing; 2) identify the knowledge essential to strengthening the skills of young managers and the conditions and mechanisms promoting their sharing and acquisition; and finally, 3) empirically validate the determinants of sharing and acquiring the tacit knowledge of public managers in Quebec.

This thesis is made up of three articles which each respond to one of these specific objectives. The first article meets the first specific objective. Using a structured literature review method, 57 studies published between 1997 and 2016 were identified, codified and analyzed. The results show that an average of 3.2 publications per year were produced by 128 authors. A multiplicity of conceptualizations of managers' knowledge, of their management and of their sharing emerges. Several individual and organizational determinants of knowledge sharing for managers and their management have been identified.

The second article of this thesis responds to the second specific objective. By adopting a qualitative approach with 52 mentees and 11 mentors who participate in government mentoring program, this research shows that the tacit knowledge transferred to young

managers concerns the public service environment, management and self-perception as manager. In addition, the results show that for knowledge sharing to be effective, the mentoring relationship must be structured and flexible and that the actors of the dyad must use deductive and inductive approaches, simulation, observation, support and application of the knowledge received followed by feedback.

The last article responds to the third specific objective. By analyzing data from a survey of 202 managers working in the federal public service, whose offices are located in Quebec and using two binary logistic regression models, this research shows that the sharing of tacit knowledge is determined by the formalized structure of organizations, measurement of knowledge and intrinsic motivation of managers. Acquisition, on the other hand, is determined by a culture of collaboration.

Through these different results, this thesis contributes to a fairer understanding of the management, sharing and acquisition of tacit knowledge of public sector managers. We then speak of theoretical and practical contribution.

Keywords: Tacit knowledge, knowledge sharing, knowledge acquisition, knowledge management, managers, public sector.

Table des matières

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : CADRE CONCEPTUEL DE LA THÈSE	8
1.1 LES CONNAISSANCES.....	8
1.1.1 <i>La conceptualisation des connaissances</i>	8
1.1.2 <i>Les connaissances tacites et explicites</i>	11
1.2 LA GESTION DES CONNAISSANCES.....	13
1.3 QUELQUES MODELES DE GESTION DE LA CONNAISSANCE.....	15
1.3.1 <i>Le modèle SECI de Nonaka et Takeuchi (1995)</i>	15
1.3.2 <i>Le modèle de l'apprentissage par l'expérience de Kolb (1984)</i>	17
1.3.3 <i>Le modèle Inukshuk de Girard (2005)</i>	20
1.4 LE PARTAGE ET L'ACQUISITION DES CONNAISSANCES.....	22
1.4.1 <i>Le partage des connaissances</i>	22
1.4.2 <i>L'acquisition des connaissances</i>	25
1.4.3 <i>Le mentorat, un mécanisme de partage et d'acquisition des connaissances</i>	26
CHAPITRE 2 : LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE	33
2.1 POSITION ONTOLOGIQUE ET ÉPISTÉMOLOGIQUE.....	33
2.1.1 <i>Le positivisme</i>	33
2.1.2 <i>L'interprétativisme</i>	34
2.2 LES METHODES DE RECHERCHE.....	37
2.2.1 <i>La revue de littérature structurée</i>	38
2.2.2 <i>L'étude de cas</i>	43
2.2.3 <i>Le sondage par questionnaire</i>	47
2.2.4 <i>La validité externe des articles</i>	52
CHAPITRE 3: THE SHARING AND MANAGEMENT OF MANAGERS' KNOWLEDGE: A STRUCTURED LITERATURE REVIEW	56
INTRODUCTION.....	57
3.1 METHODOLOGY.....	58
3.1.1 <i>Developing a research protocol</i>	59
3.1.2 <i>Search for relevant literature</i>	59
3.1.3 <i>Quality assessment of articles</i>	61
3.1.4 <i>Code development and coding procedure</i>	61
3.2 RESULTS.....	62
3.2.1 <i>Descriptive analysis of the selected articles</i>	63
3.2.2 <i>Conceptualizations of knowledge</i>	64
3.2.3 <i>Conceptualizations of knowledge management</i>	67
3.2.4 <i>Conceptualizations of knowledge sharing</i>	69
3.2.5 <i>Determinants of managers' knowledge management and sharing</i>	70
3.3 DISCUSSION AND CONCLUSION.....	82
3.4 PRACTICAL IMPLICATIONS.....	84
CHAPITRE 4 : MENTORAT : PARTAGE ET ACQUISITION DES CONNAISSANCES TACITES MANAGERIALES DANS LE SECTEUR PUBLIC QUEBECOIS	99
INTRODUCTION.....	100
4.1 LE MENTORAT.....	101

4.2 LE PARTAGE ET L'ACQUISITION DES CONNAISSANCES DANS LE CADRE DU MENTORAT	103
4.3 METHODOLOGIE	105
4.3.1 <i>Le choix du cas</i>	106
4.3.2 <i>Collecte de données</i>	106
4.3.3 <i>Procédure</i>	107
4.4 RESULTATS.....	109
4.4.1 <i>Les types de connaissances tacites managériales partagées et acquises</i>	109
4.4.2 <i>Les mécanismes et conditions favorisant le partage et l'acquisition des connaissances tacites managériales</i>	112
4.5 DISCUSSION ET CONCLUSION	116
CHAPITRE 5 : PARTAGE ET ACQUISITION ET DES CONNAISSANCES TACITES MANAGERIALES: UNE ANALYSE DE LEURS DÉTERMINANTS CLÉS.....	131
INTRODUCTION.....	132
5.1 L'ACQUISITION ET LE PARTAGE DES CONNAISSANCES DANS LE PROCESSUS DE SOCIALIZATION.....	133
5.2 HYPOTHESES DE RECHERCHE ET MODELES	136
5.3 METHODOLOGIE	143
5.3.1 <i>Procédures</i>	143
5.3.2 <i>Participants</i>	143
5.3.3 <i>Questionnaires</i>	144
5.4 RESULTATS.....	149
5.4.1 <i>Le partage des connaissances tacites</i>	149
5.4.2 <i>L'acquisition des connaissances tacites</i>	150
5.5 DISCUSSION	152
5.6 LIMITES ET RECHERCHES FUTURES	154
5.7 IMPLICATIONS PRATIQUES	154
DISCUSSION GÉNÉRALE ET CONCLUSION	166
6.1 LES CONTRIBUTIONS DE LA THESE A L'AVANCEMENT DES CONNAISSANCES.....	170
6.1.1 <i>Une meilleure connaissance de l'état de la recherche sur la gestion et le partage des connaissances managériales</i>	171
6.1.2 <i>L'identification des connaissances tacites essentielles au renforcement des compétences de gestion des jeunes gestionnaires</i>	172
6.1.3 <i>L'identification des conditions et mécanismes favorisant le partage et l'acquisition des connaissances tacites des gestionnaires</i>	173
6.1.4 <i>L'identification des déterminants clés du partage et de l'acquisition des connaissances tacites des gestionnaires</i>	174
6.2 IMPLICATIONS THEORIQUES ET PRATIQUES	175
6.3 LIMITES ET PISTES DE RECHERCHES FUTURES	178
BIBLIOGRAPHIE ET RÉFÉRENCES	180
ANNEXE A : LES CERTIFICATS ETHIQUES	CCII
ANNEXE B1 : STUDY SELECTION PROCESS FOR ANALYSIS FOR ARTICLE 1	CCIV
ANNEXE B2 : LISTE DES ARTICLES DE LA RECENSION POUR L'ARTICLE 1.....	CCV
ANNEXE C : OUTILS DE COLLECTE DES DONNEES DE L'ARTICLE 2.....	CCXII
ANNEXE D : OUTILS DE COLLECTE DES DONNEES DE L'ARTICLE 3.....	CCXXV

Liste des tableaux

Tableau 2-1	: Arbre de codification des études retenues pour l'article 1.....	42
Tableau 2-2	: Catégories, sous thèmes et codes pour l'article 2.....	46
Tableau 3-1	: Study exclusion and inclusion criteria.....	60
Tableau 3-2	: Determinants of knowledge management	74
Tableau 3-3	: Determinants of knowledge sharing.....	81
Tableau 5-1	: Fiabilités et corrélations	148
Tableau 5-2	: Effets des variables indépendantes sur le partage des connaissances	150
Tableau 5-3	: Effets des variables indépendantes sur l'acquisition des connaissances..	151
Tableau 5-4	: Synthèse des déterminants et leur sens pour expliquer le partage et l'acquisition des connaissances tacites.....	152
Tableau 6-1	: Synthèse des contributions de la thèse	168

Liste des figures et schémas

Figure 0-1	: Organisation de la thèse	7
Figure 1-1	: Modèle SECI de Nonaka et Takeuchi (1995)	16
Figure 1-2	: Modèle de l'apprentissage par l'expérience de Kolb (1984).....	18
Figure 1-3	: Le modèle Inukshuk de Girard (2005).....	20
Figure 4-1	: Cadre de recherche	109
Figure 4-2	: Le mentorat : un cadre intégral de partage et d'acquisition des connaissances tacites	117
Figure 5-1	: Modèle postulé du partage des connaissances tacites.....	142
Figure 5-2	: Modèle postulé de l'acquisition des connaissances tacites.....	142

Liste des abréviations, sigles et acronymes

OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
CRSH	Conseil de recherches en sciences humaines du Canada
ENAP	École nationale d'administration publique
EX	Executive
EFPC	École de la fonction publique du Canada
IBM	International Business Machines Corporation
KMAT	Knowledge Management Assessment Tool
ND	Non déclaré
QR	Question de recherche
SCT	Secrétariat du Conseil du trésor
SECI	Socialisation, externalisation, combinaison et internalisation
TIC	Technologies de l'information et de la communication

INTRODUCTION

La pyramide des âges des populations au niveau des pays membres de l'OCDE connaît une structure renversée au regard du vieillissement des populations (OCDE, 2018a). En 2019, il y avait quatre personnes en âge de travailler (de 20 à 64 ans) pour chaque personne ayant l'âge de la retraite (65 ans et plus) et, selon les prévisions de l'OCDE, ce ratio reviendra à 3 pour 1 en 2025 et à 2 pour 1 en 2050 (Whitehouse, 2019). Le Canada n'échappe pas à cette réalité. En effet, selon Statistique Canada (2018), 17,2% de la population canadienne étaient âgés de 65 ans et plus en 2018 et ce taux devrait atteindre 24 % d'ici 2038. Le vieillissement de la population n'est pas sans conséquence sur le marché de l'emploi. Le secteur de l'emploi au Québec vit un bouleversement sans précédent au regard de cette situation et le secteur public n'échappe pas à cette réalité. À titre d'exemple, dans sa stratégie de gestion des ressources humaines de 2012, le gouvernement du Québec annonçait environ 1 400 000 emplois à pourvoir au Québec jusqu'en 2020, dont plus de 75 % pour compenser les départs à la retraite (Secrétariat du Conseil du Trésor, 2012a). Dans ses effectifs, les départs massifs à la retraite affectent majoritairement les gestionnaires (Secrétariat du Conseil du Trésor, 2012a). En 2019, la haute direction représentait la catégorie de personnels les plus âgés avec 55,3 ans comme âge moyen suivi des cadres avec 49,9 ans en moyenne (Secrétariat du Conseil du trésor, 2019). Entre 2002 et 2012, le Secrétariat du Conseil du trésor du Québec prévoyait le départ à la retraite de 62,6% des gestionnaires du gouvernement du Québec (Secrétariat du Conseil du trésor, 2012b) et, selon ses anticipations en 2018, 3200 cadres en poste soit environ 23 % pourraient prendre leur retraite d'ici 2022 et dans le cas des cadres de niveau supérieur (classes 1 à 3), 28 % quitteraient la fonction publique d'ici 2022 (Secrétariat du Conseil du trésor, 2018). Cette situation est également constatée au niveau du gouvernement canadien. Selon le Secrétariat du Conseil du trésor du Canada, depuis 2005, une proportion importante des fonctionnaires et, plus particulièrement les gestionnaires du secteur public canadien part massivement à la retraite chaque année (Secrétariat du Conseil du trésor du Canada, 2011). Pour les organisations du secteur public, les départs massifs à la retraite du personnel, lié au vieillissement de la population (Kuyken, 2009), posent des

problèmes importants de performance organisationnelle (Lamari, 2010), de continuité des services de qualité aux citoyens et de gestion des dossiers courants (Lavis, 2006; Secrétariat du Conseil du trésor, 2002). Ces différents problèmes sont rattachés aux pertes potentielles des connaissances, surtout celles tacites, détenues par les gestionnaires chevronnés (Kuyken, 2015) et développées tout au long de leur carrière (Lemay, Bernier, Rinfret, et Houlfort, 2012; Rinfret, Bernier, Houlfort, Lemay, et Mercier, 2010). Cette situation est d'une importance majeure, car, selon l'étude de Rinfret et al. (2010), il est rare que les ministères et organismes du secteur public disposent de processus formels de gestion des connaissances, particulièrement des connaissances tacites. La raison est liée à la nature complexe de ces connaissances qui, contrairement aux connaissances explicites, sont plus difficiles à identifier, à documenter et à transférer dans les organisations (Ranucci et Souder, 2015; Rinfret et al., 2010). Les connaissances tacites sont des connaissances personnelles, issues des acquis expérientiels (Iske et Boersma, 2005), contextuelles et culturelles et intégrées dans la mémoire des individus (Tsoukas, 2003). En tant que construction sociale, elles comprennent les compétences techniques et interpersonnelles (Nonaka et Takeuchi, 1995), ainsi que les synergies des groupes (Polanyi, 1967). Elles sont difficiles à codifier et à formaliser (Irma Becerra-Fernandez, 2001) et Polanyi (1996) les définit comme étant « *what we know but cannot tell* » (p. 4).

Plusieurs recherches se sont consacrées à l'étude de la gestion des connaissances des gestionnaires (Deem, 2004; Liebowitz et Beckman, 1998; Oluikpe, 2012) et, selon ces recherches, elles peuvent avoir des effets positifs, tant pour l'organisation que pour les individus qui la composent. Au niveau organisationnel, les effets positifs de la gestion des connaissances sont l'efficacité des organisations (Bharadwaj, Chauhan, et Raman, 2015; Pangil et Moi Chan, 2014; Yao, Kam, et Chan, 2007), la capacité d'innovation organisationnelle (Yeşil et Dereli, 2013), l'amélioration de la productivité (Noaman et Fouad, 2014; Yao et al., 2007) et la performance des équipes (Cheng et Li, 2011; Silvi et Cuganesan, 2006). Au niveau individuel, on note leurs effets sur la performance individuelle (van Woerkom et Sanders, 2010) et les comportements individuels innovants (Yu, Yu, et Yu, 2013). Lorsque l'on se focalise spécifiquement sur les connaissances tacites, elles sont une

source d'avantages concurrentiels (Lecuona et Reitzig, 2014), car leur difficulté à être codifiées complexifie leur appropriation par des organisations concurrentes (Ambrosini et Bowman, 2008; Borges, 2012). Aussi, les recherches effectuées dans le secteur public montrent qu'une meilleure gestion des connaissances permet d'accroître le niveau de productivité des employés et des organisations publiques (Gorry, 2008; Yusof, Ismail, Ahmad, et Yusof, 2012).

La recherche sur les connaissances s'est beaucoup attardée sur les connaissances explicites qui, contrairement aux tacites, sont beaucoup plus faciles à analyser, car articulées et disponibles dans des formats conventionnels (Navimipour et Charband, 2016). Lorsque l'on compare les recherches sur les connaissances effectuées selon les secteurs d'activités économiques, on en retrouve beaucoup plus dans le secteur privé que dans le secteur public (Oluikpe, 2012). De plus, la littérature scientifique dans ce domaine est très peu développée en ce qui concerne les connaissances des gestionnaires, comparativement aux connaissances d'experts techniques ou professionnels (Tangaraja, Mohd Rasdi, Ismail, et Abu Samah, 2015). Pourtant, les gestionnaires constituent un maillon clé des organisations et sont essentiels à leur fonctionnement. Ils occupent une place stratégique en ce sens où, tout en jouant un rôle de leadership, ils participent non seulement à la conception, mais aussi à l'implantation de la vision organisationnelle dans une optique de performance (Mintzberg, 2009, 2011). Spécifiquement dans le secteur public, ils participent à la conception et à la mise en œuvre des politiques publiques (Taylor et Wright, 2004) et, à ce titre, occupent une place importante dans la réussite de la mission gouvernementale (Singh Sandhu, Kishore Jain, et Umi Kalthom bte Ahmad, 2011). Les décisions prises par ces gestionnaires ont donc un impact considérable sur le système de prestation des services publics, car elles reflètent l'image et la position du gouvernement (Jackson et Stainsby, 2000). Ainsi la gestion des connaissances issues de la pratique des gestionnaires est l'une des façons d'appréhender les nombreux défis auxquels sont confrontées les organisations publiques (Girard, 2006; Girard et McIntyre, 2010). Leur partage par des gestionnaires expérimentés, avec ceux qui constituent la relève en gestion, assurera une prestation efficace et continue des services publics (Lin et Lee, 2004; Tangaraja et al., 2015) de même que la préservation des éléments-

clés de la culture administrative (Guay et Lirette, 2003), toutes choses qui constituent des priorités manifestées par le gouvernement du Québec dans sa stratégie de gestion des ressources humaines 2018-2023 (Secrétariat du Conseil du trésor, 2018). Ainsi, l'urgence de l'appropriation interne des connaissances tacites managériales dans les organisations des secteurs publics au Québec mérite que l'on se penche sur la question. Ceci permettra de combler les lacunes de la recherche, d'avoir une meilleure compréhension des connaissances tacites essentielles au développement des compétences de gestion des gestionnaires et les mécanismes et facteurs favorisant le succès de leur gestion et partage.

Différentes recherches sur la gestion et le partage des connaissances dans les organisations ont permis de mettre en lumière une multitude de déterminants de nature et d'intensité différentes (Centobelli, Cerchione, et Esposito, 2017; Cerchione, Esposito, et Spadaro, 2016; Majid, Mehran, Zarei, et Somaye, 2013; Massaro, Handley, Bagnoli, et Dumay, 2016). Au-delà des déterminants, plusieurs auteurs ont également proposé des cadres d'analyse permettant d'élargir la compréhension de la gestion des connaissances dans les organisations y compris les connaissances tacites (Zhou et Li, 2012). On peut citer, entre autres, le modèle SECI de Nonaka et Takeuchi (1995), le modèle de l'apprentissage par l'expérience de Kolb (1984) et le modèle Inukshuk de Girard (2005). La multiplicité de ces recherches commande d'analyser la gestion des connaissances dans le secteur public à la lumière des cadres existants, de vérifier leur adéquation et de proposer des alternatives le cas échéant. Il importe également de faire un état des lieux des études sur les connaissances des gestionnaires afin d'identifier les déterminants pertinents pour la gestion, le partage et l'acquisition des connaissances tacites des gestionnaires des secteurs publics au Québec dans le but d'assurer la continuité d'une gestion publique performante.

Visée de la présente thèse

Au regard de l'urgence qu'imposent les départs massifs à la retraite des gestionnaires des secteurs publics au Québec, de la perte des connaissances tacites qui en découlent, de la nécessité d'analyser ces connaissances afin de mieux les comprendre, cette thèse se focalise sur les connaissances tacites des gestionnaires des secteurs publics au Québec. Son objectif

principal est d'identifier les déterminants de la gestion et du partage des connaissances tacites des gestionnaires, d'analyser les connaissances tacites essentielles au renforcement des compétences managériales de la relève en gestion et de déterminer les facteurs et les conditions du succès de leur partage et acquisition au sein des secteurs publics au Québec.

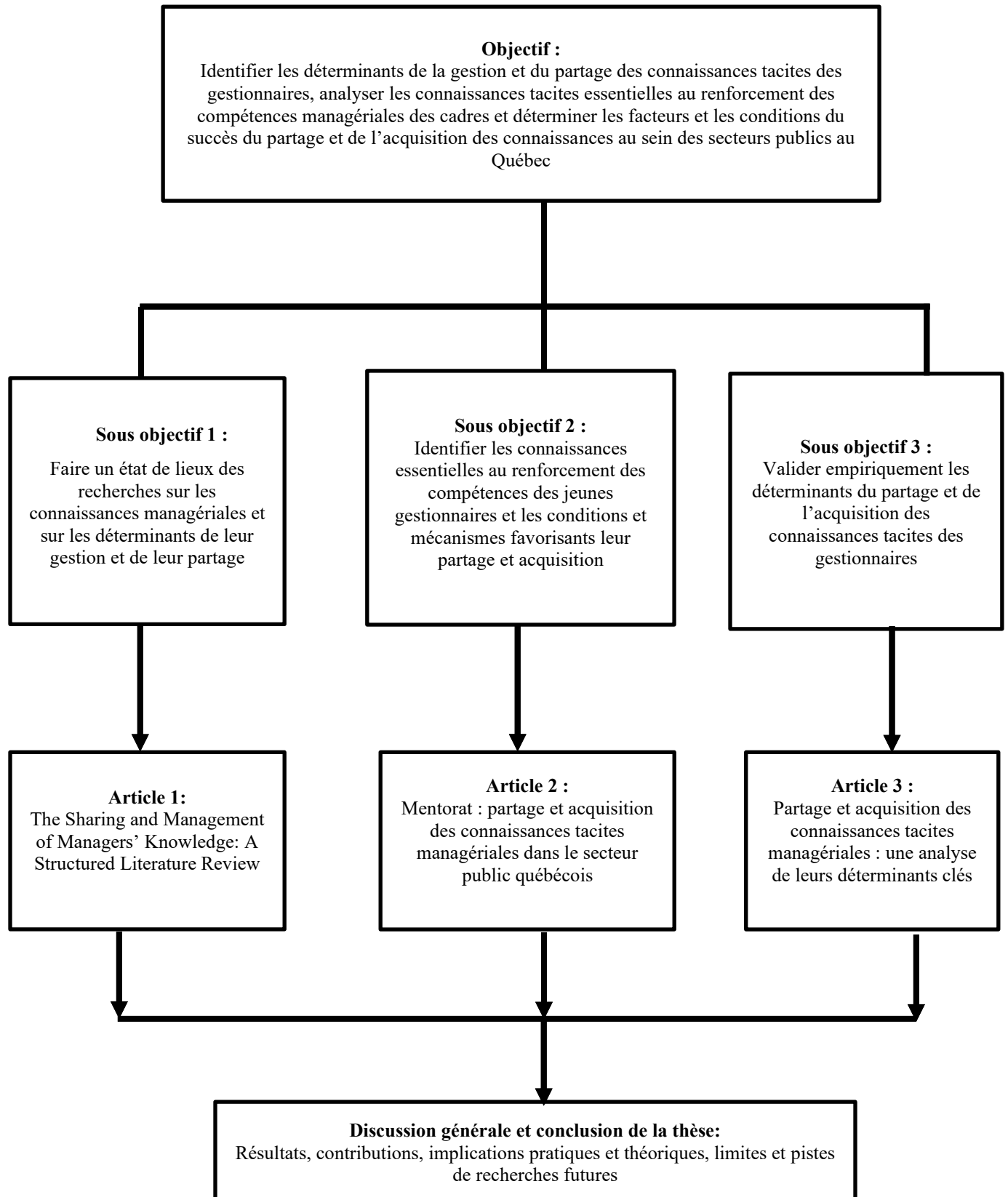
Cet objectif général peut se décliner en trois sous objectifs. Le premier cherchera à faire un état de lieux des recherches sur les connaissances managériales et sur les déterminants de leur gestion et de leur partage. Le second est d'identifier les connaissances tacites essentielles au renforcement des compétences de gestion des jeunes gestionnaires et les conditions et mécanismes favorisant leur partage et acquisition. Le troisième est d'élaborer et valider un modèle des déterminants du partage et de l'acquisition des connaissances tacites de gestionnaires publics au Québec.

Structure de la thèse

Cette thèse est structurée en cinq chapitres. Dans le chapitre 1, une revue de littérature sur les connaissances et plus particulièrement des connaissances tacites, de leur gestion et partage sera présentée. Ce chapitre permettra de nous positionner quant aux définitions de chacun de ces concepts clés. Dans le chapitre 2, les positionnements ontologique et épistémologique, de même que la méthodologie adoptée pour atteindre l'objectif général de cette thèse seront présentés. La méthodologie spécifique à chacun des articles de la thèse et les validités externes y seront également présentées et discutées. Le chapitre 3 est consacré à l'article 1 de la thèse. Il tente de répondre au premier sous objectif spécifique en faisant un état des lieux, dans la littérature existante, de la conceptualisation des connaissances managériales, des déterminants de leur gestion et partage. Le chapitre 4, quant à lui, est consacré à l'article 2. Il répond au deuxième sous objectif spécifique, en identifiant les connaissances tacites essentielles au renforcement des compétences des jeunes gestionnaires et les conditions et mécanismes favorisant leur partage et acquisition. Le chapitre 5 est consacré à l'article 3 de cette thèse. Il identifie empiriquement les déterminants du partage et de l'acquisition des connaissances tacites de gestionnaires d'un secteur public au Québec. Enfin, une discussion générale et une conclusion dégagent la contribution de la thèse à l'avancement des

connaissances, les implications théoriques et pratiques des résultats de même que les pistes de recherches futures. La structure de cette thèse est illustrée à la Figure 0-1.

Figure 0-1 : Figure : Organisation de la thèse



CHAPITRE 1 : CADRE CONCEPTUEL DE LA THÈSE

Avant d'aborder toute recherche, il convient de présenter et définir les principaux concepts utilisés. Ce chapitre sera consacré à la définition conceptuelle de la connaissance, des connaissances tacites, de la gestion, du partage et de l'acquisition des connaissances. Il présentera également une revue de littérature des principaux modèles théoriques de la gestion, du partage et de l'acquisition des connaissances qui seront utilisés dans les articles de la thèse.

1.1 Les connaissances

1.1.1 La conceptualisation des connaissances

Afin d'analyser les connaissances, de les comprendre et de les définir, il convient de suivre l'organisation pyramidale proposée par des auteurs comme Davenport et Prusak (1998) et Rowley (2006). Selon cette organisation, les données sont analysées pour produire les informations et l'utilisation des informations génère des connaissances (Bhatt, 2001). En suivant l'ordre d'agencement proposé par ces auteurs, nous allons, dans les sections qui suivent, définir d'abord les données, ensuite les informations et les connaissances.

Les données sont généralement définies comme un ensemble de faits discrets sur des événements (Davenport et Prusak, 1998) ou des faits bruts tels qu'un ensemble de nombres ou de valeurs abstraites (Cong et Pandya, 2003; Karagoz, Korthaus, et Augar, 2016). Elles se présentent sous la forme d'enregistrements structurés de transactions, d'événements et d'activités (Laudon et Laudon, 2015; Turban, Aronson, et Liang, 2005) et ne transmettent aucune signification particulière (Awad et Ghaziri, 2004; Baskarada et Koronios, 2013). Elles sont donc la représentation symbolique des propriétés observables du monde (Rowley, 2006). Les données sont au plus bas de la chaîne de valeur et ne sont bénéfiques que lorsqu'elles sont traitées et interprétées (Baskarada et Koronios, 2013; Girard, 2006; Jessup, Valacich, et Wade, 2003).

Juste au-dessus des données nous avons les informations qui, quant à elles, sont définies comme des données placées dans un contexte, dotées d'une signification, d'une finalité (Wallace, Van Fleet, et Downs, 2011) et qui ajoutent de la valeur à la compréhension d'un sujet (Chaffey et Wood, 2005). Ce sont donc des données qui ont été transformées, généralement agrégées en une forme qui a un sens (Laudon et Laudon, 2015) et renseigne la prise de décision (Awad et Ghaziri, 2004; Cong et Pandya, 2003; Karagoz et al., 2016). Les informations sont donc des messages sous forme de documents, de communication audible ou visible issuent de l'analyse des données (Davenport et Prusak, 1998), qui vont d'un détenteur vers un destinataire qui juge de sa pertinence (Drucker, 1998). Dans de nombreux cas, le traitement des données en information est statistique ou arithmétique (Aven, 2013) et on distingue plusieurs processus de transformation. Les données peuvent être résumées, mais également catégorisées en décrivant les composantes essentielles. Elles peuvent être calculées mathématiquement ou traitées à l'aide de la statistique. Ces processus de traitement sont facilités par l'utilisation d'outils informatiques (Girard, 2006).

De ces concepts, la connaissance est celle qui est « *facile à dire, mais difficile à définir* » [Traduction libre] (Boyett et Boyett, 2001, p. 104). En juxtaposant les différentes définitions de la connaissance et leur synonyme dans les dictionnaires, Déry (2013) fait ressortir 56 conceptions de la connaissance. Sur le plan ontologique, deux dualités fondamentales peuvent être distinguées : la connaissance comme processus et résultat et la connaissance comme virtualité et matérialité (Déry, 2013). La connaissance est « processus », car elle renvoie à l'action et la démarche pour connaître quelque chose et « résultat » dans le sens où elle renvoie à un fait, c'est-à-dire le fait de connaître pour avoir appris (Déry, 2013). Ces deux composantes constituent une dualité puisque le processus des connaissances produit les connaissances (résultats) et les connaissances comme résultat conduisent au processus à travers l'appropriation. La connaissance comme virtualité et matérialité renvoie à « l'état d'esprit de celui qui connaît et qui discerne », ou encore la « faculté de connaître propre à un être vivant », toute chose qui conçoit la connaissance comme « une possibilité, un potentiel à réaliser et donc une réalité en puissance » (Déry, 2013, p.19). Dans cette approche, les connaissances virtuelles détenues par les individus peuvent être traduites de manière explicite

et utilisées dans la pratique (Déry, 2013). Il existe également une dualité entre la virtualité et la matérialité : les connaissances virtuelles peuvent être traduites en réalité matérielle à travers la matérialisation, tandis que les connaissances matérielles sont traduites en réalité virtuelle à travers la virtualisation ou la matérialisation dans l'action (Déry, 2013). Il est également courant de faire la distinction entre la connaissance en tant que savoir-faire (par exemple, savoir faire quelque chose) et savoir-être (par exemple, les attitudes et les comportements) et la connaissance propositionnelle (connaître ; par exemple, connaître la définition d'un mot) (Aven, 2013). Les différentes définitions proposées dans le cadre de cette thèse concernent le savoir-faire et le savoir-être. Tout d'abord, la connaissance peut être définie comme une information qui change quelque chose ou quelqu'un en devenant un terrain d'action, ou en faisant qu'un individu ou qu'une institution soit capable d'une action différente et plus efficace (Drucker, 2001). Elle est également conceptualisée comme la combinaison de données et d'informations, à laquelle s'ajoutent l'opinion d'experts, les compétences et l'expérience, pour constituer un atout précieux qui peut être utilisé pour faciliter la prise de décision (Chaffey et Wood, 2005). Ainsi, la connaissance représente des informations organisées et traitées de manière à transmettre la compréhension, l'expérience, les apprentissages accumulés et l'expertise applicable à un problème ou une activité en cours (Turban et al., 2005). Elle est donc une propriété qui prédispose les personnes qui la détiennent à agir d'une manière particulière (Boddy, Daly, et Munch, 2012). La connaissance est également conçue par Polanyi (1962) comme la perception qui se produit lorsque l'information est réfractée à travers la lentille personnelle de l'individu, lentille elle-même déterminée par l'étendue et les types d'expériences antérieures, et la capacité de l'individu à intellectualiser cette expérience (Polanyi et Grene, 1969; Wathne, Roos, et Von Krogh, 1996). De cette conception, il ressort que la connaissance peut être considérée comme une «°expertise°», c'est-à-dire qu'elle reflète non seulement le contenu substantiel de l'information, mais aussi la facilité de déploiement et d'exploitation de celle-ci (Fowler et Pryke, 2003). Pour Roy, Guindon, et Fortier (1995, p. 1), la connaissance est « toute idée ou représentation organisée du réel, qu'elle soit fondée sur le vécu expérientiel, l'expérimentation, l'expérience, la science, les faits ou les croyances ».

Deux sources de connaissances sont alors à distinguer : celles des praticiens, qui œuvrent au sein des organisations, et celles des théoriciens, pour qui l'organisation constitue un objet d'étude (Déry, 2013). De toutes ces conceptualisations, celle que nous adoptons est la définition de Davenport et Prusak (1998) qui conçoivent la connaissance comme un mélange fluide d'expériences encadrées, de valeurs, d'informations contextuelles et d'expertises qui fournit un cadre pour évaluer et intégrer de nouvelles expériences et informations. Selon cette définition, la connaissance est donc construite et réside dans la tête de l'individu. Elle est, par la suite, transposée dans ses pratiques routinières informelles au sein des groupes qui sont rassemblés par des intérêts communs comme les communautés de pratique (Monavvarian et Kasaei, 2007).

1.1.2 Les connaissances tacites et explicites

En lien avec la conception virtuelle ou matérielle (Déry, 2013), les connaissances, en fonction de leur nature, sont d'abord tacites avant d'être explicites (Gao, Li, et Clarke, 2008; Polanyi, 1962, 2009). Selon Polanyi (1962, 2009), Nonaka et Konno (1998), Nonaka et Takeuchi (1995), les connaissances tacites sont des connaissances personnelles liées à la pratique, à l'expérience ainsi qu'aux compétences maîtrisées par un individu particulier. Elles renvoient également aux comportements et à la perception qui sont de nature personnelle, cognitive et contextuelle (Duffy, 2000), ancrés dans les intuitions, les idéaux, les croyances, les valeurs et les émotions (Girard, 2006; Gore et Gore, 1999; Monavvarian et Kasaei, 2007; Nonaka et Takeuchi, 1995; Wittorski, 2007), qui guident souvent la prise de décision ou l'action (Lejeune, 2005). Ces connaissances ont un caractère intangible et abstrait (Dhanaraj, Lyles, Steensma, et Tihanyi, 2004). Elles sont intégrées dans l'esprit cognitif (Singh Sandhu et al., 2011), non articulées (Leonard et Swap, 2005; Rinfret et al., 2010; Tsoukas, 2003) et difficiles à codifier et à documenter (Haldin-Herrgard, 2000; Légaré, 2014). Ce type de connaissances est donc difficile à partager au regard de leur manque de structuration externalisée (Goh, 2002). Un autre type de connaissances tacites sont les implicites. Selon Gao et al. (2008), les connaissances implicites sont une autre forme de connaissances tacites partagées ou comprises par des personnes ou des groupes qui ne veulent pas ou ne peuvent pas l'exprimer explicitement (par exemple, pour des raisons culturelles). Les connaissances

implicites sont donc informelles et renvoient également à la pratique (Frappaolo, 2008; Lemay et al., 2012; Li et Gao, 2003), « c'est-à-dire à la façon dont les choses se font, les comportements, et une sorte de mode d'emploi non écrit et qui est teinté par la personnalité des individus (idiosyncrasie) » (Lemay et al., 2012, p. 300). La connaissance implicite est donc une connaissance personnelle et organisationnelle qui peut être transformée en connaissances explicites en utilisant des techniques de gestion des connaissances (Ward et Wooler, 2010). Les connaissances tacites et les connaissances implicites n'étant pas mutuellement exclusives (Gao et al., 2008), l'emploi du terme connaissance tacite dans le cadre de cette thèse englobe les connaissances implicites telles que définies plus haut.

La dernière forme de connaissances concerne les connaissances explicites. Les connaissances sont dites explicites lorsqu'elles peuvent être documentées et partagées grâce aux technologies de l'information. Ce type de connaissances est structuré, externalisé et conscient (Duffy, 2000; Mårtensson, 2000; Monavvarian et Kasaei, 2007). Ce sont des connaissances déjà formalisées par leurs détenteurs, validées et reconnues au sein de l'organisation (Haldin-Herrgard, 2000; Légaré, 2014; Lejeune, 2005). Elles se retrouvent, entre autres, au sein de documents écrits (livres, codes, procédures, mémos, intranet, etc.) utilisés sur les lieux de travail et servent au développement professionnel des employés (Goh, 2002; Haldin-Herrgard, 2000).

Selon Elyachar (2012), les connaissances tacites peuvent être codées, transmises et même converties en connaissances explicites, grâce à des mécanismes formels. Toutefois, ce défi est grand étant donné le caractère informel, non routinier et non procédural des échanges pour transmettre et préserver ce type de connaissances dans la mémoire organisationnelle d'une bureaucratie (Harvey, 2012; Nold, 2011).

Les connaissances tacites abordées dans le cadre de cette thèse concernent essentiellement les connaissances tacites managériales issues des acquis expérimentiels, développées et entretenues par les gestionnaires tout au long de leur carrière. Ces connaissances se rapportent essentiellement à la pratique des gestionnaires dans leur milieu de travail qu'est l'administration publique.

1.2 La gestion des connaissances

Selon Kuyken, Ebrahimi, et Saives (2014), il convient de distinguer trois grandes perspectives de la gestion des connaissances : il s'agit de la perspective technique, la perspective humaine et la perspective sociotechnique. La perspective technique de la gestion des connaissances s'appuie sur une vision objective de la connaissance et repose selon ces auteurs sur l'utilisation des technologies de l'information dans le partage des connaissances dans les organisations (Mitchell, 2007). La perspective humaine, quant à elle, s'appuie sur une vision plus subjective de la gestion des connaissances et renvoie à une approche organisationnelle centrée sur les individus qui sont les détenteurs des connaissances (Jennex, 2007). Cette perspective met donc en lumière les facteurs dans les processus d'interaction et de socialisation qui favorisent le partage des connaissances (Kuyken et al., 2014). Enfin, la perspective sociotechnique est une approche hybride centrée sur une vision des systèmes d'information qui tient compte de l'interaction sociale (Kuyken et al., 2014).

La conception ontologique de la connaissance comme processus et résultat, et la dualité entre les deux, met de l'avant le double rôle de la gestion des connaissances : mettre en œuvre un processus et gérer son résultat (Déry, 2013). De cette conception sont nées les perspectives de la définition de la gestion des connaissances adoptée par les courants de l'apprentissage organisationnel, de la culture organisationnelle comme réservoir de savoir et des auteurs comme Nonaka et Takeuchi (1995) (Déry, 2013). Ainsi, définie largement, la gestion des connaissances est la création, la préservation et l'utilisation optimale des connaissances dans une organisation (Fowler et Pryke, 2003). Selon Dalkir (2010), elle représente un processus permettant la prise en charge des connaissances explicite et tacite de manière à ce que le meilleur contenu possible devienne accessible à tous les membres d'une organisation, au présent et dans le futur. Pour Nonaka et Takeuchi (1995), la gestion des connaissances met l'accent sur l'importance de la mise en place de processus informationnels de gestion des connaissances (par exemple, identifier, répertorier, diffuser, partager, créer). Alavi et Leidner (1999) la définissent comme un processus systémique et organisationnel d'acquisition, de classification et de communication des connaissances dans le but de permettre aux employés d'être plus efficaces au travail. Pour Dalkir (2002), l'ordre chronologique des objectifs de la

gestion des connaissances est, entre autres : la cartographie des connaissances (leur recensement dans les emplois spécifiques et auprès du personnel et des communautés de pratique), la modélisation des connaissances (les rendre concrètes et accessibles), la transmission des connaissances (des détenteurs vers les destinataires) et la conservation des connaissances (leur maintien dans l'organisation). On retrouve également dans la littérature plusieurs approches de la gestion des connaissances. Dans une approche pratique, la gestion des connaissances est définie comme un ensemble de politiques, de programmes, de pratiques, d'activités et de techniques utilisés par les organisations pour créer, partager et exploiter les connaissances afin d'atteindre les objectifs organisationnels (Abdul-Rahman, Yahya, Berawi, et Wah, 2008; Jain et Jeppe Jeppesen, 2013; Karagoz et al., 2016; Mason et Pauleen, 2003; Sarayreh, Mardawi, et Dmour, 2012; Wiig, 2000). Dans une approche selon les processus, la gestion des connaissances est définie comme un ensemble d'initiatives séquentielles, entrepris par les organisations, qui recherchent une combinaison optimale des données, de traitement des informations, de la créativité et de l'innovation des individus membres de l'organisation (Malhotra, 1998; Monavvarian et Kasaei, 2007). Les différentes étapes du processus de la gestion des connaissances identifiées dans la littérature sont : l'identification des connaissances (Analoui, Hannah Doloriert, et Sambrook, 2012; Evans, Dalkir, et Bidian, 2014; Hamoud, Tarhini, Akour, et Al-Salti, 2016; Karagoz et al., 2016; Maier et Moseley, 2003; Monavvarian et Kasaei, 2007), la collecte, la capture, le stockage ou la récupération des connaissances (Analoui et al., 2012; Evans et al., 2014; Karagoz et al., 2016; Maier et Moseley, 2003; Monavvarian et Kasaei, 2007), l'affinement des connaissances (Herschel, Nemati, et Steiger, 2001), la diffusion, le partage ou le transfert des connaissances (Analoui et al., 2012; Evans et al., 2014; Karagoz et al., 2016; Maier et Moseley, 2003; Monavvarian et Kasaei, 2007), l'application des connaissances (Analoui et al., 2012; Evans et al., 2014; Karagoz et al., 2016; Maier et Moseley, 2003) et l'amélioration et la création des connaissances (Evans et al., 2014). Ces différentes étapes sont souvent connues sous l'appellation de cycle de vie ou modèle cyclique de la gestion des connaissances (Bose, 2004). La gestion des connaissances constitue donc un processus itératif qui, pour être efficace, doit tenir compte de l'échange des connaissances tacites (Chawla et Joshi, 2010; Girard, 2005; Nonaka et Takeuchi, 1995; Nonaka et Von Krogh,

2009) et surtout, des facteurs ou des étapes qui déterminent leur transformation en connaissances explicites.

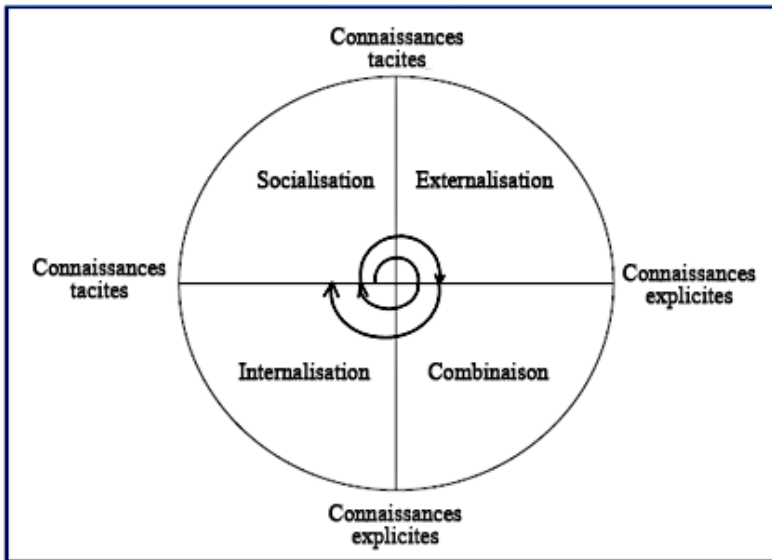
1.3 Quelques modèles de gestion de la connaissance

Dans la littérature, on distingue plusieurs modèles de gestion des connaissances dans les organisations. Cette thèse se focalise sur trois d'entre eux à savoir le modèle SECI de Nonaka et Takeuchi (1995), le modèle de l'apprentissage par l'expérience de Kolb (1984) et le modèle Inukshuk de Girard (2005). Ces trois modèles ont été choisis, car ils abordent différents aspects de la gestion et du 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 et le modèle Inukshuk de Girard (2005) identifie, quant à lui, les composantes clés de la gestion des connaissances dans les organisations du secteur public.

1.3.1 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 1-1, 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).

Figure 1-1 : Modèle SECI de Nonaka et Takeuchi (1995)



Source : Nonaka et Takeuchi (1995) [traduction libre de l'auteur]

La socialisation est l'étape de partage et d'acquisition des connaissances tacites (Nonaka et Takeuchi, 1995). Elle intervient lorsque, dans les organisations, suite à 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 et al., 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 thèse.

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, suite à 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 1-1 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.

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

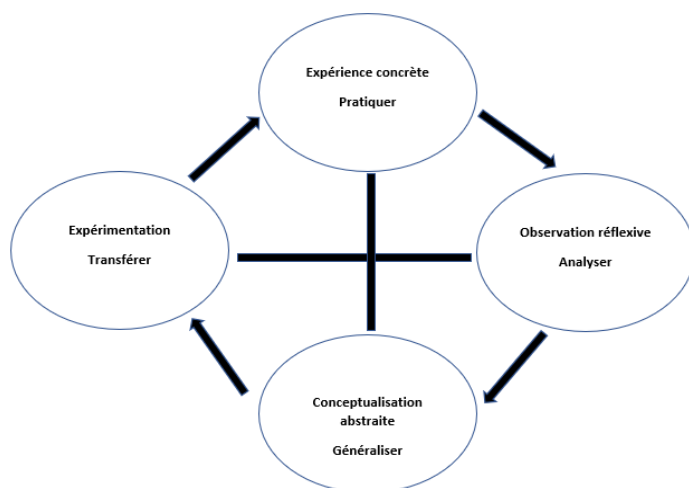
La théorie de l'apprentissage par l'expérience développée par Kolb (1984) s'appuie sur un ensemble d'influences interdisciplinaires et s'inspire des travaux de ses précurseurs comme Dewey (1938), un des pères fondateurs de l'apprentissage expérientiel (de la philosophie de l'éducation), de Piaget (1970) (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 » (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 1-2, montre un processus de construction des connaissances individuelles, cycliques, sur des styles d'apprentissages.

Source : Modèle de Kolb (1984) repris par l'auteur

Tel qu'illustré dans la Figure 1-2, l'axe vertical de son modèle décrit deux modes

Figure 1-2 : Modèle de l'apprentissage par l'expérience de Kolb (1984)



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, à savoir son savoir-faire et son savoir-être, dans sa réaction face à 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, suite à 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, suite au 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'expérience sensorielle, la réflexion et la conceptualisation sont testées dans un contexte particulier. L'expérimentation active est la phase de réalisation du cycle de Kolb (1984).

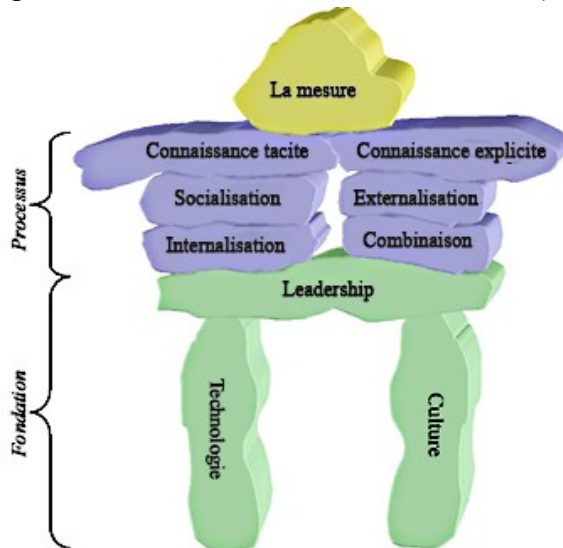
Le modèle de Kolb (1984) représente donc un processus récursif qui tient compte de la situation d'apprentissage et de ce qui est appris. Les expériences immédiates ou concrètes constituent la base des observations et des réflexions. Ces réflexions sont assimilées et distillées en concepts abstraits à partir desquels de nouveaux apprentissages pour l'action peuvent être tirés. Ces implications peuvent être activement testées et servir de guides pour créer de nouvelles expériences. Il convient de préciser que dans le modèle de Kolb il n'y a pas de « point de départ » désigné pour débiter le cycle d'apprentissage. Cependant, l'apprentissage est plus efficace lorsque l'individu passe à travers l'ensemble de ces modes, peu importe par où il commence.

Le modèle de Kolb (1984) est particulièrement intéressant par son regard sur la création des connaissances et des apprentissages au niveau individuel. L'article 2 de cette thèse s'intéresse aux connaissances tacites partagées entre les gestionnaires et les mécanismes qui en favorise le partage et l'intégration de ces connaissances. Donc, à la lumière de ce modèle, le partage et l'intégration des connaissances tacites de gestionnaires de l'administration publique au Québec seront analysés.

1.3.3 Le modèle Inukshuk de Girard (2005)

Le modèle de gestion des connaissances Inukshuk, présenté à la Figure 1-3, a été développé par Girard (2005) dans le but principal d'aider les ministères canadiens à mieux gérer leurs connaissances. Le nom d'Inukshuk attribué à ce modèle s'inspire des figures en forme humaine construites en empilant des pierres les unes sur les autres par les Inuits du nord du Canada pour servir d'aide à la navigation. Girard (2005) a développé son modèle en examinant les principaux modèles de gestion des connaissances contemporains que sont: le modèle de O'dell et Grayson (1998), qui décrit quatre catalyseurs de la gestion des connaissances, celui développé par Stankosky et son équipe de l'Université George Washington, qui formalise les piliers de la gestion des connaissances (Calabrese, 2000), le modèle de Weber, Wunram, Kemp, Pudlatz, et Bredehorst (2002), qui vise à identifier les points communs dans la conceptualisation, l'application et la mise en œuvre de la gestion des connaissances en Europe et, enfin, le modèle DON de la gestion des connaissances, développé par le département américain de la Marine (Girard, 2005). L'examen de ces différents modèles par Girard (2005), à la lumière d'une étude empirique réalisée auprès de gestionnaires du gouvernement canadien, a révélé de façon concluante les cinq composantes clés de la gestion des connaissances dans les organisations représentées à la Figure 1-3.

Figure 1-3: Le modèle Inukshuk de Girard (2005)



Source : Girard (2005) [traduction libre de l'auteur]

Tel que l'illustre cette figure, les fondements de la gestion des connaissances s'appuient sur la technologie, la culture et le leadership. Le processus de gestion des connaissances tacites et explicites s'effectue par la socialisation, l'externalisation, la combinaison et l'internalisation du modèle SECI (Nonaka et Takeuchi, 1995). Finalement, la mesure, chapeautant l'ensemble de ce modèle, est essentielle au processus d'apprentissage organisationnel. La technologie de l'information et des communications et la présence d'une culture d'apprentissage représentent des éléments structurels critiques pour mettre en place un processus de gestion des connaissances dans une organisation (Girard (2005). Ainsi, le recours aux **TIC** et aux systèmes de gestion des connaissances permet de systématiser le processus de gestion des connaissances, de mieux codifier et conserver les données, de donner un accès simple aux connaissances obtenues et de créer des communautés de pratiques, de partage et d'utilisation des connaissances en organisation (Girard, 2005). La **culture** quant à elle, constituée en majorité de connaissances tacites (Schein, 2004), est identifiée par Girard (2005) comme un facteur déterminant du processus de gestion des connaissances. Illustré au-dessus de la culture et des technologies, le **leadership** est un élément central de la gestion des connaissances. En effet, selon ce modèle, les gestionnaires (leaders) déterminent les fondements et le processus de la gestion des connaissances.

Les trois modèles sur la gestion des connaissances que sont le modèle SECI de Nonaka et Takeuchi (1995), le modèle de l'apprentissage par l'expérience de Kolb (1984) et le modèle Inukshuk de Girard (2005) constituent de manière complémentaire les fondements théoriques qui vont soutenir les différentes analyses dans les articles de cette thèse. Le modèle SECI aborde la création et la conversion des connaissances dans les organisations, tandis que le modèle de l'apprentissage par l'expérience l'aborde au niveau individuel. Le modèle Inukshuk, quant à lui, aborde de manière plus large les principales composantes de la gestion des connaissances, tout en intégrant le modèle SECI à l'étape du processus. Plus particulièrement, l'utilisation de la composante socialisation du modèle SECI dans l'analyse des connaissances tacites de gestionnaires publics au Québec permettra de mieux comprendre les processus liés à leur partage et acquisition. De plus, le modèle d'apprentissage par l'expérience de Kolb (1984) servira de base pour mieux comprendre comment ces

connaissances sont partagées entre les gestionnaires et intégrées à travers différents mécanismes. Enfin, certains déterminants identifiés dans la littérature, dont certains provenant du modèle Inukshuk de Girard (2005), serviront à mieux comprendre les concepts rattachés à la composante socialisation du modèle SECI de Nonaka et Takeuchi (1995), soit le partage et l'acquisition des connaissances, d'où l'importance de les définir également.

1.4 Le partage et l'acquisition des connaissances

Dans le cadre de cette thèse, le partage et l'acquisition des connaissances sont considérées comme faisant partie intégrante du processus de la gestion des connaissances (Burnette, 2017; Karkoulian, Halawi, et McCarthy, 2008). Dans cette section, nous définissons le partage des connaissances, l'acquisition des connaissances et nous présentons également le mentorat comme mécanisme de partage et d'acquisition des connaissances.

1.4.1 Le partage des connaissances

Le partage et l'acquisition des connaissances réfèrent au processus de socialisation du modèle SECI de Nonaka et Takeuchi (1995). On retrouve dans la littérature plusieurs conceptions du partage des connaissances (Kuyken, 2009; Kuyken et al., 2014). Il est d'abord conceptualisé comme une activité au cours de laquelle les connaissances sont partagées et diffusées entre les employés ou les membres d'une organisation (Karagoz et al., 2016; Szabó et Csepregi, 2011). Le partage des connaissances est également conceptualisé comme un processus de capture des connaissances ou de transfert des connaissances d'un détenteur vers un destinataire au sein d'une organisation ou entre des organisations (Bircham-Connolly, Corner, et Bowden, 2005; Singh Sandhu et al., 2011). Le partage des connaissances peut être un processus unidirectionnel ou bidirectionnel (Singh Sandhu et al., 2011; Tangaraja et al., 2015). Dans la perspective unidirectionnelle, le partage implique la dissémination des connaissances dans une seule direction, du détenteur des connaissances vers le destinataire (Kuyken et al., 2014; Tangaraja et al., 2015; Yi, 2009). Par contre, dans une perspective bidirectionnelle, le partage des connaissances est un processus par lequel les individus échangent mutuellement leurs connaissances et créent conjointement de nouvelles connaissances dans des contextes nouveaux (Singh Sandhu et al., 2011; Tangaraja et al.,

2015; Tohidinia et Mosakhani, 2010; Van Den Hooff et De Ridder, 2004). Deux éléments centraux constituent le cœur du processus de partage des connaissances : le don des connaissances et la collecte des connaissances. Toutes ces conceptualisations impliquent que le partage des connaissances est un processus social, interactif et complexe (Polanyi, 2009). Par ailleurs, la complexité est encore plus élevée lorsqu'il s'agit de connaissances tacites (Ryan et O'Connor, 2013), qui nécessitent de bien comprendre et envisager le contexte dans lequel les connaissances sont partagées et intégrées (Fernie, Green, Weller, et Newcombe, 2003).

Casimir, Lee, et Loon (2012) identifient deux théories sur le partage des connaissances. Tout d'abord, la théorie de l'échange social qui soutient que le partage des connaissances est dû à la réciprocité des faveurs reçues, telles que la sécurité d'emploi, le statut, l'équilibre des forces et le maintien de relations futures (Cabrera et Cabrera, 2005) qui peuvent aider à expliquer les comportements de citoyenneté organisationnelle de la part des employés, des comportements qui vont au-delà de la description des postes. Ensuite, il y a la théorie du capital social qui explique que le partage des connaissances se produit parce qu'il procure des avantages sociaux à ceux qui le pratiquent, par exemple une meilleure réputation (Nahapiet et Ghoshal, 1998).

Dans le cadre de cette thèse, le partage des connaissances tacites sera considéré comme le processus de capture ou de transfert des détenteurs vers les destinataires.

- **Partage et transfert des connaissances**

Le transfert et le partage des connaissances sont des concepts mal définis, que les chercheurs ont définis de multiples façons (Pruett, 2020). En effet, bien que le partage des connaissances et le transfert des connaissances aient des définitions différentes, ces termes sont fréquemment utilisés de manière interchangeable dans la littérature (Burnette, 2017; Harvey, 2012). Dans transmission et transfert, le préfixe « trans » de ces deux mots indique bien qu'il s'agit d'un passage. Le transfert des connaissances est défini comme un processus de transmission des connaissances d'une source vers un destinataire (Karagoz et al., 2016; Lejeune, 2005; Renzl, 2008). Marchand, Lauzon, et Pérès (2007, p. 4), en se focalisant sur le

processus conçoivent le transfert des connaissances comme le fait « de rendre disponible et accessible les connaissances à tout apprenant qui veut en discuter, les essayer et les critiquer^o». Ainsi, le transfert des connaissances implique deux sous-processus : l'envoi et la réception des connaissances (Patalas-Maliszewska, 2015; Tangaraja et al., 2015).

En nous référant à la conceptualisation de Singh Sandhu et al. (2011) et de Karagoz et al. (2016), nous retenons dans le cadre de cette thèse que même si le partage des connaissances et le transfert des connaissances peuvent avoir un sens différent, le transfert des connaissances est une sous composante du processus de partage des connaissances, car le transfert ne constitue qu'un aspect de celui-ci. L'utilisation du concept de partage des connaissances dans cette thèse englobe également le transfert des connaissances.

- **Le partage intergénérationnel des connaissances**

Plusieurs générations se côtoient dans le monde du travail (Houdé, 2010). Les générations sont des groupes d'individus nés et vivant simultanément qui partagent des connaissances et des expériences collectives qui ont influencé leurs pensées, attitudes, valeurs, croyances et comportements (Clark, 2017). On retrouve au sein des organisations plusieurs générations qui se côtoient et cette présence multiple dans le même environnement de travail est appelée main-d'œuvre multigénérationnelle (Sánchez et Kaplan, 2014; Secrétariat du Conseil du trésor, 2018). Les trois plus grandes générations de la population active sur le marché du travail en 2020 sont les baby-boomers (nés entre 1946 et 1966), la Génération X (née entre 1967 et 1979) et la génération Y (ou les Milléniaux, nés après 1979) (Pruett, 2020). À l'instar d'autres administrations publiques, les administrations publiques canadienne et québécoise connaîtront, au cours des prochaines années, un nombre important de départs à la retraite, surtout ceux de la génération des baby-boomers (Secrétariat du Conseil du Trésor, 2018). Ces départs massifs de générations de travailleurs rendent saillants la nécessité de la formation de la relève et du partage des connaissances dans une perspective intergénérationnelle (Houdé, 2010). Voilà pourquoi certains programmes de formation de la relève sont conçus pour faciliter le partage des connaissances entre deux générations : une, généralement avancée et expérimentée et l'autre, moins avancée et moins expérimentée,

considérée à ce titre comme jeune (Pruett, 2020). L'emploi du terme jeune gestionnaire dans le cadre de cette thèse fait donc référence à la relève en gestion, constituée de nouveaux gestionnaires moins expérimentés, appartenant aux générations X et Y, en quête de connaissances.

1.4.2 L'acquisition des connaissances

L'acquisition des connaissances renvoie à l'appropriation et l'application des connaissances dans des milieux de travail afin de créer de la valeur (Cairó et Guardati, 2012). La capacité d'acquérir et d'utiliser des connaissances, dans un environnement où les cycles de vie des produits sont de plus en plus courts et où les connaissances peuvent devenir rapidement obsolètes, a été identifiée comme un aspect essentiel du processus d'innovation et de la performance (Roy et Thérin, 2008; Zhou et Li, 2012). L'acquisition de nouvelles connaissances peut être réalisée à la fois par le biais de processus internes, tels que la recherche et le développement, et de processus externes, tels que le courtage des connaissances (Doloreux, 2015; Lin, Lu, Liu, et Zhang, 2016; Turner et Makhija, 2006). Elle peut se faire individuellement ou d'une organisation à une autre. Au niveau individuel, l'acquisition des connaissances passe par une plus grande familiarité entre les membres des équipes et par des relations de coopération (Liu et Liu, 2008). Pour l'acquisition des connaissances qui proviennent d'une autre organisation, des mécanismes de collaboration interentreprises, tels que des équipes de discussions, des réunions d'échanges et de formation et du mentorat, doivent être mis en place (Easterby-Smith, Lyles, et Tsang, 2008).

Plusieurs approches théoriques sur l'acquisition des connaissances sont développées dans la littérature. Huber (1991) propose une théorie sur l'apprentissage organisationnel pour expliquer comment les organisations acquièrent des connaissances. Selon lui, les organisations acquièrent des connaissances par cinq processus indépendants et différents : (1) l'apprentissage congénital, (2) l'apprentissage expérimental, (3) l'apprentissage par procuration, (4) la recherche et l'observation, et (5) la greffe. L'apprentissage congénital est analogue au capital humain et constitue le stock de connaissances que possède l'organisation à sa création. L'apprentissage expérimental, en lien avec l'approche de Kolb (1984), a lieu

lorsque les membres de l'organisation assimilent les résultats des décisions passées et appliquent ces connaissances aux décisions actuelles. L'apprentissage par procuration s'effectue lorsque des personnes apprennent des comportements et des résultats obtenus par d'autres personnes. L'apprentissage par recherche et observation se produit lorsque des personnes recherchent des informations pour résoudre des problèmes spécifiques. La greffe survient lorsque des personnes qui possèdent des connaissances que d'autres personnes de l'organisation ne possèdent pas deviennent membres de cette organisation. Pour leur part, Holsapple et Jones (2004) ont créé une typologie d'acquisition des connaissances qui identifie deux catégories principales: l'acquisition directe et l'acquisition indirecte (Holsapple, Jones, et Leonard, 2015). L'acquisition directe implique une participation active de l'organisation pour acquérir spécifiquement des connaissances résidant dans son environnement externe, tandis que l'acquisition indirecte intervient lorsque l'organisation acquiert des connaissances à la suite d'autres actions, comme celle des initiatives personnelles de ses membres. Dans le cadre de cette thèse, l'acquisition des connaissances tacites sera considérée comme l'appropriation et l'application de ces connaissances (Cairó et Guardati, 2012).

1.4.3 Le mentorat, un mécanisme de partage et d'acquisition des connaissances

Plusieurs dispositifs sont essentiels au partage et à l'acquisition des connaissances tacites. Parmi ceux-ci on retrouve le mentorat qui est défini comme une relation d'un à un (Bayley, Chambers, et Donovan, 2016; Jones et Brown, 2011; Kuyken et al., 2014; Reinstein, Sinason, et Fogarty, 2012), intense, dans laquelle une personne chevronnée partage son expérience avec une autre moins expérimentée en vue de favoriser son développement personnel et professionnel (Eby, 1997; Noe, Greenberger, et Wang, 2002; Russell et Adams, 1997).

Plusieurs écoles de pensées sur le mentorat émergent dans la littérature. Il s'agit du mentorat hiérarchique, du mentorat inverse, du mentorat réciproque et du mentorat asymétrique (Chaudhuri et Ghosh, 2012; Chen, 2013; Naweed et Ambrosetti, 2015). Le mentorat hiérarchique, plus traditionnel est adopté lorsque le mentor est plus expérimenté que le mentoré, ou en possession de connaissances exclusives (Jones et Brown, 2011). Cette forme

de mentorat qui dépeint le mentor comme étant dans une position élevée semble souvent plus efficace, même si elle peut être source de dérives comme la manipulation du mentoré par le mentor (Eby, McManus, Simon, et Russell, 2000). Le mentorat inverse est une forme de mentorat, dans laquelle les collaborateurs juniors partagent de nouveaux concepts, tendances et connaissances sur les technologies avec leurs collègues seniors, plus avancés et moins en phase avec les technologies et les concepts émergents (Chaudhuri et Ghosh, 2012; Chen, 2013). Le mentorat réciproque, quant à lui, est une relation dans laquelle les mentor et mentoré occupent une même position (Stephenson, 2014). Cependant, ce type de mentorat ne convient pas lorsque, par exemple, le mentoré est nouveau dans l'organisation ou inexpérimenté (Allen, 2007; Heirdsfield, Walker, Walsh, et Wilss, 2008). Une autre alternative de mentorat est le mentorat asymétrique dans lequel les deux membres de la dyade reconnaissent concomitamment qui est la personne expérimentée (Naweed et Ambrosetti, 2015). Cette dernière dirige la relation, mais le mentorat est négocié et organisé de manière à ce que les besoins du mentoré et du mentor soient identifiés et pris en compte (Eby et al., 2007; Naweed et Ambrosetti, 2015).

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 mis en place à l'initiative du mentoré (Guay et Lirette, 2003; Hamburg, 2013). Le mentorat formel, quant à lui, 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, les besoins quant au transfert des connaissances sont spécifiés et les critères d'admissibilité et de pairage sont définis (Guay et Lirette, 2003; Hamburg, 2013).

La relation mentorale favorise l'apprentissage, le partage des connaissances et de l'expertise (Guay, 2003b), de manière volontaire (Cuerrier, 2004), à travers un soutien instrumental ou professionnel et psychologique (Eby, 1997). Dans cette même perspective, plusieurs études mettent en lumière la force du mentorat pour favoriser le partage des connaissances, grâce à

l'interaction entre le mentor et le mentoré (Chen et Vogel, 2016; Lankau et Scandura, 2002). En effet, le mentorat est souvent abordé dans les organisations dans l'optique de conservation de la mémoire organisationnelle, de formation de la relève, mais surtout comme une source précieuse de transmission des connaissances organisationnelles (Houdé, 2010). Ainsi, de plus en plus, le mentorat est conçu comme une méthode conventionnelle pour faciliter le partage et l'acquisition des connaissances (Bryant, 2005). Pour des auteurs comme Landaeta et Kotnour (2008) et Bello et Mansor (2013), le mentorat est une méthode de partage des connaissances utilisée pour faire passer les connaissances d'un mentor à un protégé. Il est ainsi considéré comme l'une des principales méthodes de transmission directe des connaissances entre les individus (DeLong, 2004) et fait partie des stratégies privilégiées de la gestion des connaissances des organisations (Pruett, 2020) et de développement de la gestion et de la planification de la relève (Bressman, Winter, et Efron, 2018). Plusieurs recherches mettent également en lumière le mentorat comme mécanisme de partage et d'acquisition des connaissances entre différentes générations de travailleurs oeuvrant ensemble au sein d'une même organisation (Pruett, 2020). En effet, le mentorat est souvent mis en œuvre en associant deux générations de travailleur dans la dyade (une avancée et une récente) afin de stimuler la jeune génération et développer ses compétences à travers le partage et l'acquisition des connaissances (Pruett, 2020). Que ce soit en Finlande (Laiho et Brandt, 2012) ou au Québec (Harvey, 2012), des gouvernements privilégient cette stratégie pour le partage et l'acquisition des connaissances tacites (Chen et Vogel, 2016; Hamburg, 2013; Harvey, 2012; Laiho et Brandt, 2012; Lankau et Scandura, 2002; Swap, Leonard, et Mimi Shields, 2001).

Au regard de l'urgence qu'imposent les départs massifs à la retraite des gestionnaires des secteurs publics au Québec, de la perte des connaissances tacites et du risque de perte de mémoire corporative qui en découle, cette thèse a pour objectif d'identifier les déterminants de la gestion, du partage et de l'acquisition des connaissances tacites des gestionnaires, d'analyser les connaissances tacites essentielles au renforcement des compétences managériales de la relève en gestion et de déterminer les facteurs et les conditions du succès

de leur partage et acquisition. Cet objectif principal se décline en trois sous objectifs spécifiques, se rapportant à autant d'articles.

Le premier article se rapporte au premier sous objectif de recherche et cherche à faire un état des lieux des recherches sur les connaissances managériales et sur les déterminants de leur gestion et de leur partage. Notre revue de littérature montre une multiplicité de conceptualisation de la gestion et du partage des connaissances. De plus, plusieurs recherches abordant les connaissances managériales analysent différents aspects de leur gestion et de leur partage de manière disparate (Hussain, Abbas, Lei, Haider, et Akram, 2017; Martin-Rios, 2016; Suder, Birnik, Nielsen, et Riviere, 2017; Thomas, 2019). Au regard du développement de la recherche, il s'avère donc nécessaire de faire une synthèse des études dans ce domaine afin d'obtenir une meilleure connaissance de la gestion et du partage des connaissances managériales. De manière spécifique, l'article 1 tente de répondre à trois questions : (1) Quel est l'état du développement de la littérature sur les connaissances des gestionnaires ? (2) Quelles sont les différentes conceptualisations des connaissances des gestionnaires, de leur partage et de leur gestion ? (3) Quels sont les principaux déterminants du partage et de la gestion des connaissances des gestionnaires identifiés dans la littérature ?

Le second article se rapporte au deuxième sous objectif et tente d'identifier les connaissances essentielles au renforcement des compétences des jeunes gestionnaires et les conditions et mécanismes favorisant leur partage et acquisition. Notre revue de littérature montre que le mentorat constitue un cadre adéquat pour favoriser le partage et l'acquisition des connaissances tacites. Ainsi, l'article 2 explore comment le mentorat peut agir comme cadre de partage et d'acquisition des connaissances tacites managériales en identifiant les connaissances tacites managériales partagées et les mécanismes et conditions de leur partage et acquisition dans le cadre d'un programme de mentorat gouvernemental. De plus, cet article examine les liens entre les mécanismes et conditions de partage et d'acquisition des connaissances tacites identifiés dans le cadre du mentorat et les composantes du modèle de l'apprentissage par l'expérience de Kolb (1984) de même qu'avec la composante de socialisation du modèle SECI de Nonaka et Takeuchi (1995).

Enfin, le troisième article se rapporte au dernier sous objectif de cette thèse qui est de valider empiriquement les déterminants de l'acquisition et du partage des connaissances tacites gestionnaires des secteurs publics au Québec. Le modèle SECI de Nonaka et Takeuchi (1995) considère l'acquisition et le partage des connaissances tacites comme un ensemble faisant partie du processus de socialisation. Au regard de la complexité du processus des connaissances dans les organisations, d'autres chercheurs ont montré que l'on devrait considérer de manière distincte le partage et l'acquisition des connaissances dans la socialisation (Ryan et O'Connor, 2013). Ce troisième article, qui est exploratoire, s'intéresse spécifiquement à la composante socialisation afin de vérifier si elle est composée de deux variables distinctes, soient l'acquisition et le partage des connaissances tacites, par l'identification de déterminants propres à celles-ci. L'objectif de cette étude est donc d'identifier et de tester séparément les facteurs clés de succès du partage et de l'acquisition des connaissances tacites managériales dans un contexte de départ massif à la retraite, identifiés dans certains modèles, dont celui de Girard (2005).

CHAPITRE 2 : LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Dans toute recherche scientifique, la méthodologie constitue l'étape pour le chercheur de décrire son positionnement ontologique, ou sa présupposition par rapport à la réalité, et épistémologique, c'est-à-dire sa façon d'appréhender l'objet de sa recherche. De ces descriptions découleront naturellement les méthodes auxquelles il aura recours dans sa recherche (Haverland et Yanow, 2012).

Dans ce chapitre, nous présentons dans un premier temps notre positionnement ontologique et épistémologique. À la suite de cette présentation, la méthodologie propre à chaque article sera présentée et discutée, de même que la validité externe des articles.

2.1 Position ontologique et épistémologique

La richesse ontologique et épistémologique dans le domaine de l'administration publique, en tant que champ de recherche, provient inéluctablement de sa multidisciplinarité et de son interdisciplinarité en tant que domaine d'étude ou de pratique (Rutgers, 2010). Dans cette section nous présentons les principaux paradigmes que sont le positivisme et l'interprétativisme. De cette présentation découlera le positionnement ontologique et épistémologique de la thèse.

2.1.1 Le positivisme

Le terme positivisme sert à désigner un ensemble de courants qui dérivent essentiellement de la pensée d'Auguste Comte (1798 -1857), développé de 1830 à 1845 et diffusé dans le cadre du Cercle de Vienne (Mill, 1868). Le positivisme s'en tient aux relations entre les phénomènes et ne cherche pas à connaître leur nature intrinsèque : il met l'accent sur les lois scientifiques (Comte, 1907).

Sur le plan **ontologique**, qui renvoie à la nature de la réalité, le positivisme prend pour acquis que l'objet de la recherche existe en réalité, en dehors de la personne du chercheur et peut donc être étudié de manière objective. De plus, l'objet de la recherche est censé être extérieur

au sujet et peut être appréhendé au travers des outils appropriés (Smith, Smith, Booth, Smith, et Zalewski, 1996).

Du point de vue **épistémologique**, c'est à dire de la relation entre le chercheur et l'objet de la recherche, le positivisme préconise l'indépendance du chercheur vis-à-vis de l'objet de sa recherche et son indépendance totale à un système de valeur (Ayer, 1959).

En termes **de méthode**, le positivisme repose sur la démarche hypothético-déductive qui consiste à la recherche des liens de corrélation entre les phénomènes traduits en variables. Pour cela, des hypothèses sont émises sur les liens de cause à effet et sont testées sur la base des données collectées (Rutgers, 2010). Ainsi, le chercheur se doit, d'une manière convaincante, sur la base d'une démarche scientifique rigoureuse, de démontrer qu'un facteur ou la variable indépendante est la cause d'un autre facteur ou de la variable dépendante (Haverland et Yanow, 2012). Cela sous-entend donc que la cause (variable indépendante) précède l'effet (variable dépendante) ou qu'il existe une corrélation entre ces deux variables (Shadish, Cook, et Campbell, 2002). L'objectif final recherché dans ce type de démarche est de pouvoir procéder à une généralisation de la théorie et supposer une prédictibilité de certains phénomènes (Cook et Campbell, 1976).

2.1.2 L'interprétativisme

En opposition au paradigme positiviste, on assiste à l'émergence du courant interprétativiste. Le fondement de ce paradigme repose essentiellement sur la remise en cause du fondement ontologique du courant positiviste selon lequel l'objet de la recherche existe en réalité et peut être appréhendé de manière objective, indépendamment de la personne du chercheur (Walsham, 1995).

Sur le plan **ontologique**, l'interprétativisme considère que la réalité n'existe pas en tant que fait objectif ; elle est construite (Hay, 2011). Selon ce positionnement, la réalité résulte d'une construction sociale. Chaque acteur, y compris le chercheur, a sa propre réalité sociale qui est construite par le sens que les acteurs lui donnent. Ainsi, la connaissance scientifique ne peut être développée qu'en interaction avec les acteurs dans leurs conditions subjectives

(Hay, 2011). L'interprétativisme remet en cause le dualisme de la réalité et son objectivité, car elle est la résultante d'une construction sociale et chacun peut lui donner une signification spécifique ou particulière. Ainsi, le savoir scientifique devient contextuel et limité dans le temps (Hesse, 1975). Le savoir scientifique prend donc son sens dans un contexte bien précis, dépendamment de la signification que lui accorde le chercheur avec la définition de ses concepts clés et la conception du cadre théorique de la recherche (Haverland et Yanow, 2012).

Sur le plan **épistémologique**, l'interprétativisme a pour but de trouver un sens au phénomène observé. L'interprétativisme est motivé de manière centrale par le souci de comprendre et même d'expliquer les actions, les pratiques et, dans une moindre mesure, les institutions (Hay, 2011). Contrairement au paradigme positiviste qui cherche à définir des lois ou des liens de causalité, l'interprétativisme cherche à comprendre et à interpréter en faisant ressortir le sens profond des phénomènes observés.

Sur le plan **méthodologique**, l'interprétativisme privilégie l'utilisation des approches qui permettent l'interaction entre le chercheur et l'objet d'étude (Blais et Martineau, 2006). Les démarches qualitatives comme les entrevues, les études de cas, l'observation, etc. sont privilégiées (Patton, 1990). L'analyse qualitative inductive est également utilisée pour la compréhension et l'interprétation des données (Blais et Martineau, 2006).

Ainsi, d'un point de vue ontologique, que l'on se positionne comme positiviste, où la réalité existe et est guidée par des lois immuables, universelles ou naturelles, totalement indépendantes du chercheur, ou comme interprétativiste, où le chercheur et la réalité sont inséparables, la connaissance est relative. La vérité est une construction sociale liée à la culture et déterminera les approches de la recherche mobilisées pour appréhender la réalité (Ricucci, 2010). Même si ces deux perspectives ontologiques diffèrent, aucune ne surpasse l'autre (Ricucci, 2010). Contrairement à certaines sciences dites « pures », dans les sciences sociales comme l'administration publique, les chercheurs peuvent recourir à différentes approches ontologiques, épistémologiques et méthodologiques pour mener leurs recherches avec la présence d'une relative subjectivité (Ricucci, 2010). Ainsi pour des auteurs comme

Dempster (1998), citée par Riccucci (2010), il convient de reconnaître qu'il existe une « zone grise » entre les différentes approches de recherche et il revient au chercheur, en fonction du contexte de la recherche et des circonstances, de choisir l'approche qui lui convient. La perspective de cette pluralité d'approches en sciences sociales est une richesse qui offre un potentiel de contributions fortes à la recherche (Riccucci, 2010).

La recherche dans le cadre cette thèse s'intéresse principalement à la gestion, au partage et l'acquisition des connaissances tacites des gestionnaires des secteurs publics au Québec. L'analyse des connaissances tacites des gestionnaires des secteurs publics est un phénomène complexe qui nécessite non seulement de comprendre les enjeux des connaissances tacites, de les analyser, mais aussi de mettre en lumière les mécanismes causaux entre les différents phénomènes qui expliquent leur partage et acquisition. Tout ceci ne peut être appréhendé et compris dans le cadre d'une seule approche purement positiviste ou interprétativiste. C'est pourquoi, afin de mener à bien cette thèse, nous adoptons plusieurs positions épistémologiques, dépendamment du contexte de la recherche présentée dans les différents articles. Le premier article fait une synthèse des recherches sur la gestion et le partage des connaissances des gestionnaires grâce à une revue de littérature structurée. Le deuxième, en adoptant une démarche qualitative, notamment une étude de cas mobilisant la théorisation ancrée, identifie les connaissances tacites et les conditions et les mécanismes de leur partage et acquisition dans le cadre d'un programme de mentorat pour gestionnaires du secteur public. Cette recherche s'inscrit donc dans un courant interprétativiste. Finalement, l'article 3 identifie les déterminants du partage et de l'acquisition des connaissances tacites des gestionnaires en testant deux modèles à travers une démarche quantitative. Il s'inscrit, ainsi, dans une approche positiviste.

Ainsi, le recours aux approches qualitatives permet d'atteindre les deux premiers sous objectifs de la thèse, à savoir faire un état des lieux des recherches sur les connaissances managériales et sur les déterminants de leur gestion et de leur partage et d'identifier les connaissances essentielles au renforcement des compétences des jeunes gestionnaires. De plus, les conditions et mécanismes favorisant leur partage et acquisition seront identifiés. Aussi, l'utilisation de l'approche quantitative permet d'atteindre le dernier sous objectif qui

est de valider empiriquement les déterminants du partage et de l'acquisition des connaissances tacites des gestionnaires publics au Québec. Fort de ce qui précède, nous pouvons affirmer que l'utilisation de différents paradigmes (interprétativisme et positivisme) dans le cadre de notre recherche constitue une source de richesse, car les spécificités de leur approches respectives (qualitatives et quantitatives) permettent d'enrichir la compréhension de notre objet d'étude (Gow et Wilson, 2014).

Il convient de préciser que l'article 2 de cette thèse a recours à des données originales issues du programme de mentorat et de formation Cercle des jeunes leaders de la Chaire La Capitale en leadership dans le secteur public. Aucune recherche entreprise par la Chaire n'a encore porté sur cette problématique. L'article 3, quant à lui, s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche plus global sur la gestion des connaissances dans le secteur public, subventionné par le CRSH (435-2014-1253), d'où sont issues les données. Par ailleurs, la problématique et le cadre théorique de ce troisième article ont entièrement été conçus pour cette thèse. L'ensemble de la démarche pour les différents articles a été validé par le comité d'éthique de l'École nationale d'administration publique (ENAP), voir les certificats à l'Annexe A.

2.2 Les méthodes de recherche

Deux approches qualitatives et une approche quantitative sont utilisées dans le cadre de cette thèse. La première approche qualitative repose sur une revue de littérature structurée sur les recherches sur la gestion et le partage des connaissances des gestionnaires. La seconde approche qualitative s'appuie sur des entrevues semi-dirigées auprès de gestionnaires participant à un programme de mentorat afin d'identifier les connaissances tacites essentielles au renforcement des compétences managériales et les mécanismes et conditions facilitant leur partage et acquisition. L'approche quantitative, quant à elle, repose sur un sondage par questionnaire administré à des gestionnaires du secteur public afin d'identifier les déterminants de l'acquisition et du partage de leurs connaissances tacites.

2.2.1 La revue de littérature structurée

Le premier article de cette thèse propose un état des lieux des recherches sur la gestion et le partage des connaissances des gestionnaires, par le biais d'une revue systématique. Ainsi, cette revue systématique permettra de faire une synthèse à jour de cette problématique (Deem, 2004; Liebowitz et Beckman, 1998; Oluikpe, 2012). Selon Webster et Watson (2002), « Un examen de la littérature antérieure pertinente est une étape essentielle de tout projet académique. Un examen efficace crée une base solide pour l'avancement des connaissances. Il facilite le développement de la théorie, ferme les domaines où une pléthore de recherches existe et découvre les domaines où des recherches sont nécessaires » [Traduction libre] (p. xiii). Force est de constater que suite au développement des méthodes dans le domaine de la revue de littérature, on observe une panoplie d'approches, de terminologies qui, malgré leur différence apparente, « partagent certaines caractéristiques essentielles, à savoir la collecte, l'évaluation et la présentation des données de recherche disponibles » (Arksey et O'Malley, 2005, p. 3). Les étiquettes fréquemment utilisées pour désigner ce processus sont, entre autres, la revue systématique, la méta-analyse, la revue rapide, la revue de la littérature (traditionnelle), la revue narrative, la synthèse de la recherche, l'étude de portée, la cartographie de la littérature, la cartographie de la recherche, la cartographie des preuves, la cartographie systématique, l'examen rapide, la revue structurée, etc. (Colquhoun, Levac, O'Brien, Straus, Tricco, Perrier, Kastner, et Moher, 2014; Dijkers, 2015; Massaro, Dumay, et Garlatti, 2015; Pham, Rajić, Greig, Sargeant, Papadopoulos, et McEwen, 2014). Dans toute recherche de revue de littérature, il importe de préciser l'approche retenue (Arksey et O'Malley, 2005). Pour cette étude, une revue de littérature structurée a été effectuée. De manière spécifique, il convient de retenir qu'une revue de la littérature structurée est une « forme d'analyse de contenu dans laquelle l'unité d'analyse est l'article » (Krippendorff, 2012, p. 9).

Pour mener à bien une revue de la littérature structurée, il est important qu'un protocole sur la recherche soit établi. En s'inspirant des études précédentes, cette revue de littérature structurée sera mise en œuvre en six étapes, à savoir: (1) la définition des questions de recherche, (2) l'élaboration d'un protocole de recherche, (3) la détermination des critères

d'inclusion et d'exclusion des articles, (4) l'élaboration d'un cadre de codification des articles, (5) la codification fiable des articles et, enfin, (6) l'analyse et la discussion en profondeur des résultats (Dijkers, 2015; Dumay, 2014; Dumay et Cai, 2014; Guthrie, Ricceri, et Dumay, 2012; Massaro et al., 2015; Rezazadeh et Hoover, 2018).

2.2.1.1 Élaboration du protocole de recherche

À la lumière des approches comme celle de Massaro et al. (2015), un protocole de recherche a été établi précisant les questions de recherche, la démarche de sélection des articles, les informations recherchées dans chaque article identifié, la méthode de codification et d'analyse. En utilisant une méthode de revue de littérature, inspirée de celles proposées par Guthrie et al. (2012), Dumay et Cai (2014), Dumay (2014), Massaro et al. (2015) et Rezazadeh et Hoover (2018), la présente étude tente de répondre aux trois questions de recherche suivantes (QR):

QR1 : Quel est l'état du développement de la littérature sur les connaissances des gestionnaires ?

QR2 : Quelles sont les différentes conceptualisations des connaissances des gestionnaires, de leur partage et de leur gestion ?

QR3 : Quels sont les principaux déterminants du partage et de la gestion des connaissances des gestionnaires identifiés dans la littérature ?

2.2.1.2 La recherche de la littérature pertinente

Afin d'identifier les articles pertinents, différentes recherches ont été effectuées entre le 2 et le 28 septembre 2017. Les mots clés suivants ont été utilisés en anglais et en français afin d'identifier les articles pertinents : *Gestion des connaissances, Partage des connaissances, Transfert des connaissances et Gestionnaire*. La recherche a été réalisée dans les bases de données ABI/INFORM GLOBAL et Academic Search Complete (EBSCO). Ces différentes bases de données ont été choisies à cause de la diversité des thèmes qu'elles couvrent, y compris la gestion des connaissances. Des recherches ont été effectuées aussi sur Google

Scholar afin d'élargir la couverture. Enfin, nous avons passé en revue les différentes publications des revues pertinentes dans le domaine de la gestion et du partage des connaissances identifiées par Massaro et al. (2015): *Journal of Knowledge Management*, *Journal of Intellectual Capital*, *The Learning Organization Knowledge*, *Management Research and Practice*, *Knowledge and Process Management*, *International Journal of Knowledge Management*, *Journal of Information and Knowledge Management*, *Journal of Knowledge Management Practice*, *Electronic Journal of Knowledge Management* et *International Journal of Learning and Intellectual Capital*.

Suite à cette recherche documentaire globale, 1580 articles ont été répertoriés. Après une lecture plus approfondie des résumés et de la section méthodologie de chaque article, nous avons finalement retenu 52 articles scientifiques et 5 thèses de doctorat pour la présente étude. En effet, seuls les articles dont l'objet d'étude portait sur la gestion ou le partage des connaissances des gestionnaires et dont l'échantillon était constitué de gestionnaires ont été retenus. De plus, nous avons également décidé de retenir les articles à partir de 1997, car les recherches antérieures sur les connaissances des gestionnaires étaient embryonnaires et peu élaborées (Grant, 1996). La liste complète des articles retenus est présentée dans l'annexe B2.

2.2.1.3 Développement des codes et procédure de codification

Sur la base des objectifs de notre recherche et s'inspirant des cadres de codification développés par d'autres chercheurs ayant eu recours à la revue de littérature structurée (Dumay et Garanina, 2013; Guthrie et al., 2012; Massaro et al., 2015; Parker, Guthrie, Milne, Broadbent, et Guthrie, 2008), cinq catégories de codification des articles ont été retenues. La première vise à permettre une analyse descriptive des articles. Nous y retrouvons l'année de publication, le nombre d'auteurs, les revues scientifiques dans lesquels les articles sont publiés, les pays concernés par les études, le secteur d'activités (public ou privé), les domaines d'activités de l'échantillon à l'étude (santé, éducation, technologie de l'information, manufacturier, services, etc.) et les méthodes de recherches utilisées par les différents auteurs (quantitatives et qualitatives). La deuxième catégorie de codification

cherche à identifier les conceptualisations de la connaissance. Comment la connaissance est-elle définie ? Quelles sont les formes de connaissances étudiées chez les gestionnaires : connaissances individuelles, de groupe et organisationnelles, les connaissances tacites, implicites et explicites. La troisième, renvoie aux différentes conceptualisations de la gestion des connaissances. Elle vise à cerner comment le concept de la gestion des connaissances est défini et mis en œuvre ? Quelles sont ses composantes ? La quatrième, vise à cerner comment les auteurs conçoivent le partage des connaissances. La notion de partage des connaissances englobe également la notion de transfert des connaissances. Finalement, la cinquième catégorie de codification porte sur les déterminants de la gestion et du partage des connaissances des gestionnaires. Ces déterminants seront distingués en deux sous-catégories, à savoir ceux que l'on retrouve au niveau individuel et ceux que l'on retrouve au niveau organisationnel (Gao et al., 2008; Lemay et al., 2012; Rinfret et al., 2010). La synthèse des différents codes est présentée dans le Tableau 2-1.

Une codification manuelle des articles sélectionnés a été réalisée grâce au logiciel Microsoft Excel. La codification manuelle est privilégiée par rapport à une codification automatisée assistée par un logiciel, car elle permet au codificateur de saisir la compréhension des mots et des concepts dans leur contexte (Guthrie et al., 2012).

Tableau 2-1: Arbre de codification des études retenues pour l'article 1

Catégorie de code	Dimensions	Description
Analyse descriptive	Année de publication	Année de publication de la recherche
	Nombre d'auteurs	Nombre d'auteurs de la recherche
	La revue de publication	La revue scientifique dans laquelle la recherche a été publiée
	Pays concerné	Les pays de provenances des gestionnaires à l'étude
	Le type de secteur concerné	Le secteur de provenance des gestionnaires : secteur public, le secteur privé ou les deux.
	Le domaine d'activité	Le domaine d'activité des gestionnaires à l'étude : santé, éducation, technologie de l'information, manufacturier, services, etc.
	La méthode de recherche utilisée	Méthodes quantitatives, qualitatives ou mixtes.
Conceptualisation de la connaissance	La définition de la connaissance	La définition utilisée par l'étude
	Les types de connaissances	Les types de connaissances concernées : connaissances individuelles, de groupe ou organisationnelles.
	La nature des connaissances	La nature des connaissances étudiées : tacites, explicites, ou les deux
Conceptualisation de la gestion des connaissances	La conceptualisation de la gestion des connaissances	Définition, composantes et sa mise en œuvre dans les études
Conceptualisation du partage des connaissances	La conceptualisation du partage des connaissances	Définition, composantes et sa mise en œuvre dans les études
Déterminants de la gestion et du partage des connaissances	Les déterminants individuels	Déterminants individuels de la gestion ou du partage identifié dans l'étude
	Les déterminants organisationnels	Déterminants organisationnels de la gestion et du partage identifié dans l'étude

2.2.1.4 Fiabilité des résultats de la recherche

Une des limites dans une revue de littérature structurée concerne la possible subjectivité du codificateur dans le processus de codification. Il est possible également qu'il y ait des erreurs dans la codification des articles. Afin d'assurer la fiabilité des résultats, une double codification a été réalisée par deux chercheurs de manière autonome. Un taux de correspondance de plus de 60% peut être considéré satisfaisant (Burla, Knierim, Barth,

Liewald, Duetz, et Abel, 2008; Everitt, 1996; Lemire, Dionne, et McKinnon, 2015). Concernant les codifications où il y a des différences, les chercheurs échangent entre eux afin d'arriver à un consensus permettant d'uniformiser la codification (Campbell, Quincy, Osserman, et Pedersen, 2013).

2.2.2 L'étude de cas

Le second article identifie les connaissances tacites essentielles au renforcement des compétences des jeunes gestionnaires et les conditions et mécanismes favorisant leur partage et acquisition dans le cadre d'un programme de mentorat formel. Pour explorer un tel sujet, la méthode de l'étude de cas est 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), tout en ayant recours à différentes sources de données. L'étude de cas permet ainsi la mise à jour de phénomènes, de processus, dont la compréhension enrichit la théorie (Ayerbe et Missonier, 2007). 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; Strauss et Corbin, 1997).

2.2.2.1 Le choix du cas

Cette étude s'intéresse à un programme gouvernemental de développement du leadership. Ce programme associe du mentorat formel et structuré à une formation axée sur le développement du leadership de la relève en gestion dans le secteur public québécois, sur une période de 20 mois. L'originalité du programme choisi comme cas, c'est qu'il associe deux générations de gestionnaires, dans un contexte de départ accéléré à la retraite et orienté sur le partage et l'acquisition des connaissances. Le choix d'un programme de mentorat formel et structuré pour analyser les connaissances tacites de même que les conditions et mécanismes de partage et d'acquisition se justifie par plusieurs raisons. Premièrement, les

critères d'admissibilité au programme et de pairage sont définis, deuxièmement, les objectifs de la relation sont clairement établis, troisièmement, les besoins en termes de partage et d'acquisition des connaissances sont spécifiés et, finalement, les résultats sont plus évidents à mesurer (Guay et Lirette, 2003; Hamburg, 2013). Cette étude visant un enrichissement théorique, le choix d'un seul cas pour l'étude est pertinent pour répondre aux questions de recherche (Yin, 2017).

2.2.2.2 Collecte de données

Pour cette étude nous optons des entrevues semi-structurées auprès des mentors et des mentorés du programme. Des entrevues semi-dirigées, d'une durée moyenne d'une heure, ont été réalisées auprès des mentorés et des mentors à la fin du programme. 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 : la découverte du contexte des postes de gestion de niveau supérieur et les compétences de gestion requises, les connaissances sollicitées auprès des mentors et 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 : les compétences de gestion sollicitées par les mentorés, les connaissances de gestion partagées et les conditions et mécanismes qui favorisent le partage et l'acquisition de ces connaissances.

Les données ont été collectées auprès des mentors et mentorés du CJL. Les mentorés sont au nombre de 52 (26 hommes et 26 femmes). Ils sont âgés en moyenne de 42,13 ans. À leur entrée dans le programme, ils étaient gestionnaires de premier niveau à la fonction publique québécoise. Ils proviennent de 26 ministères et organismes, répartis dans huit 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 une moyenne de 30 années d'expérience de travail, dont une vingtaine en gestion et proviennent de huit ministères et trois 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.

2.2.2.3 Procédure

Les différentes entrevues ont été retranscrites de manière anonyme dans des fichiers Microsoft Word 2013 et exportées sur 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; Suddaby, 2006), facilitant ainsi l'interprétation de différentes opinions et perspectives sur une même question.

2.2.2.4 Codification des données

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 données ont été regroupées en deux catégories: les connaissances tacites managériales essentielles au développement des compétences de gestion et à la pratique du métier de gestionnaire 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). Les codes décrivant une idée similaire ont été regroupés en sous-thèmes. Ainsi, la première catégorie, à savoir les types de connaissances tacites managériales partagés, englobe six codes regroupés en 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 des connaissances tacites managériales et regroupe 14 codes regroupés en trois sous-thèmes: la nature de la relation mentorale, les conditions de succès de la relation et les mécanismes de partage des connaissances tacites.

Au total, 656 passages ont été codifiés. La synthèse des différentes catégories, des sous-thèmes et des codes est présentée dans le Tableau 2-2.

Tableau 2-2: Catégories, sous thèmes et codes pour l'article 2

Catégories	Sous-thèmes	Codes
1. Les types de connaissances tacites managériales partagés	1.1 L'environnement organisationnel de la fonction publique	1.1.1 Les connaissances liées aux volets politiques de la fonction publique
		1.1.2 Les connaissances liées aux volets administratifs de la fonction publique
	1.2 La gestion	1.2.1 Les connaissances d'ordre stratégique
		1.2.2 Les connaissances liées à l'organisation personnelle
		1.2.3 Les connaissances liées aux compétences essentielles à la gestion publique
	1.3 La perception de soi comme gestionnaire au sein de la fonction publique	1.3.1 La perception de ses compétences et capacité à relever les défis de gestion au sein de la fonction publique
	2. Les mécanismes et conditions favorisant le partage et l'acquisition des connaissances tacites managériales	2.1 La nature de la relation mentorale
2.1.2 Une relation mentorale flexible		
2.2 Les conditions favorisant le partage et l'acquisition des connaissances tacites managériales		2.2.1 La compatibilité du mentor et du mentoré
		2.2.2 La confiance entre le mentor et le mentoré
		2.2.3 La disponibilité du mentor et son écoute attentive
		2.2.4 La générosité des mentors
		2.2.5 L'engagement constant du mentoré
		2.2.6 La provenance organisationnelle du mentor et du mentoré
2.3 Les mécanismes favorisant le partage et l'acquisition des connaissances tacites managériales		2.3.1 La démarche déductive
		2.3.2 La démarche inductive
		2.3.3 La simulation
		2.3.4 L'observation
		2.3.5 L'accompagnement
		2.3.6 La mise en application des connaissances avec rétroaction

2.2.2.5 Fiabilité des résultats de la recherche

Une limite de cette approche qualitative est la subjectivité dans l'analyse et l'interprétation des données collectées (Bos et Tarnai, 1999). Afin d'assurer la fiabilité des résultats issue de la codification, un second codificateur a effectué une double codification d'un échantillon des données sur la base des codes préalablement identifiés (Ravitch et Carl, 2015; Thomas, 2006). Un taux de correspondance de plus de 60% peut être considéré satisfaisant (Burla et al., 2008; Everitt, 1996; Lemire et al., 2015). Concernant les codifications où il y a des

différences, la discussion et la négociation entre les chercheurs ont été privilégiées (Campbell et al., 2013). De plus, les résultats finaux des analyses seront soumis à un mentor et un mentoré pour lecture, commentaires et validation (Miles et al., 2013; Ravitch et Carl, 2015; Thomas, 2006).

2.2.3 Le sondage par questionnaire

Le troisième article cherche à valider empiriquement les déterminants de l'acquisition et du partage des connaissances tacites de gestionnaires du secteur public.

L'un des modèles les plus utilisés en gestion des connaissances est le modèle SECI (Gourlay, 2006), 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, plus récemment, par 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 en quatre composantes et, selon Nonaka et Toyama (2015), la composante socialisation constitue l'étape de l'acquisition et du partage des connaissances tacites. Des études qui se sont intéressées à la socialisation comme processus d'acquisition et de partage des connaissances tacites préconisent d'analyser séparément ces deux variables, car la nature, la force de leurs déterminants et les acteurs impliqués seraient distincts (Koskinen, Pihlanto, et Vanharanta, 2003; Ryan et O'Connor, 2013). D'ailleurs, Tangaraja et al. (2015) ont recommandé que des études empiriques s'intéressent au poids et au sens des déterminants de ces deux variables. Ainsi, sur la base des études empiriques antérieures, deux modèles théoriques ont été construits ayant chacun comme variable dépendante ou explicative le partage ou l'acquisition des connaissances tacites. Les variables indépendantes identifiées et communes pour ces modèles sont : la motivation intrinsèque des gestionnaires, la structure organisationnelle avec ses deux composantes que sont la formalisation et la centralisation, la culture d'apprentissage organisationnelle avec ses deux composantes que sont la confiance et la collaboration, la crédibilité des employés seniors et la mesure des connaissances et de leur gestion. Les données utilisées pour valider ces modèles sont issues d'un sondage.

2.2.3.1 Procédures

Un questionnaire de 121 questions regroupées en deux sections, à savoir les caractéristiques sociodémographiques et la gestion et le partage des connaissances, a été élaboré. La première page du questionnaire contient un formulaire de consentement qui éclaire les participants sur le caractère volontaire de leur participation et la confidentialité des données recueillies. Ce questionnaire a été testé et validé auprès de quelques gestionnaires du gouvernement fédéral et certaines questions ont été précisées suite aux commentaires reçus avant d'être envoyés à l'échantillon. Les questionnaires ont été distribués auprès de gestionnaires de la fonction publique fédérale travaillant dans la province de Québec en juin 2016 à l'occasion d'une rencontre organisée par l'École de la fonction publique du Canada (FFPC) pour la communauté des gestionnaires – région du Québec. Les questionnaires ont été remplis sur place. Les réponses collectées ont ensuite été saisies sur la plateforme Survey Monkey et la base de données extraite a été analysée avec IBM SPSS 22.

2.2.3.2 Échantillon

Sur les 288 gestionnaires de niveaux EX-01 à EX-03 que compte la communauté des gestionnaires – région du Québec, 202 ont répondu au questionnaire. Cela équivaut à un taux de réponse 70,14 %. Au total, 73 hommes et 129 femmes ont participé à cette étude. Ils sont majoritairement âgés de plus de 40 ans (67 %) et la majorité d'entre eux détient un baccalauréat comme plus haut niveau de scolarité (88 %). La plupart d'entre eux, soit 94 %, ont plus de 10 années d'expérience dans la fonction publique fédérale avec au moins 5 années dans des postes de gestion (59 %). Pour ce qui est du niveau de gestion, ils sont soit EX-01 (27 %), EX-02 (35 %) ou EX-03 (3 %). Plus du tiers des participants n'ont pas déclaré leur niveau d'encadrement (35 %).

2.2.3.3 Questionnaires

La construction des variables de cette étude a été effectuée avec des items et des échelles de mesure identifiés dans la littérature. Pour une vue d'ensemble du questionnaire utilisé, voir l'Annexe D.

Le partage des connaissances tacites. Le partage des connaissances tacites est une sous-composante du processus de socialisation de Nonaka et Takeuchi (1995) (Lee et Choi, 2003). Cette variable composite a été créée à partir de deux items à échelle de type Likert en 5 points, où 1 correspond à « Fortement en désaccord » et 5 à « Fortement en accord ». Un exemple d'énoncé est « Je partage le savoir-faire avec les partenaires et les fournisseurs de services ». L'alpha de Cronbach (α) pour cette échelle est de 0,72.

L'acquisition des connaissances tacites. L'acquisition des connaissances tacites est la deuxième sous-composante du processus de socialisation de Nonaka et Takeuchi (1995) (Lee et Choi, 2003). Cette variable composite a été créée à partir de deux items à échelle de type Likert en 5 points, où 1 correspond à « Fortement en désaccord » et 5 à « Fortement en accord ». Un exemple d'énoncé est « Je trouve de nouvelles stratégies ou pistes d'amélioration en échangeant avec d'autres dans mon organisation ». L'alpha de Cronbach (α) pour cette échelle est de 0,74.

La motivation intrinsèque. Cette variable qui mesure la motivation intrinsèque des gestionnaires à partager ou à acquérir les connaissances a été développée par Rinfret et Houffort (2016) inspirée de Blais, Brière, Lachance, Riddle, et Vallerand (1993). C'est une variable composite créée à partir de cinq items à échelle de type Likert, où 1 correspond à « Tout à fait en désaccord » et 7 à « Tout à fait en accord ». On y retrouve comme énoncé « Dans mon milieu de travail, je partage mes connaissances avec mes collègues gestionnaires parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à partager mes connaissances ». L'alpha de Cronbach (α) pour cette échelle est de 0,86.

La centralisation. La centralisation, sous-composante de la structure organisationnelle, mesure la perception des gestionnaires sur le degré d'autorité et de contrôle sur les décisions dans leur organisation (Lee et Choi, 2003). C'est une variable composite créée à partir de trois items à échelle de type Likert, où 1 correspond à « Fortement en désaccord » et 5 à « Fortement en accord ». On y retrouve comme énoncé « Mes employés peuvent prendre des initiatives sans l'accord de leur supérieur immédiat ». L'alpha de Cronbach (α) pour cette échelle est de 0,86.

La formalisation. La formalisation, deuxième sous-composante de la structure organisationnelle, mesure la perception des gestionnaires quant au degré avec lequel les décisions et les relations de travail sont régies par des règles formelles, des règles standards et des procédures dans leur organisation (Lee et Choi, 2003). C'est une variable composite créée à partir de cinq items à échelle de type Likert, où 1 correspond à « Fortement en désaccord » et 5 à « Fortement en accord ». On y retrouve des énoncés comme « Au sein de mon organisation, de nombreux processus de travail ne sont pas formalisés (non écrits) ». L'alpha de Cronbach (α) de cette échelle est de 0,70.

La confiance. La confiance, sous-composante de la culture d'apprentissage organisationnelle, mesure la perception des gestionnaires quant au degré de confiance réciproque entre les membres de leur organisation dans les intentions, les comportements et les compétences (Lee et Choi, 2003). C'est une variable composite créée à partir de quatre items à échelle de type Likert, où 1 correspond à « Fortement en désaccord » et 5 à « Fortement en accord ». On y retrouve des énoncés comme « Dans ma direction, les employés ont une confiance réciproque par rapport aux capacités de chacun ». La cohérence interne (α) de cette échelle est de 0,70.

La collaboration. La collaboration, deuxième sous-composante de la culture d'apprentissage organisationnelle, mesure la perception des gestionnaires quant au degré avec lequel les membres de leur organisation s'entraident activement dans leur travail (Lee et Choi, 2003). C'est une variable composite créée à partir de quatre items à échelle de type Likert, où 1 correspond à « Fortement en désaccord » et 5 à « Fortement en accord ». On y retrouve des énoncés comme « Je suis satisfait du degré de collaboration qui existe au sein de ma direction ». L'alpha de Cronbach (α) de cette échelle est de 0,72.

La crédibilité. La crédibilité mesure la perception des gestionnaires quant au reflet des stéréotypes positifs à l'égard des travailleurs seniors dans leur organisation (Pierce, Gardner, Cummings, et Dunham, 1989). C'est une variable composite créée à partir de sept items à échelle de type Likert, où 1 correspond à « Fortement en désaccord » et 5 à « Fortement en

accord ». On y retrouve des comme énoncé « Les travailleurs seniors sont importants ». La cohérence interne (α) pour l'ensemble de cette échelle est de 0,87.

La mesure. Cette variable mesure la perception des gestionnaires quant à la gestion des connaissances par leur organisation, notamment en ce qui a trait à ses forces et à ses opportunités (Girard, 2005; O'dell et Grayson, 1998). C'est une variable composite créée à partir de cinq items à échelle de type Likert, où 1 correspond à « Fortement en désaccord » et 5 à « Fortement en accord ». On y retrouve des énoncés comme « Mon organisation a développé des indicateurs de rendement et de suivi de gestion de la connaissance ». L'alpha de Cronbach (α) de cette échelle est de 0,77.

2.2.3.4 Analyse

Cette étude exploratoire s'intéresse spécifiquement à la composante « socialisation » du modèle de Nonaka et Toyama (2015) afin de vérifier si elle est composée de deux variables distinctes, soient l'acquisition et le partage des connaissances tacites, par l'identification de déterminants propres à celles-ci. Pour cela, il est primordial d'adopter une démarche exploratoire qui permettra d'identifier les déterminants pertinents pour chacune des variables dépendantes et d'exclure de nos modèles ceux qui ne le sont pas (O'Connell, 2006). Afin d'identifier les variables indépendantes qui agissent sur le partage et sur l'acquisition des connaissances tacites des gestionnaires et d'estimer l'effet individuel de chacune de ces variables sur les variables dépendantes, deux modèles de régression logistique binaire ont été effectués avec le logiciel IBM SPSS pour Windows 22. La régression logistique binaire permet de tester l'effet d'un ensemble de variables indépendantes continues sur une variable dépendante dichotomique (Tabachnick et Fidell, 2013). Pour les besoins de l'analyse, les variables partage et acquisition des connaissances tacites ont été transformées en variables dichotomiques où 0 correspond à « Ne partage pas » ou « N'acquiert pas » (regroupant les scores entre 1 et 3,5) et 1 « Partage des connaissances tacites » ou « Acquiert des connaissances tacites » (regroupant les scores entre 3,6 et 5). Aussi, toutes les dimensions de nos différentes variables présentent un alpha de Cronbach (α) supérieur ou égal à 0,70, considéré comme un niveau de fiabilité adéquat pour tester les relations entre les variables

(Nunnally, 1978). De plus, pour notre échantillon, le test de l'ensemble des variables indépendantes avec les variables dépendantes ne présente aucun cas de multicollinéarité.

La méthode pas-à-pas ascendante (rapport de vraisemblance) a été utilisée. Cette méthode présente l'avantage, après itérations, d'exclure les variables indépendantes non pertinentes du modèle et de ne conserver que celles qui sont pertinentes avant d'estimer leur effet (O'Connell, 2006; Tabachnick et Fidell, 2013). La régression logistique est une méthode flexible, car elle ne nécessite pas une distribution normale, linéaire ou l'équivalente à l'intérieur de chaque groupe de ses variables prédictives (Tabachnick et Fidell, 2013).

2.2.3.5 Fiabilité des résultats

La qualité des modèles est évaluée par leur prédiction de l'échantillon et leur adéquation avec les données fournies par le test Hosmer et Lemeshow (Tabachnick et Fidell, 2013). Selon Desjardins (2005), une prédiction de l'ensemble de notre échantillon de plus 70% est jugée acceptable. De plus, afin d'obtenir une bonne adéquation des données au modèle (Tabachnick et Fidell, 2013), il est important que le test de Hosmer et Lemeshow soit statistiquement non significatif ($p > 0,05$).

2.2.4 La validité externe des articles

Toute recherche scientifique doit s'intéresser à sa validité externe. La validité externe renvoie à la généralisation des résultats issus d'une recherche (Calder, Phillips, et Tybout, 1982). Généralement, la validité externe s'appuie sur les quatre dimensions que sont : 1) les unités, c'est-à-dire les individus qui participent à la recherche ; 2) les traitements ou les variables indépendantes ; 3) les observations ou les effets que l'on relève ; et 4) les sites ou les situations dans lesquelles les données sont recueillies (Cronbach et Shapiro, 1982; Meyer, 2005). La validité externe, telle que discutée ici, porte donc sur la possibilité de généraliser les résultats des trois articles au-delà des échantillons de questionnaires étudiés dans le cadre de cette thèse.

L'article 1 de cette thèse concerne une revue de littérature structurée dont l'objectif principal est de faire une synthèse des recherches sur les connaissances des gestionnaires. Il s'appuie

donc sur une revue des études basées sur les connaissances managériales, tant dans le secteur public que privé. Dans ce cas, les résultats de cette étude peuvent être généralisés aux gestionnaires de manière générale, mais il convient d'être prudent et de vérifier, de manière spécifique, les effets d'autres facteurs, tels que le contexte culturel, le secteur économique et le domaine de gestion. L'article 2, quant à lui, adopte une démarche qualitative ayant comme objectif d'identifier les connaissances tacites essentielles au renforcement des compétences des jeunes gestionnaires et les conditions et mécanismes favorisant leur partage et acquisition dans le cadre d'un programme de mentorat gouvernemental. L'échantillon est constitué de gestionnaires publics québécois et l'étude porte spécifiquement sur le contexte de la fonction publique québécoise. Dans ce cas, il est difficile de généraliser les résultats obtenus. De plus, pour une étude qualitative, telle que celle réalisée dans cet article, il n'est pas question de généralisation des résultats issus des analyses, mais plutôt de généralisation analytique (Halkier, 2011; Polit et Beck, 2010). Pour l'article 3 de cette thèse, qui est de nature quantitative, la validité externe des résultats est discutable au regard de plusieurs dimensions. Tout d'abord, l'étude porte sur un échantillon de 202 gestionnaires de la fonction publique fédérale au Québec, dont la représentativité à l'échelle nationale est discutable. Aussi, le fait que les participants aient été invités à compléter le sondage sur place, lors de leur journée annuelle des cadres, a pu les amener à être sensibles à des aspects du sondage auxquels ils auraient été indifférents dans une autre situation, d'autant qu'ils étaient placés autour de tables rondes. Ces éléments ont pu influencer leurs réponses (Cook, Campbell, et Day, 1979). Finalement, les variables indépendantes utilisées dans cette étude proviennent de l'article 1, qui a recensé les études sur le transfert des connaissances managériales des secteurs privés et publics. Bien qu'elles aient été contextualisées pour le secteur public fédéral, il se peut qu'elles ne soient pas toutes pertinentes, bien que le contexte analysé dans le cadre de cette étude et les situations observées soient plausibles et représentatifs de la situation des gestionnaires des secteurs publics au Québec.

CHAPITRE 3: THE SHARING AND MANAGEMENT OF MANAGERS' KNOWLEDGE: A STRUCTURED LITERATURE REVIEW

L'article 1 a été accepté et publié dans Knowledge and Process Management le 24 juin 2019.

Ouédraogo, M., & Rinfret, N. (2019). The sharing and management of managers' knowledge: A structured literature review. Knowledge and Process Management, 26(3), 244-261.

Le premier auteur (Miché Ouédraogo) a conçu le projet d'article, développé la méthodologie, procédé à la collecte et l'analyse des données et à la rédaction du manuscrit. La seconde auteure (Natalie Rinfret) a supervisé toutes les étapes du processus et validé le codage.

Introduction

Whereas the management and sharing of knowledge were for many years neglected, they have recently become a subject of interest (Blankenship & Ruona, 2009; Gourlay, 2001). For organizations, knowledge management and sharing represent two indispensable, strategic cornerstones of their performance or success (McAdam & Reid, 2000; Tangaraja et al., 2015; Witherspoon et al., 2013).

According to several researchers, knowledge management and sharing can have positive impacts, both for an organization and the individuals of which it is comprised. For organizations, these impacts are visible in terms of: effectiveness (Bharadwaj et al., 2015; Pangil & Moi Chan, 2014; Quigley et al., 2007; Yao et al., 2007); capacity for innovation (Yeşil & Dereli, 2013); improved productivity (Noaman & Fouad, 2014; Yao et al., 2007); team performance (Cheng & Li, 2011; Silvi & Cuganesan, 2006; Yao et al., 2007); and competitive advantage (Felin & Hesterly, 2007). For individuals, the benefits can be observed in terms of performance (van Woerkom & Sanders, 2010) and innovative behaviors (Yu et al., 2013). As concerns the public sector specifically, improved knowledge management helps to improve the delivery of services and increase the productivity of employees and organizations (Gorry, 2008; Yusof et al., 2012).

Managers are key players in the smooth running of organizations. In their capacity as leaders, they play a strategic role, taking part in both the development and implementation of organizational vision for the purpose of maximizing performance (Mintzberg, 2009; 2011). And, as concerns the public sector particularly, they contribute to the development and implementation of public policies (Taylor & Wright, 2004); in that role, they are instrumental in accomplishing their government's mission (Singh Sandhu et al., 2011). Decisions by public sector managers thus have a considerable impact on the public service delivery network, as they are a reflection of both the image and the position of the government (Jackson & Stainsby, 2000). Furthermore, the management of the knowledge deriving from managers' practices offers a window onto the numerous challenges currently confronting organizations (Girard, 2006; Girard & McIntyre, 2010). In the same vein, the sharing of knowledge – from the holders of managerial knowledge to managers seeking to acquire such

knowledge – can be seen as a way of ensuring the ongoing, effective delivery of services by organizations (Lin & Lee, 2004; Tangaraja et al., 2015). Obviously, there is already a body of research devoted to the management and sharing of managers' knowledge (Deem, 2004; Liebowitz & Beckman, 1998; Oluikpe, 2012). Their findings have produced several disparate lines of research presenting an abundance of determinants concerning knowledge management and sharing (Majid et al., 2013). This conclusion thus points to the need to perform some stock-taking and propose a comprehensive framework for achieving a better understanding of the management and sharing of managerial knowledge (Girard & McIntyre, 2010), all with a view to charting out some future avenues of research in the field.

This study uses a literature review approach drawing on those proposed by Guthrie et al. (2012), Dumay (2014), Dumay and Cai (2014), Massaro et al. (2015) and Rezazadeh and Hoover (2018) and seeks to devise answers to the following three research questions (RQ):

RQ1: What is the status of the development of literature concerning managers' knowledge?

RQ2: What are the various conceptualizations of managers' knowledge and of its sharing and management?

RQ3: What are the main determinants of the sharing and management of managers' knowledge that have been identified in the literature?

3.1 Methodology

According to Webster and Watson (2002), "A review of prior, relevant literature is an essential feature of any academic project. An effective review creates a firm foundation for advancing knowledge. It facilitates theory development, closes areas where a plethora of research exists, and uncovers areas where research is needed" (p. xiii). There can be no denying that the multiplication of methods in the field of literature reviews has given rise to a plethora of approaches and terminologies which, despite obvious differences, "share certain essential characteristics, namely collecting, evaluating and presenting the available research evidence" (Arksey & O'Malley, 2005, p. 3). The labels frequently used to refer to this process include systematic review, meta-analysis, rapid review, (traditional) literature review, narrative review, research synthesis, scoping review, literature mapping, evidence mapping,

systematic mapping, structured review, etc. (Colquhoun et al., 2014; Dijkers, 2015; Massaro et al., 2015; Pham et al., 2014).

In any literature review, it is important to specify the approach adopted (Arksey & O'Malley, 2005). For the purposes of the present study, a structured literature review was used. Following Guthrie et al. (2012), Dumay and Cai (2014), Dumay (2014), Massaro et al. (2015), Dijkers (2015) and Rezazadeh and Hoover (2018), this structured review was framed in accordance with six steps: (1) defining the research questions; (2) developing a research protocol; (3) identifying criteria for including and excluding articles; (4) developing a coding framework for use with articles, (5) coding articles and ensuring reliability; and (6) critically analyzing and discussing the results.

3.1.1 Developing a research protocol

In particular, it is worth recalling that “a structured literature review is a form of content analysis whereby the unit of analysis is the article” (Krippendorff, 2013, p. 9). In order to perform a literature review appropriately, it is thus important to establish a research protocol. Following Massaro et al. (2015), we established such a protocol by means of specifying the research questions, determining the articles to be included, collating the target information in each of the selected articles, and identifying the method of coding and analysis.

3.1.2 Search for relevant literature

In order to identify relevant articles, several searches were performed between September 2 and 28, 2017. To that end, the following keywords were used in both English and French: *knowledge management*, *knowledge transfer*, *knowledge sharing* and *manager*. Searches were performed in the ABI/INFORM GLOBAL and Academic Search Complete (EBSCO) databases, which were selected on account of the diversity of themes they covered, including knowledge management. Searches were also performed on Google Scholar so as to broaden coverage. Furthermore, we reviewed various publications in the relevant journals on knowledge management and sharing identified by Massaro et al. (2015): *Journal of Knowledge Management*, *Journal of Intellectual Capital*, *The Learning Organization*,

Knowledge Management Research and Practice, Knowledge and Process Management, International Journal of Knowledge Management, Journal of Information and Knowledge Management, Journal of Knowledge Management Practice, Electronic Journal of Knowledge Management and International Journal of Learning and Intellectual Capital.

Upon the completion of this comprehensive document search, 1,580 articles were inventoried. Figure in annex B1 (Annexe B1) shows the process for selecting articles for analysis. As a first step, we proceeded to remove 85 duplicate articles. A reading of the titles and abstracts of the remaining 1495 articles allowed us to reduce the articles to 77. A complete reading of these articles applying the inclusion and exclusion criteria allowed us to reduce the final number of articles to be codified to 52 scholarly articles and 5 PhD theses for use in the present study. Table 3.1 presents a summary of the inclusion and exclusion criteria for the articles. Only those articles whose subject was managers' knowledge sharing and management and whose survey sample consisted of managers were selected. In addition, we also decided to use 1997 as the cut-off year, considering that previous research on managers' knowledge was embryonic and rather limited in scope (Grant, 1997). Previous references were integrated via the bibliography of the articles selected for our study.

Tableau 3.1: Study exclusion and inclusion criteria

Inclusion criteria	Study themes	Management or sharing of managers' knowledge
	Sample	Public or private sector managers or both
	Methodology	Qualitative, Quantitative and Mixed
	Language	French or English
Exclusion criteria	Types of sources	Books, Book chapters.
	Sample	All categories of employees other than managers

3.1.3 Quality assessment of articles

In order to assess the quality of the studies, mainly regarding scientific rigor and the internal validity of the results, The Maryland Scale of Scientific methods was used (Sherman, MacKenzie, Farrington, et Welsh, 2002). The Maryland Scale of Scientific methods draws on the work of Cook, Campbell et Day (1997) and aims to assess the internal validity of scientific research (cause and effect relationship) based on a simple 5-point scale. According to Sherman et al. (1998), scores are assigned to research as follows: score 1 is assigned when research uses a simple correlation as a measurement method; score 2 when the research uses a before and after measure on the experimental group; score 3 when a before and after measurement on the experimental group with comparison to a control group is used; score 4 when before and after measurements on several experimental groups with comparison to a control group are used and for score 5 when units are randomly assigned to the experimental group and the control group. Drawing on the work of Day and Francisco (2013), we agree that the Maryland Scale of Scientific methods can be used to assess the quality and methodological rigor of research evidence in a structured review even though it was originally designed for the evaluation of crime prevention programs. Taking into account the fact that no firm cause-and-effect conclusion can be drawn for theoretical and qualitative studies involving the use of focus groups and interviews, a score of 0 is therefore assigned. The other scores are assigned to the studies taking into account the criteria announced. Table in annex B2 (Annexe B2) presents the score for each of the articles identified. This analysis shows that few cause-and-effect statistics were used in the selected articles, with an average score of 0.51.

3.1.4 Code development and coding procedure

In accordance with our research goals and drawing on the coding frameworks developed by other researchers who have adopted the structured literature review method (Broadbent & Guthrie, 2008; Dumay & Garanina, 2013; Guthrie et al., 2012; Massaro et al., 2015), five categories were selected for use in coding articles. The first such category provided a basis for the descriptive analysis of articles. Falling under this rubric were: the year of publication;

the number of authors; the academic journals in which the articles were published; the countries concerned by the studies; the sector (private or public); the fields of activity featured in the study sample (health, education, information technology, manufacturing, services, etc.); and the research methods (quantitative or qualitative) used by various authors. The second category served to identify conceptualizations of knowledge. How is knowledge defined? What forms of knowledge among managers are studied – i.e., individual, group or organizational; tacit, implicit and explicit? The third category covered various conceptualizations of knowledge management; it served to identify how the concept of knowledge management is defined and implemented, and to delineate its components. The fourth category served to identify how authors conceive of knowledge sharing. The notion of knowledge sharing also encompassed that of knowledge transfer. Finally, the fifth coding category dealt with the determinants of the sharing and management of managers' knowledge. These determinants were further subdivided into two subcategories – i.e., those located at the individual level and those at the organizational level (Gao et al., 2008; Lemay et al., 2012; Rinfret et al., 2010).

Manual coding of the selected article was performed using Microsoft Excel software. Manual coding is always recommended in preference to automated software-assisted coding, as it enables the coder to grasp the meaning of words and concepts in context (Guthrie et al., 2012). To ensure the reliability of results, dual coding was performed by two researchers independently of one another. A comparison of results produced a match rate of 98.66%. Where these operations instead produced differences, the authors worked their way to a consensus about how to code the articles in question.

3.2 Results

In this section, we set out the results in relation to our five coding categories. We thus present, in order, a descriptive analysis of the articles, conceptualizations of knowledge, conceptualizations of knowledge management, conceptualizations of knowledge sharing, and the determinants of managerial knowledge sharing and management.

3.2.1 Descriptive analysis of the selected articles

Taken together, the 57 articles concerning managers' knowledge selected for our review cover a period extending from 1997 to 2016, which works out to an average of 3.2 articles per year over the last 20 years. Those years featuring the greatest number of publications on the subject were 2004, with seven (accounting for 12.3% of the total), and 2005 and 2007, with six publications each (10.5%).

A total of 128 authors contributed to the writing and publication of the reviewed articles, which works out to an average of 2.3 authors per article. The better part of these articles – i.e., 36.8% – was the work of a team of two authors.

In most of the articles, the origin of the participating managers was not indicated (30%). Where such origin was indicated, Canadians ranked first, with nine articles, followed by Britons, at six, and Malaysians and Taiwanese, at two articles each.

A comparative analysis of the research performed – private versus public sector – show a predominance of research originating in the former. Thirty articles (52.6%) concerned the managerial knowledge of private sector managers versus 23 (40.4%) in the case of the public sector, with only four articles investigating managers in both sectors.

Concerning the field of specialization pertaining to the knowledge of the managers figuring in the various studies, more than half of the reviewed articles discussed the knowledge of managers who worked in several fields of activity. Among those articles that dealt with one particular field of activity, the information and communications technologies (ICT) sector ranked first, with six articles, followed by the health sector, with five, and the education sector, with two. Other sectors were also represented, but with only one published article each; these sectors included agriculture, armed forces, infrastructures, commerce, justice, etc. Furthermore, it should be noted that three articles did not specify the field of managerial knowledge concerned by their analysis.

Most of the articles surveyed used quantitative methods (40.4%). Ranked by frequency, the quantitative methods they used included linear regression (12 articles), structural equation modeling (three articles), and descriptive analyses (three articles). Ranked by frequency, the

qualitative methods used in 36.8% of the articles reviewed were case studies (three articles), interpretative analyses (three articles) and grounded theory (two articles). It is also worth noting the considerable number of theoretical articles – i.e., 11 (or 19.3% of the total). Only two articles adopted a combined approach in their analyses.

The scholarly journal featuring the greatest number of publications on managers' knowledge was the *Journal of Knowledge Management*, which alone accounted for 13 articles in our survey. The *Journal of International Business Studies*, with three articles, followed. It is also worth noting the considerable number of journals – 33 in total – that published one article on the subject.

3.2.2 Conceptualizations of knowledge

Managers' knowledge was conceptualized and defined in 20 articles surveyed in our review. Prior even to defining knowledge, several authors made a point of differentiating between data, information and knowledge (Girard, 2006; Karagoz et al., 2016; Monavvarian & Kasaei, 2007). Even though there is no consensus on the meaning of these three notions (Karagoz et al., 2016; Monavvarian & Kasaei, 2007), most authors appear to work from the pyramid model developed by Davenport and Prusak (1998) – namely, that knowledge derives from information, which itself derives from data (Bhatt, 2001). Among these three notions, consensus is strongest concerning the definition of data. Following Davenport and Prusak (1998), four authors defined data as a set of discrete, objective facts about events, or as raw facts, such as a set of abstract numbers or values (Karagoz et al., 2016). Also, following Davenport and Prusak (1998, p. 3), six authors described information as a “*message*, usually in the form of a document or an audible or visible communication” having a sender and receiver. It is “data endowed with relevance and purpose” (Drucker, 1993, in Gao et al., 2008). Information was also defined as data placed in a given context that is endowed with meaning and purpose (Wallace, 2007) and that in turn supports decision-making (Cong & Pandya, 2003; Karagoz et al., 2016).

Divergences between authors cropped up more frequently regarding the definition of knowledge (Asllani & Luthans, 2003; Béliveau, 2011; Gao et al., 2008). In three of the studies in which a definition appears, the authors borrowed from the definition provided by Davenport and Prusak (1998), according to whom knowledge is a fluid mix of framed experience, values, contextual information, and expert insight that provides a framework for evaluating and incorporating new experiences and information. According to this definition, knowledge is, therefore, constructed and is embedded in individuals and communities (Monavvarian & Kasaei, 2007). According to Lemay et al. (2012), knowledge can be viewed as an object (Gherardi, 2009) that can be processed in a range of ways – cognitive (De Fillipini & Ornstein, 2005; Dodgson, 1993), social (Gherardi et al., 1998; Lave & Wenger, 1991), behavioral (Cyert & March, 1963), as well as technical and technological (Miller et al., 2006; Tuomi, 2000). Béliveau (2011) has drawn on the definition set out by Roy et al. (1995, p.1), according to whom knowledge is:

“any idea or organized representation of the real, whether founded on lived experience, experiment, experience, science, facts or beliefs. By extension, the products stemming from this representation: practices, techniques, processes, software, tools and technologies all come under the heading of objects of knowledge.” [our translation]

Drawing on Polanyi (1962), Fowler and Pryke (2003) suggested that knowledge is not only objective information but is also about the perception that emerges when that information is refracted through the individual's personal lens (Faulkner et al., 1998) – it being understood that this lens is itself determined by the scope and types of previous experiences as well as the capacity of the individual to intellectualize this experience (Wathne et al., 1996). In the same vein, Gao et al. (2008), borrowing from Drucker (2001), defined knowledge as information that changes something or someone by enabling an individual or an institution to perform a different, more effective action. From another perspective – i.e., that of ideas – Bailey and Clarke (2000) defined knowledge as, simply, “usable ideas.” For these authors, in order to be usable, managers’ ideas must be current, personally relevant and actionable (Bailey & Clarke, 1999). This perspective is related to the concept of strategically actionable knowledge outlined by Avenier and Schmitt (2007) – that is, knowledge that is both valid

and capable of being put into action in an organization's day-to-day activities (Argyris, 1995). In a nutshell, knowledge in the field of management will only be usable to the extent that it deals with the issues encountered by managers (Avenier & Schmitt, 2007). Notwithstanding these differing conceptions of knowledge, we have adopted that of Davenport and Prusak (1998), considering it to be more comprehensive and explicit than the others.

3.2.2.1 Individual, group and organizational knowledge

An analysis of the articles we selected for our review shows that knowledge can be stored at the level of the individual (manager), group of individuals, and organization (Chinying Lang, 2001; Monavvarian & Kasaei, 2007; Rinfret et al., 2010). At the individual level, knowledge is encountered in memory, which constitutes a store of processes and coded information (Rinfret et al., 2010). At the group level, knowledge can be held within "communities of practice," where individuals work and collaborate closely (Chinying Lang, 2001; Lave & Wenger, 1991; Monavvarian & Kasaei, 2007), thus endowing knowledge with a social character (Chinying Lang, 2001). At the organizational level, knowledge is often integrated not only in documents or reference systems but also in organizational routines, processes, practices and norms (Monavvarian & Kasaei, 2007). Organizational knowledge takes shape as the result of interactions between an organization's technologies, practices and members and is conditioned by the history and culture of the organization (Bhatt, 2001; Monavvarian & Kasaei, 2007).

3.2.2.2 Tacit, implicit and explicit knowledge

Various types of knowledge are discussed in 11 of the articles we surveyed. Those authors who differentiated between forms of knowledge drew either on Polanyi (1962, 1996) – in particular, his categories of tacit (subjective) and explicit (objective) knowledge – or on Gao et al. (2008) – in particular regarding implicit knowledge.

Thus, in reference to Polanyi (1962, 1996), Nonaka (1998) and Nonaka and Takeuchi (1995), the authors we reviewed defined tacit knowledge as personal knowledge related to a given individual's practice, experience and skills (Stoyko et al., 2007). Such knowledge is

intangible, abstract (Dhanaraj et al., 2004), embedded in the cognitive minds of people (Singh Sandhu et al., 2011), and is difficult to codify (Haldin-Herrgard, 2000; Légaré, 2014), to document or even articulate (Leonard & Swap, 2004; Rinfret et al., 2010; Tsoukas, 2003). It also touches on behaviors and perceptions that are personal, cognitive and contextual in nature (Duffy, 2000); that are rooted in intuitions, deals, beliefs, values and emotions (Elston, 2016; Girard, 2006; Gore & Gore, 1999; Monavvarian & Kasaei, 2007; Nonaka & Takeuchi, 1995; Wittorski, 2007); and that often guide managers' decision making or actions (Lejeune, 2005).

The second form of knowledge identified was explicit knowledge. In the view of Monavvarian and Kasaei (2007), knowledge is said to be explicit whenever it can be documented and shared, thanks to information technologies; this type of knowledge is structured, externalized and conscious (Duffy, 2000; Mårtensson, 2000). Légaré (2014) goes one step further, adding that explicit knowledge comes in a format appropriate to its transmission, since it has previously undergone formalization by its holder. Upon being validated and recognized within the organization (Haldin-Herrgard, 2000; Lejeune, 2005), this knowledge can then be found in, in particular, the written documents (books, codes, procedures, memos, intranet, etc.) used in the workplace (for the professional development of managers) (Goh, 2002; Haldin-Herrgard, 2000).

In addition to knowledge of the tacit and explicit type, four authors also identified and defined implicit knowledge. According to Gao et al. (2008), implicit knowledge is another form of tacit knowledge that is shared or understood by people or groups that are either unwilling or unable to explicitly express it (for cultural reasons, for example) (Li & Gao, 2003). Implicit knowledge is informal and refers to practice (Frappaolo 2008; Li & Gao 2003) – “that is, the way things are done, behaviors, and a kind of unwritten instructional manual that is tinged by the personality of the individuals (idiosyncrasy)” (Lemay et al., 2012, p. 300).

3.2.3 Conceptualizations of knowledge management

Knowledge management was defined and conceptualized in 12 of the articles we reviewed. Our survey brought out a total of five perspectives on knowledge management,

conceptualized in terms of practices, processes, organizational learning, managerial perspective, as well as its “hard” or “soft” character – i.e., in reference to the nature of the means used to implement it.

In the form of practices, knowledge management was defined as a set of policies, programs, practices, activities and techniques used by organizations to create, share and use knowledge to achieve organizational objectives (Abdul-Rahman et al., 2008; Jain & Jeppe Jeppesen, 2013; Karagoz et al., 2016; Mason & Pauleen, 2003; Sarayreh et al., 2012; Wiig, 2000).

In the form of processes, knowledge management was defined as a set of organizational processes that seek optimal combination of data and information processing capacity of ITs with the creative and innovative capacity of individuals (Malhotra, 1998; Monavvarian & Kasaei, 2007). It also refers to the knowledge management processes at work in an organization (Karagoz et al., 2016; Maier et al., 2005), namely: mobilization (Pérez López et al., 2004), as well as the sharing and understanding of knowledge (Monavvarian & Kasaei, 2007; Nonaka & Konno, 1998). Several key stages were identified as part of the knowledge management life cycle or cyclic process (Bose, 2004; Dalkir, 2005), including: the identification and creation of knowledge (Analoui et al., 2012; Evans et al., 2014; Karagoz et al., 2016; Maier & Moseley 2003; Monavvarian & Kasaei, 2007); the collection, capture, storage, and retrieval of knowledge (Analoui et al., 2012; Evans et al., 2014; Karagoz et al., 2016; Maier & Moseley 2003; Monavvarian & Kasaei, 2007); knowledge conversion (i.e., from implicit to explicit) (Herschel et al., 2001); the sharing, dissemination and transfer of knowledge (Analoui et al., 2012; Evans et al., 2014; Karagoz et al., 2016; Maier & Moseley 2003; Monavvarian & Kasaei, 2007); the application of knowledge (Analoui et al., 2012; Evans et al., 2014; Karagoz et al., 2016; Maier & Moseley 2003); and the improvement of knowledge (Evans et al., 2014).

Knowledge management was also examined from the point of view of organizational learning, which serves to define the quality of knowledge in an organization as well as the effectiveness with which knowledge is used (Lemay et al., 2012; Pérez López et al., 2004). According to Lemay et al., (2012), there are three main perspectives on organizational learning. To begin with, it can be approached from a largely instrumental angle, in which ICTs or sociocognitive mechanisms predominate within the framework of the

intergenerational transfer of knowledge. From a second perspective, the emphasis is on intra- and intergenerational knowledge transfer, bringing into play the question of management – i.e., the role of senior managers in a group’s learning process. Finally, according to a third perspective, knowledge management is examined from a strategic point of view, whereby an organization aspires to become “intelligent” – i.e., one that is able to challenge its ways of doing and thinking things and is indeed able to reinvent itself thanks to its ongoing human and technological learning processes.

Working from a managerial perspective, Bailey and Clarke (2000) defined knowledge management as a process in which managers generate, communicate and use knowledge in a way benefiting employees and the organization. This definition emphasizes the importance and relevance of an individual manager’s action in knowledge management.

Finally, the conception of Mason and Pauleen (2003) and Gao et al. (2008), with its focus on means and aims, has given rise to two main approaches to knowledge management. The first emphasizes the “hard” aspects – i.e., the deployment and use of the technology appropriate to knowledge management. This approach considers knowledge as an object to be processed by information management systems, software, etc. The second emphasizes the “soft” aspect – i.e., people, along with those processes or conditions that facilitate the creation, capture and sharing of knowledge (Gao et al., 2008; Mason & Pauleen, 2003; Nonaka & Takeuchi, 1995).

3.2.4 Conceptualizations of knowledge sharing

Knowledge sharing was conceptualized and defined in 13 of the articles we surveyed. An analysis of this concept reveals a degree of confusion with respect to the terminologies associated with knowledge sharing and knowledge transfer. The following section presents both concepts as they were defined in the articles reviewed, along with the nuance whereby they may be differentiated.

To begin with, knowledge sharing was conceptualized as an activity during which knowledge – including information, beliefs, experiences and contextualized practices – are shared and disseminated among employees or members of an organization (Karagoz et al., 2016; Szabó & Csepregi, 2011). It was also conceptualized as the process of capturing knowledge, or

moving knowledge from a source unit to a recipient unit within or between organizations (Bircham-Connolly et al., 2005; Singh Sandhu et al., 2011). This process is comprised of two core components: knowledge donating and knowledge collecting. Consequently, knowledge sharing can be either one-way (Tangaraja et al., 2015; Yi, 2009) or two-way (Singh Sandhu et al., 2011; Tangaraja et al., 2015; Tohidinia & Mosakhani, 2010; Van den Hooff & De Ridder, 2004).

Furthermore, our analysis brought out several different definitions of knowledge transfer. Authors such as Karagoz et al. (2016) defined knowledge transfer as the transfer of information from source to recipient (Lejeune 2005; Renzl, 2008) and the transfer of skills (May et al., 2005). Emphasizing the description of this transfer process, Légaré (2014), in reference to Marchand et al. (2007, p. 4), defined knowledge transfer in terms of “making knowledge available and accessible to any learner who wants to discuss, criticize or experiment with them.” Patalas-Maliszewska (2015) and Tangaraja et al. (2015) have made out two sub-processes in the knowledge transfer process: sending and receiving knowledge. Finally, Petter and Randolph (2009), in reference to Szulanski (1996), identified four steps in knowledge transfer: (1) initiation (need for knowledge); (2) implementation (search for knowledge); (3) ramp-up (use of knowledge); and (4) integration (“routinization” of knowledge).

To sum up, based on the conceptualization of Singh Sandhu et al. (2011) and Karagoz et al. (2016), it is clear that even if knowledge sharing and knowledge transfer are considered to be synonyms by some authors, the two notions nevertheless mean different things, as knowledge transfer is only one aspect of knowledge sharing and can thus be considered a sub-component of the latter.

3.2.5 Determinants of managers’ knowledge management and sharing

3.2.5.1 Determinants of managers’ knowledge management

In this section, we present the determinants of managers’ knowledge management, meaning those factors that support or contribute to its effectiveness. As was noted in the methodology section, the studies figuring in our review distinguished between two levels of determinants – i.e., individual and organizational (see Table 3.1).

Individual determinants

As the result of our review, we were able to identify three individual determinants – namely, motivation, social networks, and recognition of the importance of knowledge.

The motivation of managers is key to securing their involvement and engagement in the knowledge management process, as was noted in six of the articles surveyed (Asllani & Luthans, 2003; Chinying Lang, 2001; Kelly et al., 2013; Li & Scullion, 2010; Mason & Pauleen, 2003; Pee & Kankanhalli, 2016). Motivation type was examined primarily in its extrinsic form (e.g., monetary compensation, bonuses and gifts), with research highlighting its positive relationship with managers' engagement (Chinying Lang, 2001; Mason & Pauleen, 2003; Pee & Kankanhalli, 2016).

Aside from motivation, social networks were identified in three articles as being a vital component of knowledge management (Asllani & Luthans, 2003; Kelly et al., 2013; Li & Scullion, 2010). In particular, these networks create ties between managers and, so doing, contribute to the use of knowledge (Li & Scullion, 2010), especially within communities of practice (Kelly et al., 2013). Furthermore, the importance that managers ascribe to knowledge – tacit knowledge in particular – can have a determining effect on their management, according to Bailey and Clarke (2001). These researchers noted that managers engage more with knowledge management whenever they consider knowledge as a source of competitive advantages for the organization, perceive a personal value in it, or find a source of motivation in it.

Organizational determinants

Organizational determinants refer to the mechanisms implemented by managers for the purpose of managing knowledge. As identified in the present review, these determinants are: organizational structure, communication, leadership, organizational culture, information and communications technologies, social capital, strategic alliances, human resources, and training.

Organizational structure was identified as a determinant of knowledge management in four of the articles we reviewed (Barrette et al., 2007; Grant, 1997; Monavvarian & Kasaei, 2007;

Pee & Kankanhalli, 2016). Organizational structure refers to the formal division of roles, administrative mechanisms, and the decision-making procedure used within the organization so that it may accomplish its work (Monavvarian & Kasaei, 2007; Pee & Kankanhalli, 2016). For these authors, a high degree of formalization of procedures and a concentration of decision-making by upper management can inhibit the implementation of knowledge management mechanisms (Barrette et al., 2007; Grant, 1997; Pee & Kankanhalli, 2016).

To continue, four of the articles we reviewed showed that the communication mechanisms put in place by an organization play a vital, determining role in the management of managers' knowledge (Asllani & Luthans, 2003; Barrette et al., 2007; Monavvarian & Kasaei, 2007; Rinfret et al., 2010). Likewise, knowledge management improves whenever communication occurs both top-down and bottom-up (Barrette et al., 2007; Monavvarian & Kasaei, 2007), and the documents available within an organization enjoy a status of transparency (Monavvarian & Kasaei, 2007).

Leadership was also identified as a determinant of the management of managers' knowledge in nine of the articles reviewed (Analoui et al., 2012; Asllani & Luthans, 2003; Chinying Lang, 2001; Garavan et al., 2007; Jain & Jeppe Jeppesen, 2013; Martin & Marion, 2005; Mason & Pauleen, 2003; Mutlu, 2014; Pee & Kankanhalli, 2016). This determinant refers to the role played by upper management in articulating the knowledge management-related vision, goals and strategy, on the one hand, and supporting the development of the structures required to actively promote knowledge management, on the other (Martin & Marion, 2005; Pee & Kankanhalli, 2016). The effect of different leadership styles on knowledge management was also examined by various authors figuring in this review. These styles include the transformational (Martin & Marion, 2005), transactional (Martin & Marion, 2005), laissez-faire (hands-off) (Mutlu, 2014), participative (hands-on) (Mutlu, 2014), radical (Jain & Jeppe Jeppesen, 2013), innovator-collaborator (Jain & Jeppe Jeppesen, 2013), and adaptor (Jain & Jeppe Jeppesen, 2013). Of all these styles, the participative leadership style appeared to be the most appropriate for promoting knowledge management (Mutlu, 2014).

Organizational culture was defined as a set of attitudes, values, goals and practices that characterize an organization; it determines how a group perceives, thinks and reacts in a given environment (Barrette et al., 2007; Schein, 1985). Two positive determinants of organizational culture are collaboration and trust (Garavan et al., 2007; Pérez López et al., 2004).

The technology available to an organization is also vital to the success of efforts aimed at promoting knowledge management. Four of the articles reviewed referring specifically to the important role played by information and communications technologies (Mason & Pauleen, 2003; Monavvarian & Kasaei, 2007; Pee & Kankanhalli, 2016; Rinfret et al., 2010), particularly in terms of how they are used to search, capture, collect, systematically store, transform and share knowledge (Monavvarian & Kasaei, 2007; Pee & Kankanhalli, 2016). The more an organization is able to use these technologies, the more it is able to provide effective knowledge management.

On the social level, the social capital of organizations was identified as a determinant of knowledge management by Pee and Kankanhalli (2016). Referring to Chuang (2004) and Lee and Choi (2003), Pee and Kankanhalli (2016) defined social capital as the “sum of actual and potential resources embedded with, available through, and derived from the network of interpersonal relationships in an organization” (p. 190), all of which can become sources of knowledge. The more social capital an organization has, the more its knowledge management capacities will be nurtured.

It is also important to note that the knowledge required by an organization is not located solely within it; indeed, strategic alliances were identified as constituting a determinant of knowledge management by Grant (1997). According to this researcher, such alliances bring into play collaboration strategies that an organization may deploy in order to optimize the use of its internal and external knowledge alike.

An organization’s human resources were also seen as constituting a critical component of knowledge management (Monavvarian & Kasaei, 2007). According to these researchers, citing Lim and Klobas, 2000, strong human resources policies in an organization will have an impact on the ways in which it manages its knowledge, particularly since people (i.e., an

organization's staff) play a decisive role in how knowledge is created, disseminated, shared and stored within the organization (Monavvarian & Kasaei, 2007).

Finally, the training provided to managers factors critically in the success of an organization's knowledge management initiatives. The more that managers receive training, the more they will be willing not only to manage knowledge but also to apply the acquired knowledge in their tasks (Monavvarian & Kasaei, 2007).

To sum up, according to the results presented in Table 3-1, a comparative analysis of the determinants of knowledge management identified in this review as pertaining to the tacit or explicit nature of knowledge brings to light a lack of precision in articles on this point. Concerning individual determinants, only one article analyzed the motivation of managers in terms of constituting a determinant of the management of tacit knowledge (Kelly et al., 2013); all the others made no distinction between the tacit or explicit nature of knowledge. Concerning the organizational determinants of knowledge management, only leadership (Analoui et al., 2012) was examined from the perspective of explicit knowledge, while organizational culture was analyzed in relation to tacit knowledge (Kelly et al., 2013). The other organizational determinants were analyzed without any distinction being made between types of knowledge.

Tableau 3-2: Determinants of knowledge management

Determinants of knowledge management	Type of knowledge concerned	Authors
Individual determinants		
Motivation	Both; tacit (1)	Pee & Kankanhalli, (2016); Mason & Pauleen, (2003); Li & Scullion, (2010); Asllani & Luthans, (2003); Chinying Lang, (2001); Kelly et al., (2013)
Social networks	Both	Li & Scullion, (2010); Asllani & Luthans, (2003); Kelly et al., (2013);
Relevance of knowledge	Both	Bailey & Clarke, (2001)
Organizational determinants		
Social capital	Both	Pee & Kankanhalli (2016)
Organizational culture	Both, Unspecified (2), Tacit (1)	Monavvarian & Kasaei, (2007); Barrette et al., (2007); Rinfret et al,

		(2010); Mason & Pauleen, (2003); Pérez López et al., (2004); Garavan et al., (2007); Kelly et al., (2013)
Organizational structure	Both, Unspecified (1)	Monavvarian & Kasaei, (2007); Pee & Kankanhalli, (2016); Grant, (1997); Barrette et al., 2007
Training	Both	Monavvarian & Kasaei, (2007)
Information and communication systems	Both, Unspecified (1)	Monavvarian & Kasaei, (2007); Rinfret et al., (2010); Barrette et al., (2007); Asllani & Luthans, (2003)
Human resources		Monavvarian & Kasaei, (2007)
Leadership	Both, Unspecified (2), Explicit (1),	Pee & Kankanhalli, (2016); Jain & Jeppe Jeppesen, (2013); Mason & Pauleen, (2003); Martin & Marion, (2005); Analoui et al., (2012); Mutlu, (2014); Asllani & Luthans, (2003); Garavan et al., (2007); Chinying Lang, (2001)
Strategic alliances	Both	Grant, (1997)
Information and communications technologies	Both	Monavvarian & Kasaei, (2007); Rinfret et al., (2010); Mason & Pauleen, (2003); Pee & Kankanhalli, (2016)

3.2.5.2 Determinants of the managers' knowledge sharing

In this section, we begin by setting out the individual determinants of knowledge sharing identified in the course of our review and then examine organizational determinants.

Individual determinants

A list of individual determinants includes: motivation; knowledge as a source of power; social networks; relationship of trust between knowledge holder and knowledge recipient; level of education; manager's qualities; and the nature of manager's activities; capacity for absorbing and retaining knowledge; and time allotted to sharing knowledge, values, spaces and infrastructures appropriate to knowledge sharing.

Concerning the knowledge sharing motivation of managers, 12 of the articles in our review examined categories of motivation, including: extrinsic; intrinsic; expected relationships; public service motivation; properties of knowledge; nature of tasks; and managerial support.

Extrinsic motivation, which was examined in six of the articles reviewed, refers to the motivation of managers to share their knowledge in return for any of a range of potential rewards (Chen & Hsieh, 2015; Goh, 2002; Ipe, 2003; Minbaeva et al., 2003; Riege, 2005; Singh Sandhu et al., 2011) such as bonuses, promotions and monetary compensation. The second type of motivation analyzed in eight articles was intrinsic motivation, which refers to the willingness of managers to share their knowledge thanks to the enjoyment they experience teaching, sharing or helping others (Chen & Hsieh, 2015; Davenport & Prusak, 1997; Olatokun & Nwafor, 2012; Tangaraja et al., 2015), or their inclination toward teaching (Chen & Hsieh, 2015; Richards & Duxbury, 2015; Taylor & Wright, 2004). Intrinsic motivation may also have its basis in knowledge self-efficacy, a concept that refers to the confidence that managers derive from how their knowledge can help their colleagues solve problems in their organization (Howse, 2005; Singh Sandhu et al., 2011; Tangaraja et al., 2015). The third type of motivation encountered in three articles touched on expected, anticipated or desired relations between the various actors involved in the sharing process. Indeed, the motivation of knowledge holders to share their knowledge may be related to either the relationship that they hope to create with knowledge recipients (Chen & Hsieh, 2015) or to the fair, reciprocal benefits that they anticipate (Chai et al., 2011; Tangaraja et al., 2015). Our review also came across a category of knowledge sharing motivation that is specific to public administrations – namely, public service motivation, as discussed by Tangaraja et al. (2015) and Chen and Hsieh (2015). Working from Perry and Wise (1990), these authors conceived of public service motivation as the willingness of an individual to act on the basis of motivations that are primarily or solely rooted in institutions or public organizations – namely, compassion, self-sacrifice, commitment to the public interest, and attraction to public policy making. Finally, the last category of knowledge sharing motivation refers to the nature of tasks (Howse, 2005), with task clarity, task difficulty, and managerial support all determining and stimulating managers' motivations to share knowledge.

Another individual determinant of knowledge sharing, identified in two articles, concerns the sources of power. Accordingly, the fear of losing power as the result of sharing knowledge constitutes a determinant linked to a manager's unwillingness to share his or her knowledge

(Chen & Hsieh, 2015). There is also an apprehension that sharing may reduce or jeopardize one's job security (Riege, 2005).

Social networks were identified as a determinant of knowledge sharing in eight articles. According to these studies, employees with strong social ties will tend to share their knowledge (Girard, 2005; Riege, 2005; Singh Sandhu et al., 2011; Szabó & Csepregi, 2011; Tangaraja et al., 2015). Social networks thus refer to the strength of bonds between knowledge holders and knowledge recipients and the capacity of these actors to maintain a relationship (Szabó & Csepregi, 2011; Wang & Noe, 2010), in terms of emotional intensity, amount of time, intimacy and reciprocal services (Lin, 2007).

Over and beyond social networks, the concept of trust between knowledge holder and recipient was discussed in four of the articles reviewed, primarily in respect of interpersonal relationships. A further distinction was introduced between two dimensions – namely, cognition-based trust and affection-based trust (Tangaraja et al., 2015). The first type is based on available knowledge and the competence and responsibility of individuals, whereas the second type is based on emotional bonds between individuals (Casimir et al., 2012; Tangaraja et al., 2015). The presence or absence of trust between individuals was found to be a determinant of managerial knowledge sharing (Riege, 2005; Singh Sandhu et al., 2011; Tangaraja et al., 2015), regardless of whether the knowledge involved was tacit or explicit in nature (Dhanaraj et al., 2004).

Another individual determinant highlighted in two of the articles reviewed was managers' level of education: the higher their education level, the more they will be willing to share their knowledge (Michalopoulos & Psychogios 2003, Riege, 2005).

Furthermore, as was examined in three articles, the competences specific to managers (Minbaeva et al., 2003) – be they professional (Szabó & Csepregi, 2011), personal (Szabó & Csepregi, 2011) or intercultural (Szabó & Csepregi, 2011) in nature – along with their level of experience (Riege, 2005) are important determinants of knowledge sharing. Sociodemographic characteristics such as age and gender were also identified as determinants of managerial knowledge sharing (Cabrera-Suárez et al., 2001; Riege, 2005).

The ability of managers to recognize the value of a new piece of knowledge or external information, to assimilate it and put it to use in their activities, particularly their exploitation activities (Mom et al., 2007), was also found to increase their participation, according to Goh (2002) and May et al. (2005).

Moreover, the time available to managers was identified as a determinant of knowledge sharing in two of the articles reviewed (Riege, 2005; Singh Sandhu et al., 2011). In the view of these authors, managerial knowledge sharers and knowledge recipients usually do not have enough time to identify important knowledge for sharing or to interact with one another.

In addition to time, Riege (2005) mentioned the need among managers for spaces and appropriate formal or informal infrastructures dedicated to knowledge sharing activities.

Finally, Minbaeva et al. (2003) noted that when managers share the same values or system of values, they show greater willingness to share knowledge amongst themselves.

Organizational determinants

Where the organizational determinants of knowledge sharing are concerned, our review examined the following components: organizational structure; leadership; organizational culture; organizational climate; information and communication technologies; internal communication; forward-looking manpower planning; training; and performance orientation.

The structural form of organizations as a determinant of knowledge sharing in organizations was examined in two articles (Chen & Hsieh, 2015; Riege, 2005). Organizational structure can mean a given organization's centralized or decentralized management (Chen & Hsieh, 2015), its hierarchal structure, or its size (Riege, 2005). Smaller organizations having a decentralized management and little in the way of hierarchy constitute settings that are conducive to knowledge sharing.

In addition to structure, the leadership demonstrated by upper management was identified as a determinant of knowledge sharing in eight articles (Lemay et al., 2012; Rinfret et al., 2010). Leadership was seen as coming into play as a determinant whenever upper management: has a clear vision of organizational changes (Taylor & Wright, 2004); promotes or fosters

knowledge sharing (Béliveau, 2011; Goh, 2002; Lin & Lee, 2004); clearly communicates the benefits of knowledge sharing (Lin & Lee, 2004; Riege, 2005); and has a well-defined knowledge sharing strategy (Goh, 2002; Ward & Wooler, 2010).

In our review, organizational culture was identified as an organizational determinant of knowledge sharing in five articles (Béliveau, 2011; Chen & Hsieh, 2015; Goh, 2002; Riege, 2005; Taylor & Wright, 2004). Organizational culture was said to have an impact when, above all, it is: geared toward learning from mistakes (Taylor & Wright, 2004); encourages collaboration between members of an organization with a view to solving problems (Goh, 2002; Riege, 2005); and is a vector of continuous improvement (Goh, 2002; Riege, 2005).

In addition to organizational culture, the organizational climate – i.e., the organizational conditions that have repercussions on social conditions and that influence the perception and attitudes of managers – was identified as constituting a determinant of knowledge sharing by Béliveau (2011). If the organizational climate is positive, knowledge sharing will occur to a greater extent.

The presence and use of information and communications technologies (ICTs) in an organization were shown to be determinants of knowledge sharing in five of the articles figuring in our review (Chen & Hsieh, 2015; Goh, 2002; Patalas-Maliszewska, 2015; Singh Sandhu et al., 2011). In order for ICTs to facilitate knowledge sharing, IT systems and processes must be fully integrated with one another, fit must be achieved between individuals' needs and IT systems, and training must be provided to employees so as to familiarize them with these tools and practices (Riege, 2005; Singh Sandhu et al., 2011). For example, mobile technology use as a determinant of knowledge sharing by managers was validated by Patalas-Maliszewska (2015).

Furthermore, internal communication, which refers to the exchange of information (Minbaeva et al., 2003) – top-down or bottom-up – as well as its format (verbal/written) (Riege, 2005), was also identified as a determinant of managerial knowledge sharing in five of the articles reviewed (Fowler & Pryke, 2003; May et al., 2005; Minbaeva et al., 2003; Riege, 2005; Szabó & Csepregi, 2011).

Concerning human resource management, forward-looking manpower planning was seen as serving to not only foresee retirements but also to anticipate the hiring of new managers and oversee their orientation, training and integration into the organization – all of which contributes to the sharing of knowledge by more experienced managers (Béliveau, 2011). This determinant was analyzed by one of the articles we reviewed.

Furthermore, the existence of continuing professional development or a manager training system within an organization was identified as a determinant of knowledge sharing in four of the articles reviewed (Cabrera-Suárez et al., 2001; Fowler & Pryke, 2003; Goh, 2002; Minbaeva et al., 2003). According to these researchers' findings, training within an organization stimulates the sharing of knowledge.

Finally, the performance orientation of organizations was identified as a determinant of knowledge sharing in four articles (Björkman et al., 2004; Minbaeva et al., 2003; Taylor & Wright, 2004; Szabó & Csepregi, 2011). The more an organization's managers are aware of the importance and impact of the sharing of their knowledge on their organization's performance (Björkman et al., 2004), the more such sharing will occur.

As is shown by the findings presented in Table 3-2 (see Appendix), analysis of knowledge sharing determinants in respect of the tacit or explicit nature of knowledge has, until now, occurred to only a very small extent. All of the individual determinants identified in our review were examined in relation to knowledge in general, with no distinction being made as to type. Where organizational determinants are concerned, only the performance orientation (Björkman et al., 2004) was examined in terms of being a determinant of explicit knowledge. In contrast, leadership (Béliveau, 2011), organizational climate (Béliveau, 2011), forward-looking manpower planning (Béliveau, 2011), organizational culture (Béliveau, 2011), and training (Cabrera-Suárez et al., 2001) were examined in terms of constituting determinants of the sharing of tacit knowledge.

Tableau 3-3: Determinants of knowledge sharing

Determinants of knowledge sharing	Type of knowledge concerned	Authors
Individual determinants		
Extrinsic motivations	Both	Goh, (2002); Minbaeva et al., (2003); Ipe, (2003); Riege, (2005); Singh Sandhu et al., (2011); Chen & Hsieh, (2015)
Intrinsic motivations	Both; Unspecified (1)	Chen & Hsieh, (2015); Olatokun & Nwafor, (2012); Tangaraja et al., (2015); Howse, (2005); Singh Sandhu et al., (2011); Taylor & Wright, (2004); Richards & Duxbury, (2015); Chen & Hsieh, (2015)
Expected relationships	Both	Chen & Hsieh, (2015); Chai et al., (2012); Tangaraja et al., (2015)
Public service motivation	Both	Tangaraja et al., (2015); Chen & Hsieh, (2015)
Tasks and managerial support	Both	Howse, (2005)
Knowledge as a source of power	Both	Chen & Hsieh, (2015); Riege, (2005)
Social networks	Both	Szabó & Csepregi, (2011); Girard, (2005); Riege, (2005); Singh Sandhu et al., (2011); Szabó & Csepregi, (2011); Tangaraja et al., (2015) Björkman et al., (2004); Ward & Wooller, (2010)
Level of education	Both	Michalopoulos & Psychogios (2003), Riege, (2005)
Manager's qualities	Both	Minbaeva et al., (2003); Szabó & Csepregi, (2011); Riege, (2005)
Capacity for absorbing and retaining knowledge	Both	Goh, (2002); May et al., (2005)
Trust	Both	Tangaraja et al., (2015); Riege, (2005); Singh Sandhu & al, (2011); Dhanaraj et al., (2004)
Time for sharing knowledge	Both	Singh Sandhu et al., (2011); Riege, (2005)
Sharing the same system of values	Both	Minbaeva et al., (2003)

Access to spaces and infrastructures appropriate to knowledge sharing	Both	Riege, (2005)
Nature of manager's activities	Both	Mom et al., (2007)
Organizational determinants		
Leadership	Both; Tacit (1)	Lemay et al., (2012); Rinfret et al., (2010); Taylor & Wright, (2004); Goh, (2002); Lin & Lee, (2004); Béliveau, (2011); Riege, (2005); Ward & Wooler, (2010)
Organizational climate	Tacit	Béliveau, (2011)
Forward-looking manpower planning	Tacit	Béliveau, (2011)
Organizational culture	Both; Tacit (1)	Béliveau, (2011); Taylor & Wright, (2004); Goh, (2002); Riege, (2005); Chen & Hsieh, (2015)
Information and communications technologies (ICTs)	Both	Chen & Hsieh, (2015); Singh Sandhu et al., (2011); Goh, (2002); Riege, (2005); Patalas-Maliszewska, (2015)
Training	Both; Tacit (1)	Goh, (2002); Minbaeva et al., (2003); Fowler & Pryke, (2003); Cabrera-Suárez et al., (2001)
Internal communication	Both	Minbaeva et al., (2003); Riege, (2005); Fowler & Pryke, (2003); Szabó & Csepregi, (2011); May et al., (2005)
Performance orientation	Both; Explicit (1)	Taylor & Wright, (2004); Minbaeva et al., (2003); Björkman et al., (2004); Szabó & Csepregi, (2011)
Organizational structure	Both	Riege, 2005; Chen & Hsieh, (2015)

3.3 Discussion and conclusion

This study reviewed 57 articles published over a 20-year period on the subject of managers' knowledge (see Table 3 in the Appendix). These articles were written by more than 128 authors hailing from several different countries. In these articles, research was conducted predominantly in the private sector, with quantitative approaches being adopted for the most part. These analyses offer evidence that a range of definitions and conceptualizations of knowledge currently exists (Karagoz et al., 2016; Monavvarian & Kasaei, 2007). They also

bring out how knowledge is located both within individuals and organizations (Monavvarian & Kasaei, 2007; Rinfret et al., 2010) and can be tacit, implicit or explicit in nature (Gao et al., 2008; Légaré, 2014; Lemay et al., 2012). Both knowledge management and knowledge sharing have given rise to a broad range of conceptualizations. Concerning knowledge management in particular, five perspectives could be distinguished in terms of, respectively, practices, processes, organizational learning, managers' viewpoints, and the nature of the knowledge involved – i.e., “hard” or “soft.” For its part, knowledge sharing was viewed as either an activity or a process, with some authors confusing this concept with that of knowledge transfer, which in fact constitutes one aspect of sharing. The abundance of definitions brought to light by this review presents a challenge to the research community which, following the example of Tangaraja et al. (2016) and Pemsel et al. (2014), must further investigate the definition of these various concepts in order to more fully distinguish their respective nuances and better gauge their implications for research in specific contexts.

In addition to highlighting the diversity of conceptions surrounding knowledge, knowledge management and knowledge sharing, this study has shed light on 16 individual determinants and nine organizational determinants of knowledge sharing, along with three individual determinants and nine organizational determinants of knowledge management. These determinants were examined in the private sector (e.g.: Lin & Lee, 2004; Rodan, 2002; Tippmann et al., 2014) or the public sector (e.g.: Barrette et al., 2007; Chen & Hsieh, 2015; Girard, 2005). Our review has also served to produce a synthesis of individual and organizational determinants that provides a basis for proposing various models or comprehensive frameworks concerning managers' knowledge sharing and management. In keeping with the recommendation of Tangaraja et al. (2015), empirical research on managers' knowledge should now be undertaken with the aim of developing and testing such models and comprehensive frameworks.

Furthermore, future research should make a priority of focusing on the public sector and tacit knowledge, since few studies have until now been conducted in this sector or involving this type of managerial knowledge. These variables could well serve to differentiate in respect of the effectiveness, meaning and intensity of the determinants of knowledge sharing and

management, (Becerra et al., 2008; Bock et al., 2005; Chung et al., 2015; Hau et al., 2013; Park et al., 2015; Schoenherr et al., 2014; Suppiah & Sandhu, 2011). With the exception of Lemay et al. (2012), no study in this survey specifically investigated the nature of the essential knowledge sought by managers seeking to strengthen their competence. It is thus vital to conduct further research in order to identify the nature and type of this essential knowledge as well as the conditions that facilitate its sharing.

3.4 Practical implications

This review has served to bring out the individual and organizational determinants of managers' knowledge sharing and management.

At an individual level, by implementing mechanisms aimed at promoting knowledge, allocating the required time and space, and creating networks, managers can become more strongly motivated to share their managerial knowledge. At an organizational level, the commitment of upper management to promoting participative leadership will foster the development of determinants that are conducive to an organization's efforts to obtain better managerial knowledge management and sharing; such determinants include, particularly: an organizational culture of collaboration and trust; a low degree of formalization; decentralized decision making; fluid, transparent communication; a system of ongoing education; social capital reinforced by external partnerships; and access to appropriate information and communications technologies.

By promoting the implementation of these different precepts, organizations will be able to ensure the management and ongoing sharing of managers' knowledge. So doing, they will also be helping to strengthen organizational memory – and thus organizational performance – in a context of mass retirement.

Bibliography

- Abdul-Rahman, H., Yahya, I. A., Berawi, M. A., & Wah, L. W. (2008). Conceptual delay mitigation model using a project learning approach in practice. *Construction Management and Economics*, 26(1), 15-27.
- Alan, G. M. (2006). *A study exploring managers' knowledge sharing strategies through the learning styles of Experiential Learning Theory*. ProQuest.
- Analoui, B. D., Hannah Doloriert, C., & Sambrook, S. (2012). Leadership and knowledge management in UK ICT organisations. *Journal of Management Development*, 32(1), 4-17.
- Argyris, C. (1995). *Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. Paris: InterÉditions.
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32.
- Asllani, A., & Luthans, F. (2003). What knowledge managers really do: an empirical and comparative analysis. *Journal of Knowledge Management*, 7(3), 53-66.
- Avenier, M.-J., & Schmitt, C. (2007). Élaborer des savoirs actionnables et les communiquer à des managers. *Revue Française de Gestion* 174 (5), 25-42.
- Bailey, C., & Clarke, M. (1999). Going for gold. *Human Resources*, 69-72.
- Bailey, C., & Clarke, M. (2000). How do managers use knowledge about knowledge management? *Journal of Knowledge Management*, 4(3), 235-243.
- Bailey, C., & Clarke, M. (2001). Managing knowledge for personal and organisational benefit. *Journal of Knowledge Management*, 5(1), 58-68.
- Barrette, J., Lemyre, L., Cornei, W., & Beauregard, N. (2007). Organizational learning among senior public-service executives: An empirical investigation of culture, decisional latitude and supportive communication. *Canadian Public Administration*, 50(3), 333-354.
- Becerra, M., Lunnan, R., & Huemer, L. (2008). Trustworthiness, risk, and the transfer of tacit and explicit knowledge between alliance partners. *Journal of Management Studies*, 45(4), 691-713.
- Béliveau, J. (2011). *Le rôle des cadres intermédiaires dans le transfert d'une approche humaniste de gestion, de soins et de services: une étude multi-cas au Centre de réadaptation*. Estrie: Université de Sherbrooke.

- Bharadwaj, S. S., Chauhan, S., & Raman, A. (2015). Impact of knowledge management capabilities on knowledge management effectiveness in Indian organizations. *Vikalpa*, 40(4), 421-434.
- Bhatt, G. D. (2001). Knowledge management in organizations: examining the interaction between technologies, techniques, and people. *Journal of Knowledge Management*, 5(1), 68-75.
- Bircham-Connolly, H., Corner, J., & Bowden, S. (2005). An empirical study of the impact of question structure on recipient attitude during knowledge sharing. *Electronic Journal of Knowledge Management*, 32(1), 1-10.
- Björkman, I., Barner-Rasmussen, W., & Li, L. (2004). Managing knowledge transfer in MNCs: The impact of headquarters control mechanisms. *Journal of International Business Studies*, 35(5), 443-455.
- Blankenship, S. S., & Ruona, W. E. (2009). Exploring knowledge sharing in social structures: Potential contributions to an overall knowledge management strategy. *Advances in Developing Human Resources*, 11(3), 290-306.
- Bock, G.-W., Zmud, R. W., Kim, Y.-G., & Lee, J.-N. (2005). Behavioral intention formation in knowledge sharing: Examining the roles of extrinsic motivators, social-psychological forces, and organizational climate. *MIS Quarterly*, 87-111.
- Bose, R. (2004). Knowledge management metrics. *Industrial Management & Data Systems*, 104(6), 457-468.
- Broadbent, J., & Guthrie, J. (2008). Public sector to public services: 20 years of “contextual” accounting research. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 21(2), 129-169.
- Burgess, N., & Currie, G. (2013). The knowledge brokering role of the hybrid middle level manager: The case of healthcare. *British Journal of Management*, 24(S1).
- Cabrera-Suárez, K., De Saá-Pérez, P., & García-Almeida, D. (2001). The succession process from a resource-and knowledge-based view of the family firm. *Family Business Review*, 14(1), 37-46.
- Casimir, G., Lee, K., & Loon, M. (2012). Knowledge sharing: influences of trust, commitment and cost. *Journal of Knowledge Management*, 16(5), 740-753.
- Chai, S., Das, S., & Rao, H. R. (2011). Factors affecting bloggers' knowledge sharing: An investigation across gender. *Journal of Management Information Systems*, 28(3), 309-342.

- Chen, C.-A., & Hsieh, C.-W. (2015). Knowledge sharing motivation in the public sector: the role of public service motivation. *International Review of Administrative Sciences*, 81(4), 812-832.
- Cheng, Z., & Li, C. (2011). *Research on Relationship between Knowledge Sharing and Team Performance in R&D Team*. Paper presented at the International Conference on Advances in Education and Management.
- Chinying Lang, J. (2001). Managerial concerns in knowledge management. *Journal of Knowledge Management*, 5(1), 43-59.
- Chuang, S.-H. (2004). A resource-based perspective on knowledge management capability and competitive advantage: an empirical investigation. *Expert Systems with Applications*, 27(3), 459-465.
- Chung, H.-F., Cooke, L., Fry, J., & Hung, I.-H. (2015). Factors affecting knowledge sharing in the virtual organisation: Employees' sense of well-being as a mediating effect. *Computers in Human Behavior*, 44, 70-80.
- Colquhoun, H. L., Levac, D., O'Brien, K. K., Straus, S., Tricco, A. C., Perrier, L., Moher, D. (2014). Scoping reviews: time for clarity in definition, methods, and reporting. *Journal of Clinical Epidemiology*, 67(12), 1291-1294.
- Cong, X., & Pandya, K. V. (2003). Issues of knowledge management in the public sector. *Electronic Journal of Knowledge Management*, 1(2), 25-33.
- Cyert, R. M., & March, J. G. (1963). *A behavioral theory of the firm (Vol. 2)*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.
- Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1997). *Quasi-experimentation: Design & analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin.
- Dalkir, K. (2005). *Knowledge Management Converting Theory into Practice*. London: Routledge.
- Davenport, T. H., & Prusak, L. (1997). *Information ecology: Mastering the information and knowledge environment*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Davenport, T. H., & Prusak, L. (1998). *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Boston, Massachusetts: Harvard Business Press.
- Day, A., & Francisco, A. (2013). Social and emotional wellbeing in Indigenous Australians: identifying promising interventions. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 37(4), 350-355.

- Deem, R. (2004). The knowledge worker, the manager-academic and the contemporary UK university: new and old forms of public management? *Financial Accountability & Management*, 20(2), 107-128.
- DeFillippi, R., & Ornstein, S. (2005). Psychological perspectives underlying theories of organizational learning. In M. Easterby-Smith & M.A. Lyles (Eds.), *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management* (pp. 19–37): Oxford: Blackwell.
- Dhanaraj, C., Lyles, M. A., Steensma, H. K., & Tihanyi, L. (2004). Managing tacit and explicit knowledge transfer in IJVs: the role of relational embeddedness and the impact on performance. *Journal of International Business Studies*, 35(5), 428-442.
- Dijkers, M. (2015). What is a scoping review? *KT Update*, 4(1), 1-5.
- Dodgson, M. (1993). Organizational learning: a review of some literatures. *Organization Studies*, 14(3), 375-394.
- Drucker, P. (2001). The next society. *The Economist*, 3, 3-20.
- Duffy, J. (2000). Something funny is happening on the way to knowledge management. *Information Management*, 34(4), 64.
- Dumay, J. (2014). 15 years of the journal of intellectual capital and counting: a manifesto for transformational IC research. *Journal of Intellectual Capital*, 15(1), 2-37.
- Dumay, J., & Cai, L. (2014). A review and critique of content analysis as a methodology for inquiring into IC disclosure. *Journal of Intellectual Capital*, 15(2), 264-290.
- Dumay, J., & Garanina, T. (2013). Intellectual capital research: a critical examination of the third stage. *Journal of Intellectual Capital*, 14(1), 10-25.
- Elston, T. (2016). Conflict between explicit and tacit public service bargains in UK executive agencies. *Governance*, 30(1), 85-104.
- Evans, M., Dalkir, K., & Bidian, C. (2014). A holistic view of the knowledge life cycle: the knowledge management cycle (KMC) model. *The Electronic Journal of Knowledge Management*, 12(2), 85-97.
- Faulkner, W., Fleck, J., & Williams, R. (1998). *Exploring expertise: issues and perspectives* *Exploring Expertise* (pp. 1-27). London: Springer.
- Felin, T., & Hesterly, W. S. (2007). The knowledge-based view, nested heterogeneity, and new value creation: Philosophical considerations on the locus of knowledge. *Academy of Management Review*, 32(1), 195-218.

- Fowler, A., & Pryke, J. (2003). Knowledge management in public service provision: the Child Support Agency. *International Journal of Service Industry Management*, 14(3), 254-283.
- Frappaolo, C. (2008). Implicit knowledge. *Knowledge Management Research & Practice*, 6(1), 23-25.
- Gao, F., Li, M., & Clarke, S. (2008). Knowledge, management, and knowledge management in business operations. *Journal of Knowledge Management*, 12(2), 3-17.
- Garavan, T. N., Carbery, R., & Murphy, E. (2007). Managing intentionally created communities of practice for knowledge sourcing across organisational boundaries: Insights on the role of the CoP manager. *The Learning Organization*, 14(1), 34-49.
- Gherardi, S. (2009). Knowing and learning in practice-based studies: an introduction. *The Learning Organization*, 16(5), 352-359.
- Gherardi, S., Nicolini, D., & Odella, F. (1998). Toward a social understanding of how people learn in organizations: The notion of situated curriculum. *Management Learning*, 29(3), 273-297.
- Girard, J. P. (2005). Taming enterprise dementia in public sector organizations. *International Journal of Public Sector Management*, 18(6), 534-545.
- Girard, J. P. (2006). Where is the knowledge we have lost in managers? *Journal of Knowledge Management*, 10(6), 22-38.
- Girard, J. P., & McIntyre, S. (2010). Knowledge management modeling in public sector organizations: a case study. *International Journal of Public Sector Management*, 23(1), 71-77.
- Goh, S. C. (2002). Managing effective knowledge transfer: an integrative framework and some practice implications. *Journal of Knowledge Management*, 6(1), 23-30.
- Gore, C., & Gore, E. (1999). Knowledge management: the way forward. *Total Quality Management*, 10(4-5), 554-560.
- Gorry, G. A. (2008). Sharing knowledge in the public sector: two case studies. *Knowledge Management Research & Practice*, 6(2), 105-111.
- Gourlay, S. (2001). Knowledge management and HRD. *Human Resource Development International*, 4(1), 27-46.
- Grant, R. M. (1997). The knowledge-based view of the firm: implications for management practice. *Long Range Planning*, 30(3), 450-454.

- Guthrie, J., Ricceri, F., & Dumay, J. (2012). Reflections and projections: a decade of intellectual capital accounting research. *The British Accounting Review*, 44(2), 68-82.
- Haldin-Herrgard, T. (2000). Difficulties in diffusion of tacit knowledge in organizations. *Journal of Intellectual Capital*, 1(4), 357-365.
- Hau, Y. S., Kim, B., Lee, H., & Kim, Y.-G. (2013). The effects of individual motivations and social capital on employees' tacit and explicit knowledge sharing intentions. *International Journal of Information Management*, 33(2), 356-366.
- Herschel, R. T., Nemati, H., & Steiger, D. (2001). Tacit to explicit knowledge conversion: knowledge exchange protocols. *Journal of Knowledge Management*, 5(1), 107-116.
- Howse, E. L. (2005). *Factors that motivate hospital nurse middle managers to share knowledge related to boundary spanning roles*. (Doctorate), University of Toronto, Toronto. (0-494-02624-3)
- Ipe, M. (2003). Knowledge sharing in organizations: A conceptual framework. *Human Resource Development Review*, 2(4), 337-359.
- Jackson, P. M., & Stainsby, L. (2000). The public manager in 2010: Managing public sector networked organizations. *Public Money and Management*, 20(1), 11-16.
- Jain, A. K., & Jeppe Jeppesen, H. (2013). Knowledge management practices in a public sector organisation: the role of leaders' cognitive styles. *Journal of Knowledge Management*, 17(3), 347-362.
- Karagoz, Y., Korthaus, A., & 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.
- Kelly, N., Edkins, A. J., Smyth, H., & Konstantinou, E. (2013). Reinventing the role of the project manager in mobilising knowledge in construction. *International Journal of Managing Projects in Business*, 6(4), 654-673.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lee, H., & 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.

- 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*. (Maîtrise), Université du Québec à Montréal, Montréal (Québec, Canada).
- Lejeune, M. (2005). *La transmission des savoirs tacites en milieu de travail: le rôle de la communauté de pratique, du climat organisationnel et de la forme de l'organisation*. (Doctorat), Université de Montréal, Montréal.
- Lemay, L., Bernier, L., Rinfret, N., & Houlfort, N. (2012). Maturité organisationnelle des organisations publiques et management des connaissances. *Canadian Public Administration*, 55(2), 291-314.
- Leonard, D., & Swap, W. (2004). Deep smarts. *Harvard Business Review*, 30(2), 157-169.
- Li, M., & Gao, F. (2003). Why Nonaka highlights tacit knowledge: a critical review. *Journal of Knowledge Management*, 7(4), 6-14.
- Li, S., & Scullion, H. (2010). Developing the local competence of expatriate managers for emerging markets: A knowledge-based approach. *Journal of World Business*, 45(2), 190-196.
- Liebowitz, J., & Beckman, T. J. (1998). *Knowledge organizations: What every manager should know*. CRC Press.
- Lim, D., & Klobas, J. (2000). Knowledge management in small enterprises. *The Electronic Library*, 18(6), 420-433.
- Lin, C.-P. (2007). To share or not to share: Modeling tacit knowledge sharing, its mediators and antecedents. *Journal of Business Ethics*, 70(4), 411-428.
- Lin, H.-F., & Lee, G.-G. (2004). Perceptions of senior managers toward knowledge-sharing behaviour. *Management Decision*, 42(1), 108-125.
- Maier, D., & Mosley, J. (2003). *The 2003 Annual*, Vol. 1. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Maier, R., Hädrich, T., & Peinl, R. (2005). *Enterprise knowledge infrastructures*. Berlin: Springer.
- Majid, N., Mehran, N., Zarei, M. H., & Somaye, S. (2013). Critical enablers for knowledge creation process: Synthesizing the literature. *Global Business and Management Research*, 5, 105-119.
- Malhotra, Y. (1998). Tools@ work: Deciphering the knowledge management hype. *The Journal for Quality and Participation*, 21(4), 58-60.

- Marchand, L., Lauzon, N., & Pérès, L. (2007). *Formalisation et transmission des savoirs tacites des travailleurs d'expérience et formation par les TIC*. Rapport de recherche. Québec: Commission des partenaires du marché du travail.
- Mårtensson, M. (2000). A critical review of knowledge management as a management tool. *Journal of Knowledge Management*, 4(3), 204-216.
- Martin, J. S., & Marion, R. (2005). Higher education leadership roles in knowledge processing. *The Learning Organization*, 12(2), 140-151.
- Mason, D., & Pauleen, D. J. (2003). Perceptions of knowledge management: a qualitative analysis. *Journal of Knowledge Management*, 7(4), 38-48.
- Massaro, M., Dumay, J., & Garlatti, A. (2015). Public sector knowledge management: a structured literature review. *Journal of Knowledge Management*, 19(3), 530-558.
- May, R. C., Puffer, S. M., & McCarthy, D. J. (2005). Transferring management knowledge to Russia: A culturally based approach. *The Academy of Management Executive*, 19(2), 24-35.
- McAdam, R., & Reid, R. (2000). A comparison of public and private sector perceptions and use of knowledge management. *Journal of European Industrial Training*, 24(6), 317-329.
- Michalopoulos, N., & Psychogios, A. G. (2003). Knowledge Management and Public Organizations: How Well Does the Model Apply to Greece? *Chinese Public Administration Review*, 2(1/2), 64-80.
- Miller, K. D., Zhao, M., & Calantone, R. J. (2006). Adding interpersonal learning and tacit knowledge to March's exploration-exploitation model. *Academy of Management Journal*, 49(4), 709-722.
- Minbaeva, D., Pedersen, T., Björkman, I., Fey, C. F., & Park, H. J. (2003). MNC knowledge transfer, subsidiary absorptive capacity, and HRM. *Journal of International Business Studies*, 34(6), 586-599.
- Mintzberg, H. (2009). *Managing*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Mintzberg, H. (2011). *Manager. Ce que font vraiment les managers*. Paris: Vuibert.
- Mom, T. J., Van Den Bosch, F. A., & Volberda, H. W. (2007). Investigating managers' exploration and exploitation activities: The influence of top-down, bottom-up, and horizontal knowledge inflows. *Journal of Management Studies*, 44(6), 910-931.
- Monavvarian, A., & Kasaei, M. (2007). A KM model for public administration: the case of Labour Ministry. *Vine*, 37(3), 348-367.

- Mutlu, M. D. (2014). *Leadership Role and Competencies of Managers in Knowledge Intensive Context*. Paper presented at the European Conference on Knowledge Management.
- Noaman, A. Y., & Fouad, F. (2014). Knowledge sharing in universal societies of some develop nations. *International Journal of Academic Research*, 6(3), 205-212.
- Nonaka, I. (1998). *The Knowledge-Creating Company*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Nonaka, I., & Konno, N. (1998). The concept of “ba”: Building a foundation for knowledge creation. *California Management Review*, 40(3), 40-54.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press.
- Olatokun, W., & Nwafor, C. I. (2012). The effect of extrinsic and intrinsic motivation on knowledge sharing intentions of civil servants in Ebonyi State, Nigeria. *Information Development*, 28(3), 216-234.
- Oluikpe, P. (2012). Developing a corporate knowledge management strategy. *Journal of Knowledge Management*, 16(6), 862-878.
- Pangil, F., & Moi Chan, J. (2014). The mediating effect of knowledge sharing on the relationship between trust and virtual team effectiveness. *Journal of Knowledge Management*, 18(1), 92-106.
- Park, C., Vertinsky, I., & Becerra, M. (2015). Transfers of tacit vs. explicit knowledge and performance in international joint ventures: The role of age. *International Business Review*, 24(1), 89-101.
- Patalas-Maliszewska, J. (2015). The effect of the use of mobile technologies by management in polish manufacturing enterprises on the efficiency of knowledge transfer within a company. *Foundations of Management*, 7(1), 159-168.
- Pee, L., & Kankanhalli, A. (2016). Interactions among factors influencing knowledge management in public-sector organizations: A resource-based view. *Government Information Quarterly*, 33(1), 188-199.
- Pemsel, S., Wiewiora, A., Müller, R., Aubry, M., & Brown, K. (2014). A conceptualization of knowledge governance in project-based organizations. *International Journal of Project Management*, 32(8), 1411-1422.
- Pérez López, S., Manuel Montes Peón, J., & José Vázquez Ordás, C. (2004). Managing knowledge: the link between culture and organizational learning. *Journal of Knowledge Management*, 8(6), 93-104.

- Perry, J. L., & Wise, L. R. (1990). The motivational bases of public service. *Public Administration Review*, 50(3), 367-373.
- Petter, S., & Randolph, A. B. (2009). Developing soft skills to manage user expectations in IT projects: Knowledge reuse among IT project managers. *Project Management Journal*, 40(4), 45-59.
- Pham, M. T., Rajić, A., Greig, J. D., Sargeant, J. M., Papadopoulos, A., & McEwen, S. A. (2014). A scoping review of scoping reviews: advancing the approach and enhancing the consistency. *Research Synthesis Methods*, 5(4), 371-385.
- Polanyi, M. (1962). *Personal knowledge: towards a post-critical philosophy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Polanyi, M. (1996). *The tacit dimension*. New York: Doubleday Anchor.
- Psychogios, A. G. (2003). Knowledge Management and Public Organizations: How Well Does the Model Apply to Greece? *Chinese Public Administration Review*, 2(1/2), 64-80.
- Quigley, N. R., Tesluk, P. E., Locke, E. A., & Bartol, K. M. (2007). A multilevel investigation of the motivational mechanisms underlying knowledge sharing and performance. *Organization Science*, 18(1), 71-88.
- Renzl, B. (2008). Trust in management and knowledge sharing: The mediating effects of fear and knowledge documentation. *Omega*, 36(2), 206-220.
- Rezazadeh, M. S., & Hoover, M. L. (2018). Women's experiences of immigration to Canada: A review of the literature. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 59(1), 76-88.
- Richards, G. S., & Duxbury, L. (2015). Work-group knowledge acquisition in knowledge intensive public-sector organizations: An exploratory study. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 25(4), 1247-1277.
- Riege, A. (2005). Three-dozen knowledge-sharing barriers managers must consider. *Journal of Knowledge Management*, 9(3), 18-35.
- Rinfret, N., Bernier, L., Houlfort, N., Lemay, L., & Mercier, D. (2010). Défis et enjeux des connaissances: la réalité des cadres de la fonction publique québécoise. *Télescope*, 16(1), 208-224.
- Rodan, S. (2002). Innovation and heterogeneous knowledge in managerial contact networks. *Journal of Knowledge Management*, 6(2), 152-163.

- Roy, M., Guindon, J., & Fortier, L. (1995). *Transfert de connaissances: revue de littérature et proposition d'un modèle*, Report-099: Montréal, Canada: Institut de recherche en santé et en sécurité du travail.
- Sarayreh, B., Mardawi, A., & Dmour, R. (2012). Comparative study: the Nonaka model of knowledge management. *International Journal of Engineering and Advanced Technology*, 1(6), 45-48.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership (Vol. 2)*. John Wiley & Sons.
- Schoenherr, T., Griffith, D. A., & Chandra, A. (2014). Knowledge management in supply chains: The role of explicit and tacit knowledge. *Journal of Business Logistics*, 35(2), 121-135.
- Sherman, L. W., MacKenzie, D. L., Farrington, D. P., & Welsh, B. C. (2002). *Evidence-based crime prevention*. Routledge London.
- Silvi, R., & Cuganesan, S. (2006). Investigating the management of knowledge for competitive advantage: a strategic cost management perspective. *Journal of Intellectual Capital*, 7(3), 309-323.
- Singh Sandhu, M., Kishore Jain, K., & 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.
- Storey, J., & Salaman, G. (2005). The knowledge work of general managers. *Journal of General Management*, 31(2), 57-73.
- Stoyko, P., Guimont, F., & Fang, Y. (2007). *À la recherche du savoir perdu: guide pratique de gestion de la mémoire organisationnelle*: Table ronde de recherche-action de l'EFPC sur la mémoire organisationnelle.
- Suppiah, V., & Singh Sandhu, M. (2011). Organisational culture's influence on tacit knowledge-sharing behaviour. *Journal of Knowledge Management*, 15(3), 462-477.
- Syysnummi, P., & Laihonen, H. (2014). Top management's perception of knowledge management in a vocational education and training organization in Finland. *International Journal of Educational Management*, 28(1), 53-65.
- Szabó, L., & Csepregi, A. (2011). Competences found important for knowledge sharing: Investigation of middle managers working at medium-and large-sized enterprises. *IUP Journal of Knowledge Management*, 9(3), 41.
- Szulanski, G. (1996). Exploring internal stickiness: Impediments to the transfer of best practice within the firm. *Strategic Management Journal*, 17(S2), 27-43.

- Tangaraja, G., Mohd Rasdi, R., Abu Samah, B., & Ismail, M. (2016). Knowledge sharing is knowledge transfer: a misconception in the literature. *Journal of Knowledge Management*, 20(4), 653-670.
- Tangaraja, G., Mohd Rasdi, R., Ismail, M., & Abu Samah, B. (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.
- Taylor, W. A., & Wright, G. H. (2004). Organizational readiness for successful knowledge sharing: Challenges for public sector managers. *Information Resources Management Journal*, 17(2), 22-37.
- Thall, J. B. (2004). *The role of the manager in the conversion of tacit to explicit knowledge*. (Doctorate), The George Washington University, Washington.
- Tippmann, E., Scott, P. S., & Mangematin, V. (2014). Subsidiary managers' knowledge mobilizations: Unpacking emergent knowledge flows. *Journal of World Business*, 49(3), 431-443.
- Todorović, M. L., Petrović, D. Č., Mihić, M. M., Obradović, V. L., & Bushuyev, S. D. (2015). Project success analysis framework: A knowledge-based approach in project management. *International Journal of Project Management*, 33(4), 772-783.
- Tohidinia, Z., & Mosakhani, M. (2010). Knowledge sharing behaviour and its predictors. *Industrial Management & Data Systems*, 110(4), 611-631.
- Tsoukas, H. (2003). Do we Really Understand Tacit Knowledge? . In M. Easterby-Smith & A. L. Marjorie (Eds.), *The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management* (pp. 410-427). Malden: Blackwell.
- Tuomi, I. (2000). Data is more than knowledge: Implications of the reversed knowledge hierarchy for knowledge management and organizational memory. *Journal of Management Information Systems*, 16 (3), 107–121.
- Van Den Hooff, B., & De Ridder, J. A. (2004). Knowledge sharing in context: the influence of organizational commitment, communication climate and CMC use on knowledge sharing. *Journal of Knowledge Management*, 8(6), 117-130.
- van Woerkom, M., & Sanders, K. (2010). The romance of learning from disagreement. The effect of cohesiveness and disagreement on knowledge sharing behavior and individual performance within teams. *Journal of Business and Psychology*, 25(1), 139-149.
- Wallace, D. P. (2007). *Knowledge management: Historical and cross-disciplinary themes*. London: Libraries unlimited.

- Wang, S., & Noe, R. A. (2010). Knowledge sharing: A review and directions for future research. *Human Resource Management Review*, 20(2), 115-131.
- Ward, S., & Wooller, I. (2010). Keeping knowledge flowing in a downturn: Actions for knowledge and information managers. *Business Information Review*, 27(4), 253-262.
- Wathne, K., Roos, J., & Von Krogh, G. (1996). Towards a theory of knowledge transfer in a cooperative context. In G. von Krogh & J. Roos (Eds.), *Managing Knowledge- Perspectives on Cooperation and Competition* (pp. 55-81). Sage publications.
- Webster, J., & Watson, R. T. (2002). Analyzing the past to prepare for the future: Writing a literature review. *MIS Quarterly*, 26(2), xiii-xxiii.
- Wiig, K. M. (2000). *Knowledge management: An emerging discipline rooted in a long history* (pp. 3-26). Boston: Butterworth-Heinemann.
- Witherspoon, C. L., Bergner, J., Cockrell, C., & Stone, D. N. (2013). Antecedents of organizational knowledge sharing: a meta-analysis and critique. *Journal of Knowledge Management*, 17(2), 250-277.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Éditions L'Harmattan.
- Woldesenbet, K., Storey, J., & Salaman, G. (2007). Senior managers' business knowledge in a transition economy. *Management Research News*, 30(4), 252-270.
- Yao, L., Kam, T., & Chan, S. H. (2007). Knowledge sharing in Asian public administration sector: the case of Hong Kong. *Journal of Enterprise Information Management*, 20(1), 51-69.
- Yeşil, S., & Dereli, S. F. (2013). An empirical investigation of the organisational justice, knowledge sharing and innovation capability. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 75, 199-208.
- Yi, J. (2009). A measure of knowledge sharing behavior: scale development and validation. *Knowledge Management Research & Practice*, 7(1), 65-81.
- Yu, C., Yu, T.-F., & Yu, C.-C. (2013). Knowledge sharing, organizational climate, and innovative behavior: A cross-level analysis of effects. *Social Behavior and Personality: an International Journal*, 41(1), 143-156.
- Yusof, Z. M., Ismail, M. B., Ahmad, K., & Yusof, M. M. (2012). Knowledge sharing in the public sector in Malaysia a proposed holistic model. *Information Development*, 28(1), 43-54.

CHAPITRE 4 : MENTORAT : PARTAGE ET ACQUISITION DES CONNAISSANCES TACITES MANAGERIALES DANS LE SECTEUR PUBLIC QUEBECOIS

L'article 2 a été soumis à la Revue Internationale des Sciences Administratives le 2 avril 2019. Une demande de révision de l'article a été reçue le 12 août 2019. Le processus de publication suit donc son cours. Le premier auteur (Miché Ouédraogo) a conçu le projet d'article, développé la méthodologie, procédé à la collecte auprès des mentors, à l'analyse des données et à la rédaction du manuscrit. La seconde auteure (Natalie Rinfret) a supervisé toutes les étapes du processus, donné accès au terrain de recherche au 1er auteur et partagé avec lui ses données sur les mentorés.

Introduction

La fonction publique québécoise emploie plus de 60 000 personnes, présentes sur l'ensemble du territoire et réparties au sein de 20 ministères et de quelques 65 organismes (Secrétariat du Conseil du Trésor, 2018). C'est le plus grand employeur au Québec. Par ailleurs, elle n'échappe pas au bouleversement sans précédent que vit le secteur de l'emploi au Québec (Secrétariat du Conseil du trésor, 2012a) lié aux départs massifs à la retraite. Dans le secteur public, ce contexte affecte majoritairement les gestionnaires. Entre 2002 et 2012, le Secrétariat du Conseil du trésor (SCT) prévoyait le départ à la retraite de 62,6% des cadres, surtout ceux de la génération des baby-boomers (Secrétariat du Conseil du trésor, 2002, Secrétariat du Conseil du trésor 2018) et, selon ses anticipations, 23% des cadres actuels seront touchés d'ici 2022 (Secrétariat du Conseil du trésor, 2018). Cette situation entraîne une perte des connaissances tacites détenues par ces gestionnaires et acquises tout au long de leur carrière (Lemay, Bernier, Rinfret et Houlfort, 2012; Rinfret, Bernier, Houlfort, Lemay et Mercier, 2010). D'où la nécessité d'élaborer des stratégies de partage et d'acquisition des connaissances tacites managériales afin d'en assurer la pérennité et de maintenir la mémoire organisationnelle auprès de la relève en gestion (Secrétariat du Conseil du trésor, 2018).

Les connaissances tacites 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), soient 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).

Le mentorat, décrit comme une relation de développement entre un gestionnaire expérimenté (le mentor) et un moins expérimenté (le mentoré) et favorisant le développement individuel de ce dernier (Kram, 1985), se présente comme un mécanisme idéal pour le partage et l'acquisition des connaissances tacites (Chen et Vogel, 2016; Harvey, 2012; Pruett, 2020; Swap, Leonard et Mimi Shields, 2001). Selon Guay (2003a), le mentorat permet d'assurer une prestation efficace et continue des services publics et la préservation des éléments-clés de la culture administrative. Ainsi, en analysant un programme mentorat pour les gestionnaires du secteur public québécois et en adoptant une approche qualitative exploratoire, la présente recherche vise à identifier les connaissances tacites partagées aux jeunes gestionnaires du secteur public, de même que les conditions et les mécanismes favorisant le partage et l'acquisition de ces connaissances.

4.1 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). 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; 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, 2003b) de manière volontaire (Cuerrier, 2004), à travers un soutien instrumental ou professionnel et psychologique (Eby, 1997).

Plusieurs écoles de pensées sur le mentorat sont présentes dans la littérature. On retrouve le mentorat hiérarchique, inverse, réciproque et asymétrique (Chaudhuri et Ghosh, 2012; Chen,

2013; Naweed et Ambrosetti, 2015; Ramaswami et Dreher, 2011). 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). Cette forme de mentorat qui dépeint le mentor comme étant dans une position supérieure à celle du mentoré semble souvent plus efficace, même si elle peut être source de dérives, comme la manipulation du mentoré par le mentor (Eby, McManus, Simon, et Russell, 2000). Le mentorat inverse est une forme de mentorat dans laquelle les collaborateurs juniors partagent de nouveaux concepts, tendances et connaissances sur les technologies avec leurs collègues seniors, moins en phase avec celles-ci et les concepts émergents (Chaudhuri et Ghosh, 2012; Chen, 2013). Le mentorat réciproque, quant à lui, est une relation dans laquelle le mentor et le mentoré occupent une position de même niveau (Stephenson, 2014). Cependant, ce type de mentorat ne convient pas lorsque, par exemple, le mentoré est nouveau dans l'organisation ou inexpérimenté (Allen, 2007; Heirdsfield, Walker, Walsh et Wilss, 2008). Une dernière forme de mentorat est le mentorat asymétrique dans lequel les deux membres de la dyade reconnaissent, concomitamment, qui est la personne expérimentée (Naweed et Ambrosetti, 2015). Cette dernière dirige la relation, mais le mentorat est négocié et organisé de manière à ce que les besoins du mentoré et du mentor soient identifiés et pris en compte (Eby, Rhodes et Allen, 2007; Naweed et Ambrosetti, 2015).

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 mis en place à l'initiative du mentoré (Guay et Lirette, 2003; Hamburg, 2013). Le second, quant à lui, 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).

Le mentorat présente des avantages aussi bien pour le mentoré, le mentor que l'organisation (Brien et Hamburg, 2014; Craig, Allen, Reid, Riemenschneider et Armstrong, 2013; Eby et al., 2008; Murphy et Kram, 2014). Pour le mentoré, le mentorat représente un excellent moyen d'apprentissage pour développer ses compétences, promouvoir sa carrière, accroître sa satisfaction au travail et réduire son stress (Cuerrier, 2004). Il est également une source de changement de son comportement, d'amélioration de sa motivation, de sa santé au travail (Eby, Allen, Evans et DuBois, 2008) et de sa rétention au sein de l'organisation (Craig, Allen, Reid, Riemenschneider et Armstrong, 2013). Pour le mentor, la participation à un programme de mentorat permet le développement de son réseau, un accroissement de sa satisfaction au travail, un épanouissement personnel lié à la perception d'avoir été utile à autrui (Bozionelos, 2004; Collins, 2004; Ehrich et Hansford, 2008) et, ultimement, une promotion et un meilleur salaire (Johnson et Ridley, 2018; Reinstein et al., 2012). Pour l'organisation, les avantages se concentrent autour du développement des ressources humaines, de l'amélioration de la productivité, du développement des talents à l'interne et de l'identification des futurs leaders (Bozeman et Feeney, 2009; Johnson et Ridley, 2018; Wanberg, Welsh et Hezlett, 2003).

4.2 Le partage et l'acquisition des connaissances dans le cadre du mentorat

Il existe dans la littérature plusieurs cadres d'analyse de la création et de la gestion des connaissances. Par exemple, le modèle SECI, proposé par Nonaka et Takeuchi (1995) et revisité par Nonaka et Toyama (2015), offre une vision dynamique de la création de la connaissance et de la dualité entre les connaissances tacites et explicites. Selon ce modèle, la création des connaissances au sein des organisations est un processus cyclique, en spirale, à quatre composantes (la socialisation, l'externalisation, la combinaison et l'internalisation) qui, ensemble, décrivent comment les connaissances peuvent être créées, combinées, converties et partagées au sein des organisations. D'autre part, Kolb (1984) a développé une théorie de l'apprentissage par l'expérience, selon laquelle la connaissance est créée par la transformation de l'expérience. Tout comme le modèle SECI, Kolb (1984) présente l'apprentissage par l'expérience comme un processus cyclique, combinant quatre composantes (l'expérience concrète, la conceptualisation abstraite, l'observation réflexive et

l'expérimentation active). Ainsi, les expériences immédiates ou concrètes constituent la base des observations et des réflexions. Ces réflexions sont assimilées et distillées en concepts abstraits à partir desquels de nouvelles connaissances peuvent être mises en application. Le modèle SECI de Nonaka et Takeuchi (1995) et la théorie de l'apprentissage par l'expérience de Kolb (1984) dénotent tous deux, la nécessité de l'interaction entre les individus comme levier du partage et de l'acquisition des connaissances. Dans cette perspective, le mentorat, utilisé comme processus de socialisation au sein des organisations et considéré comme le plus ancien moyen de partage et d'acquisition des connaissances (Bello et Mansor, 2013; Fleig-Palmer et Schoorman, 2011), permet d'observer les mécanismes de partage et d'acquisition des connaissances sollicités dans la dynamique dyadique.

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, 2007; 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 (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). 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) a 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 et l'interface entre le politique et l'administratif. 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 les connaissances tacites essentielles au renforcement des compétences managériales des gestionnaires publics (Harvey, 2012; Tangaraja, Rasdi, Ismail et Samah, 2015).

Que ce soit en Finlande (Laiho et Brandt, 2012) ou au Québec (Harvey, 2012), des gouvernements privilégient le mentorat comme stratégie de partage des connaissances tacites entre les générations de travailleurs (Chen et Vogel, 2016; Hamburg, 2013; Harvey, 2012; Laiho et Brandt, 2012; Lankau et Scandura, 2002; Swap et al., 2001). Généralement, dans les organisations trois générations se côtoient : les baby-boomers (nés entre 1946 et 1966), la génération X (née entre 1967 et 1979), la génération Y (milléniaux) (née après 1979). Ces générations sont des groupes d'individus nés et vivant simultanément qui partagent des connaissances et des expériences collectives qui ont influencé leurs pensées, attitudes, valeurs, croyances et comportements (Clark, 2017; Hamidullah, 2015). Cette présence de plusieurs générations dans un même environnement de travail est appelée main-d'œuvre multigénérationnelle (Hamidullah, 2015; Pruett, 2020; Sánchez et Kaplan, 2014; Secrétariat du Conseil du trésor, 2018). Ainsi, au regard des départs massifs à la retraite des gestionnaires du secteur public du Québec provenant de la génération des baby-boomers et compte tenu de la nécessité du développement accéléré des compétences de la relève en gestion, à travers le partage et l'acquisition des connaissances tacites, la présente étude se donne deux objectifs. D'une part, identifier les types de connaissances managériales tacites que les gestionnaires 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 intergénérationnelle.

4.3 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), comme l'analyse des connaissances tacites et des mécanismes et conditions de leur partage et acquisition dans le cadre d'une relation mentorale, tout en ayant recours à différentes sources de données.

L'étude de cas permet ainsi la mise à jour de phénomènes, de processus, dont la compréhension enrichit la théorie (Ayerbe et Missonier, 2007). 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 classer et d'interpréter les données issues de différentes opinions et perspectives sur notre question de recherche (Glaser et Strauss, 1967; Straus et Corbin, 1990).

4.3.1 Le choix du cas

Cette étude s'intéresse à un programme gouvernemental de développement du leadership. Ce programme associe du mentorat formel et structuré à de la formation axée sur le développement du leadership. Ce programme s'adresse à la relève en gestion dans le secteur public québécois et est d'une durée de 20 mois. 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. Le choix d'un programme de mentorat formel pour analyser les connaissances tacites de même que les conditions et mécanisme 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 termes 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).

4.3.2 Collecte de données

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 : la découverte du contexte des postes de gestion de niveau supérieur et les compétences de gestion requises, les connaissances sollicitées auprès des mentors et 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 : les compétences de gestion sollicitées par les mentorés, les connaissances de gestion partagées et 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 participants 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 à la fonction publique québécoise. Ils proviennent de 26 ministères et organismes, répartis dans huit 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 huit ministères et trois 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 la génération des baby-boomers, respectivement.

4.3.3 Procédure

L'ensemble de la démarche a été validé par le comité éthique de l'École nationale d'administration publique. Les différentes entrevues ont été retranscrites de manière anonyme dans des fichiers Microsoft Word 2013 et exportées sur 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; Suddaby, 2006), facilitant ainsi l'interprétation de différentes opinions et perspectives sur une même question.

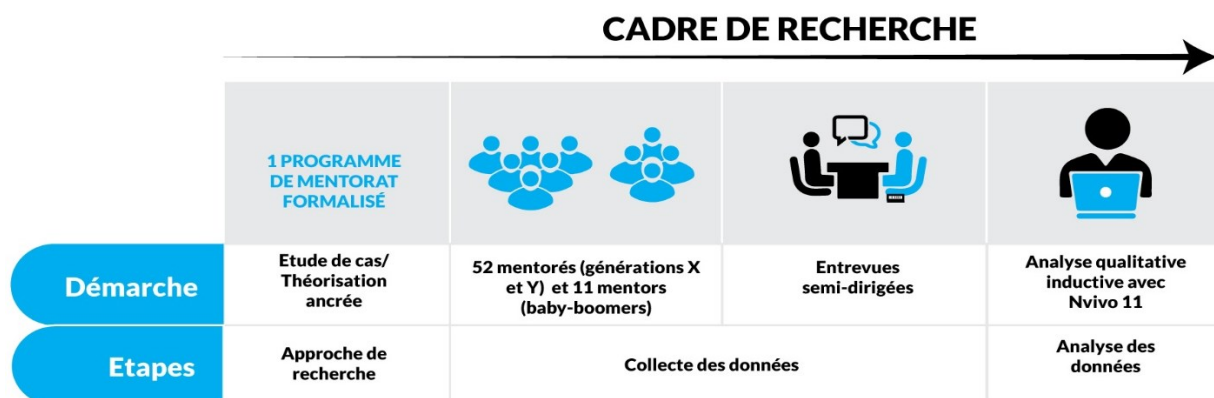
Suivant les recommandations de Thomas (2006), le processus de codification des données brutes utilisé est directement lié à l'objectif de recherche et, ainsi, elles ont été regroupées en deux catégories : les connaissances tacites managériales essentielles au développement et à la pratique du métier 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 partagés, 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; Nascimento, Souza, Oliveira, Moraes, Aguiar et Silva, 2018), a été observée après la codification des entretiens de 45 mentorés et de huit 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 (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 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, Thornhill, 2003).

Figure 4-1 : Cadre de recherche



4.4 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.

4.4.1 Les types de connaissances tacites managériales partagées et acquises

Afin de renforcer ou de permettre le développement des compétences des mentorés, 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 partagé 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. Le sens politique, selon le Secrétariat du Conseil du trésor (2012b), renvoie à la capacité du gestionnaire à décoder la réalité politique formelle et informelle de son organisation et à son intervention stratégique pour influencer les décisions. 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 mentoré).

Un autre mentoré illustre ses connaissances acquises sur le sens politique comme suit :

« 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 » (Un mentoré).

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 entretient 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 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 de gestion acquises renvoient à l'organisation personnelle, en apprenant à identifier les tâches liées à la gestion et à se focaliser sur celles-ci, tel que mentionné par un des mentorés :

« 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 au sein de la

fonction publique. En effet, malgré la complexité des emplois supérieurs au sein de l'administration publique, ils considèrent que, suite au 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 mentoré).

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 » (Un mentoré).

4.4.2 Les mécanismes et conditions favorisant le partage et l'acquisition des connaissances tacites managériales

La deuxième catégorie de l'analyse renvoie aux mécanismes et conditions qui favorisent le partage et l'acquisition des connaissances tacites managériales dans la relation mentorale. Les trois sous-thèmes qui y sont associés sont présentés ci-dessous.

- **La nature de la relation mentorale**

La relation mentorale favorise le partage et l'acquisition des connaissances tacites lorsqu'elle est à la fois structurée et flexible. La structure renvoie aux principes de fonctionnement de la relation, arrêtés conjointement par le mentor et le mentoré, ce qui se fait généralement lors de la 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 connaissance. Ce sont des facteurs importants » (Un mentor).

- **Les conditions de succès**

Dans le cadre de leur relation, les mentors et mentorés estiment que plusieurs conditions sont nécessaires pour que le partage et l'acquisition des connaissances tacites soient effectifs. La première, est 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 lorsqu'il affirme :

« 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 » (Un mentor).

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 à partager ses connaissances et à accompagner la génération montante des gestionnaires de la fonction publique. Une mentorée du programme exprime la conditionnalité de la disponibilité du mentor 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 mentorée).

Une cinquième 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, tel qu'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 de partage et d'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. Aux dires d'un mentor, cette démarche

« 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 vécue par le mentoré à laquelle il a déjà été confronté. 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 face 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 voir leur mentor 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 évènement 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 comme, 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.

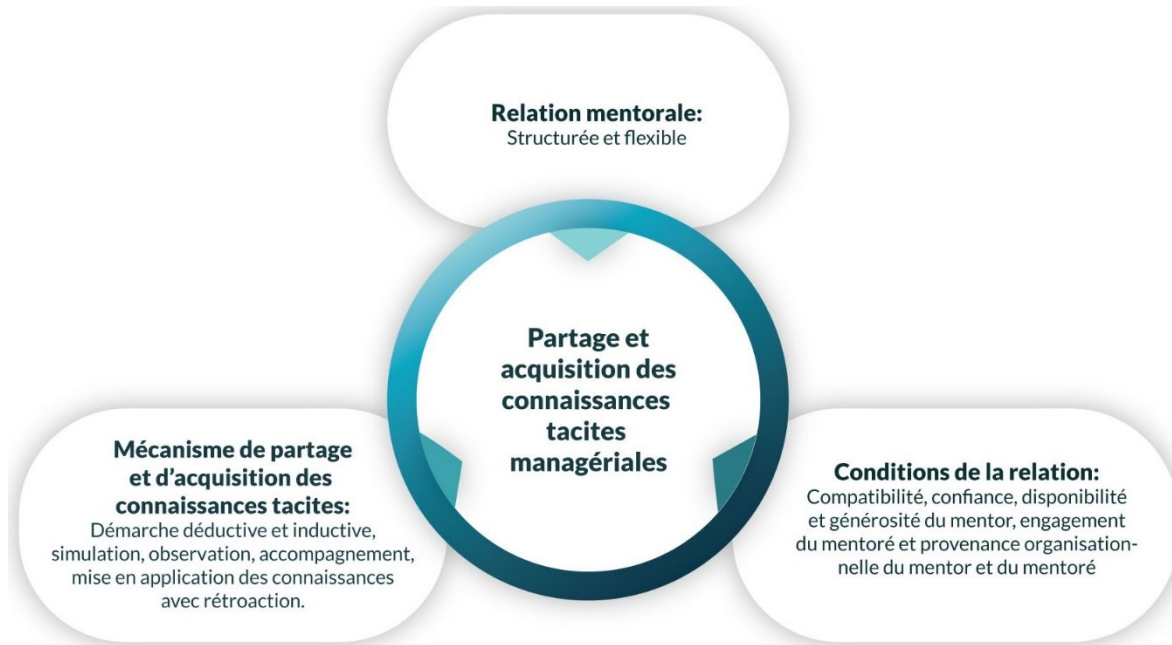
Finalement, que ce soit par déduction, induction, simulation, observation ou accompagnement, les mentorés affirment que les connaissances acquises sont consolidées lorsqu'ils les mettent en application au sein de leur organisation et qu'ils font un retour auprès leur mentor, lors de séances subséquentes,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

4.5 Discussion et conclusion

Les résultats liés aux connaissances tacites managériales partagées et acquises de même que ceux liés aux mécanismes et conditions favorisant leur partage et acquisition, nous amènent

à proposer un modèle (voir Figure 4-2). Ce cadre intégral de partage et d'acquisition des connaissances tacites managériales repose sur une relation mentorale structurée et flexible.

Figure 4-2: Le mentorat : un cadre intégral de partage et d'acquisition des connaissances tacites



À la suite de Swap et al. (2001), Lankau et Scandura (2002), Laiho et Brandt (2012), Harvey (2012) et Chen et Vogel (2016), cette recherche vient confirmer que le mentorat est un moyen efficace pour partager et acquérir les connaissances tacites managériales dans le secteur public. 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.

Tout d'abord, la spécificité de cette recherche réside dans l'identification des types de connaissances tacites partagées par les mentors et acquises par les mentorés. 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 politique (Secrétariat du Conseil du trésor, 2012b). 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 appelées 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. 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 opérations et des projets, la collaboration et la conduite du changement (Secrétariat du Conseil du trésor, 2012b). Étant donné que les organisations publiques sont confrontées à de multiples défis d'une complexité sans précédent et oeuvrent dans un environnement marqué par des changements rapides aux niveaux géopolitiques, économiques, sociaux et environnementaux (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 habilités 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 que le mentorat formel est une excellente stratégie de transfert intergénérationnel de connaissances dans un contexte de départ massif à la retraite (Corwin, 2015; Jurišević Brčić, & Mihelič, 2015). Cette stratégie a l'avantage d'accélérer le développement de connaissances tacites et, ainsi, d'outiller la relève en gestion afin qu'elle soit apte à occuper des postes de niveaux supérieurs, à court et moyen termes, laissés vacants par les nombreux départs à la retraite.

Dans un second temps, cette recherche a examiné la nature de la relation mentorale et les conditions essentielles au partage et à l'acquisition des connaissances. Ainsi, elle confirme, à la suite de Gardner (2014), l'efficacité d'un programme de mentorat structuré et met en lumière la nécessité d'une flexibilité orientée vers les besoins du mentoré (Lakind, Eddy et

Zell, 2014). En ce qui concerne les conditions favorisant le partage et l'acquisition des connaissances tacites dans la relation mentorale, cette recherche confirme 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, Aizer Brody, Perez, Shillam, Edelman, Bond et Siegel, (2015), Knowles (1970) et 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 termes 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 résultats de notre recherche vont plus loin en précisant que l'apprentissage est concluant lorsque c'est le mentoré qui 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 renforce et bonifie la littérature existante (Burnette, 2017; Curtis et Taylor, 2018; Manaf et al., 2020).

Enfin, cette recherche a permis d'identifier les mécanismes utilisés dans le processus du partage des connaissances tacites managériales. Les cinq premiers, à savoir la démarche inductive et déductive, 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, López-Sáez et Navas-López, 2008; Nonaka, Toyama et Konno, 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, Eby, Chao et Bauer, 2017; Bozeman et Feeney, 2009) en proposant un cadre intégral pour la mise en place de programmes de mentorat efficaces.

Recherches futures

Bien que cette étude 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 des recherches futures 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), 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, doivent faire face à des attentes de performance très élevées de la part des citoyens de plus en plus exigeants. Le mentorat pourrait être une solution peu coûteuse à ce problème.

Bibliographie

- Allen, T. D. (2007). Mentoring relationships from the perspective of the mentor. *In Ragins, B. R., & Kram, K. E. (Eds). The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice.* Los Angeles: Sage Publications, 123-147.
- Allen, T. D., Eby, L. T., Chao, G. T., & 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.
- Ayerbe, C., & 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., & 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.
- Bayley, H., Chambers, R. & Donovan, C. (2016). *The good mentoring toolkit for healthcare.* San Fransisco: Radcliffe Publishing.
- Bello, M. A., & Mansor, Y. (2013). Strengthening professional expertise: Mentoring in knowledge transfer, the cataloguers' perspective. *The International Information & Library Review, 45*(3), 139-148.
- Benington, J. & Moore, M. H. (2011). *Public value in complex and changing times.* Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Block, P. (2016). *The empowered manager: Positive political skills at work.* Hoboken: John Wiley & Sons.
- Bol, J. C., Estep, C., Moers, F., & Peecher, M. E. (2018). The role of tacit knowledge in auditor expertise and human capital development. *Journal of Accounting Research 56*(4), 1205-1252.
- Bozeman, B. (2007). *Public values and public interest: Counterbalancing economic individualism.* Washington: Georgetown University Press.
- Bozeman, B. & Feeney, M. K. (2008). Public management mentoring: What affects outcomes? *Journal of Public Administration Research and Theory, 19*(2), 427-452.
- Bozeman, B. & Feeney, M. K. (2009). Public management mentoring: A three-tier model. *Review of Public Personnel Administration, 29*(2), 134-157.

- Bozionelos, N. (2004). Mentoring provided: Relation to mentor's career success, personality, and mentoring received. *Journal of Vocational Behavior*, 64(1), 24-46.
- Bozionelos, N., Kostopoulos, K., Van Der Heijden, B., Rousseau, D. M., Bozionelos, G., Hoyland, T., ... & 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.
- Brien, E. O. & Hamburg, I. (2014). Supporting sustainable strategies for SMEs through training, cooperation and mentoring. *Higher Education Studies*, 4(2), 61-69.
- Bryant, A. L., Brody, A. A., Perez, A., Shillam, C., Edelman, L. S., Bond, S. M., ... & 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.
- Bryman, A., Bell, E., Chandon, P., Wansink, B., Laurent, G., Denscombe, M., & Thornhill, A. (2003). *Research methods for business students*. Londres: Pearson Education
- Buddhapriya, S. (2017). Mentoring experiences: a study of Indian public sector professionals. *Indian Journal of Industrial Relations*, 52(4), 689-705.
- Burnette, M. (2017). Tacit knowledge sharing among library colleagues: a pilot study. *Reference Services Review*, 45(3), 382-397.
- Chaudhuri, S., & 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.
- Chen, Y. C. (2013). Effect of reverse mentoring on traditional mentoring functions. *Leadership and Management in Engineering*, 13(3), 199-208.
- Chen, Z., & Vogel, D. (2016). How mentorship improves reverse transfer of tacit knowledge in Chinese Multinational Companies (MNCs). In *Transforming healthcare through information systems* (pp. 125-134). Cham: Springer.
- Chen, Z., & Vogel, D. (2016). How Mentorship Improves Reverse Transfer of Tacit Knowledge in Chinese Multinational Companies (MNCs). In: *Vogel D., Guo X., Linger H., Barry C., Lang M., Schneider C. (Eds) Transforming Healthcare Through Information Systems*. Lecture Notes in Information Systems and Organisation, Springer.
- Clark, K. R. (2017). Managing multiple generations in the workplace. *Radiologic technology*, 88(4), 379-396.
- Collins H. (2004). Interactional expertise as a third kind of knowledge. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 3, 125-143.

- Corwin, R. J. (2015). *Strategies to retain tacit knowledge from baby boomers*. Doctoral Dissertation. Walden University.
- Craig, C. A., Allen, M. W., Reid, M. F., Riemenschneider, C. K., & Armstrong, D. J. (2013). The impact of career mentoring and psychosocial mentoring on affective organizational commitment, job involvement, and turnover intention. *Administration & Society*, 45(8), 949-973.
- 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.
- Cuerrier C. (2004). Le mentorat appliqué au monde du travail : analyse québécoise et canadienne. *Carriérolgie*, 9, 19-530.
- Curtis, M. B., & Taylor, E. Z. (2018). Developmental mentoring, affective organizational commitment, and knowledge sharing in public accounting firms. *Journal of Knowledge Management*. 22(1), 142-161.
- Dalkir, K. (2010). La continuité du savoir: préservation et transmission du savoir dans le secteur public. *Télescope*, 16(1), 146-167.
- DeLong, D. W. (2004). *Lost knowledge: Confronting the threat of an aging workforce*. Oxford: Oxford University Press.
- Eby LT. (1997). Alternative forms of mentoring in changing organizational environments: A conceptual extension of the mentoring literature. *Journal of Vocational Behavior* 51(1), 125-144.
- Eby, L. T., McManus, S. E., Simon, S. A., & Russell, J. E. (2000). The protege's perspective regarding negative mentoring experiences: The development of a taxonomy. *Journal of Vocational Behavior*, 57(1), 1-21.
- Eby, L. T., Rhodes, J. E., & 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*. Blackwell publishing, 7-20.
- Eby, L. T., Allen, T. D., Evans, S. C., Ng, T., & 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.
- Edwards, J. S. (2017). Knowledge sharing: at the heart of knowledge management. In P. Jain, & N. Mnjama (Eds.), *Managing knowledge resources and records in modern organizations*. Pennsylvanie: IGI Global, 1-14
- Ehrich, L., & 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. & Feurer, A. (2014). Key components of an effective mentoring relationship: A qualitative study. *Nurse Education Today*, 34(5), 815-820.
- Felicio, T., Samagaio, A., & Rodrigues, R. (2021). Adoption of management control systems and performance in public sector organizations. *Journal of Business Research*, 124, 593-602.
- Fleig-Palmer, M. M., & 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.
- Frappaolo, C. (2008). Implicit knowledge. *Knowledge Management Research & Practice* 6(1), 23-25.
- Fusch, P. I. & Ness, L. R. (2015). Are we there yet? Data saturation in qualitative research. *The Qualitative Report*, 20(9), 1408-1416.
- Gallupe, B. (2001). Knowledge management systems: surveying the landscape. *International Journal of Management Reviews*, 3(1), 61-77.
- Gao, F., Li, M., & Clarke, S. (2008). Knowledge, management, and knowledge management in business operations. *Journal of Knowledge Management* 12(2), 3-17.
- 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., & Megginson, D. (2017). *Coaching and mentoring: Theory and practice*. Thousand Oaks: Sage.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative theory*. New Brunswick: Aldine Transaction.
- Guay, M.-M. (2003a). Mentorat et gestion de la relève dans le secteur public: actions pour une plus grande solidarité. *Carrièreologie*, 9, 241-253.
- Guay, M.-M. (2003b). La gestion de la relève dans la fonction publique québécoise. *Télescope*, 11, 12-17.
- Guay, M.-M. & 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. & 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*. New York: Routledge.
- Harvey, J.-F. (2012). Managing organizational memory with intergenerational knowledge transfer. *Journal of Knowledge Management*, 16(3), 400-417.
- Haynes, P. (2015). *Managing complexity in the public services*. New York: Routledge.
- Heirdsfield, A. M., Walker, S., Walsh, K., & Wilss, L. (2008). Peer mentoring for first-year teacher education students: The mentors' experience. *Mentoring & Tutoring: partnership in learning*, 16(2), 109-124.
- Houdé, R. (2010). *Des mentors pour la relève*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Johnson, W. B. & Ridley, C. R. (2018). *The Elements of Mentoring: 75 Practices of Master Mentors*. New York: St. Martin's Press.
- Jones, R. & 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.
- Juriševič Brčić, Ž. & Mihelič, K. K. (2015). Knowledge sharing between different generations of employees: an example from Slovenia. *Economic research-Ekonomska istraživanja*, 28(1), 853-867.
- Knowles, M. S. (1970). *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy*. New York: The Association.
- Kolb, D. (1984). *Experiential education: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: 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*. Lanham: University Press of America.
- Laiho, M. & Brandt, T. (2012). Views of HR specialists on formal mentoring: current situation and prospects for the future. *Career Development International*, 17(5), 435-457.

- Lakind, D., Eddy, J. M., & Zell, A. (2014, December). *Mentoring youth at high risk: The perspectives of professional mentors*. In *Child & Youth Care Forum* (Vol. 43, No. 6, pp. 705-727). Springer USA.
- 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. & Scandura, T. A. (2002). An investigation of personal learning in mentoring relationships: Content, antecedents, and consequences. *Academy of Management Journal*, 45(4), 779-790.
- Lankau, M. J., & Scandura, T. A. (2007). Mentoring as a forum for personal learning in organizations. In *Ragins, B. R., & Kram, K. E. (Eds). The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice*. Sage Publications, 95-122.
- Lauzon, N., Roussel, J.-F., Solar, C., & Bouffard, M. (2013). La transmission intraorganisationnelle des savoirs : une perspective managériale anglo-saxonne. *Savoirs*, 31(1), 9-48.
- Lee, H. & 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.
- 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., & Houlfort, N. (2012). Maturité organisationnelle des organisations publiques et management des connaissances. *Canadian Public Administration*, 55(2), 291-314.
- Li, M. & Gao, F. (2003). Why Nonaka highlights tacit knowledge: a critical review. *Journal of Knowledge Management*, 7(4), 6-14.
- Lindbo, T. L. & 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.
- Manaf, H. A., Harvey, W. S., Armstrong, S. J., & 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.

- Martin-de-Castro, G., López-Sáez, P., & 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.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2013). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Murphy, W. & Kram, K. (2014). *Strategic Relationships at Work: Creating Your Circle of Mentors, Sponsors, and Peers for Success in Business and Life (First edition)*. New York: McGraw-Hill Education.
- 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., & 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.
- Naweed, A., & Ambrosetti, A. (2015). Mentoring in the rail context: the influence of training, style, and practice. *Journal of Workplace Learning*, 27(1), 3-18.
- Noe, R. A., Greenberger, D. B., & Wang, S. (2002). Mentoring: What we know and where we might go. *Research in Personnel and Human Resources Management*. 21, 129-173.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creation company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Nonaka, I. & Toyama, R. (2015). The Knowledge-creating Theory Revisited: Knowledge Creation as a Synthesizing Process. In Edwards J.S. (Ed). *The Essentials of Knowledge Management. OR Essentials Series*. London: Palgrave Macmillan.
- Nonaka, I., Toyama, R., & Konno, N. (2000). SECI, Ba and leadership: a unified model of dynamic knowledge creation. *Long Range Planning*, 33(1), 5-34.
- 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.
- Panahi, S., Watson, J., & Partridge, H. (2013). Towards tacit knowledge sharing over social web tools. *Journal of Knowledge Management*, 17(3), 379-397.
- Park, J. G. & 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.

- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- 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", In Allen, T. D., & Eby, L. T. (Eds.). *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach*. Hoboken: John Wiley & Sons., pp. 211 – 246.
- Ranucci, R. A. & Souder, D. (2015). Facilitating tacit knowledge transfer: routine compatibility, trustworthiness, and integration in M & As. *Journal of Knowledge Management*, 19(2), 257-276.
- Ravitch, S. M. & Carl, N. M. (2015). *Qualitative research: Bridging the conceptual, theoretical, and methodological*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Reinstein, A., Sinason, D. H., & Fogarty, T. J. (2012). Examining mentoring in public accounting organizations. *Review of Business*, 33(1), 40-49.
- Riege, A. & Lindsay, N. (2006). Knowledge management in the public sector: stakeholder partnerships in the public policy development. *Journal of Knowledge Management*, 10(3), 24-39.
- Rinfret, N., Bernier, L., Houlfort, N., Lemay, L., & Mercier, D. (2010). Défis et enjeux des connaissances: la réalité des cadres de la fonction publique québécoise. *Télescope*, 16(1), 208-224.
- Ritchie, N., & Connolly, M. (1993). Mentoring in Public Sector Management. Confronting Accountability and Control. *Management Education and Development*, 24(3), 266-279.
- Russell, J. E. & 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. & Kaplan, M. (2014). Intergenerational learning in higher education: Making the case for multigenerational classrooms. *Educational Gerontology*, 40(7), 473-485.
- Savoie, A., Lapointe, D., Laroche, R., & Brunet, L. (2008). La relation mentorale formelle en milieu de travail : Apports de la recherche à la pratique. *Pratiques Psychologiques*, 14(2), 171-184.
- 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. (2012a). *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. (2012b). *Référentiel de compétences du gestionnaire-leader de la fonction publique québécoise*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Secrétariat du Conseil du trésor. (2018). *Stratégie de gestion des ressources humaines : Innover. Se renouveler. Se démarquer*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Singh Sandhu, M., Kishore Jain, K., & 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.
- Stephenson, G. (2014). Breaking traditions with reciprocal mentoring. *Nursing Management*, 45(6), 10-12.
- Straus, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Thousand Oaks: Sage
- Strauss, A. & Corbin, J. M. (1997). *Grounded theory in practice*. Thousand Oaks: Sage.
- Suddaby, R. (2006). From the editors: What grounded theory is not. *Academy of Management Journal*, 49(4), 633-642.
- Swap, W., Leonard, D. & Mimi Shields, L. A. (2001). Using mentoring and storytelling to transfer knowledge in the workplace. *Journal of Management Information Systems*, 18, 95-114.
- Tangaraja, G., Rasdi, R. M., Ismail, M., & 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.
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Tsen, L. C., Borus, J. F., Nadelson, C. C., Seely, E. W., Haas, M. A., & Fuhlbrigge, A. L. (2012). The development, implementation, and assessment of an innovative faculty mentoring leadership program. *Academic Medicine*, 87(12), 1751-1761.
- Wanberg, C. R., Welsh, E. T., & Hezlett, S. A. (2003). Mentoring research: A review and dynamic process model. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 22, 39-124.
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage publications.

CHAPITRE 5 : PARTAGE ET ACQUISITION ET DES CONNAISSANCES TACITES MANAGÉRIALES: UNE ANALYSE DE LEURS DÉTERMINANTS CLÉS

L'article 3 a été soumis à la Revue Canadienne des Sciences de l'Administration le 20 mai 2020. Le premier auteur (Miché Ouédraogo) a conçu le projet d'article, développé la méthodologie, analysé les données et rédigé le manuscrit. La seconde auteure (Natalie Rinfret) a supervisé toutes les étapes du processus, a développé le questionnaire et procédé à la collecte des données.

Introduction

Ces dernières années, on assiste à des départs massifs à la retraite dans la fonction publique québécoise et canadienne (Couturier, 2018), qui touchent majoritairement les gestionnaires (Cloutier-Villeneuve, 2019; Secrétariat du Conseil du trésor, 2018). Ces départs entraînent des pertes de connaissances, surtout celles dites tacites, développées par les gestionnaires tout au long de leur carrière (Dalkir, 2010; Rinfret, 2010). Ces connaissances tacites sont généralement considérées comme une source d'innovation, dont les organisations du secteur public peuvent se servir pour être plus performantes (Laihonen et Mäntylä, 2017) et offrir de meilleurs services aux citoyens (Lamari, 2010).

La littérature sur les connaissances dans le secteur public s'est attardée surtout sur les connaissances explicites qui, contrairement aux connaissances tacites, sont beaucoup plus faciles à analyser, car articulées et disponibles dans des formats conventionnels (Girard et McIntyre, 2010; Massaro, Dumay et Garlatti, 2015; Ndlela, 2010). Les tacites, quant à elles, sont difficiles à cerner au regard de leur nature intuitive et comportementale (Polanyi, 2009). Ces dernières sont définies comme des connaissances liées à la pratique, à l'expérience ainsi qu'aux compétences maîtrisées par un individu (Polanyi, 2009). Elles concernent également les comportements et la perception qui sont de nature personnelle et contextuelle, ancrés dans les intuitions, les idéaux, les croyances, les valeurs et les émotions (Monavvarian et Kasaei, 2007). Ce type de connaissances, qui présente un caractère intangible et abstrait, est intégré dans l'esprit cognitif (Nonaka et Takeuchi, 1995; Polanyi, 2009). Ainsi, elles sont non articulées et donc difficiles à codifier et à documenter (Borges, 2012; Tsoukas, 2003). Le contexte du vieillissement de la population (Kuyken, Ebrahimi, et Saives, 2014) et spécifiquement des départs massifs à la retraite des gestionnaires des secteurs publics canadien et québécois rend saillante l'importance de se préoccuper du partage et de l'acquisition des connaissances tacites dans les ministères et organismes afin d'assurer une continuité de qualité de service et de prestations aux citoyens (Glenn, 2012; Secrétariat du Conseil du trésor, 2018).

Plusieurs auteurs ont tenté de proposer des cadres d'analyse et de compréhension de la gestion des connaissances dans les organisations, y compris des connaissances tacites

(Cassidy et Stanley, 2019). L'un des modèles les plus utilisés est le modèle SECI (Gourlay, 2006), 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, plus récemment, par 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 en quatre composantes : la socialisation, l'externalisation, la combinaison et l'internalisation et, selon Nonaka et Toyama (2015), la composante socialisation constitue l'étape de l'acquisition et du partage des connaissances tacites. Bien que ce modèle soit l'un des plus utilisés, plusieurs critiques sont formulées à son endroit (Sarayreh, Mardawi, et Dmour, 2012). Alors que la plupart des études qui se sont intéressées à la socialisation comme processus d'acquisition et de partage des connaissances tacites, l'ont considérée comme un tout (Muthuveloo, Shanmugam, et Teoh, 2017), d'autres préconisent d'analyser séparément ces deux variables, car la nature, la force de leurs déterminants et les acteurs impliqués seraient distincts (Koskinen, Pihlanto, et Vanharanta, 2003; Ouédraogo et Rinfret, 2019; Ryan et O'Connor, 2013). Ainsi, Tangaraja, Mohd Rasdi, Ismail, et Abu Samah (2015) et Ouédraogo et Rinfret (2019) ont recommandé que des études empiriques s'intéressent au poids et au sens des déterminants de ces deux variables.

Ainsi, cette étude exploratoire s'intéresse spécifiquement à la composante « socialisation » du modèle de Nonaka et Toyama (2015) afin de vérifier si elle est composée de deux variables distinctes, soient l'acquisition et le partage des connaissances tacites, par l'identification de déterminants propres à celles-ci. Cette étude permettra non seulement de répondre à l'appel de la communauté scientifique sur la nécessité d'identifier les déterminants du partage et de l'acquisition des connaissances tacites (Ouédraogo et Rinfret, 2019; Ryan et O'Connor, 2013), mais aussi de dégager des implications pratiques pour pallier le problème de la perte des connaissances tacites dans le secteur public, à la suite des départs massifs à la retraite des gestionnaires, où peu d'études ont été conduites.

5.1 Le partage et l'acquisition des connaissances dans le processus de socialisation

Le modèle SECI, développé par Nonaka et Takeuchi (1995) et révisé par Nonaka et Toyama (2015), analyse la création des connaissances et la dualité entre les connaissances tacites et

explicites dans les organisations, par quatre composantes : la socialisation, l'externalisation, la combinaison et l'internalisation, reprises dans le modèle Inukshuk de Girard (2005). La socialisation est l'étape de partage et d'acquisition des connaissances tacites (Nonaka et Takeuchi, 1995). L'externalisation constitue l'étape de l'articulation de la connaissance tacite en concepts explicites. La combinaison réfère à la forme la plus simple de création ou de conversion de connaissances. À cette étape, les différentes sources de connaissances disponibles sont codifiées et combinées pour créer de nouvelles connaissances (Karagoz, Korthaus et Augar, 2016). Finalement, l'internalisation est l'étape qui consiste à transformer les connaissances explicites en connaissances tacites (Nonaka et Takeuchi, 1995). De toutes les composantes du modèle, la composante socialisation est celle qui analyse exclusivement l'acquisition et le partage des connaissances tacites (Dalkir, 2010; Nonaka et Toyama, 2015). Ainsi, puisque l'objectif de cette étude est de se concentrer exclusivement sur l'acquisition et le partage des connaissances tacites, seule la composante socialisation du modèle SECI sera analysée.

De manière générale, la socialisation est un concept issu de la sociologie et réfère à un processus lié à l'acquisition de connaissances et compétences, permettant d'adopter des comportements appropriés en fonction de son rôle pour s'intégrer adéquatement à un contexte social (Van Maanen et Schein, 1979). Elle est également définie comme le niveau d'interaction et de communication entre les différents acteurs au sein des organisations, ce qui conduit à la création de familiarités, à l'amélioration de la communication et à la résolution de problèmes (Gupta et Govindarajan, 2000). Nonaka et Konno (1998), quant à eux, associent la socialisation au partage et à l'acquisition de connaissances par le biais d'activités formelles et informelles. Ainsi, les mécanismes de la socialisation sont reconnus comme un moyen essentiel pour faciliter le partage et l'acquisition des connaissances tacites entre les personnes d'une ou plusieurs organisations (Lawson, Petersen, Cousins, et Handfield, 2009). Ces concepts sont définis et distingués dans ce qui suit.

On retrouve dans la littérature plusieurs définitions du partage des connaissances (Al Ahabbi, Singh, Balasubramanian et Gaur, 2019; Kuyken, 2009; Kuyken et al., 2014). Il est d'abord défini comme une activité au cours de laquelle les connaissances sont partagées et diffusées

entre les employés ou les membres d'une organisation (Karagoz et al., 2016; Szabó et Csepregi, 2011). Le partage des connaissances est également conceptualisé comme un processus de capture des connaissances ou de transfert des connaissances d'un détenteur vers un destinataire au sein d'une organisation (Bircham-Connolly, Corner, et Bowden, 2005; Sandhu, Jain et bte Ahmad, 2011). En ce sens, il convient de noter que le partage des connaissances implique toujours deux entités : un détenteur, désireux et capable de partager ses connaissances, et un destinataire, désireux et capable de combiner les nouvelles connaissances aux siennes et de les utiliser (Mueller, 2012). Ces définitions impliquent que le partage des connaissances est un processus social, interactif et complexe (Polanyi, 2009). Par ailleurs, la complexité est encore plus élevée lorsqu'il s'agit de connaissances tacites, car cela nécessite de bien comprendre et envisager le contexte dans lequel les connaissances sont intégrées (Ryan et O'Connor, 2013).

L'acquisition des connaissances renvoie, quant à elle, à l'appropriation et l'application des connaissances dans un environnement de travail afin de créer de la valeur (Cairó et Guardati, 2012). La capacité d'acquérir et d'utiliser des connaissances, dans un environnement où les cycles de vie des produits sont de plus en plus courts et où les connaissances peuvent devenir rapidement obsolètes, a été identifiée comme un aspect essentiel du processus d'innovation et de la performance (Roy et Thérin, 2008). L'acquisition de nouvelles connaissances peut être réalisée à la fois par le biais de processus internes, tels que la recherche et le développement, et de processus externes, tels que le courtage des connaissances (Doloreux, 2015). Au niveau individuel des membres de l'organisation, l'acquisition des connaissances passe par une plus grande familiarité entre les membres des équipes et par des relations de coopération (Liu et Liu, 2008). Pour une acquisition des connaissances provenant d'une autre organisation, des mécanismes de collaboration interentreprises, tels des équipes de discussions, des réunions d'échanges et de formation et du mentorat, sont essentiels (Easterby-Smith, Lyles, et Tsang, 2008). Plusieurs approches théoriques sur l'acquisition des connaissances sont développées dans la littérature. Huber (1991) propose une théorie sur l'apprentissage organisationnel pour expliquer comment les organisations acquièrent des connaissances et Holsapple et Jones (2004), quant à eux, ont créé une typologie d'acquisition des connaissances qui identifie deux catégories principales : l'acquisition directe et indirecte.

Quel que soit le mécanisme d'acquisition adopté, la capacité d'acquisition des connaissances des organisations ou des individus qui les composent est fortement liée à leur capacité d'absorption (Cohen et Levinthal, 1990). Cette notion de capacité d'absorption est fondamentale dans la gestion des connaissances, car elle définit la capacité d'un individu ou d'une organisation à apprécier, assimiler et utiliser de nouvelles connaissances (Jeong, Chae, et Park, 2017). La capacité d'absorption dépend à la fois de la base de connaissances existantes et des efforts en vue d'acquérir de nouvelles connaissances (Camisón et Forés, 2010).

Bien qu'ayant des fondements théoriques distincts, plusieurs déterminants identifiés dans la littérature sont communs au partage et à l'acquisition des connaissances. Parmi ceux-ci, la littérature identifie la motivation intrinsèque des employés (Hau, Kim, Lee et Kim, 2013; Minbaeva, 2008), la structure organisationnelle (Chen, Huang, et Hsiao, 2010; Mahmoudsalehi, Moradkhannejad, et Safari, 2012), la culture d'apprentissage organisationnelle (Girard, 2005; Koskinen et al., 2003; Mueller, 2012; Usman, Ahmad, et Burgoyne, 2018), la crédibilité des employés (Burmeister et Deller, 2016; Liebowitz, Ayyavoo, Nguyen, Carran, et Simien, 2007) et la mesure des connaissances (Girard, 2005; Kochikar, Sen, Mahesh, et Kapanipathy, 2006; Rose, Rose, et McKay, 2007).

Ainsi, afin de mettre à l'épreuve la thèse de Nonaka et Toyama (2015), selon laquelle le partage et l'acquisition des connaissances peuvent être mesurés par un seul concept, la socialisation, nous construirons et testerons deux modèles à partir des déterminants communs à ces deux variables, identifiés plus haut.

5.2 Hypothèses de recherche et modèles

La motivation intrinsèque a été identifiée comme un déterminant du partage et de l'acquisition des connaissances. Lorsque la motivation d'une personne est intrinsèque, cela sous-entend qu'elle pose l'action pour sa propre satisfaction (Collins et Amabile, 1999). Ainsi, elle est prête à mener à bien une tâche ou un comportement parce qu'elle l'apprécie et que cela lui paraît agréable, intéressant, attrayant, satisfaisant et lui procure du plaisir (Hau et al., 2013). Plusieurs recherches identifient un lien positif entre la motivation intrinsèque

des individus qui composent les organisations et le partage de leurs connaissances (Amayah, 2013; Chen et Hsieh, 2015; Hau et al., 2013). Pour des auteurs comme Osterloh et Frey (2000) et Hau et al. (2013), cette forme de motivation est liée au partage des connaissances tacites. La motivation intrinsèque est également identifiée comme déterminant de l'acquisition des connaissances. En effet, des études comme celles de Minbaeva (2008) et de He et Wei (2009) indiquent que la motivation intrinsèque est positivement liée aux activités de collecte et d'acquisition des connaissances des employés, surtout dans les communautés de pratique avec un fort sentiment d'appartenance. Ainsi, plus les employés sont intrinsèquement motivés, plus ils auront tendance à acquérir de nouvelles connaissances dans le cadre de leurs activités (He et Wei, 2009; Minbaeva, 2008).

Ces différents constats nous amènent à formuler les hypothèses suivantes :

H1a. La motivation intrinsèque des gestionnaires a une influence positive sur le partage des connaissances tacites.

H1b. La motivation intrinsèque des gestionnaires a une influence positive sur l'acquisition des connaissances tacites.

La structure organisationnelle, un autre déterminant du partage et de l'acquisition des connaissances, est définie comme l'allocation formelle des rôles de travail et les mécanismes administratifs pour contrôler et intégrer les activités, y compris celles qui traversent les frontières organisationnelles formelles (Child, 1972). De ce fait, la structure organisationnelle affecte le développement des capacités d'apprentissage et de traitement des connaissances au sein de l'organisation (Van de Ven, Delbecq, et Koenig Jr, 1976). Ses principales composantes sont le degré de formalisation et de centralisation de la prise de décision (Lee et Choi, 2003).

La formalisation indique dans quelle mesure les décisions et les relations de travail, les droits et devoirs des membres de l'organisation sont déterminés, et comment ils sont consignés dans les règles, les politiques standards, les procédures et les instructions (Lee et Choi, 2003). Les interactions sociales à travers les réseaux internes de l'organisation avec un faible degré de formalisation effacent les frontières entre les unités organisationnelles, encouragent les

relations d'échanges, le soutien mutuel (Chen et al., 2010) et le partage des connaissances (Islam, Jasimuddin, et Hasan, 2015). De même, pour certains auteurs, la forte formalisation restreint l'acquisition des connaissances au sein des organisations, car elles limitent les chances de communication et d'interaction de leurs membres (Mahmoudsalehi et al., 2012).

La centralisation, quant à elle, renvoie au degré d'autorité et de contrôle sur les décisions (Lee et Choi, 2003) et à la concentration de la prise de décision au niveau de la haute direction de l'organisation (Hage et Aiken, 1967). Selon certaines recherches, la centralisation réduit les initiatives qu'une unité peut prendre dans le partage (Hubers, Moolenaar, Schildkamp, Daly, Handelzalts et Pieters, 2018; Metcalfe, 2005) et l'acquisition (Tsai, 2002) des connaissances au sein de l'organisation. De ce qui précède, les hypothèses suivantes sont énoncées :

H2a. Une forte formalisation influence négativement le partage des connaissances tacites des gestionnaires.

H2b. Une forte formalisation influence négativement l'acquisition des connaissances tacites des gestionnaires.

H3a. Une forte centralisation de la prise de décision influence négativement le partage des connaissances tacites des gestionnaires.

H3b. Une forte centralisation de la prise de décision influence négativement l'acquisition des connaissances tacites des gestionnaires.

La culture d'apprentissage organisationnel se définit comme un ensemble de normes et de valeurs organisationnelles pour soutenir des approches systématiques et approfondies d'apprentissage, c'est-à-dire des approches stratégiques ou génératives d'apprentissage organisationnel à travers les phases de partage et d'acquisition des connaissances (Schein, 1992). Cette culture repose essentiellement sur deux composantes que sont la confiance et la collaboration (Wong, 2005). Les organisations qui l'ont développée ont la capacité de créer, d'acquérir et de partager des connaissances (Davenport et Prusak, 1998; Garvin, 1993).

La confiance, première composante de la culture d'apprentissage, est conçue comme le maintien d'une foi réciproque entre les membres d'une organisation en termes d'intention, de comportements et de compétences vis-à-vis des objectifs organisationnels (Lee et Choi,

2003). La confiance entre les collègues et les unités administratives a une forte influence sur le partage des connaissances (Ismail Al-Alawi, Yousif Al-Marzooqi, et Fraidoun Mohammed, 2007). En effet, des études montrent que, plus le détenteur de connaissances fait confiance au destinataire, plus il a tendance à partager ses connaissances avec ce dernier (Smaliukienė, Bekešienė, Chlivickas, et Magyla, 2017), surtout lorsqu'il s'agit de connaissances tacites, qui sont d'ordre personnel (Holste et Fields, 2010). La confiance est également considérée comme un déterminant de l'acquisition des connaissances. En effet, le destinataire des connaissances doit non seulement avoir confiance dans le détenteur des connaissances, mais également dans la pertinence de ses connaissances avant de s'engager dans un processus d'acquisition (Jain, Sandhu, et Goh, 2015), surtout si elles sont tacites (Holste et Fields, 2010).

La seconde composante de la culture d'apprentissage organisationnel, la collaboration, renvoie à l'entraide active et mutuelle entre les personnes dans un groupe de travail (Gupta et Govindarajan, 2000; Lee et Choi, 2003). Kotlarsky et Oshri (2005) et Riege (2005) montrent que la collaboration au sein des organisations est un puissant catalyseur du partage des connaissances entre les employés. Ainsi, plus les employés collaborent entre eux, plus ils auront tendance à partager leurs connaissances (Nissen, Evald, et Clarke, 2014). Au-delà de favoriser le partage des connaissances tacites, il est également démontré que la collaboration favorise l'acquisition des connaissances et, en particulier, l'acquisition des connaissances tacites (Ryan et O'Connor, 2013) et leur absorption (Nielsen et Nielsen, 2009). Au regard de ce qui précède, les hypothèses suivantes sont énoncées :

H4a. La confiance influence positivement le partage des connaissances tacites des gestionnaires.

H4b. La confiance influence positivement l'acquisition des connaissances tacites des gestionnaires.

H5a. La collaboration influence positivement le partage des connaissances tacites des gestionnaires.

H5b. La collaboration influence positivement l'acquisition des connaissances tacites des gestionnaires.

Un autre déterminant identifié dans la littérature et qui concerne spécifiquement le contexte de départ massif à la retraite dans le secteur public est la crédibilité liée à l'âge, soit l'âgisme. De manière générale, l'âgisme, conceptualisé par Butler (2009), renvoie aux stéréotypes et à la discrimination fondée sur l'âge et s'appuie essentiellement sur de fausses croyances qui sont à la source des mécanismes d'exclusion sociale. Il traduit donc des représentations sociales négatives du vieillissement (Henkens, 2005). La crédibilité liée à l'âge fait référence au recours et à l'acquisition des connaissances des travailleurs seniors. Cela a pour effet de valoriser leur expérience et leurs connaissances et de les considérer comme des conseillers dans l'organisation (Henkens, 2005). Ainsi, des recherches montrent que plus les travailleurs seniors sont perçus positivement par les membres de l'organisation, plus ils ont tendance à partager leurs connaissances (Burmeister et Deller, 2016; De Blois et Lagacé, 2017). De plus, selon certaines recherches empiriques, lorsque les représentations des travailleurs avançant en âge sont négatives (Pasupathi, Carstensen, et Tsai, 1995), impliquant un manque de crédibilité envers ces derniers, les employés ont moins recours à leurs connaissances dans le cadre de leurs activités (Liebowitz et al., 2007). Ainsi, une bonne perception des gestionnaires seniors et de leurs connaissances encouragerait l'acquisition de leurs connaissances.

Les hypothèses suivantes sont donc énoncées :

H6a. La crédibilité des gestionnaires seniors influence positivement le partage de leurs connaissances tacites.

H6b. La crédibilité des gestionnaires seniors influence positivement l'acquisition de leurs connaissances tacites.

La mesure des connaissances est également identifiée comme un déterminant de leur partage et acquisition. Même si la nature fluide et intangible de la connaissance rend sa mesure extrêmement difficile et complexe, plusieurs outils sont proposés afin de mesurer la gestion des connaissances dans les organisations (Chawla et Joshi, 2010; Girard, 2005). Au nombre

de ceux-ci, on retrouve l'outil d'évaluation de la gestion des connaissances (KMAT) (Girard, 2005; O'dell et Grayson, 1998). La mesure des connaissances permet aux gestionnaires de prendre conscience de la valeur des connaissances au sein de leur organisation et d'en faire une source d'avantages concurrentiels (AF Ragab et Arisha, 2013). Ainsi, si la mesure des connaissances est articulée, elle reflète le niveau des connaissances de l'organisation et des individus qui la composent (Boudreau, 2003), conduit les gestionnaires à la prise de décision et donne un signal quant à la valorisation des connaissances dans l'organisation (Boudreau, 2003). Certaines études montrent que la mesure des connaissances et de leur gestion encourage leur partage (Kochikar et al., 2006; Lee et Ahn, 2005) et les initiatives d'acquisition de nouvelles connaissances (Rose et al., 2007). Au regard de cela, les hypothèses suivantes sont émises :

H7a. La mesure des connaissances et de leur gestion influence positivement le partage des connaissances tacites des gestionnaires.

H7b. La mesure des connaissances et de leur gestion influence positivement l'acquisition des connaissances tacites des gestionnaires.

Les différentes hypothèses énoncées pour le partage et l'acquisition des connaissances sont illustrées dans des modèles distincts, respectivement aux Figures 5-1 et 5-2.

Figure 5-1: Modèle postulé du partage des connaissances tacites

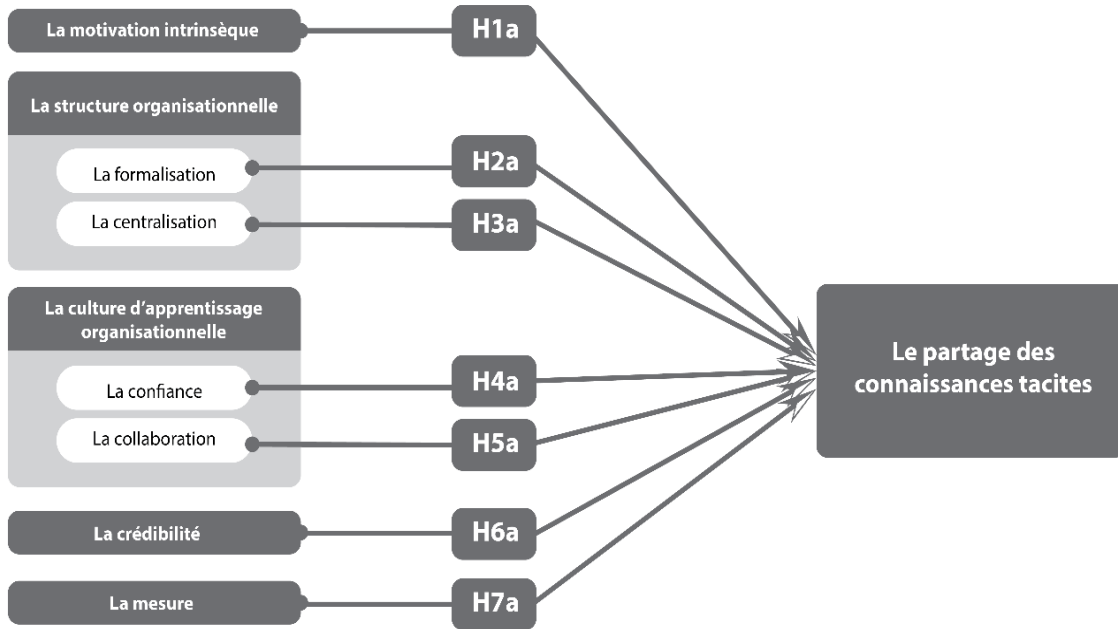
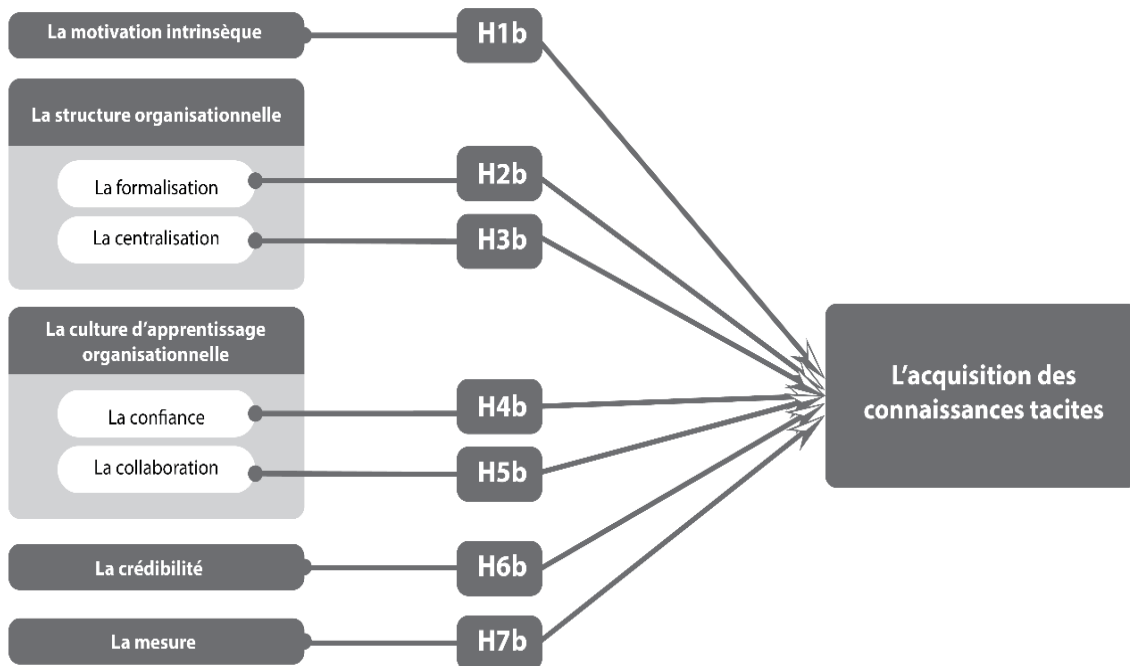


Figure 5-2: Modèle postulé de l'acquisition des connaissances tacites



5.3 Méthodologie

5.3.1 Procédures

Un questionnaire de 121 questions regroupées en deux sections, à savoir les caractéristiques sociodémographiques, et le partage des connaissances et l'acquisition des connaissances, a été élaboré. Ce questionnaire a été testé et validé auprès de quelques gestionnaires du gouvernement fédéral et certaines questions ont été précisées suite aux commentaires reçus. Les chercheurs ont été invités à présenter leur étude lors d'une journée organisée par l'École de la fonction publique du Canada pour la communauté des gestionnaires – région du Québec. Un formulaire de consentement éclairé, dans lequel il était précisé que la participation à cette étude était volontaire et que les réponses seraient anonymes et confidentielles, ainsi que le questionnaire ont été distribués aux gestionnaires. Les questionnaires ont été remplis sur place. Les réponses collectées ont ensuite été saisies sur la plateforme Survey Monkey et la base de données extraite a été analysée avec IBM SPSS 22.

5.3.2 Participants

Sur les 288 gestionnaires de niveaux EX-01 à EX-05 que compte la communauté des gestionnaires – région du Québec (Treasury Board of Canada Secretariat, 2016), 202 ont répondu au questionnaire. Cela équivaut à un taux de réponse 70,14 %. Au total, 73 hommes et 129 femmes ont participé à cette étude. Ils sont majoritairement âgés de plus de 40 ans (67%) et la majorité d'entre eux détient un baccalauréat comme plus haut niveau de scolarité (88%). La majorité d'entre eux, soit 94 %, a plus de 10 années d'expérience dans la fonction publique fédérale avec au moins 5 années dans des postes de gestion (59 %). Pour ce qui est du niveau de gestion, ils sont soit EX-03 (3 %), EX-02 (35 %), EX-01 (27 %). Plus du tiers des participants n'a pas déclaré son niveau de cadre (35 %). Lorsqu'on les interroge sur leur intention à partager ou acquérir des connaissances tacites, les scores moyens sont, respectivement, de 3,97 et de 4,05 (où 1 correspond à « Fortement en désaccord » et 5 à « Fortement en accord »).

5.3.3 Questionnaires

La construction de nos variables a été effectuée avec des items et des échelles de mesure identifiés dans la littérature.

Le partage des connaissances tacites. Le partage des connaissances tacites est une sous-composante du processus de socialisation de Nonaka et Takeuchi (1995) (Lee et Choi, 2003). Cette variable composite a été créée à partir de deux énoncés à échelle de type Likert en 5 points, où 1 correspond à « Fortement en désaccord » et 5 à « Fortement en accord ». Les premier et second énoncés sont libellés comme suit : « Je partage le savoir-faire avec les partenaires et les fournisseurs de services » et « Je crée un environnement de travail qui permet à mes collègues de connaître le savoir-faire et l'expertise de chacun ». Pour les besoins de l'analyse, cette variable a été transformée en variable dichotomique où 0 correspond à « Ne partage pas » (regroupant les scores se situant entre 1 et 3,5) et 1 à « Partage des connaissances tacites » (regroupant les scores entre 3,6 et 5).

L'acquisition des connaissances tacites. L'acquisition des connaissances tacites est la deuxième sous-composante du processus de socialisation de Nonaka et Takeuchi (1995) (Lee et Choi, 2003). Cette variable composite a été créée à partir de deux énoncés à échelle de type Likert en 5 points, où 1 correspond à « Fortement en désaccord » et 5 à « Fortement en accord ». Les deux énoncés sont libellés comme suit : « Je trouve de nouvelles stratégies ou pistes d'amélioration en échangeant avec d'autres dans mon organisation » et « Je recueille des informations provenant de différentes unités administratives quand je crois que c'est utile ». Pour les besoins de l'analyse, cette variable a été transformée en variable dichotomique où 0 correspond à « N'acquiert pas » (regroupant les scores entre 1 et 3,5) et 1 à « Acquiert des connaissances tacites » (regroupant les scores entre 3,6 et 5).

La motivation intrinsèque. Cette variable mesure la motivation intrinsèque des gestionnaires à partager ou à acquérir les connaissances et a été développée par Rinfret et Houlfort (2016), inspirée de Blais, Brière, Lachance, Riddle, et Vallerand (1993). C'est une variable composite créée à partir de 5 items à échelle de type Likert, où 1 correspond à « Tout à fait en désaccord » et 7 à « Tout à fait en accord ». On y retrouve comme énoncé « Dans

mon milieu de travail, je partage mes connaissances avec mes collègues gestionnaires parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à partager mes connaissances ». L'Alpha de Cronbach pour cette échelle est de 0,86.

La centralisation. La centralisation, sous-composante de la structure organisationnelle, mesure la perception des gestionnaires sur le degré d'autorité et de contrôle sur les décisions dans leur organisation (Lee et Choi, 2003). C'est une variable composite créée à partir de 3 énoncés à échelle de type Likert, où 1 correspond à « Fortement en désaccord » et 5 à « Fortement en accord ». On y retrouve comme énoncé « Mes employés peuvent prendre des initiatives sans l'accord de leur supérieur immédiat ». L'Alpha de Cronbach pour cette échelle est de 0,86.

La formalisation. La formalisation, deuxième sous-composante de la structure organisationnelle, mesure la perception des gestionnaires quant au degré avec lequel les décisions et les relations de travail sont régies par des règles formelles, des règles standards et des procédures (Lee et Choi, 2003). C'est une variable composite créée à partir de 5 items à échelle de type Likert, où 1 correspond à « Fortement en désaccord » et 5 à « Fortement en accord ». Un exemple d'énoncé est « Au sein de mon organisation, de nombreux processus de travail ne sont pas formalisés (non écrits) ». L'Alpha de Cronbach de cette échelle est de 0,70.

La confiance. La confiance, sous-composante de la culture d'apprentissage organisationnelle, mesure la perception des gestionnaires quant au degré de confiance réciproque entre les membres de leur organisation dans les intentions, les comportements et les compétences (Lee et Choi, 2003). C'est une variable composite créée à partir de 4 items à échelle de type Likert, où 1 correspond à « Fortement en désaccord » et 5 à « Fortement en accord ». On y retrouve des énoncés comme « Dans ma direction, les employés ont une confiance réciproque par rapport aux capacités de chacun ». L'Alpha de Cronbach de cette échelle est de 0,70.

La collaboration. La collaboration, deuxième sous-composante de la culture d'apprentissage organisationnelle, mesure la perception des gestionnaires quant au degré avec lequel les membres de leur organisation s'entraident activement dans leur travail (Lee

et Choi, 2003). C'est une variable composite créée à partir de 4 items à échelle de type Likert, où 1 correspond à « Fortement en désaccord » et 5 à « Fortement en accord ». On y retrouve comme énoncé « Je suis satisfait du degré de collaboration qui existe au sein de ma direction ». L'Alpha de Cronbach de cette échelle est de 0,72.

La crédibilité. La crédibilité mesure la perception des gestionnaires quant au reflet des stéréotypes positifs à l'égard des travailleurs seniors dans leur organisation (Pierce, Gardner, Cummings, et Dunham, 1989). C'est une variable composite créée à partir de 7 énoncés à échelle de type Likert, où 1 correspond à « Fortement en désaccord » et 5 à « Fortement en accord ». On y retrouve des comme énoncé « Les travailleurs seniors sont importants ». La cohérence interne pour l'ensemble des sous-échelles est de 0,87.

La mesure. Cette variable mesure la perception des gestionnaires quant à la gestion des connaissances par leur organisation, notamment en ce qui a trait à ses forces et à ses opportunités (Girard, 2005; O'dell et Grayson, 1998). C'est une variable composite créée à partir de 5 items à échelle de type Likert, où 1 correspond à « Fortement en désaccord » et 5 à « Fortement en accord ». On y retrouve des comme énoncé « Mon organisation a développé des indicateurs de rendement et de suivi de gestion de la connaissance ». L'Alpha de Cronbach de cette échelle est de 0,77.

5.3.4 Analyses

Cette étude cherche à identifier séparément les facteurs clés qui facilitent le partage et l'acquisition des connaissances tacites des gestionnaires du secteur public au Québec. Pour cela, il est primordial d'adopter une démarche exploratoire qui permettra d'identifier les déterminants pertinents pour chacune des variables dépendantes et d'exclure de nos modèles ceux qui ne le sont pas (O'Connell, 2006). Afin d'identifier les variables indépendantes qui agissent sur le partage et sur l'acquisition des connaissances tacites des gestionnaires et d'estimer l'effet individuel de chacune de ces variables sur les variables dépendantes, deux modèles de régression logistique binaire ont été effectués avec le logiciel IBM SPSS pour Windows 22. Ainsi, les variables partage et acquisition des connaissances tacites ont été transformées en variables dichotomiques. Pour la variable partage, 55 participants se sont retrouvés dans le groupe « Ne partage pas » et 147 dans le groupe « Partage » des

connaissances tacites, alors que pour la variable acquisition 46 participants « N'acquièrent pas » et 156 « Acquiert » des connaissances tacites.

La régression logistique binaire permet de tester l'effet d'un ensemble de variables indépendantes continues sur une variable dépendante dichotomique (Tabachnick et Fidell, 2013). La méthode pas-à-pas ascendante (rapport de vraisemblance) a été utilisée. Cette méthode présente l'avantage, après itérations, d'exclure les variables indépendantes non pertinentes du modèle et de ne conserver que celles qui sont pertinentes avant d'estimer leur effet (O'Connell, 2006; Tabachnick et Fidell, 2013). La régression logistique est une méthode flexible, car elle ne nécessite pas une distribution normale, linéaire ou l'équivalente à l'intérieur de chaque groupe des variables prédictives (Tabachnick et Fidell, 2013). Toutes les dimensions de nos différentes variables indépendantes présentent un Alpha de Cronbach (α) supérieur ou égal à 0,70, considéré comme un niveau de fiabilité adéquat pour tester les relations entre les variables (Nunnally, 1978).

Une analyse préalable de la corrélation montre une corrélation significative et positive entre la motivation, la mesure et le partage des connaissances et une corrélation négative entre la formalisation et le partage des connaissances. L'acquisition des connaissances présente une corrélation significative et positive avec la motivation, la confiance et la collaboration. De plus, ces analyses ne révèlent pas de cas de multicollinéarité entre les variables indépendantes.

Tableau 5-1 : Fiabilités et corrélations

	Alpha de Combrach (α)	Partage (Non = 55; Oui = 147)	Acquisition (Non = 46; Oui = 156)	Motivation intrinsèque	Centralisation	Formalisation	Confiance	Collaboration	Crédibilité	Mesures
Motivation intrinsèque	0,86	,17*	,15*	1						
Centralisation	0,86	-0,01	-0,1	-0,06	1					
Formalisation	0,7	-,164*	-0,14	0,115	,43*	1				
Confiance	0,7	0,1	,32**	,17*	-0,06	0,04	1			
Collaboration	0,72	0,08	,18*	,17*	-0,08	-0,02	,55*	1		
Crédibilité	0,87	-0,02	0,1	,24*	-,194*	0,06	,38*	,34*	1	
Mesures	0,77	,14*	0,1	,24*	0,01	,20*	,22*	,36*	,34*	1

* p<0.05; ** p<0.01

5.4 Résultats

5.4.1 Le partage des connaissances tacites

Le modèle final sur le partage des connaissances tacites des gestionnaires, dont les résultats sont présentés au Tableau 5-2, est obtenu au pas 3 avec une entrée par ordre décroissant d'importance prédictive des variables indépendantes suivantes : la formalisation, la mesure et la motivation intrinsèque. Les analyses montrent un effet multivarié significatif de ces variables indépendantes sur le partage des connaissances tacites ($\chi^2 (3) = 21,84, p = 0,000$). Ce modèle prédit correctement 73,3 % des résultats de l'ensemble de notre échantillon et ce taux de prédiction de l'ensemble de l'échantillon est adéquat (Amara, Olmos-Peñuela, et Fernández-de-Lucio, 2019; Landry, Saïhi, Amara, et Ouimet, 2010). Le test Hosmer et Lemeshow ($\chi^2 (8) = 15,55, p = 0,49$) est non significatif, ce qui confirme la validité du modèle et sa compatibilité avec nos données. Le pseudo- R^2 indique que 25% de la variance de la variable partage est expliquée par l'ensemble des variables prédictives (R-deux de Nagelkerke), ce qui est adéquat dans une régression logistique binaire exploratoire, dont la variable dépendante est de nature qualitative (Landry et al., 2010). En étudiant individuellement les coefficients de chaque variable indépendante, nous constatons qu'une formalisation de la structure organisationnelle a un effet négatif sur le partage. Une augmentation d'un niveau de la formalisation entraîne une baisse de 0,51 les chances de partager des connaissances tacites entre les gestionnaires. La mesure de la gestion des connaissances, quant à elle, a un effet positif sur le partage. Une augmentation d'un niveau de cette variable augmente de 1,9 les chances que les gestionnaires partagent des connaissances tacites. La motivation intrinsèque des gestionnaires a également un effet positif sur le partage des connaissances tacites. L'augmentation d'un niveau de cette variable augmente de 1,84 les chances de partager des connaissances tacites. Ces résultats confirment respectivement les hypothèses H2a, H7a et H1a. Par contre, la centralisation, la confiance, la collaboration et la crédibilité des gestionnaires seniors n'ont pas d'effet sur le partage des connaissances tacites, d'où leur exclusion du modèle. Ces résultats infirment donc les hypothèses H3a, H4a, H5a et H6a.

Tableau 5-2: Effets des variables indépendantes sur le partage des connaissances

Pas 3	B	E.-T.	Wald	Sig.	Exp (B)	Inter confiance 95%	
Variables du modèle							
Formalisation	-0,678	0,250	7,324	0,007	0,508	0,311	0,830
Mesures	0,640	0,234	7,446	0,006	1,896	1,198	3,002
Motivation intrinsèque	0,609	0,225	7,307	0,007	1,838	1,182	2,859
Constante	-2,325	1,503	2,392	0,122	0,098		
Variables exclues du modèle							
	B	ddl	Sig.				
Confiance	0,428	1	0,513				
Collaboration	0,456	1	0,499				
Centralisation	1,411	1	0,235				
Crédibilité	1,929	1	0,165				
Tests composites des coefficients du modèle							
Pas 3	Khi-carré	ddl	Sig.				
Pas	7,741	1	0,005				
Bloc	21,836	3	0,000				
Modèle	21,836	3	0,000				
Test de Hosmer et Lemeshow							
Pas	Khi-carré	ddl	Sig.				
3	15,55	8	0,492				
Classification							
Pourcentage globale	73,3%						
R-deux de Nagelkerke							
Pseudo-R ²	0,25						

5.4.2 L'acquisition des connaissances tacites

Le modèle final sur l'acquisition des connaissances tacites des gestionnaires, dont les résultats sont présentés au Tableau 5-3, est obtenu au pas 1 avec la collaboration comme seule variable indépendante ayant un effet significatif ($\chi^2 (1) = 20,21, p = 0,000$). Ce modèle prédit correctement 78,7% des résultats de l'ensemble de notre échantillon, ce taux de prédiction étant jugé adéquat (Amara et al., 2019; Landry et al., 2010). Le test Hosmer et Lemeshow ($\chi^2 (7) = 11,40, p = 0,12$) est statistiquement non significatif, ce qui confirme la validité du modèle et sa compatibilité avec nos données. Le pseudo-R² indique que 24% de la variance de la variable partage est expliquée par l'ensemble des variables prédictives (R-

deux de Nagelkerke) et est conforme aux conventions (Landry et al., 2010). Une culture d'apprentissage organisationnel de collaboration présente un effet positif sur l'acquisition des connaissances tacites. En effet, une augmentation d'une unité de la variable collaboration multiplie par 3,1 les chances d'acquérir des connaissances tacites par les gestionnaires. Ce résultat confirme l'hypothèse H5b. Par ailleurs, la motivation intrinsèque, la formalisation, la centralisation, la confiance, la crédibilité des gestionnaires seniors et la mesure n'ont pas d'effet sur l'acquisition des connaissances tacites des gestionnaires, d'où leur exclusion du modèle, infirmant de ce fait les hypothèses H1b, H2b, H3b, H4b, H6b et H7b.

Tableau 5-3: Effets des variables indépendantes sur l'acquisition des connaissances

Pas 1	B	E.-T.	Wald	Sig.	Exp (B)	Inter confiance 95%	
Variabes du modèle							
Collaboration	1,118	0,263	18,114	0,000	3,058	1,828	5,116
Constante	-2,633	0,896	8,640	0,003	0,072		
Variabes exclues du modèle							
	B	ddl	Sig.				
Motivation intrinsèque	2,187	1	0,139				
Centralisation	1,03	1	0,31				
Formalisation	3,49	1	0,062				
Confiance	0,003	1	0,957				
Crédibilité	0,006	1	0,936				
Mesures	0,013	1	0,909				
Tests composites des coefficients du modèle							
Pas 1	Khi-carré	ddl	Sig.				
Pas	20,208	1	0,000				
Bloc	20,208	1	0,000				
Modèle	20,208	1	0,000				
Test de Hosmer et Lemeshow							
Pas	Khi-carré	ddl	Sig.				
1	11,403	7	0,122				
Classification							
Pourcentage global	78,7%						
R-deux de Nagelkerke							
Pseudo-R ²	0,24						

Le Tableau 5-4 présente une synthèse des déterminants et leur sens pour expliquer les variables partage et acquisition des connaissances tacites. Comme nous pouvons le constater, aucun des déterminants n'a d'effet simultané sur le partage et l'acquisition des connaissances

tacites. De plus, nous constatons que la centralisation, la confiance et la crédibilité n'ont pas d'effet significatif aussi bien sur le partage que sur l'acquisition des connaissances tacites des gestionnaires.

Tableau 5-4: Synthèse des déterminants et leur sens pour expliquer le partage et l'acquisition des connaissances tacites

Déterminants	Partage	Acquisition
Collaboration		+
Motivation intrinsèque	+	
Mesures	+	
Formalisation	-	
Centralisation		
Confiance		
Crédibilité		

5.5 Discussion

Plusieurs critiques ont été émises à l'égard du modèle SECI de Nonaka et Takeuchi (1995), considéré à bien d'égard comme étant réducteur par des auteurs comme Sarayreh et al. (2012), Li et Gao (2003) et Gourlay (2006). Pour ces auteurs, les différentes composantes du modèle SECI à savoir la socialisation, l'externalisation, la combinaison et l'internalisation renferment des concepts complexes que la recherche sur la gestion des connaissances devrait nuancer. Si, d'après Nonaka et Takeuchi (1995), la socialisation est un processus qui résulte de l'interaction entre les individus, il n'en demeure pas moins qu'il existe une différenciation dans les déterminants de ses composantes, que sont le partage et l'acquisition des connaissances. La principale contribution de cette étude a été d'identifier leurs déterminants respectifs et, ainsi, de montrer l'importance de les étudier séparément dans les modèles de transfert de connaissances.

En effet, les résultats de cette étude présentent une différence marquée des déterminants des deux composantes de la socialisation. Spécifiquement, ils montrent l'effet négatif de la formalisation et les effets positifs de la mesure et de la motivation intrinsèque sur le partage des connaissances tacites des gestionnaires du secteur public. Ces résultats montrent que le partage des connaissances tacites managériales est influencé d'abord par des déterminants

organisationnels (la formalisation de la structure organisationnelle et la mesure de la gestion des connaissances) et, ensuite, individuel (la motivation intrinsèque des détenteurs des connaissances). Cette étude confirme l'effet négatif de la formalisation d'une organisation sur le partage des connaissances tacites des gestionnaires du secteur public. En effet, à l'instar de De Clercq, Dimov, et Thongpapanl (2013), les résultats montrent qu'une structure organisationnelle fortement formalisée a un effet négatif sur le partage des connaissances tacites des gestionnaires. Ainsi, pour faciliter le partage des connaissances, il conviendrait de simplifier les processus de prise de décision (Chen et al., 2010), ce qui constitue un défi de taille pour le secteur public au regard de la forte imputabilité qui y règne (Facal et Mazouz, 2013). Aussi, nos résultats mettent en évidence l'importance de la mise en place de mécanismes de mesure des connaissances, tels qu'avancés par Girard (2005). Cette étude est la première à démontrer empiriquement l'effet positif de la mesure sur le partage des connaissances tacites des gestionnaires dans le secteur public. Elle confirme ainsi l'hypothèse de Girard (2005) quant au rôle central de cette variable sur l'engagement des différents acteurs à partager des connaissances et valide partiellement son modèle. Dans le secteur public, Spekle et Verbeeten (2014) notent que si la mise en place de tels mécanismes est essentielle, elle est plus complexe en raison de la nature des organisations de ce secteur et de leur lourdeur administrative. Finalement, cette étude révèle également un effet de la motivation intrinsèque sur le partage des connaissances des gestionnaires, tout comme l'avaient démontré Tangaraja et al. (2015) et Chen et Hsieh (2015).

En ce qui concerne l'acquisition des connaissances tacites des gestionnaires du secteur public, un seul déterminant est ressorti comme ayant un effet significatif et positif sur celle-ci, soit la collaboration. Ainsi, tout comme l'ont montré Armitage, Berkes, et Doubleday (2010) et Sullivan et Skelcher (2017) une culture organisationnelle valorisant la collaboration entre les individus, les unités organisationnelles ou inter-organisationnelles favorise l'acquisition des connaissances tacites, tout comme suggéré par Girard (2005).

Les autres déterminants, à savoir la centralisation, la confiance et la crédibilité des gestionnaires seniors, identifiés dans la littérature n'ont pas trouvé écho dans cette étude. Les études antérieures qui ont identifié ces déterminants ont été effectuées principalement auprès

d'entreprises du secteur privé et ne concernaient pas spécifiquement le partage et l'acquisition des connaissances tacites managériales. Comme l'ont noté Ouédraogo et Rinfret (2019) et Ryan et O'Connor (2013), la nature, la force et le sens des déterminants de l'acquisition et du partage des connaissances peuvent varier en fonction de la nature des connaissances (tacites ou explicites) et du secteur d'activités (privé ou public). La particularité du secteur public, de son contexte lié au départ massif à la retraite des gestionnaires et la perte des connaissances tacites managériales a donc conduit à l'identification de déterminants moins nombreux que ce que la littérature laissait entrevoir. Les résultats de cette étude montrent l'importance de poursuivre les recherches sur la gestion et le transfert des connaissances afin de mieux cibler les déterminants en fonction des secteurs d'activités, des types de connaissances transférées, des domaines desquelles proviennent ces connaissances et de la catégorie du personnel concerné et, ainsi, de maximiser la validité externe des recherches (Shadish, Cook, et Campbell, 2002).

5.6 Limites et recherches futures

Cette étude a identifié des prédicteurs distincts au partage et à l'acquisition des connaissances tacites des gestionnaires. L'étude, effectuée auprès d'un échantillon de gestionnaires publics fédéraux, se focalise uniquement sur la composante « socialisation » du modèle SECI de Nonaka et Takeuchi (1995). Il serait important de valider les résultats obtenus auprès d'autres échantillons afin de pouvoir les généraliser. Par ailleurs, ces résultats encouragent la poursuite d'études empiriques sur les autres composantes du modèle SECI, soit l'externalisation, la combinaison et l'internalisation, pour mettre en lumière les nuances à apporter à ces variables composites et les implications inhérentes qu'elles peuvent avoir sur la gestion des connaissances, qui est un phénomène non mécanique (Li et Gao, 2003), subjectif, impliquant une diversité d'acteurs (Yao, Chen, Hu, et Wu, 2012).

5.7 Implications pratiques

Les résultats de cette recherche ont des implications pratiques qui, si elles sont prises en compte, peuvent améliorer le processus de partage et d'acquisition des connaissances tacites managériales dans les ministères et organismes des secteurs publics. Les déterminants les plus importants pour ces deux variables sont d'ordre organisationnel. La mise en place de

tels déterminants dépend donc des hauts dirigeants d'une organisation et de leur style de leadership. Une étude portant sur le transfert intergénérationnel des connaissances (Rinfret, Tougas, Ouédraogo, Maltais et Lemay, 2019) a montré que les leaders transformationnels sont associés à la mise en place d'une culture qui promeut des valeurs d'ouverture, de confiance et des pratiques d'apprentissages organisationnels. De plus, un gestionnaire qui utilise ce style de leadership est davantage soucieux de mettre en place des mesures des connaissances de l'organisation (Birasnav, 2014) et augmente chez ses collaborateurs leur motivation intrinsèque (Rinfret, Laplante, Lagacé, Deschamps, et Privé, 2018). Ainsi, la mise en place de programmes de formation sur le leadership transformationnel pour les hauts dirigeants et les cadres supérieurs des secteurs publics permettrait d'agir sur les déterminants (Girard, 2005) du partage et de l'acquisition des connaissances tacites essentielles à la pérennité des services publics de qualité.

Références

- AF Ragab, M., & Arisha, A. (2013). Knowledge management and measurement: a critical review. *Journal of Knowledge Management*, 17(6), 873-901.
- Al Ahabbi, S. A., Singh, S. K., Balasubramanian, S., & Gaur, S. S. (2019). Employee perception of impact of knowledge management processes on public sector performance. *Journal of Knowledge Management*, 23(2), 351-373.
- Amara, N., Olmos-Peñuela, J., & Fernández-de-Lucio, I. (2019). Overcoming the “lost before translation” problem: An exploratory study. *Research Policy*, 48(1), 22-36.
- Amayah, A. T. (2013). Determinants of knowledge sharing in a public sector organization. *Journal of Knowledge Management*, 17(3), 454-471.
- Armitage, D., Berkes, F., & Doubleday, N. (2010). *Adaptive co-management: collaboration, learning, and multi-level governance*. Vancouver, CA: UBC Press.
- Birasnav, M. (2014). Knowledge management and organizational performance in the service industry: The role of transformational leadership beyond the effects of transactional leadership. *Journal of Business Research*, 67(8), 1622-1629.
- Blais, M. R., Brière, N. M., Lachance, L., Riddle, A. S., & Vallerand, R. (1993). L'inventaire des motivations au travail de Blais. *Revue Québécoise de psychologie*, 14(3), 185-215.
- Borges, R. (2012). Tacit knowledge sharing between IT workers: The role of organizational culture, personality, and social environment. *Management Research Review*, 36(1), 89-108.
- Boudreau, J. W. (2003). *Strategic Knowledge Measurement and Management*. CAHRS Working Paper #02-17, (21). Ithaca, NY.
- Burmeister, A., & Deller, J. (2016). Knowledge retention from older and retiring workers: what do we know, and where do we go from here? *Work, Aging and Retirement*, 2(2), 87-104.
- Butler, R. N. (2009). Combating ageism. *International Psychogeriatrics*, 21(2), 211-211.
- Cairó, O., & Guardati, S. (2012). The KAMET II methodology: Knowledge acquisition, knowledge modeling and knowledge generation. *Expert Systems with Applications*, 39(9), 8108-8114.
- Camisón, C., & Forés, B. (2010). Knowledge absorptive capacity: New insights for its conceptualization and measurement. *Journal of Business Research*, 63(7), 707-715.

- Cassidy, S. A., & Stanley, D. J. (2019). Getting From 'Me' to 'We': Role clarity, team process, and the transition from individual knowledge to shared mental models in employee dyads. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 36(2), 208-220.
- Chawla, D., & Joshi, H. (2010). Knowledge management initiatives in Indian public and private sector organizations. *Journal of Knowledge Management*, 14(6), 811-827.
- Chen, C.-A., & Hsieh, C.-W. (2015). Knowledge sharing motivation in the public sector: the role of public service motivation. *International Review of Administrative Sciences*, 81(4), 812-832.
- Chen, C.-J., Huang, J.-W., & Hsiao, Y.-C. (2010). Knowledge management and innovativeness: The role of organizational climate and structure. *International Journal of Manpower*, 31(8), 848-870.
- Child, J. (1972). Organizational structure, environment and performance: The role of strategic choice. *Sociology*, 6(1), 1-22.
- Cloutier-Villeneuve, L. (2019). Portrait des nouveaux retraités au Québec et ailleurs au Canada de 2009 à 2018. *Flash-info Institut de la statistique du Québec*, 20(1), 1-10.
- Cohen, W. M., & Levinthal, D. A. (1990). Absorptive capacity: A new perspective on learning and innovation. *Administrative Science Quarterly*, 35(1), 128-152.
- Collins, M. A., & Amabile, T. M. (1999). Motivation and creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 297-312.
- Couturier, E.-L. (2018). *Évolution des statistiques sur les retraites*. Note socioéconomique. IRIS.
- Cloutier-Villeneuve, L. (2019). *L'emploi moins qualifié au Québec: caractéristiques et tendances sur le marché du travail*. Gouvernement du Québec: l'Institut de la statistique du Québec.
- Dalkir, K. (2010). La continuité du savoir: préservation et transmission du savoir dans le secteur public. *Télescope*, 16(1), 146-167.
- Davenport, T. H., & Prusak, L. (1998). *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Boston, MA: Harvard Business Press.
- De Blois, S., & Lagacé, M. (2017). Understanding Older Canadian Workers' Perspectives on Age and Aging in the Context of Communication and Knowledge Transfer. *Canadian Journal of Communication*, 42(4), 631-644.

- De Clercq, D., Dimov, D., & Thongpapanl, N. (2013). Organizational social capital, formalization, and internal knowledge sharing in entrepreneurial orientation formation. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 37(3), 505-537.
- Doloreux, D. (2015). Use of internal and external sources of knowledge and innovation in the Canadian wine industry. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 32(2), 102-112.
- Easterby-Smith, M., Lyles, M. A., & Tsang, E. W. (2008). Inter-organizational knowledge transfer: Current themes and future prospects. *Journal of Management Studies*, 45(4), 677-690.
- Facal, J., & Mazouz, B. (2013). L'imputabilité des dirigeants publics. *Revue Française de Gestion*, 8(237), 117-132.
- Garvin, D. (1993). Building a Learning Organization. *Harvard Business Review*, 71(4), 378-391.
- Girard, J. P. (2005). The Inukshuk: A canadian knowledge management model. *KMPro Journal*, 2(1), 9-19.
- Girard, J. P., & McIntyre, S. (2010). Knowledge management modeling in public sector organizations: a case study. *International Journal of Public Sector Management*, 23(1), 71-77.
- Glenn, T. (2012). The state of talent management in Canada's public sector. *Canadian Public Administration*, 55(1), 25-51.
- Gourlay, S. (2006). Conceptualizing knowledge creation: a critique of Nonaka's theory. *Journal of Management Studies*, 43(7), 1415-1436.
- Gupta, A. K., & Govindarajan, V. (2000). Knowledge flows within multinational corporations. *Strategic Management Journal*, 21(4), 473-496.
- Hage, J., & Aiken, M. (1967). Relationship of centralization to other structural properties. *Administrative Science Quarterly*, 12(1), 72-92.
- Hau, Y. S., Kim, B., Lee, H., & Kim, Y.-G. (2013). The effects of individual motivations and social capital on employees' tacit and explicit knowledge sharing intentions. *International Journal of Information Management*, 33(2), 356-366.
- He, W., & Wei, K.-K. (2009). What drives continued knowledge sharing? An investigation of knowledge-contribution and-seeking beliefs. *Decision Support Systems*, 46(4), 826-838.

- Henkens, K. (2005). Stereotyping older workers and retirement: The managers' point of view. *Canadian Journal on Aging, 24*(4), 353-366.
- Holsapple, C. W., & Jones, K. (2004). Exploring primary activities of the knowledge chain. *Knowledge and Process Management, 11*(3), 155-174.
- Holste, J. S., & Fields, D. (2010). Trust and tacit knowledge sharing and use. *Journal of Knowledge Management, 14*(1), 128-140.
- Huber, G. P. (1991). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. *Organization Science, 2*(1), 88-115.
- Hubers, M. D., Moolenaar, N. M., Schildkamp, K., Daly, A. J., Handelzalts, A., & Pieters, J. M. (2018). Share and succeed: the development of knowledge sharing and brokerage in data teams' network structures. *ReseaRch PaPeRs in Education, 33*(2), 216-238.
- Islam, M. Z., Jasimuddin, S. M., & Hasan, I. (2015). Organizational culture, structure, technology infrastructure and knowledge sharing: Empirical evidence from MNCs based in Malaysia. *Vine, 45*(1), 67-88.
- Ismail Al-Alawi, A., Yousif Al-Marzooqi, N., & Fraidoon Mohammed, Y. (2007). Organizational culture and knowledge sharing: critical success factors. *Journal of Knowledge Management, 11*(2), 22-42.
- Jain, K. K., Sandhu, M. S., & Goh, S. K. (2015). Organizational climate, trust and knowledge sharing: insights from Malaysia. *Journal of Asia Business Studies, 9*(1), 54-77.
- Jeong, G. Y., Chae, M. S., & Park, B. I. (2017). Reverse knowledge transfer from subsidiaries to multinational companies: Focusing on factors affecting market knowledge transfer. *Canadian Journal of Administrative Sciences, 34*(3), 291-305.
- Karagoz, Y., Korthaus, A., & 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.
- Kochikar, V., Sen, S. C., Mahesh, K., & Kapanipathy, S. (2006). *Automated method for quantitative measurement of benefits in a plurality of self-assessing, knowledge sharing communities*. New York, NY: Patent Application Publication.
- Koskinen, K. U., Pihlanto, P., & Vanharanta, H. (2003). Tacit knowledge acquisition and sharing in a project work context. *International Journal of Project Management, 21*(4), 281-290.
- Kotlarsky, J., & Oshri, I. (2005). Social ties, knowledge sharing and successful collaboration in globally distributed system development projects. *European Journal of Information Systems, 14*(1), 37-48.

- 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*. (Maîtrise), Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Kuyken, K., Ebrahimi, M., & 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.
- Laihonen, H., & Mäntylä, S. (2017). Principles of performance dialogue in public administration. *International Journal of Public Sector Management*, 30(5), 414-428.
- Lamari, M. (2010). Le transfert intergénérationnel des connaissances tacites: les concepts utilisés et les évidences empiriques démontrées. *Télescope* (1), 39-65.
- Landry, R., Saïhi, M., Amara, N., & Ouimet, M. (2010). Evidence on how academics manage their portfolio of knowledge transfer activities. *Research Policy*, 39(10), 1387-1403.
- Lawson, B., Petersen, K. J., Cousins, P. D., & Handfield, R. B. (2009). Knowledge sharing in interorganizational product development teams: The effect of formal and informal socialization mechanisms. *Journal of Product Innovation Management*, 26(2), 156-172.
- Lee, D.-J., & Ahn, J.-H. (2005). Rewarding knowledge sharing under measurement inaccuracy. *Knowledge Management Research & Practice*, 3(4), 229-243.
- Lee, H., & 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.
- Li, M., & Gao, F. (2003). Why Nonaka highlights tacit knowledge: A critical review. *Journal of Knowledge Management*, 7(4), 6-14.
- Liebowitz, J., Ayyavoo, N., Nguyen, H., Carran, D., & Simien, J. (2007). Cross-generational knowledge flows in edge organizations. *Industrial Management & Data Systems*, 107(8), 1123-1153.
- Liu, M.-S., & Liu, N.-C. (2008). Sources of knowledge acquisition and patterns of knowledge-sharing behaviors—An empirical study of Taiwanese high-tech firms. *International Journal of Information Management*, 28(5), 423-432.
- Mahmoudsalehi, M., Moradkhannejad, R., & Safari, K. (2012). How knowledge management is affected by organizational structure. *The Learning Organization*, 19(6), 518 - 528.

- Massaro, M., Dumay, J., & Garlatti, A. (2015). Public sector knowledge management: a structured literature review. *Journal of Knowledge Management*, 19(3), 530-558.
- Metcalf, M. (2005). Knowledge sharing, complex environments and small-worlds. *Human Systems Management*, 24(3), 185-195.
- Minbaeva, D. B. (2008). HRM practices affecting extrinsic and intrinsic motivation of knowledge receivers and their effect on intra-MNC knowledge transfer. *International Business Review*, 17(6), 703-713.
- Monavvarian, A., & Kasaei, M. (2007). A KM model for public administration: the case of Labour Ministry. *Vine*, 37(3), 348-367.
- Mueller, J. (2012). Knowledge sharing between project teams and its cultural antecedents. *Journal of Knowledge Management*, 16(3), 435-447.
- Muthuveloo, R., Shanmugam, N., & Teoh, A. P. (2017). The impact of tacit knowledge management on organizational performance: Evidence from Malaysia. *Asia Pacific Management Review*, 22(4), 192-201.
- Nahapiet, J., & Ghoshal, S. (1998). Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. *Academy of Management Review*, 23(2), 242-266.
- Ndlela, M. N. (2010). *Knowledge management in the public sector: Communication issues and challenges at local government level*. In 11th European Conference on Knowledge Management, ECKM 2010 (pp. 711-716).
- Nielsen, B. B., & Nielsen, S. (2009). Learning and innovation in international strategic alliances: An empirical test of the role of trust and tacitness. *Journal of Management Studies*, 46(6), 1031-1056.
- Nissen, H. A., Evald, M. R., & Clarke, A. H. (2014). Knowledge sharing in heterogeneous teams through collaboration and cooperation: Exemplified through Public-Private-Innovation partnerships. *Industrial Marketing Management*, 43(3), 473-482.
- Nonaka, I., & Konno, N. (1998). The concept of “Ba”: Building a foundation for knowledge creation. *California Management Review*, 40(3), 40-54.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York, NY: Oxford University Press.
- Nonaka, I., & Toyama, R. (2015). The knowledge-creating theory revisited: knowledge creation as a synthesizing process. In J. S. Edwards (Ed.), *The Essentials of Knowledge Management. OR Essentials Series* (pp. 95-110). London: Palgrave Macmillan.

- Nonaka, I., & Von Krogh, G. (2009). Perspective—Tacit knowledge and knowledge conversion: Controversy and advancement in organizational knowledge creation theory. *Organization Science*, 20(3), 635-652.
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric methods (2nd Edition)*. New York, NY: McGraw-Hill.
- O'Connell, A. A. (2006). *Logistic regression models for ordinal response variables* (Vol. 146). Thousand Oaks, CA: Sage.
- O'dell, C., & Grayson, C. J. (1998). If only we knew what we know: Identification and transfer of internal best practices. *California Management Review*, 40(3), 154-174.
- Osterloh, M., & Frey, B. S. (2000). Motivation, knowledge transfer, and organizational forms. *Organization Science*, 11(5), 538-550.
- Ouédraogo, M., & Rinfret, N. (2019). The sharing and management of managers' knowledge: A structured literature review. *Knowledge and Process Management*, 26(3), 244-261.
- Pasupathi, M., Carstensen, L. L., & Tsai, J. L. (1995). Ageism in interpersonal settings. In B. Lott & D. Maluso (Eds.), *The social psychology of interpersonal discrimination* (pp. 160-182). New York, NY: Guilford Press.
- Pierce, J. L., Gardner, D. G., Cummings, L. L., & Dunham, R. B. (1989). Organization-based self-esteem: Construct definition, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 32(3), 622-648.
- Polanyi, M. (2009). *The Tacit Dimension*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Polanyi, M., & Grene, M. G. (1969). *Knowing and Being Essays*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Riege, A. (2005). Three-dozen knowledge-sharing barriers managers must consider. *Journal of Knowledge Management*, 9(3), 18-35.
- Rinfret, N., Bernier, L., Houlfort, N., Lemay, L., & Mercier, D. (2010). Défis et enjeux des connaissances: la réalité des cadres de la fonction publique québécoise. *Télescope*, 16(1), 208-224.
- Rinfret, N., & Houlfort, N. (2016). *Pratiques exemplaires et mapping du savoir : la gestion des connaissances dans le secteur public*. Manuscrit inédit, ENAP.
- Rinfret, N., Laplante, J., Lagacé, M. C., Deschamps, C., & Privé, C. (2018). Impacts of leadership styles in health and social services: A case from Quebec exploring relationships between emotional intelligence and transformational leadership. *International Journal of Healthcare Management*, 13(1), 329-339.

- Rinfret, N., Tougas, F., Ouédraogo, M., Maltais, D., & Lemay, L. (2019). *Transformational leadership: A must in the transfer of managerial knowledge and performance*. Poster presented at the XVI European Congress of Psychology. Moscow, Russia.
- Rose, J. M., Rose, A. M., & McKay, B. (2007). Measurement of knowledge structures acquired through instruction, experience, and decision aid use. *International Journal of Accounting Information Systems*, 8(2), 117-137.
- Roy, M. J., & Thérin, F. (2008). Knowledge acquisition and environmental commitment in SMEs. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 15(5), 249-259.
- Ryan, S., & O'Connor, R. V. (2013). Acquiring and sharing tacit knowledge in software development teams: An empirical study. *Information and Software Technology*, 55(9), 1614-1624.
- Sandhu, M. S., Jain, K. K., & bte Ahmad, I. U. K. (2011). Knowledge sharing among public sector employees: evidence from Malaysia. *International Journal of Public Sector Management*, 24(3), 206-226.
- Sarayreh, B., Mardawi, A., & Dmour, R. (2012). Comparative study: the Nonaka model of knowledge management. *International Journal of Engineering and Advanced Technology*, 1(6), 45-48.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Secrétariat du Conseil du trésor. (2018). *Stratégie de gestion des ressources humaines : Innover. Se renouveler. Se démarquer*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Smaliukienė, R., Bekešienė, S., Chlivickas, E., & Magyla, M. (2017). Explicating the role of trust in knowledge sharing: a structural equation model test. *Journal of Business Economics and Management*, 18(4), 758-778.
- Spekle, R. F., & Verbeeten, F. H. (2014). The use of performance measurement systems in the public sector: Effects on performance. *Management Accounting Research*, 25(2), 131-146.
- Sullivan, H., & Skelcher, C. (2017). *Working across boundaries: collaboration in public services*. London, UK: Macmillan International Higher Education.

- Szabó, L., & Csepregi, A. (2011). Competences found important for knowledge sharing: Investigation of middle managers working at medium-and large-sized enterprises. *IUP Journal of Knowledge Management*, 9(3), 41.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). *Using Multivariate Statistics, 6th Edition*. Boston, MA: Pearson.
- Tangaraja, G., Mohd Rasdi, R., Ismail, M., & Abu Samah, B. (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.
- Treasury Board of Canada Secretariat. (2016). *Federal Public Service (FPS) EX Population by EX Level or Other & Province*; March 2016. Ottawa, Ont.
- Tsai, W. (2002). Social structure of “coopetition” within a multiunit organization: Coordination, competition, and intraorganizational knowledge sharing. *Organization Science*, 13(2), 179-190.
- Tsoukas, H. (2003). Forms of knowledge and forms of life in organized contexts. In R. Chia (Ed.), *In the realm of organisation* (pp. 52-76). London, UK: Routledge.
- Usman, M., Ahmad, M. I., & Burgoyne, J. (2018). Individual and organizational learning from inter-firm knowledge sharing: A framework integrating inter-firm and intra-firm knowledge sharing and learning. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 36(4), 484-497.
- Van de Ven, A. H., Delbecq, A. L., & Koenig Jr, R. (1976). Determinants of coordination modes within organizations. *American Sociological Review*, 41(2), 322-338.
- Van Maanen, J. E., & Schein, E. H. (1979). Toward a theory of organizational socialization. In B. M. Staw (Ed.), *Research in organizational behavior* (pp. 209-264). Greenwich, CT: JAI.
- Wong, K. Y. (2005). Critical success factors for implementing knowledge management in small and medium enterprises. *Industrial Management & Data Systems*, 105(3), 261-279.
- Yao, W., Chen, J., Hu, J., & Wu, Y. (2012). *Diagnosis for Nonaka: The critique of SECI theory*. Paper presented at the International Symposium on Management of Technology (ISMOT). Hangzhou, China.

DISCUSSION GÉNÉRALE ET CONCLUSION

Au regard des départs massifs à la retraite des gestionnaires des secteurs publics au Québec et de la perte de leurs connaissances tacites qui en découle, cette thèse avait pour objectif d'identifier les déterminants de la gestion et du partage des connaissances tacites des gestionnaires, d'analyser les connaissances tacites essentielles au renforcement des compétences managériales de la relève en gestion et de déterminer les facteurs et les conditions du succès de leur partage et acquisition au sein des secteurs publics au Québec. Cet objectif général est subdivisé en trois objectifs spécifiques.

Le premier article de cette thèse, qui se rapporte au premier sous objectif de recherche, a permis de faire un état des lieux des recherches sur les connaissances managériales et sur les déterminants de leur gestion et de leur partage. En effet, cet article montre une dominance de la recherche sur les connaissances des gestionnaires en provenance du secteur privé et dans le domaine des technologies de l'information et de la communication. Il met également en lumière l'existence de plusieurs définitions et conceptualisations des connaissances (Karagoz et al., 2016; Monavvarian et Kasaei, 2007) qui peuvent être de nature tacite ou explicite (Gao et al., 2008; Légaré, 2014; Lemay et al., 2012) et localisées au niveau des individus et des organisations (Monavvarian et Kasaei, 2007; Rinfret et al., 2010). Aussi, il montre qu'il existe une diversité de conceptualisations quant à la gestion et au partage des connaissances. En effet, pour ce qui est de la gestion des connaissances, cinq perspectives sont identifiées, soit celles liées aux pratiques, aux processus, à l'apprentissage organisationnel, au point de vue des gestionnaires et à la nature « hard » ou « soft » des mécanismes. Le partage, quant à lui, est conçu soit comme une activité, soit comme un processus, et certains auteurs le confondent avec le concept de transfert des connaissances qui, en réalité, n'est qu'un de ses aspects (Karagoz et al., 2016; Singh Sandhu et al., 2011). Enfin, l'article 1 a également permis d'identifier 15 déterminants individuels et neuf déterminants organisationnels du partage des connaissances de même que trois déterminants individuels et neuf déterminants organisationnels de la gestion des connaissances des gestionnaires.

Le second article, qui se rapporte au deuxième sous objectif, identifie les connaissances essentielles au renforcement des compétences de gestion des jeunes gestionnaires et les conditions et mécanismes favorisant leur partage et acquisition. Tout d'abord, l'article 2 a permis d'identifier trois grandes catégories de connaissances tacites essentielles au renforcement des compétences des jeunes gestionnaires. Il s'agit des connaissances sur l'environnement organisationnel de la fonction publique, des connaissances de gestion et des connaissances sur la perception de soi comme gestionnaire dans la fonction publique. L'article 2 a également permis d'identifier les conditions et les mécanismes de partage et d'acquisition des connaissances tacites managériales dans le cadre de la relation mentorale. Pour les conditions, il s'agit d'une relation mentorale structurée et flexible, de la compatibilité entre le mentor et le mentoré, de la confiance entre ces deux acteurs, de la disponibilité du mentor, de son écoute attentive et de sa générosité, de l'engagement constant du mentoré dans la relation et, enfin, de la position organisationnelle du mentor et du mentoré. Les mécanismes de partage et d'acquisition des connaissances tacites managériales identifiés sont : les démarches déductive et inductive, la simulation, l'observation, l'accompagnement et la mise en application des connaissances suivie d'une rétroaction.

Enfin, le troisième article, qui se rapporte au dernier sous objectif de cette thèse, valide empiriquement les déterminants du partage et de l'acquisition des connaissances tacites gestionnaires. En analysant séparément leurs déterminants, l'article 3 montre que le partage des connaissances tacites est déterminé par la structure formalisée des organisations, la mesure des connaissances et la motivation intrinsèque des gestionnaires. L'acquisition, quant à elle, est déterminée par une culture de collaboration.

Ainsi, de manière complémentaire, les résultats des trois articles présentés permettent d'atteindre l'objectif général de cette thèse qui répond aux appels d'auteurs comme Rinfret et al. (2010) et Lemay et al. (2012) qui avaient évoqué la nécessité que des études plus approfondies se penchent sur la question des connaissances tacites des gestionnaires des secteurs publics au Québec, au regard du contexte des départs massifs à la retraite de cette catégorie d'employés.

De même, ces résultats contribuent à l'avancement des connaissances dans le domaine de la gestion et du partage des connaissances des gestionnaires et ces contributions sont présentées dans la section suivante. Le Tableau 6-1 présente la synthèse des recherches réalisées dans la thèse.

Tableau 6-1 : Synthèse des articles de la thèse

Articles de la thèse	Lacunes	Questions de recherche	Résultats	Implications
Article 1: The Sharing and Management of Managers' Knowledge: A Structured Literature Review	<ul style="list-style-type: none"> - De nombreuses recherches sur les connaissances des gestionnaires avec des résultats disparates ; - Absence de synthèse des connaissances sur les études sur les connaissances des gestionnaires 	<ul style="list-style-type: none"> - QR1 : Quel est l'état du développement de la littérature sur les connaissances des gestionnaires ? - QR2 : Quelles sont les différentes conceptualisations des connaissances des gestionnaires, de leur partage et de leur gestion ? - QR3 : Quels sont les principaux déterminants du partage et de la gestion des connaissances des gestionnaires identifiés dans la littérature ? 	<ul style="list-style-type: none"> - 57 études recensées entre 1997 et 2016 avec une moyenne de 3,2 publications par année pour un total réalisées par 128 auteurs ; - Dominance des études du secteur privé, de l'utilisation des approches qualitatives et de la revue <i>Journal of Knowledge Management</i> pour les publications ; - Distinction des données, de l'information et de la connaissance ; - Distinction des connaissances individuelles, de groupes et organisationnelles ; - Distinction des connaissances tacites des connaissances explicites ; - Mise en évidence de cinq conceptualisations de la gestion des connaissances soit sous la forme de pratiques, de processus, d'apprentissage organisationnel, de perspective managériale ou selon sa nature « hard » ou « soft » ; 	<ul style="list-style-type: none"> - Proposition de cadres théoriques globaux permettant d'analyser et de comprendre les connaissances des gestionnaires ; - Identification des mécanismes essentiels à mettre en place au niveau individuel des gestionnaires pour une meilleure gestion et partage des connaissances ; - Identifications des actions qui relèvent du niveau organisationnel, donc de la responsabilité de la haute direction, à mettre en place pour une meilleure gestion et partage des connaissances des gestionnaires.

			<ul style="list-style-type: none"> - Distinction de deux conceptualisations du partage des connaissances et sa différenciation avec le transfert des connaissances ; - Identification de trois déterminants individuels et de neuf déterminants organisationnels de la gestion des connaissances des gestionnaires ; - Identification de 15 déterminants individuels et de neuf déterminants organisationnels du partage des connaissances des gestionnaires. 	
<p>Article 2 : Mentorat et partage et acquisition des connaissances tacites managériales dans le secteur public québécois</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Manque de recherches dans la littérature qui identifient les connaissances tacites essentielles au renforcement des compétences des gestionnaires ; - Peu de recherches ont examiné le partage et l'acquisition des connaissances tacites managériales et ses déterminants dans le cadre d'une relation mentorale, de même que les mécanismes et les conditions de partage. 	<p>Quelles sont les connaissances tacites partagées et acquises par les gestionnaires du secteur public québécois, de même que les conditions et les mécanismes favorisant le partage de ces connaissances dans le cadre d'une relation mentorale ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identification des types de connaissances tacites managériales partagés et acquis : les connaissances sur l'environnement organisationnel de la fonction publique, la gestion et la perception de soi comme gestionnaire au sein de la fonction publique ; - Identification des conditions de partage et d'acquisition des connaissances tacites managériales : une relation mentorale structurée et flexible, la compatibilité entre le mentor et le mentoré, la confiance entre ces deux acteurs, la disponibilité du mentor, son écoute attentive et sa générosité, l'engagement du mentoré et la position organisationnelle du mentor et du mentoré ; 	<ul style="list-style-type: none"> - Développement d'un cadre intégral de partage et d'acquisition des connaissances tacites dans un processus de mentorat ; - Liens entre les mécanismes de partage et d'acquisition des connaissances tacites dans le cadre du mentorat avec le modèle SECI de Nonaka et Takeuchi (1995) et le modèle de l'apprentissage par l'expérience de Kolb (1984) ; - Intégration des conditions de réussite de la relation mentorale et des mécanismes de partage et d'acquisition des connaissances tacites dans le développement de programmes de mentorat structuré au sein des organisations.

			- Identification des mécanismes de partage et d'acquisition des connaissances tacites managériales : les démarches déductive et inductive, la simulation, l'observation, l'accompagnement et la mise en application des connaissances suivie d'une rétroaction.	
Article 3 : Partage et acquisition des connaissances tacites managériales : une analyse de leurs déterminants clés.	<p>- La plupart des études qui se sont intéressées à la socialisation comme processus des connaissances tacites l'ont considéré comme un tout au lieu d'analyser séparément ses deux composantes, que sont le partage et l'acquisition des connaissances tacites ;</p> <p>- Le modèle du SECI de Nonaka et Takeuchi (1995), de même que les études qui se sont intéressées à ce modèle, considèrent la composante socialisation comme un ensemble.</p>	La socialisation telle que décrite dans le modèle du SECI de Nonaka et Takeuchi (1995) est-elle constituée de deux composantes distinctes que sont l'acquisition et le partage des connaissances tacites ?	<p>- Le partage des connaissances tacites est déterminé par la structure formalisée des organisations, la mesure des connaissances et la motivation intrinsèque des gestionnaires ;</p> <p>- L'acquisition, quant à elle, est déterminée par une culture de collaboration.</p>	<p>- Une reconceptualisation du modèle SECI de Nonaka et Takeuchi (1995) en distinguant ses deux composantes que sont le partage et l'acquisition des connaissances tacites ;</p> <p>- La nécessité d'agir sur les déterminants organisationnels, ressort de la haute direction, pour un meilleur partage et une meilleure acquisition des connaissances tacites des gestionnaires ;</p> <p>- La nécessité d'agir au niveau de la motivation des gestionnaires à partager leurs connaissances tacites.</p>

6.1 Les contributions de la thèse à l'avancement des connaissances

Les contributions de cette thèse à l'avancement des connaissances sur la gestion des connaissances des gestionnaires peuvent être divisées en quatre grandes catégories :

- Une meilleure connaissance de l'état de la recherche sur la gestion et le partage des connaissances managériales ;
- L'identification des connaissances tacites essentielles au renforcement des compétences des jeunes gestionnaires ;
- L'identification des conditions et mécanismes favorisant le partage et l'acquisition des connaissances tacites des gestionnaires ;
- L'identification de déterminants clés distincts du partage et de l'acquisition des connaissances tacites des gestionnaires.

6.1.1 Une meilleure connaissance de l'état de la recherche sur la gestion et le partage des connaissances managériales

Des recherches antérieures ont effectué des revues de littératures sur la gestion et le partage des connaissances de manière générale (Asrar-ul-Haq et Anwar, 2016) et, plus spécifiquement, dans le secteur public (Massaro et al., 2015). Par ailleurs, cette thèse est la première à mettre en lumière les faits saillants de la recherche dans ce domaine, tel que les secteurs les plus étudiés, les approches de recherches utilisées, la nature des connaissances managériales analysées, la multiplicité de conceptualisation de la connaissance, de sa gestion et de son partage. Au-delà de mettre en lumière ces faits saillants, l'article 1 a également permis de nuancer les différents concepts de la connaissance, de sa gestion et de son partage. Ainsi, cette thèse permet de répondre aux appels de clarification de ces concepts faits par des auteurs comme Paulin et Suneson (2015) et Tangaraja, Mohd Rasdi, Abu Samah, et Ismail (2016) qui avaient déjà mis en lumière la profusion de confusions dans l'utilisation de ces terminologies. De plus, l'article 1 identifie 15 déterminants individuels et neuf déterminants organisationnels du partage des connaissances, de même que trois déterminants individuels et neuf déterminants organisationnels de la gestion des connaissances des gestionnaires. Parmi ces déterminants, on retrouve des composantes du modèle Inukshuk de Girard (2005), comme le leadership, la culture et les technologies de l'information et de la communication. Aussi, comme on peut le constater, les recherches sur le partage des connaissances managériales se sont focalisées sur les aspects individuels tandis que celles sur la gestion des

connaissances managériales sur les aspects organisationnels. Donc, l'identification de ces déterminants permet, à la suite des recherches de Villarreal et Bravo (2018) et de Omotayo (2015), de mettre en lumière ceux sur lesquels la recherche sur les connaissances des gestionnaires s'est attardée et ceux nécessitant une investigation théorique et une validation empirique plus poussée.

6.1.2 L'identification des connaissances tacites essentielles au renforcement des compétences de gestion des jeunes gestionnaires

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 et al., 2014; Laiho et Brandt, 2012; Lankau et Scandura, 2002; Swap et al., 2001). Cette thèse confirme que le mentorat est un moyen efficace pour partager les connaissances tacites managériales dans le secteur public. Une des contributions majeures de cette thèse réside 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. Les connaissances tacites identifiées sont, entre autres, les connaissances liées au volet politique et au volet administratif de la fonction publique, les connaissances d'ordre stratégique, les connaissances sur l'organisation et la gestion publique et les connaissances en lien avec une meilleure perception de soi comme gestionnaire, de ses compétences et de ses capacités à relever les défis de gestion au sein de la fonction publique. Ces connaissances sont en adéquation avec les compétences de gestion mise de l'avant par le gouvernement du Québec (SCT 2012a), afin que les gestionnaires publics prennent le virage d'une administration publique moderne du 21^e siècle. De plus, tel que révélé par la revue de littérature structurée (article 1), très peu d'études qualitatives ont été entreprises sur ce sujet. En réalisant une étude purement qualitative, l'article 2 apporte un éclairage distinct dans le domaine de la gestion des connaissances des gestionnaires.

6.1.3 L'identification des conditions et mécanismes favorisant le partage et l'acquisition des connaissances tacites des gestionnaires

Tout en validant le mentorat comme mécanisme de partage et d'acquisition des connaissances tacites managériales, cette thèse 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. Pour les conditions de succès, la nature structurée de la relation avait été mise en lumière par Gardner (2014), la compatibilité entre le mentor et le mentoré par Bozeman et Feeney (2008), la confiance qui doit régner entre les deux acteurs par Park et Lee (2014), la disponibilité du mentor et son écoute attentive par Edwards (2017), le fait que le mentor et le mentoré proviennent de différentes organisations par Bryant, Aizer Brody, Perez, Shillam, Edelman, Bond, Foster, et Siegel (2015) et le fait que les sujets à l'ordre du jour des rencontres mentorale soit spécifiés à l'avance par Savoie, Lapointe, Laroche, et Brunet (2008). Au-delà de ces conditions déjà identifiées par la recherche, cette thèse 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 initier 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 termes de mécanismes de transmission des connaissances tacites managériale, cette thèse est la première recherche à en identifier et formaliser six dans le cadre du mentorat, à savoir : les démarches déductives et inductives, la simulation, l'observation, l'accompagnement et la mise en application des connaissances suivie d'une rétroaction. De l'identification de ces mécanismes, cette thèse fait également un lien entre les cinq premiers qui nécessitent une interaction entre le mentor et le mentoré, à savoir la démarche inductive et déductive, la simulation, l'observation et l'accompagnement, avec la conceptualisation abstraite et l'observation réflexive du modèle d'apprentissage de Kolb (1984). Ces cinq mécanismes

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). La mise en application des connaissances avec rétroaction quant à 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 thèse, à travers l'identification de ces mécanismes, permet 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 leur modèle dans un processus de mentorat. 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). Aussi, l'identification des conditions de réussite de la relation mentorale de même que des mécanismes de partage et d'acquisition des connaissances tacites permet à cette thèse d'être la première recherche à proposer un cadre global du partage et d'acquisition des connaissances tacites managériale, tel qu'illustré à la Figure 4-1.

6.1.4 L'identification des déterminants clés du partage et de l'acquisition des connaissances tacites des gestionnaires

Cette thèse a également permis de montrer que les déterminants des deux composantes du processus de socialisation du modèle SECI de Nonaka et Takeuchi (1995), que sont le partage et l'acquisition des connaissances tacites, sont distincts. Ainsi, il ressort que la forte formalisation des décisions et des relations de travail, des règles standards et des procédures influence négativement le partage des connaissances tacites des gestionnaires tandis que la mise en place des mécanismes de mesure des connaissances et de leur gestion et la motivation intrinsèque des gestionnaires l'influencent positivement. En ce qui a trait à l'acquisition des connaissances tacites des gestionnaires, seule la culture de collaboration a un effet positif sur elle. Cette thèse met en lumière le fait que le partage et l'acquisition des connaissances tacites des gestionnaires sont davantage influencés par des déterminants organisationnels. Au regard

de ces résultats, cette thèse montre donc que la socialisation, telle que formulée dans le modèle SECI, est composée de deux composantes distinctes qui devraient être prises en compte séparément lors d'études ultérieures sur la gestion des connaissances. Dorénavant, on devrait utiliser ce modèle différemment, en tenant compte du partage et de l'acquisition comme deux composantes distinctes dans le processus de création des connaissances. Ce constat renforce les critiques formulées à l'endroit du modèle SECI, par des auteurs comme Sarayreh et al. (2012), Gourlay (2006) et Richter (2011) sur sa relative simplicité en démontrant, par la même occasion, que la gestion et le partage des connaissances dans les organisations relèvent d'un phénomène complexe qui mérite que l'on s'attarde sur chacun de ses aspects (Yao, Chen, Hu, et Wu, 2012), tout en tenant compte des différents contextes (Bandera, Keshtkar, Bartolacci, Neerudu, et Passerini, 2017).

6.2 Implications théoriques et pratiques

Plusieurs implications théoriques se dégagent des résultats de cette thèse. En effet, elle met en lumière les déterminants essentiels à la gestion, au partage et à l'acquisition des connaissances managériales. Sur le plan théorique, la synthèse des déterminants individuels et organisationnels réalisée dans l'article 1 permet de proposer différents modèles ou cadres globaux sur le partage et la gestion des connaissances des gestionnaires. Ainsi, à la suite de la recommandation faite par Tangaraja et al. (2015), des recherches empiriques sur les connaissances des gestionnaires pourront être entreprises et, en particulier, dans les différents secteurs publics. De plus, l'article 2 propose un cadre global du mentorat comme mécanisme de partage et d'acquisition des connaissances tacites pour le renforcement compétences managériales. Ce cadre comprend trois composantes, à savoir : la nature de la relation mentorale, les conditions de succès de la relation et les mécanismes de partage des connaissances tacites, qui sont liés au modèle de Kolb (1984). De futures études empiriques devraient poursuivre les recherches sur ce cadre en vue de le valider auprès d'autres populations de gestionnaires. Enfin, l'article 3 montre que, contrairement à la conception du modèle SECI de Nonaka et Takeuchi (1995), la socialisation est constituée de deux composantes distinctes, à savoir l'acquisition et le partage des connaissances tacites. Au regard de ce résultat, il convient donc de reconceptualiser le modèle SECI et de vérifier si les

autres composantes du modèle soit l'externalisation, la combinaison et l'internalisation doivent également être scindées.

Au niveau des implications pratiques, cette thèse montre que les organisations doivent agir sur un certain nombre de déterminants afin qu'une gestion des connaissances se produise, à travers leur partage et acquisition. Ainsi, sur le plan organisationnel, il est essentiel que la haute direction, à travers un leadership transformationnel, tel qu'identifié dans le modèle de Girard (2005), mette en place des mécanismes de mesure des connaissances tout en accordant une plus grande flexibilité et une marge de manœuvre aux gestionnaires dans leurs initiatives de partage et d'acquisition des connaissances tacites. Il n'y a pas de changement sans leader et pour instaurer une culture d'apprentissage organisationnelle fondée sur la collaboration, on doit cibler le leadership transformationnel. Dans un contexte de rareté de la main-d'œuvre et de départs massifs à la retraite, il nous semble primordial que ce type de leadership soit mis de l'avant dans le secteur public, ce qui est confirmé par une étude portant sur le transfert intergénérationnel des connaissances (Rinfret, Tougas, Ouédraogo, Maltais, et Lemay, 2019). En effet, cette étude montre que les leaders transformationnels sont associés à la mise en place d'une structure organisationnelle moins formalisée et une culture qui promeut des valeurs d'ouverture, de confiance et des pratiques d'apprentissages organisationnels. Ces valeurs suscitent la reconnaissance et la valorisation de la contribution des travailleurs seniors qui y gagnent en crédibilité face aux plus jeunes et diminuent la présence de formalisation dans l'organisation. D'autres effets positifs dans la gestion des connaissances, tant individuels qu'organisationnels sont identifiés à un style de leadership transformationnel (Yin, Ma, Yu, Jia, et Liao, 2019). Un gestionnaire qui utilise ce style de leadership est davantage soucieux de mettre en place des mesures de la gestion des connaissances de l'organisation et augmente chez ses collaborateurs leur motivation intrinsèque (Rinfret, Laplante, Lagacé, Deschamps, et Privé, 2018). Ainsi, la mise en place de programmes de formation sur le leadership transformationnel pour les hauts dirigeants et les cadres supérieurs des secteurs publics semble être un incontournable pour que le partage et l'acquisition des connaissances tacites deviennent une réalité.

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 efficace 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 de cette thèse. Il s'agit notamment de bâtir des programmes de mentorat structurés et flexibles dans lesquels la sélection et l'appariement mentor-mentoré se fera 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 thèse a permis d'identifier les connaissances tacites essentielles au renforcement des compétences de gestion. Cela implique donc que le SCT devrait favoriser la mise en place de programmes de mentorat pour favoriser le développement de ces connaissances tacites et mettre en place des programmes de formation plus traditionnels pour les connaissances explicites.

Finalement, les résultats montrent que la très grande majorité des déterminants du partage et de l'acquisition des connaissances tacites se situent au niveau organisationnel. Ainsi, pour que le partage et l'acquisition des connaissances tacites s'instaurent dans une organisation, il faut que la haute direction le souhaite et mette en place une structure, une culture et des mesures qui favoriseront leur présence. Le transfert des connaissances tacites managériales ne peut reposer sur la simple volonté individuelle de quelques gestionnaires d'une organisation, comme l'avaient montré Rinfret et al. (2010). Un engagement clair et soutenu de la haute-direction est impératif pour qu'il se concrétise et soit pérenne.

6.3 Limites et pistes de recherches futures

Cette thèse permet d'orienter des recherches futures sur plusieurs aspects malgré ses limites, dont celles déjà soulevées dans la section méthodologique et, plus particulièrement, de la validité externe. Tout d'abord, elle aborde la nécessité et l'urgence de mettre en place des mécanismes de gestion des connaissances tacites des gestionnaires du secteur public. La gestion des connaissances tacites a pour objectif de préserver la continuité de la performance organisationnelle et des services de qualité aux citoyens (Lamari, 2010). Le maintien des connaissances dans une organisation est l'occasion de rendre pérenne une certaine culture organisationnelle (Sani, Mohammed, Shukor, et Awang, 2011). Pourtant, toutes les connaissances ne sont pas bonnes à partager dans le secteur public et l'on peut citer, par exemple, les cas de corruption, le « Red tape », la culture syndiquée, les scandales répétitifs, etc. impliquant des gestionnaires dans le secteur public (Gardiner, 2017). Cette thèse ne s'intéressant pas de manière spécifique aux connaissances nuisibles qu'il ne faudrait pas partager, il convient donc que des recherches futures investiguent sur cette question et mettent en lumière ces connaissances et proposent des voies et moyens d'éviter de les transmettre aux plus jeunes générations.

Sur les sujets à l'étude, cette thèse s'est focalisée uniquement sur les gestionnaires du secteur public. Pourtant, la question des départs massifs à la retraite ne concerne pas uniquement cette catégorie d'employés. C'est une question générationnelle qui touche toutes les catégories de profession du secteur public au Québec (Glenn, 2012). À cet égard, il convient que d'autres études se focalisent sur les connaissances des autres catégories professionnelles afin d'identifier leur particularité et les facteurs qui leur sont propres. Cela permettrait d'éventuelles comparaisons entre les différentes catégories de profession et de proposer des stratégies globales de transfert des connaissances dans le secteur public.

Sur le plan des résultats, la présente thèse a permis d'identifier plus d'une dizaine de déterminants, organisationnels et individuels, aussi bien pour la gestion que le partage et l'acquisition des connaissances tacites des gestionnaires. Par ailleurs, seulement trois déterminants ont été validés pour le partage des connaissances tacites chez les gestionnaires

publics et un pour leur acquisition. Au regard ce résultat, d'autres études empiriques doivent être entreprises afin de valider ces deux modèles.

Une compréhension holistique de la gestion des connaissances des gestionnaires des secteurs publics au Québec contribuerait à n'en pas douter au maintien de la performance de ses organisations et des services de qualité aux citoyens.

BIBLIOGRAPHIE ET RÉFÉRENCES

- Abdul-Rahman, H., Yahya, I. A., Berawi, M. A., & Wah, L. W. (2008). Conceptual delay mitigation model using a project learning approach in practice. *Construction Management and Economics*, 26(1), 15-27.
- Alavi, M., & Leidner, D. (1999). Knowledge management systems: issues, challenges, and benefits. *Communications of the Association for Information systems*, 1(1), 7.
- Allen, T. D. (2007). Mentoring relationships from the perspective of the mentor. In Ragins, B. R., & Kram, K. E. (Eds.), *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice* (pp.123-147). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ambrosini, V., & Bowman, C. (2008). Surfacing tacit sources of success. *International Small Business Journal*, 26(4), 403-431.
- Analoui, B. D., Hannah Doloriert, C., & Sambrook, S. (2012). Leadership and knowledge management in UK ICT organisations. *Journal of Management Development*, 32(1), 4-17.
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32.
- Asrar-ul-Haq, M., & Anwar, S. (2016). A systematic review of knowledge management and knowledge sharing: Trends, issues, and challenges. *Cogent Business & Management*, 3(1), 1-17.
- Aven, T. (2013). A conceptual framework for linking risk and the elements of the data–information–knowledge–wisdom (DIKW) hierarchy. *Reliability Engineering & System Safety*, 111, 30-36.
- Awad, E., & Ghaziri, H. (2004). Working smarter not harder. In A. Jashapara (Ed.), *Knowledge Management* (pp. 24-25). New Jersey: Pearson Education Inc.
- Ayer, A. J. (1959). *Logical positivism*. New York: Simon and Schuster.
- Ayerbe, C., & 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.
- Bandera, C., Keshtkar, F., Bartolacci, M. R., Neerudu, S., & Passerini, K. (2017). Knowledge management and the entrepreneur: Insights from Ikujiro Nonaka's Dynamic Knowledge Creation model (SECI). *International Journal of Innovation Studies*, 1(3), 163-174.

- Baskarada, S., & Koronios, A. (2013). Data, information, knowledge, wisdom (DIKW): a semiotic theoretical and empirical exploration of the hierarchy and its quality dimension. *Australasian Journal of Information Systems*, 18(1), 5 - 23.
- Bayley, H., Chambers, R., & Donovan, C. (2016). *The good mentoring toolkit for healthcare*. Oxford: Radcliffe Publishing.
- Bello, M., & Mansor, Y. (2013). Strengthening professional expertise: Mentoring in knowledge transfer, the cataloguers' perspective. *The International Information & Library Review*, 45(3-4), 139-148.
- Bharadwaj, S. S., Chauhan, S., & Raman, A. (2015). Impact of knowledge management capabilities on knowledge management effectiveness in Indian organizations. *Vikalpa*, 40(4), 421-434.
- Bhatt, G. D. (2001). Knowledge management in organizations: examining the interaction between technologies, techniques, and people. *Journal of Knowledge Management*, 5(1), 68-75.
- Bircham-Connolly, H., Corner, J., & Bowden, S. (2005). An empirical study of the impact of question structure on recipient attitude during knowledge sharing. *Electronic Journal of Knowledge Management*, 32(1), 1-10.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches Qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Blais, M. R., Brière, N. M., Lachance, L., Riddle, A. S., & Vallerand, R. (1993). L'inventaire des motivations au travail de Blais. *Revue Québécoise de Psychologie*, 14(3), 185-215.
- Boddy, J., Daly, M., & Munch, S. (2012). The writing series project: A model for supporting social work clinicians in health settings to disseminate practice knowledge. *Social Work in Health Care*, 51(3), 246-270.
- Borges, R. (2012). Tacit knowledge sharing between IT workers: The role of organizational culture, personality, and social environment. *Management Research Review*, 36(1), 89-108.
- Bose, R. (2004). Knowledge management metrics. *Industrial Management & Data Systems*, 104(6), 457-468.
- Boyett, J. T., & Boyett, J. H. (2001). *The guru guide to the knowledge economy: The best ideas for operating profitably in a hyper-competitive world*. New York : Wiley.
- Bozeman, B., & Feeney, M. K. (2008). Mentor matching: A "goodness of fit" model. *Administration & Society*, 40(5), 465-482.

- Bressman, S., Winter, J. S., & Efron, S. E. (2018). Next generation mentoring: Supporting teachers beyond induction. *Teaching and Teacher Education, 73*, 162-170.
- Bryant, A. L., Aizer Brody, A., Perez, A., Shillam, C., Edelman, L. S., Bond, S. M., . . . 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.
- Bryant, S. E. (2005). The impact of peer mentoring on organizational knowledge creation and sharing: An empirical study in a software firm. *Group & Organization Management, 30*(3), 319-338.
- Burla, L., Knierim, B., Barth, J., Liewald, K., Duetz, M., & Abel, T. (2008). From text to codings: intercoder reliability assessment in qualitative content analysis. *Nursing Research, 57*(2), 113-117.
- Burnette, M. (2017). Tacit knowledge sharing among library colleagues: a pilot study. *Reference Services Review, 45*(3), 382-397.
- Bush, T., Coleman, M., Wall, D., & West-Burnham, J. (2018). Mentoring and continuing professional development. In H. Hagger & D. McIntyre (Eds.), *Mentors in Schools* (pp. 121-143). London: Routledge.
- Cabrera, E. F., & Cabrera, A. (2005). Fostering knowledge sharing through people management practices. *The International Journal of Human Resource Management, 16*(5), 720-735.
- Cairó, O., & Guardati, S. (2012). The KAMET II methodology: Knowledge acquisition, knowledge modeling and knowledge generation. *Expert Systems with Applications, 39*(9), 8108-8114.
- Calabrese, F. A. (2000). *A suggested framework of key elements defining effective enterprise knowledge management programs*. Washington, DC: George Washington University.
- Calder, B. J., Phillips, L. W., & Tybout, A. M. (1982). The concept of external validity. *Journal of Consumer Research, 9*(3), 240-244.
- Campbell, J. L., Quincy, C., Osserman, J., & Pedersen, O. K. (2013). Coding in-depth semistructured interviews: Problems of unitization and intercoder reliability and agreement. *Sociological Methods & Research, 42*(3), 294-320.
- Casimir, G., Lee, K., & Loon, M. (2012). Knowledge sharing: influences of trust, commitment and cost. *Journal of Knowledge Management, 16*(5), 740-753.

- Centobelli, P., Cerchione, R., & Esposito, E. (2017). Knowledge management in startups: Systematic literature review and future research agenda. *Sustainability*, 9(361), 1-19.
- Cerchione, R., Esposito, E., & Spadaro, M. R. (2016). A literature review on knowledge management in SMEs. *Knowledge Management Research & Practice*, 14(2), 169-177.
- Chaffey, D., & Wood, S. (2005). Knowledge management strategy. In D. Chaffey & G. White (Eds.), *Business information management: improving performance using information systems* (pp. 221-272). Harlow: Financial Times/Prentice Hall.
- Chaudhuri, S., & 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.
- Chawla, D., & Joshi, H. (2010). Knowledge management initiatives in Indian public and private sector organizations. *Journal of Knowledge Management*, 14(6), 811-827.
- Chen, Y.-C. (2013). Effect of reverse mentoring on traditional mentoring functions. *Leadership and Management in Engineering*, 13(3), 199-208.
- Chen Z., Vogel D. (2016) How mentorship Improves reverse transfer of tacit knowledge in Chinese Multinational Companies (MNCs). In: Vogel D., Guo X., Linger H., Barry C., Lang M., Schneider C. (Eds), *Transforming Healthcare Through Information Systems* (pp. 125-134). Cham: Springer.
- Cheng, Z., & Li, C. (2011). *Research on Relationship between Knowledge Sharing and Team Performance in R&D Team*. Paper presented at the International Conference on Advances in Education and Management.
- Clark, K. R. (2017). Managing multiple generations in the workplace. *Radiologic Technology*, 88(4), 379-396.
- Colquhoun, H. L., Levac, D., O'Brien, K. K., Straus, S., Tricco, A. C., Perrier, L., . . . Moher, D. (2014). Scoping reviews: time for clarity in definition, methods, and reporting. *Journal of Clinical Epidemiology*, 67(12), 1291-1294.
- Comte, A. (1907). *Discours sur l'ensemble du positivisme*. Paris: Société positiviste internationale.
- Cong, X., & Pandya, K. V. (2003). Issues of knowledge management in the public sector. *Electronic Journal of Knowledge Management*, 1(2), 25-33.
- Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1976). Design and conduct of quasi-experiments and true experiments in field settings In R. Mowday & R. Steers (Eds.), *Handbook of*

- industrial and organizational psychology* (pp. 223-326). Santa Monica, CA: Goodyear Publishing Company.
- Cook, T. D., Campbell, D. T., & Day, A. (1979). *Quasi-experimentation: Design & analysis issues for field settings* (Vol. 351). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Côté, L. (2014). *L'État démocratique, fondements et défis*. Québec, Qc: Presses de l'Université du Québec (2ème édition).
- Cronbach, L. J., & Shapiro, K. (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*. Dordrecht: Springer.
- Cuerrier, C. (2004). Le mentorat appliqué au monde du travail: analyse québécoise et canadienne. *Carriérologie*, 9(3-4), 519-530.
- Dalkir, K. (2002). *How to stem the loss of intellectual capital: a three-tiered approach*. Paper presented at the Proceedings, 5th Conference on Intellectual Capital Management.
- Dalkir, K. (2010). La continuité du savoir: préservation et transmission du savoir dans le secteur public. *Télescope*, 16(1), 146-167.
- Davenport, T. H., & Prusak, L. (1998). *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Boston, Massachusetts: Harvard Business Press.
- Deem, R. (2004). The knowledge worker, the manager-academic and the contemporary UK university: new and old forms of public management? *Financial Accountability & Management*, 20(2), 107-128.
- DeLong, D. W. (2004). *Lost knowledge: Confronting the threat of an aging workforce*. Oxford: Oxford University Press.
- Déry, R. (2013). *Les fondements de la gestion des connaissances*. Montréal: JFD Éditions.
- Desjardins, J. (2005). L'analyse de régression logistique. *Tutorial in Quantitative Methods for Psychology*, 1(1), 35-41.
- Dewey, J. (1938). *Education and experience*. New York: Touchstone.
- Dhanaraj, C., Lyles, M. A., Steensma, H. K., & Tihanyi, L. (2004). Managing tacit and explicit knowledge transfer in IJVs: the role of relational embeddedness and the impact on performance. *Journal of International Business Studies*, 35(5), 428-442.
- Dijkers, M. (2015). What is a scoping review? *KT Update*, 4(1), 1-5.
- Doloreux, D. (2015). Use of internal and external sources of knowledge and innovation in the Canadian wine industry. *Canadian Journal of Administrative Sciences/Revue Canadienne des Sciences de l'Administration*, 32(2), 102-112.

- Drucker, P. (2001). The next society. *The Economist*, 3, 3-20.
- Drucker, P. F. (1998). The discipline of innovation. *Leader to Leader*, 1998(9), 13-15.
- Duffy, J. (2000). Knowledge management: to be or not to be? *Information Management*, 34(1), 64-64.
- Dumay, J. (2014). 15 years of the journal of intellectual capital and counting: a manifesto for transformational IC research. *Journal of Intellectual Capital*, 15(1), 2-37.
- Dumay, J., & Cai, L. (2014). A review and critique of content analysis as a methodology for inquiring into IC disclosure. *Journal of Intellectual Capital*, 15(2), 264-290.
- Dumay, J., & Garanina, T. (2013). Intellectual capital research: a critical examination of the third stage. *Journal of Intellectual Capital*, 14(1), 10-25.
- Easterby-Smith, M., Lyles, M. A., & Tsang, E. W. (2008). Inter-organizational knowledge transfer: Current themes and future prospects. *Journal of Management Studies*, 45(4), 677-690.
- 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.
- Eby, L. T., McManus, S. E., Simon, S. A., & Russell, J. E. (2000). The protege's perspective regarding negative mentoring experiences: The development of a taxonomy. *Journal of Vocational Behavior*, 57(1), 1-21.
- Edwards, J. S. (2017). Knowledge sharing: At the heart of knowledge management *Managing knowledge resources and records in modern organizations* (pp. 1-14): IGI Global.
- Elyachar, J. (2012). Before (and after) neoliberalism: tacit knowledge, secrets of the trade, and the public sector in Egypt. *Cultural Anthropology*, 27(1), 76-96.
- Evans, M., Dalkir, K., & Bidian, C. (2014). A holistic view of the knowledge life cycle: the knowledge management cycle (KMC) model. *The Electronic Journal of Knowledge Management*, 12(2), 85-97.
- Everitt, B. S. (1996). *Making sense of statistics in psychology: A second-level course*. Oxford: Oxford University Press.
- Fernie, S., Green, S. D., Weller, S. J., & Newcombe, R. (2003). Knowledge sharing: context, confusion and controversy. *International Journal of Project Management*, 21(3), 177-187.

- Fowler, A., & Pryke, J. (2003). Knowledge management in public service provision: the Child Support Agency. *International Journal of Service Industry Management*, 14(3), 254-283.
- Frappaolo, C. (2008). Implicit knowledge. *Knowledge Management Research & Practice*, 6(1), 23-25.
- Gao, F., Li, M., & Clarke, S. (2008). Knowledge, management, and knowledge management in business operations. *Journal of Knowledge Management*, 12(2), 3-17.
- Gardiner, J. (2017). Defining corruption. In A. J. Heidenheimer & M. Johnston (Eds.), *Political corruption: Concepts and contexts* (pp. 25-40). London: Routledge.
- 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 dissertation: Western Michigan University.
- Girard, J. P. (2005). The Inukshuk: A canadian knowledge management model. *KMPro Journal*, 2(1), 9-19.
- Girard, J. P. (2006). Where is the knowledge we have lost in managers? *Journal of Knowledge Management*, 10(6), 22-38.
- Girard, J. P., & McIntyre, S. (2010). Knowledge management modeling in public sector organizations: a case study. *International Journal of Public Sector Management*, 23(1), 71-77.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative theory*. New Brunswick: Aldine Transaction.
- Glenn, T. (2012). The state of talent management in Canada's public sector. *Canadian Public Administration*, 55(1), 25-51.
- Goh, S. C. (2002). Managing effective knowledge transfer: an integrative framework and some practice implications. *Journal of Knowledge Management*, 6(1), 23-30.
- Gore, C., & Gore, E. (1999). Knowledge management: the way forward. *Total Quality Management*, 10(4-5), 554-560.
- Gorry, G. A. (2008). Sharing knowledge in the public sector: two case studies. *Knowledge Management Research & Practice*, 6(2), 105-111.
- Gourlay, S. (2006). Conceptualizing knowledge creation: a critique of Nonaka's theory. *Journal of Management Studies*, 43(7), 1415-1436.

- Gow, J. I., & Wilson, V. S. (2014). Speaking what truth to whom? The uneasy relationship between practitioner and academic knowledge in public administration. *Canadian Public Administration*, 57(1), 118-137.
- Grant, R. M. (1996). Toward a knowledge-based theory of the firm. *Strategic Management Journal*, 17(S2), 109-122.
- Guay, M.-M. (2003b). Mentorat et gestion de la relève dans le secteur public : actions pour une plus grande solidarité. *Carrièreologie*, 9(2), 241-253.
- Guay, M., & Lirette, A. (2003). *Guide sur le mentorat pour la fonction publique québécoise*. Québec: Secrétariat du Conseil du trésor.
- Guthrie, J., Ricceri, F., & Dumay, J. (2012). Reflections and projections: a decade of intellectual capital accounting research. *The British Accounting Review*, 44(2), 68-82.
- Haldin-Herrgard, T. (2000). Difficulties in diffusion of tacit knowledge in organizations. *Journal of Intellectual Capital*, 1(4), 357-365.
- Halkier, B. (2011). Methodological practicalities in analytical generalization. *Qualitative Inquiry*, 17(9), 787-797.
- Hamburg, I. (2013). *Facilitating Learning and Knowledge Transfer through Mentoring*. Paper presented at the CSEDU.
- Hamoud, M. W., Tarhini, A., Akour, M. A., & Al-Salti, Z. (2016). Developing the main knowledge management process via social media in the IT organisations: A conceptual perspective. *International Journal of Business Administration*, 7(5), 49-64.
- Harvey, J.-F. (2012). Managing organizational memory with intergenerational knowledge transfer. *Journal of Knowledge Management*, 16(3), 400-417.
- Harvey, M., McIntyre, N., Thompson Heames, J., & 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.
- Haverland, M., & Yanow, D. (2012). A hitchhiker's guide to the public administration research universe: surviving conversations on methodologies and methods. *Public Administration Review*, 72(3), 401-408.
- Hay, C. (2011). Interpreting interpretivism interpreting interpretations: The new hermeneutics of public administration. *Public Administration*, 89(1), 167-182.

- Heirdsfield, A. M., Walker, S., Walsh, K., & Wilss, L. (2008). Peer mentoring for first-year teacher education students: The mentors' experience. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(2), 109-124.
- Herschel, R. T., Nemati, H., & Steiger, D. (2001). Tacit to explicit knowledge conversion: knowledge exchange protocols. *Journal of Knowledge Management*, 5(1), 107-116.
- Hesse, M. (1975). Models of Method in the Natural and Social Sciences. *Methodology and Science*, 8(4), 163-178.
- Holsapple, C. W., & Jones, K. (2004). Exploring primary activities of the knowledge chain. *Knowledge and Process Management*, 11(3), 155-174.
- Holsapple, C. W., Jones, K., & Leonard, L. N. (2015). Knowledge acquisition and its impact on competitiveness. *Knowledge and Process Management*, 22(3), 157-166.
- Houdé, R. (2010). *Des mentors pour la relève*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Huber, G. P. (1991). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. *Organization Science*, 2(1), 88-115.
- Hussain, S. T., Abbas, J., Lei, S., Haider, M. J., & Akram, T. (2017). Transactional leadership and organizational creativity: Examining the mediating role of knowledge sharing behavior. *Cogent Business & Management*, 4(1), 1361663.
- Irma Becerra-Fernandez, R. S. (2001). Organizational knowledge management: A contingency perspective. *Journal of Management Information Systems*, 18(1), 23-55.
- Iske, P., & Boersma, W. (2005). Connected brains: Question and answer systems for knowledge sharing: concepts, implementation and return on investment. *Journal of Knowledge Management*, 9(1), 126-145.
- Jackson, P. M., & Stainsby, L. (2000). The public manager in 2010: Managing public sector networked organizations. *Public Money and Management*, 20(1), 11-16.
- Jain, A. K., & Jeppe Jeppesen, H. (2013). Knowledge management practices in a public sector organisation: the role of leaders' cognitive styles. *Journal of Knowledge Management*, 17(3), 347-362.
- Jennex, M. E. (2007). Knowledge Management in Modern Organizations. In M. E. Jennex (Ed.), *What is Knowledge management* (pp. 1 –9). Hershey, PA: Idea Group Pub.
- Jessup, L. M., Valacich, J. S., & Wade, M. (2003). *Information systems today*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Jones, R., & 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.
- Karagoz, Y., Korthaus, A., & 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.
- Karkouljian, S., Halawi, L. A., & McCarthy, R. V. (2008). Knowledge management formal and informal mentoring. *The Learning Organization*, 15(5), 409-420.
- Kolb, D. (1984). *Experiential education: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Koskinen, K. U., Pihlanto, P., & Vanharanta, H. (2003). Tacit knowledge acquisition and sharing in a project work context. *International Journal of Project Management*, 21(4), 281-290.
- Krippendorff, K. (2012). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- 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*. (Maîtrise), Université du Québec à Montréal, Montréal.
- 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.
- Kuyken, K., Ebrahimi, M., & 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.
- Laiho, M., & Brandt, T. (2012). Views of HR specialists on formal mentoring: current situation and prospects for the future. *Career Development International*, 17(5), 435-457.
- Lamari, M. (2010). Le transfert intergénérationnel des connaissances tacites: les concepts utilisés et les évidences empiriques démontrées. *Télescope*, (1), 39-65.
- Lancer, N., Clutterbuck, D., & Megginson, D. (2016). *Techniques for coaching and mentoring*. New York: Routledge.

- Landaeta, R. E., & Kotnour, T. G. (2008). Formal mentoring: a human resource management practice that supports knowledge transfer across projects. *International Journal of Learning and Intellectual Capital*, 5(3-4), 455-475.
- Lankau, M. J., & Scandura, T. A. (2002). An investigation of personal learning in mentoring relationships: Content, antecedents, and consequences. *Academy of Management Journal*, 45(4), 779-790.
- Laudon, K. C., & Laudon, J. P. (2015). *Management information systems*. Upper Saddle River: Pearson.
- 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.
- Lecuona, J. R., & Reitzig, M. (2014). Knowledge worth having in 'excess': The value of tacit and firm-specific human resource slack. *Strategic Management Journal*, 35(7), 954-973.
- Lee, H., & 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.
- 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. (Maîtrise), Université du Québec à Montréal
- Lejeune, M. (2005). *La transmission des savoirs tacites en milieu de travail: le rôle de la communauté de pratique, du climat organisationnel et de la forme de l'organisation*. (Doctorat), Université de Montréal, Montréal.
- Lemay, L., Bernier, L., Rinfret, N., & Houlfort, N. (2012). Maturité organisationnelle des organisations publiques et management des connaissances. *Canadian Public Administration*, 55(2), 291-314.
- Lemire, C., Dionne, C., & McKinnon, S. (2015). Accord interjuges des nouveaux domaines, la littératie et la numératie, de l'AEPS/EIS. *Revue de Psychoéducation*, 44(1), 63-81.
- Leonard, D., & Swap, W. (2005). Deep smarts. *Harvard Business Review*, 30(2), 157-169.
- Lewin, K. (1974). (Traduction de C. Faucheux, 1959). *Psychologie dynamique: les relations humaines, morceaux choisis*. Paris: Presses universitaires de France.
- Li, M., & Gao, F. (2003). Why Nonaka highlights tacit knowledge: a critical review. *Journal of Knowledge Management*. 7(4), 6-14.

- Liebowitz, J., & Beckman, T. J. (1998). *Knowledge organizations: What every manager should know*. Boston: CRC Press.
- Lin, D., Lu, J., Liu, X., & Zhang, X. (2016). International knowledge brokerage and returnees' entrepreneurial decisions. *Journal of International Business Studies*, 47(3), 295-318.
- Lin, H.-F., & Lee, G.-G. (2004). Perceptions of senior managers toward knowledge-sharing behaviour. *Management Decision*, 42(1), 108-125.
- Liu, M.-S., & Liu, N.-C. (2008). Sources of knowledge acquisition and patterns of knowledge-sharing behaviors—An empirical study of Taiwanese high-tech firms. *International Journal of Information Management*, 28(5), 423-432.
- Maier, D., & Moseley, J. (2003). *The 2003 Annual. The knowledge management assessment tool (KMAT)* (Vol. 1). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Majid, N., Mehran, N., Zarei, M. H., & Somaye, S. (2013). Critical enablers for knowledge creation process: Synthesizing the literature. *Global Business and Management Research*, 5, 105-119.
- Malhotra, Y. (1998). Tools@ work: Deciphering the knowledge management hype. *The Journal for Quality and Participation*, 21(4), 58-60.
- Marchand, L., Lauzon, N., & Pérès, L. (2007). Formalisation et transmission des savoirs tacites des travailleurs d'expérience et formation par les TIC. *Rapport de recherche. Québec: Commission des partenaires du marché du travail*.
- Mårtensson, M. (2000). A critical review of knowledge management as a management tool. *Journal of Knowledge Management*, 4(3), 204-216.
- Martin-de-Castro, G., López-Sáez, P., & 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.
- Martin-Rios, C. (2016). Innovative management control systems in knowledge work: a middle manager perspective. *Journal of Management Control*, 27(2-3), 181-204.
- Mason, D., & Pauleen, D. J. (2003). Perceptions of knowledge management: a qualitative analysis. *Journal of Knowledge Management*, 7(4), 38-48.
- Massaro, M., Dumay, J., & Garlatti, A. (2015). Public sector knowledge management: a structured literature review. *Journal of Knowledge Management*, 19(3), 530-558.

- Massaro, M., Handley, K., Bagnoli, C., & Dumay, J. (2016). Knowledge management in small and medium enterprises: a structured literature review. *Journal of Knowledge Management*, 20(2), 258-291.
- McQueen, R. J., & Janson, A. (2016). Accelerating tacit knowledge building of client-facing consultants. *The Learning Organization*, 23(4), 202-217.
- Meyer, T. (2005). Validité externe et méthode expérimentale. *Questions de Communication*, (7), 209-222.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2013). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Mill, J. S. (1868). *Auguste Comte et le positivisme*. Londres: Germer Baillière.
- Mintzberg, H. (2009). *Managing*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Mintzberg, H. (2011). *Manager. Ce que font vraiment les managers*. Paris: Vuibert.
- Mitchell, M. E. (2007). Technology and Knowledge Management. In M. E. Jennex (Ed.), *Knowledge Management: Concepts, Methodologies, Tools and Applications* (pp. 41–47). Hershey: IGI Global.
- Monavvarian, A., & Kasaei, M. (2007). A KM model for public administration: the case of Labour Ministry. *Vine*, 37(3), 348-367.
- Nahapiet, J., & Ghoshal, S. (1998). Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. *Academy of Management Review*, 23(2), 242-266.
- Navimipour, N. J., & Charband, Y. (2016). Knowledge sharing mechanisms and techniques in project teams: Literature review, classification, and current trends. *Computers in Human Behavior*, 62, 730-742.
- Naweed, A., & Ambrosetti, A. (2015). Mentoring in the rail context: the influence of training, style, and practice. *Journal of Workplace Learning*, 27(1), 3-18.
- Noaman, A. Y., & Fouad, F. (2014). Knowledge sharing in universal societies of some develop nations. *International Journal of Academic Research*, 6(3), 205-212.
- Noe, R. A., Greenberger, D. B., & Wang, S. (2002). Mentoring: What we know and where we might go. *Personnel and Human Resources Management*, 21, 129-173.
- Nold, H. A. (2011). Making knowledge management work: tactical to practical. *Knowledge Management Research & Practice*, 9(1), 84-94.

- Nonaka, I., & Konno, N. (1998). The concept of “ba”: Building a foundation for knowledge creation. *California Management Review*, 40(3), 40-54.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Nonaka, I., & Toyama, R. (2015). The knowledge-creating theory revisited: knowledge creation as a synthesizing process. In Edwards J.S. (Ed), *The Essentials of Knowledge Management. OR Essentials Series*. (pp. 95-110). London: Palgrave Macmillan.
- Nonaka, I., Toyama, R., & Konno, N. (2000). SECI, Ba and leadership: a unified model of dynamic knowledge creation. *Long Range Planning*, 33(1), 5-34.
- Nonaka, I., & Von Krogh, G. (2009). Perspective—Tacit knowledge and knowledge conversion: Controversy and advancement in organizational knowledge creation theory. *Organization Science*, 20(3), 635-652.
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric methods* (2nd Edition ed.). New York: McGraw-Hill.
- O'Connell, A. A. (2006). *Logistic regression models for ordinal response variables* (Vol. 146). Thousand Oaks: Sage.
- O'dell, C., & Grayson, C. J. (1998). If only we knew what we know: Identification and transfer of internal best practices. *California Management Review*, 40(3), 154-174.
- OCDE (2018a). *Statistiques de l'OCDE de la population active 2018* (É. OCDE Ed.). Paris: OECD Publishing.
- OCDE (2018). *Le Système d'innovation de la fonction publique du Canada*. Paris : Éditions OCDE.
- Oluikpe, P. (2012). Developing a corporate knowledge management strategy. *Journal of Knowledge Management*, 16(6), 862-878.
- Omotayo, F. O. (2015). Knowledge Management as an important tool in Organisational Management: A Review of Literature. *Library Philosophy and Practice*, 1(2), 1-23.
- Pangil, F., & Moi Chan, J. (2014). The mediating effect of knowledge sharing on the relationship between trust and virtual team effectiveness. *Journal of Knowledge Management*, 18(1), 92-106.
- Park, J.-G., & 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.

- Parker, L., Guthrie, J., Milne, M., Broadbent, J., & Guthrie, J. (2008). Public sector to public services: 20 years of “contextual” accounting research. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 21(2), 129-169.
- Patalas-Maliszewska, J. (2015). The Effect Of The Use Of Mobile Technologies By Management In Polish Manufacturing Enterprises On The Efficiency Of Knowledge Transfer Within A Company. *Foundations of Management*, 7(1), 159-168.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, inc.
- Paulin, D., & Suneson, K. (2015). Knowledge transfer, knowledge sharing and knowledge barriers—three blurry terms in KM. *Leading Issues in Knowledge Management*, 2(2), 81-91.
- Perry, J. L., & Wise, L. R. (1990). The motivational bases of public service. *Public Administration Review*, 50(3), 367-373.
- Pham, M. T., Rajić, A., Greig, J. D., Sargeant, J. M., Papadopoulos, A., & McEwen, S. A. (2014). A scoping review of scoping reviews: advancing the approach and enhancing the consistency. *Research Synthesis Methods*, 5(4), 371-385.
- Pham, T. T., Bell, R., & 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.
- Piaget, J. (1970). *L'épistémologie génétique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Pierce, J. L., Gardner, D. G., Cummings, L. L., & Dunham, R. B. (1989). Organization-based self-esteem: Construct definition, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 32(3), 622-648.
- Polanyi, M. (1962). *Personal knowledge: towards a post-critical philosophy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Polanyi, M. (1967). The tacit dimension. *Garden City, NY: Anchor*.
- Polanyi, M. (1996). *The tacit dimension*. New York: Doubleday Anchor.
- Polanyi, M. (2009). *The tacit dimension*. Chicago: University of Chicago Press.
- Polanyi, M., & Grene, M. G. (1969). *Knowing and Being Essays*. Chicago: University of Chicago Press.
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2010). Generalization in quantitative and qualitative research: Myths and strategies. *International Journal of Nursing Studies*, 47(11), 1451-1458.

- Pruett, C. C. (2020). *Intergenerational Mentoring: A Systematic Review of Facilitating Knowledge Transfer in a Multigenerational Workforce*. Doctoral dissertation, University of Maryland, University College.
- Ranucci, R. A., & Souder, D. (2015). Facilitating tacit knowledge transfer: routine compatibility, trustworthiness, and integration in M & As. *Journal of Knowledge Management, 19*(2), 257-276.
- Ravitch, S. M., & Carl, N. M. (2015). *Qualitative research: Bridging the conceptual, theoretical, and methodological*. New York: Sage Publications.
- Reinstein, A., Sinason, D. H., & Fogarty, T. J. (2012). Examining mentoring in public accounting organizations. *Review of Business, 33*(1), 40-49.
- Renzl, B. (2008). Trust in management and knowledge sharing: The mediating effects of fear and knowledge documentation. *Omega, 36*(2), 206-220.
- Rezazadeh, M. S., & Hoover, M. L. (2018). Women's experiences of immigration to Canada: A review of the literature. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne, 59*(1), 76-88.
- Riccucci, N. M. (2010). *Public administration: Traditions of inquiry and philosophies of knowledge*. Washington: Georgetown University Press.
- Richter, L. (2011). A critique of Nonaka's SECI model *Faculty of Management Science and Informatics, Department of Management Theories* (pp. 1-5). Žilina: University of Žilina.
- Rinfret, N., Bernier, L., Houlfort, N., Lemay, L., & Mercier, D. (2010). Défis et enjeux des connaissances: la réalité des cadres de la fonction publique québécoise: *Télescope, 16*(1), 208-224.
- Rinfret, N., & Houlfort, N. (2016). Pratiques exemplaires et mapping du savoir : la gestion des connaissances dans le secteur public *Projet de recherche*. Manuscrit inédit. ENAP.
- Rinfret, N., Laplante, J., Lagacé, M. C., Deschamps, C., & Privé, C. (2018). Impacts of leadership styles in health and social services: A case from Quebec exploring relationships between emotional intelligence and transformational leadership. *International Journal of Healthcare Management, 13*(1), 329-339.
- Rinfret, N., Tougas, F., Ouédraogo, M., Maltais, D., & Lemay, L. (2019). *Transformational leadership: A must in the transfer of managerial knowledge and performance*. Poster presented at the XVI European Congress of Psychology. Moscow, Russia.

- Rowley, J. (2006). Where is the wisdom that we have lost in knowledge? *Journal of Documentation*, 62(2), 251-270.
- Roy, M., Guindon, J., & Fortier, L. (1995). Transfert de connaissances: revue de littérature et proposition d'un modèle, Report-099: Montréal, Canada: Institut de recherche en santé et en sécurité du travail.
- Roy, M. J., & Thérin, F. (2008). Knowledge acquisition and environmental commitment in SMEs. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 15(5), 249-259.
- Russell, J. E., & 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.
- Rutgers, M. (2010). Theory and scope of public administration: An introduction to the study's epistemology. *Public Administration Review*, 1-45.
- Ryan, S., & O'Connor, R. V. (2013). Acquiring and sharing tacit knowledge in software development teams: An empirical study. *Information and Software Technology*, 55(9), 1614-1624.
- Sánchez, M., & Kaplan, M. (2014). Intergenerational learning in higher education: Making the case for multigenerational classrooms. *Educational Gerontology*, 40(7), 473-485.
- Sani, S. I. A., Mohammed, A. H., Shukor, F. S. A., & Awang, M. (2011). *Development of Maintenance Culture. A Conceptual Framework*. Paper presented at the International Conference of Management Proceeding, Penang, Malaysia.
- Sarayreh, B., Mardawi, A., & Dmour, R. (2012). Comparative study: the Nonaka model of knowledge management. *International Journal of Engineering and Advanced Technology*, 1(6), 45-48.
- Savoie, A., Lapointe, D., Laroche, R., & Brunet, L. (2008). La relation mentorale formelle en milieu de travail: Apports de la recherche à la pratique. *Pratiques Psychologiques*, 14(2), 171-184.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership* (Third edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- 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 (2012a). *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 (2012b). *Plan stratégique 2012-2015*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Secrétariat du Conseil du trésor. (2018). *Stratégie de gestion des ressources humaines: Innover. Se renouveler. Se démarquer*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Secrétariat du Conseil du trésor (2019). *L'effectif de la fonction publique du Québec 2018-2019*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Secrétariat du Conseil du trésor du Canada (2011). *Planification de la relève pour le transfert des connaissances organisationnelles. Guide à l'intention des gestionnaires et des spécialistes des ressources humaines*. Ottawa: Gouvernement du Canada.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin.
- Silvi, R., & Cuganesan, S. (2006). Investigating the management of knowledge for competitive advantage: a strategic cost management perspective. *Journal of Intellectual Capital*, 7(3), 309-323.
- Singh Sandhu, M., Kishore Jain, K., & 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.
- Smith, S. M., Smith, S., Booth, K., Smith, S. A., & Zalewski, M. (1996). *International theory: positivism and beyond*. New York: Cambridge University Press.
- Statistique Canada. (2018). Estimations démographiques annuelles : Canada, provinces et territoires, 2018. Retrieved from <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/91-215-x/2018002/sec2-fra.htm>
- Stephenson, G. (2014). Breaking traditions with reciprocal mentoring. *Nursing Management*, 45(6), 10-12.
- Straus, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. New York: Sage.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1997). *Grounded theory in practice*. New York: Sage.
- Suddaby, R. (2006). From the editors: What grounded theory is not. *Academy of Management*, 49(4), 633–642.
- Suder, G., Birnik, A., Nielsen, N., & Riviere, M. (2017). Extreme case learning: the manager perspective on rare knowledge and capabilities development. *Knowledge Management Research & Practice*, 15(1), 130-145.

- Swap, W., Leonard, D., & Mimi Shields, L. A. (2001). Using mentoring and storytelling to transfer knowledge in the workplace. *Journal of Management Information Systems*, 18(1), 95-114.
- Szabó, L., & Csepregi, A. (2011). Competences found important for knowledge sharing: investigation of middle managers working at medium-and large-sized enterprises. *IUP Journal of Knowledge Management*, 9(3), 41-58.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). *Using Multivariate Statistics, 6th Edn.* Northridge. Boston, MA: Pearson.
- Tangaraja, G., Mohd Rasdi, R., Abu Samah, B., & Ismail, M. (2016). Knowledge sharing is knowledge transfer: a misconception in the literature. *Journal of Knowledge Management*, 20(4), 653-670.
- Tangaraja, G., Mohd Rasdi, R., Ismail, M., & Abu Samah, B. (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.
- Taylor, W. A., & Wright, G. H. (2004). Organizational readiness for successful knowledge sharing: Challenges for public sector managers. *Information Resources Management Journal (IRMJ)*, 17(2), 22-37.
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Thomas, N. (2019). Two aspects of knowledge transfer: what every manager should know about using analogy and narrative. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, 33(1), 12-15.
- Tohidinia, Z., & Mosakhani, M. (2010). Knowledge sharing behaviour and its predictors. *Industrial Management & Data Systems*, 110(4), 611-631.
- Treasury Board of Canada Secretariat. (2016). *Federal Public Service (FPS) EX Population by EX Level or Other & Province.* March, Ottawa, Ont: Government of Canada.
- Tsoukas, H. (2003). Forms of knowledge and forms of life in organized contexts. In R. Chia (Ed.), *In the realm of organisation* (pp. 52-76). London: Routledge.
- Tsoukas, H. (2003). Do we Really Understand Tacit Knowledge? In M. Easterby-Smith & A. L. Marjorie (Eds.), *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management* (pp. 410-427). Malden: Blackwell.
- Turban, E., Aronson, J. E., & Liang, T. P. (2005). *Decision Support System and Intelligent Systems* (7th ed.). Upper Saddle River: Pearson.

- Turner, K. L., & Makhija, M. V. (2006). The role of organizational controls in managing knowledge. *Academy of Management Review*, 31(1), 197-217.
- Van Den Hooff, B., & De Ridder, J. A. (2004). Knowledge sharing in context: the influence of organizational commitment, communication climate and CMC use on knowledge sharing. *Journal of Knowledge Management*, 8(6), 117-130.
- van Woerkom, M., & Sanders, K. (2010). The romance of learning from disagreement. The effect of cohesiveness and disagreement on knowledge sharing behavior and individual performance within teams. *Journal of Business and Psychology*, 25(1), 139-149.
- Villarreal, S., & Bravo, E. (2018). *Knowledge Management In Colombian Public Sector-A Literature Review*. Barcelona: International Academic Conferences.
- Wallace, D. P., Van Fleet, C., & Downs, L. J. (2011). The research core of the knowledge management literature. *International Journal of Information Management*, 31(1), 14-20.
- Walsham, G. (1995). The emergence of interpretivism in IS research. *Information Systems Research*, 6(4), 376-394.
- Ward, S., & Wooller, I. (2010). Keeping knowledge flowing in a downturn: Actions for knowledge and information managers. *Business Information Review*, 27(4), 253-262.
- Wathne, K., Roos, J., & Von Krogh, G. (1996). Towards a theory of knowledge transfer in a cooperative context. In Von Krogh, G., & Roos, J. (Eds.), *Managing knowledge: Perspectives on cooperation and competition* (55-81). New York: Sage.
- Weber, F., Wunram, M., Kemp, J., Pudlatz, M., & Bredehorst, B. (2002). *Standardisation in knowledge management—towards a common KM framework in Europe*. London : UNICOM Seminar “Towards Common Approaches & Standards in KM.
- Webster, J., & Watson, R. T. (2002). Analyzing the past to prepare for the future: Writing a literature review. *MIS Quarterly*, 26(2), xiii-xxiii.
- Whitehouse, E. (2019). *Les retraites représentent une part importante des dépenses publiques, et une cible pour les gouvernements soucieux de comprimer leur budget. Que font les pays pour gérer les coûts à l'heure où la population vieillit à un rythme accru?* Retrieved from <https://www.oecd.org/fr/els/pensions-publiques/lerosiondesretraites.htm>
- Wiig, K. M. (2000). *Knowledge management: An emerging discipline rooted in a long history*. Boston: Butterworth-Heinemann, pp. 3-26.

- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris: Editions L'Harmattan.
- Yao, L., Kam, T., & Chan, S. H. (2007). Knowledge sharing in Asian public administration sector: the case of Hong Kong. *Journal of Enterprise Information Management*, 20(1), 51-69.
- Yao, W., Chen, J., Hu, J., & Wu, Y. (2012). *Diagnosis for Nonaka: The critique of SECI theory*. Paper presented at the 2012 International Symposium on Management of Technology (ISMOT), Hangzhou, China.
- Yeşil, S., & Dereli, S. F. (2013). An empirical investigation of the organisational justice, knowledge sharing and innovation capability. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 75, 199-208.
- Yi, J. (2009). A measure of knowledge sharing behavior: scale development and validation. *Knowledge Management Research & Practice*, 7(1), 65-81.
- Yin, J., Ma, Z., Yu, H., Jia, M., & Liao, G. (2019). Transformational leadership and employee knowledge sharing: explore the mediating roles of psychological safety and team efficacy. *Journal of Knowledge Management*, 24(2), 150 - 171.
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. New York: Sage publications.
- Yu, C., Yu, T.-F., & Yu, C.-C. (2013). Knowledge sharing, organizational climate, and innovative behavior: A cross-level analysis of effects. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 41(1), 143-156.
- Yusof, Z. M., Ismail, M. B., Ahmad, K., & Yusof, M. M. (2012). Knowledge sharing in the public sector in Malaysia a proposed holistic model. *Information Development*, 28(1), 43-54.
- Zhou, K. Z., & Li, C. B. (2012). How knowledge affects radical innovation: Knowledge base, market knowledge acquisition, and internal knowledge sharing. *Strategic Management Journal*, 33(9), 1090-1102.

Certificat éthique de la recherche dans l'article 2

Certificat de conformité éthique (CER-ENAP)

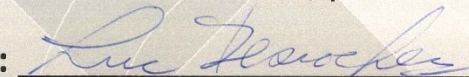
Numéro de référence : CER-ENAP-2009-10

Date : 10 août 2009

Titre du projet : Le Programme « Cercle des jeunes leaders l'administration publique »

Responsable : Natalie Rinfret, professeur, ENAP

Signature :



Luc Desrochers

pour et au nom de

Jacques A. Plamondon, Président du CÉR-ENAP.

Certificat de conformité éthique (CER-ENAP)

Numéro de référence : CER-ENAP-2014-36

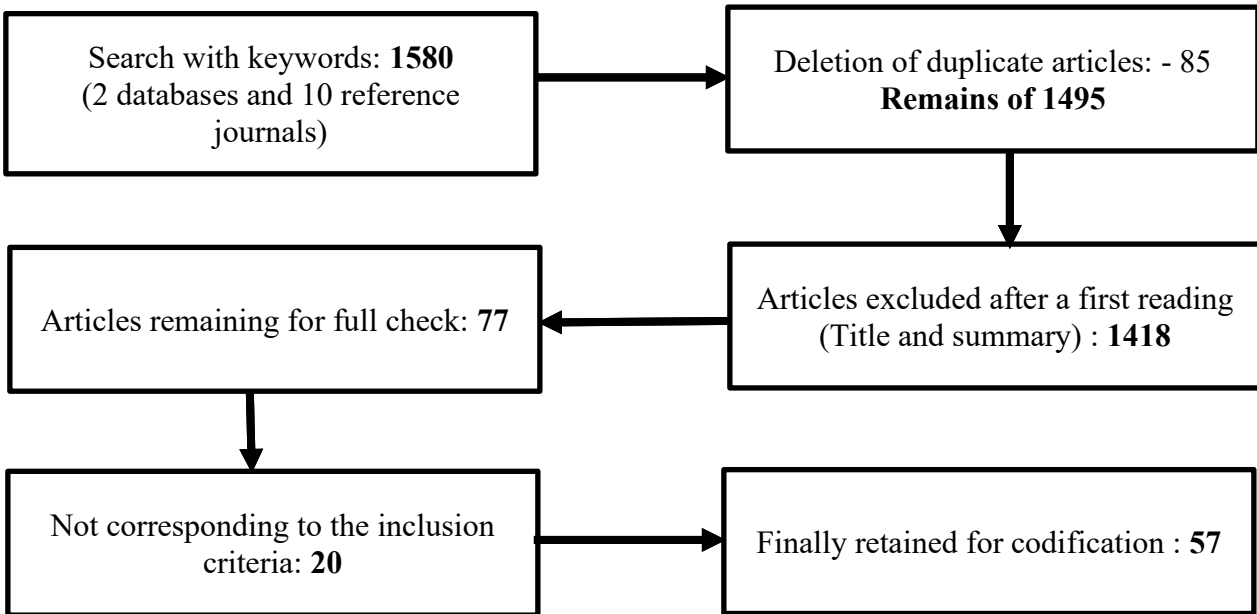
Date : 6 mars 2015

Titre du projet : Pratiques exemplaires et mapping du savoir :
la gestion des connaissances dans le secteur public

Responsable : Natalie Rinfret, professeure

Signature du président du CER-ENAP : 

ANNEXE B1 : STUDY SELECTION PROCESS FOR ANALYSIS FOR ARTICLE 1



ANNEXE B2 : LISTE DES ARTICLES DE LA RECENSION POUR L'ARTICLE 1

Authors	Title	Type of Type d'article	Method	Maryland Scale Score
Alan (2006).	A study exploring managers' knowledge sharing strategies through the learning styles of experiential learning theory.	Qualitative	Interpretative	0
Analoui et al., (2012)	Leadership and knowledge management in UK ICT organisations.	Quantitative	Multivariate regression with two-step measurement	3
Asllani & Luthans (2003)	What knowledge managers really do: an empirical and comparative analysis	Quantitative	Correlation	1
Avenier & Schmitt (2007)	Élaborer des savoirs actionnables et les communiquer à des managers.	Theoretical	Documentary analysis	0
Bailey & Clarke (2000)	How do managers use knowledge about knowledge management?	Theoretical	Documentary analysis	0
Bailey & Clarke (2001)	Managing knowledge for personal and organisational benefit	Theoretical	Documentary analysis	0
Barrette et al., (2007)	Organizational learning among senior public-service executives: An empirical investigation of culture, decisional latitude and supportive communication	Quantitative	Multiple regression analysis	1
Béliveau (2011)	Le rôle des cadres intermédiaires dans le transfert d'une approche humaniste de gestion, de soins et de services : une étude multi-cas au	Qualitative - exploratory	Exploratory analysis with a multiple case study, grounded theorizing	0

	Centre de réadaptation Estrie			
Björkman et al., (2004)	Managing knowledge transfer in MNCs: The impact of headquarters control mechanisms.	Quantitative	Linear regression - least squares method	1
Burgess & Currie (2013)	The knowledge brokering role of the hybrid middle level manager: the case of healthcare	Theoretical	Model illustrated by explanatory vignettes	0
Cabrera-Suárez et al., (2001)	The succession process from a resource-and knowledge-based view of the family firm.	Theoretical	Unspecified	0
Chen & Hsieh (2015)	Knowledge sharing motivation in the public sector: the role of public service motivation	Quantitative	Linear regression - least squares method	1
Chinying Lang (2001)	Managerial concerns in knowledge management.	Theoretical	Unspecified	0
Dhanaraj et al., (2004)	Managing tacit and explicit knowledge transfer in IJVs: the role of relational embeddedness and the impact on performance.	Quantitative	Structural equation model using multiple groups	2
Elston (2016)	Conflict between Explicit and Tacit Public Service Bargains in U.K. Executive Agencies	Qualitative	Ethnographic and interpretive	0
Fowler & Pryke (2003)	Knowledge management in public service provision: the Child Support Agency	Quantitative	Frequency table	1
Gao et al., (2008)	Knowledge, management, and knowledge management in business operations	Theoretical	Unspecified	0

Garavan et al., (2007)	Managing intentionally created communities of practice for knowledge sourcing across organisational boundaries: Insights on the role of the CoP manager	Qualitative	Case study / ethnographic	0
Girard (2005)	Taming enterprise dementia in public sector organizations	Quantitative	Frequency table, mean analysis	1
Girard (2006)	Where is the knowledge we have lost in managers?	Quantitative	ANOVA with comparison of 3 groups	2
Goh (2002)	Managing effective knowledge transfer: an integrative framework and some practice implications	Theoretical	Literature review	0
Grant (1997)	The knowledge-based view of the firm: implications for management practice.	Qualitative	Literature review	0
Howse (2005)	Factors that motivate hospital nurse middle managers to share knowledge related to boundary spanning roles	Quantitative	Linear regression	1
Jain & Jeppe Jeppesen (2013)	Knowledge management practices in a public sector organisation: the role of leaders' cognitive styles	Quantitative	Exploratory factor analysis, linear regression	1
Karagoz et al., (2016)	How do ICT project managers manage project knowledge in the public sector? An empirical enquiry from the Victorian Public Sector in Australia	Qualitative	Case study with the interpretivist paradigm (Weber, 2004)	0
Kelly et al., (2013)	Reinventing the role of the project manager in	Qualitative	Case studies	0

	mobilising knowledge in construction.			
Légaré (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	Qualitative	Interpretative	0
Lemay et al., (2012)	Maturité organisationnelle des organisations publiques et management des connaissances	Qualitative	Content analysis	0
Li & Scullion (2010)	Developing the local competence of expatriate managers for emerging markets: A knowledge-based approach	Theoretical	Unspecified	0
Lin & Lee (2004)	Perceptions of senior managers toward knowledge-sharing behaviour	Quantitative	Structural equation	1
Martin & Marion (2005)	Higher education leadership roles in knowledge processing.	Qualitative	Grounded theorization	0
Mason & Pauleen (2003)	Perceptions of knowledge management: A qualitative analysis	Qualitative	Word codification	0
May et al., (2005)	Transferring management knowledge to Russia: A culturally based approach	Qualitative	Case studies	0
Michalopoulos & Psychogios (2003)	Knowledge Management and Public Organizations: How Well Does the Model apply to Greece?	Quantitative	Frequency table	0
Minbaeva et al., (2003)	MNC knowledge transfer, subsidiary absorptive capacity, and HRM.	Quantitative	Linear regression	1

Mom et al., (2007)	Investigating managers' exploration and exploitation activities: The influence of top-down, bottom-up, and horizontal knowledge inflows	Quantitative	Linear regression - least squares method	1
Monavvarian & Kasaei (2007)	A KM model for public administration: the case of Labour Ministry	Quantitative	Linear regression - least squares method	1
Mutlu (2014)	Leadership Role and Competencies of Managers in Knowledge Intensive Context	Qualitative	Case studies	0
Patalas-Maliszewska (2015)	The Effect Of The Use Of Mobile Technologies By Management In Polish Manufacturing Enterprises On The Efficiency Of Knowledge Transfer Within A Company	Mixed (Quantitative and qualitative)	Linear regression and linéaire and interview	1
Pee & Kankanhalli (2016)	Interactions among factors influencing knowledge management in public-sector organizations: A resource-based view	Quantitative	Structural analysis with a pilot study	3
Pérez López et al., (2004)	Managing knowledge: the link between culture and organizational learning.	Quantitative	Structural equation	1
Petter & Randolph (2009)	Developing soft skills to manage user expectations in IT projects: Knowledge reuse among IT project managers	Qualitative	Interpretative	0
Richards & Duxbury (2015)	Work-Group Knowledge Acquisition in Knowledge Intensive Public-Sector	Quantitative	Linear regression	1

	Organizations: An Exploratory Study			
Riege (2005)	Three-dozen knowledge-sharing barriers managers must consider.	Theoretical	Unspecified	0
Rinfret et al., (2010)	Défis et enjeux des connaissances : la réalité des cadres de la fonction publique québécoise	Qualitative	Individual interview	0
Rodan (2002)	Innovation and heterogeneous knowledge in managerial contact networks.	Quantitative	Linear regression	1
Singh Sandhu et al., (2011)	Knowledge sharing among public sector employees: evidence from Malaysia	Quantitative	Frequency table	0
Storey & Salaman (2005)	The knowledge work of general managers. J	Qualitative	Individual interview	0
Syysnummi & Laihonen (2014)	Top management's perception of knowledge management in a vocational education and training organization in Finland	Qualitative	Case study	0
Szabó & Csepregi (2011)	Competences Found Important for Knowledge Sharing: Investigation of Middle Managers Working at Medium- and Large-Sized Enterprises	Quantitative	Principal component analysis	1
Tangaraja et al., (2015)	Fostering knowledge sharing behaviour among public sector managers: a proposed model for the Malaysian public service	Qualitative	An extensive literature review	0
Taylor & Wright (2004)	Organizational readiness for successful knowledge sharing: Challenges for public sector managers	Mixed (Qualitative and Quantitative)	Entrevue et analyse de regressin linéaire	1

Thall (2004)	The role of the manager in the conversion of tacit to explicit knowledge.	Qualitative	Data analysis followed guidelines established for phenomenological	0
Tippmann et al., (2014)	Subsidiary managers' knowledge mobilizations: Unpacking emergent knowledge flows.	Qualitative	Case study research design (Yin, 2009)	0
Todorović et al., (2015)	Project success analysis framework: A knowledge-based approach in project management	Quantitative	Linear regression	1
Ward & Wooler (2010)	Keeping knowledge flowing in a downturn: Actions for knowledge and information managers	Theoretical	Unspecified	0
Woldesenbet et al., (2007)	Senior managers' business knowledge in a transition economy	Qualitative	Semi-structured interviews	0

FICHE SIGNALÉTIQUE

1. L'entrevue

1.1. Numéro d'identification de l'entretien :

1.2. Lieu de l'entretien :

1.3. Date de l'entretien :

1.4. Durée de l'entretien :

2. Le répondant

2.1. Âge :

2.2. Sexe :

2.3. Situation matrimoniale et familiale :

2.4. Niveau de scolarité :

2.5. Lieu de travail :

2.6. Si vous avez fait des études collégiales ou universitaires, veuillez préciser vos champs d'études et les diplômes obtenus :

2.7. Titre de votre emploi actuel et niveau de poste :

2.8. Nombre d'années d'expérience dans votre poste actuel :

2.9. Années d'expérience professionnelle au sein de l'organisation :

2.10. Années d'expérience professionnelle au sein de la fonction publique :

2.11. Nombre de jeunes leaders mentorés :

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre du projet : Cercle des jeunes leaders de l'administration publique

Chercheuse principale : **Natalie Rinfret, Ph. D.**
Professeure et titulaire de la Chaire La Capitale en leadership dans le secteur public
École nationale d'administration publique
555, boulevard Charest Est
Québec (Québec) G1K 9E5
Natalie.rinfret@enap.ca

Co-chercheurs **Miché Ouédraogo, candidat au Ph. D.**
Assistant de recherche
École nationale d'administration publique
miche.ouedraogo@enap.ca

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

OBJECTIF DE L'ÉTUDE

Cette recherche se présente comme un volet du vaste projet de recherche associé au programme du Cercle des jeunes leaders de l'administration publique. Grâce à un devis qualitatif exploratoire, des entrevues seront conduites avec des mentors ayant été actifs pour les cohortes 1 et 6 du programme.

La présente recherche, pour laquelle vous êtes sollicité, a pour objectif général d'examiner le rôle de mentor, les connaissances transférées par les mentors aux jeunes cadres en lien avec le référentiel des compétences du Secrétariat au trésor et les conditions du succès de ce transfert. Ce volet permettra de faire un bilan des compétences explicites et tacites transférées par les mentors aux jeunes leaders.

NATURE DE VOTRE PARTICIPATION

Votre participation à cette étude implique une rencontre individuelle et confidentielle avec l'un des co-chercheurs. Des informations de base sur votre identité, questions auxquelles une réponse de votre part est entièrement facultative et laissée à votre discrétion (âge, région de travail, niveau d'éducation, occupation, etc.) seront d'abord recueillies. Ensuite, des questions sur votre expérience professionnelle en lien avec votre relation de mentorat avec un (ou des) jeune leader seront posées. Cette entrevue, d'environ une heure, est semi-dirigée. La discussion sera enregistrée et aura lieu sur votre lieu de travail, ou, le cas échéant, dans un lieu que vous aurez choisi.

AVANTAGES, RISQUES OU INCONVÉNIENTS POSSIBLES LIÉS À VOTRE PARTICIPATION

Le fait de participer à cette recherche vous offre une occasion de réfléchir et de discuter en toute confidentialité à vos pratiques en termes de transfert des connaissances managériales. Votre participation contribue à l'avancée des connaissances sur les pratiques liées au mentorat et permettra de mettre en lumière les besoins des gestionnaires afin de préserver la mémoire managériale.

Il n'y a aucun risque physique, social ou économique lié à votre participation à cette recherche. Toutefois, certains inconvénients sont possibles. Il est possible que les questions posées vous amènent à aborder certaines expériences professionnelles qui ont été difficiles. Vous pourriez ainsi ressentir un certain inconfort à discuter de ces situations. Vous ne devez

pas hésiter à en parler avec un membre de l'équipe de recherche. Vous pourriez aussi choisir de ne pas répondre à une question jugée embarrassante ou qui contrevient à vos normes professionnelles.

PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT DE RETRAIT

Vous êtes libre de participer à ce projet de recherche. Vous pouvez aussi mettre fin à votre participation sans conséquence négative ou préjudice et sans avoir à vous justifier. Si vous décidez de mettre fin à votre participation, il est important d'en prévenir le chercheur dont les coordonnées figurent dans ce document. Tout le matériel permettant de vous identifier, incluant l'enregistrement de l'entrevue, et les données que vous aurez fournies seront alors détruits.

CONFIDENTIALITÉ ET GESTION DES DONNÉES

Les mesures suivantes seront appliquées pour assurer la confidentialité des renseignements fournis par les participants :

- I. Les noms des participants ne paraîtront dans aucun rapport;
- II. Les documents de la recherche seront codifiés et seule la chercheuse principale aura accès à la liste des noms et des codes;
- III. Les réponses individuelles des participants ne seront jamais communiquées;
- IV. Les matériaux de la recherche, incluant les données et les enregistrements, seront conservés sous clé et les données sur ordinateur seront cryptées et protégées par un mot de passe;
- V. Les données seront dénominalisées de façon irréversible (rendues anonymes), consécutivement à la destruction de tout document et de tout matériel brut contenant des renseignements personnels ou permettant une future réidentification (date limite prévue pour la destruction: décembre 2024).

CONSENTEMENT DU PARTICIPANT

Je soussigné(e) _____
consens librement à participer à la recherche intitulée : « Cercle des jeunes leaders de l'administration publique ». J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients liés à ma participation au projet. Je suis satisfait(e) des explications, précisions et réponses que le chercheur m'a fournies, le cas échéant.

Signature du participant, de la participante

Date

DÉCLARATION D'ENGAGEMENT DU CHERCHEUR PRINCIPAL OU DE SON REPRÉSENTANT

J'ai expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié que le participant comprend parfaitement les informations disponibles dans le présent document.

Signature du chercheur ou de son représentant

Date

RENSEIGNEMENTS SUPPLÉMENTAIRES

Si vous avez des questions sur la recherche, sur les implications de votre participation ou si vous souhaitez vous retirer, veuillez communiquer avec Natalie Rinfret, chercheuse

responsable, au numéro de téléphone suivant: (418) 641-3000, poste 6633 ou à l'adresse courriel suivante: natalie.rinfret@enap.ca.

PLAINTES OU CRITIQUES

Toute plainte ou critique à l'égard de ce projet de recherche pourra être adressée au Comité d'éthique de la recherche de l'École nationale d'administration publique. Toute démarche sera traitée de façon confidentielle.

555, boulevard Charest Est

Québec (Québec) G1K 9E5

Renseignements - Secrétariat: (418) 641-3000

Courriel: cer@enap.ca

Guide d'entrevue avec les mentors

Ce guide a été élaboré dans le cadre de la collecte de données auprès des mentors du programme Cercle des jeunes leaders mis en œuvre par la Chaire La Capitale en leadership dans le secteur public de l'École nationale d'administration. Il vise essentiellement à examiner leurs rôles de mentor, les connaissances transférées par les mentors aux jeunes cadres en lien avec le référentiel des compétences du Secrétariat au trésor et les conditions du succès de ce transfert.

Cette entrevue durera environ 45 minutes. Votre participation à cette entrevue est entièrement volontaire, et vous êtes libre de vous retirer de cette entrevue à tout moment sans préjudice en tout temps. Nous tenons à vous rassurer que nous vous garantissons l'anonymat des réponses qui seront recueillies.

1. Parlez-nous de votre expérience comme mentor dans le programme Cercle des jeunes leaders, qui avez-vous mentoré ?

2. Qu'est-ce qui selon vous favorise le succès du transfert des connaissances dans une relation mentorale ?

3. Selon le SCT, tout gestionnaire doit disposer des compétences suivantes: **Fondements** (Engagement et sens des responsabilités, Gestion de soi et adaptabilité, Aptitudes cognitives, Sens des relations interpersonnelles), **Direction** (Vision et Sens politique), **Sens du service public et éthique** (Mobilisation, Orientation, performance, Agilité et prise de décision), **Réalisation** (Orientation clientèle, Gestion des opérations et des projets), **Relations** (Collaboration, Communication, Conduite du changement).

Selon vous, quelles sont les connaissances que vous avez transférées à vos mentorés qui leur ont permis de renforcer ses compétences ?

4. Ces connaissances transférées sont-elles tacites (intuitives) (ce que vous savez faire, sans pouvoir l'expliquer facilement) ? Pouvez-vous nous donner quelques exemples ?

5. Pensez-vous que le stage effectué par le mentoré dans votre organisation ait facilité ce transfert de connaissances ? Si oui comment ?

6. Pensez-vous avoir bénéficié aussi des connaissances de la part de votre mentoré ? Si oui lesquelles ? Étaient-elles tacites ?

7. Pensez-vous qu'il existe des connaissances dans la culture administrative qu'il n'est pas bon de transférer aux jeunes gestionnaires afin d'éviter que certaines pratiques ne se perpétuent ? Si oui, quelles sont ces connaissances ?

8. Pensez-vous que le fait de pratiquer avec votre mentoré, le fait qu'il vous imite, que vous l'orientez, qu'il vous observe dans vos activités favorisent le partage des connaissances tacites ? Si oui, avez-vous un exemple concret à ce sujet ?

9. Pensez-vous que, dans le cadre de votre relation avec votre mentoré, l'utilisation de dialogue créatif, de la pensée déductive et inductive, de métaphores permet-elle une meilleure articulation et le transfert de vos connaissances tacites ?

10. Vos mentorés réalisent-ils des simulations ou des expériences personnelles sur la base des connaissances que leur avez transféré ? Pouvez-vous partager quelques exemples sur ce sujet avec nous ?

11. Est-ce que le mentorat est le meilleur moyen pour le transfert des connaissances tacites ? Existe-t-il d'autres formes de transfert bénéfique ?

12. Avez-vous autre chose que vous voulez ajouter ?

Guide d'entrevue avec les mentorés

Thème 1 : Pertinence du programme

Quelle serait ton appréciation générale du programme ? (Arrimage à la population visée et au contexte; atteinte des objectifs sur le plan du leadership)

Quels apprentissages réalisés dans le CJL servent-ils dans vos fonctions ? Aux besoins de développement individuel ? (Arrimage entre les objectifs/besoins et les apprentissages réels)

Comment est-ce que tu situes le programme par rapport à d'autres ? Fait-il preuve d'innovation ? Passe-t-il à côté de besoins essentiels, etc. (Points forts / faibles; activités et ressources appréciées / moins; situer le programme dans l'environnement global; évaluer ses composantes; soutenir l'innovation)

Quelle est ton appréciation de la relation avec les autres jeunes leaders ? De la mosaïque ? (Respect/appréciation de la diversité de la clientèle ? Du niveau ? (situer et utiliser les ressources de l'environnement, les forces de la communauté)

Thème 2. La mise en œuvre (Activités et ressources)

Comment as-tu vécu ta participation au programme d'un point de vue logistique et pratique ? Satisfaction à l'égard du fonctionnement dans le programme : informations, disponibilité, organisation des activités, respects des échéanciers, etc. (Évaluer ses composantes, soutenir l'innovation)

Quelle a été ton utilisation/appréciation : des ressources ? (Livre de Michel-Leclerc, journal de bord, etc.) De la rédaction du rapport de fin ? Dans ta pratique de gestion ? (Prise de

conscience de l'environnement, des ressources, des forces en présence; des changements à réaliser; diffusion de l'innovation)

Quelle est ton appréciation à l'égard du soutien de l'équipe de la Chaire ? (Arrimage aux besoins; usage des ressources, des forces en présence, de la communauté; développement du leadership)

Qu'as-tu retiré de la présence d'une marraine ? (Prise de conscience de l'environnement, d'une vision, des ressources, des forces en présence et des changements à réaliser)

Qu'as-tu retiré de l'exercice du nom de la cohorte ? (Prise de conscience de l'environnement, d'une vision, des ressources, des forces en présence et des changements à réaliser)

Thème 3. La découverte du contexte des postes de cadres supérieurs

Quels sont, pour toi, les grands enjeux de gestion dans l'administration publique ? (Se situer dans son contexte, dans sa communauté, à la vision de l'État; prendre conscience des changements à apporter)

Comment penses-tu pouvoir contribuer à relever les défis liés à ces enjeux ?

Quels apprentissages as-tu faits en regard des postes d'encadrement supérieur ? (Sensibilisation aux compétences managériales nécessaires liées au poste actuel / À l'exercice d'un poste d'encadrement supérieur. Se préparer à être un leader)

Qu'as-tu tiré de ta participation aux déjeuners du CHFP ? (Sensibilisation aux défis de gestion d'une fonction de TES et des compétences qu'il faut pour les relever. Vision globale, intégration, innovation)

Actuellement, comment est-ce que tu te situes dans ta progression professionnelle ? Par rapport à d'autres questionnaires de ta connaissance ? (Perception de son développement managérial et de son leadership)

Selon toi, quelles compétences devras-tu développer avant d'exercer un emploi supérieur ? (Sensibilisation aux défis de gestion d'une fonction de TES et des compétences qu'il faut pour les relever. Vision globale, intégration, innovation)

Thème 4. La relation de mentorat

Quel bilan fais-tu de ton expérience de mentorat ? Est-ce une première expérience de mentorat pour toi ? (Prise de conscience de l'environnement, d'une vision, des ressources et forces en présence dans l'État; se préparer à être un leader)

Quelle est ton appréciation à l'égard du soutien du mentor durant le stage et les 18 mois de mentorat ? Du développement/transfert des compétences/connaissances ? Du savoir-être ? Du réseau ? (Prise de conscience de l'environnement, d'une vision, des ressources et forces en présence dans l'État; se préparer à être un leader)

Avez-vous prévu une suite à votre relation ? Demeureras-tu en lien avec ton mentor ? Quelle(s) forme(s) la relation prendra-t-elle selon toi ?

Thème 5. Les retombées du programme

Selon toi, le CJL est-il une bonne tribune pour reconnaître et valoriser la relève managériale du secteur public ? Des gestionnaires d'expérience chevronnés et dévoués dans leur travail de mentors ? Des formateurs ?

Quelles sont tes attentes, tes projets d'avenir à la suite de ta participation au programme ?
S'attend à une promotion ? À de nouveaux mandats et défis dans son organisation ? À
changer de ministère ?

Sous quelle forme penses-tu faire bénéficier ton organisation des retombées de ta
participation au Cercle ? Promotion ou non ?

Quel(s) genre(s) de liens prévois-tu entretenir avec les collègues de ta cohorte ? Avec d'autres
personnes rencontrées via le Cercle ?

ANNEXE D : OUTILS DE COLLECTE DES DONNEES DE L'ARTICLE 3

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Madame,

Monsieur,

Nous sollicitons votre participation à un projet de recherche financé par le *Conseil de recherches en sciences humaines du Canada* qui vise à évaluer **la gestion et le transfert des connaissances dans le secteur public** (avis d'attribution n° 435-2014-1253).

Pour participer à cette étude, vous devrez répondre à un **questionnaire**. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, c'est votre opinion qui compte. Nous vous demandons de répondre le plus spontanément possible. Cela vous prendra environ 20 minutes.

L'étude a été approuvée par le Comité d'éthique de la recherche de l'École nationale d'administration publique (numéro de référence : *CER-ENAP-2014-36*). Votre participation est entièrement volontaire, et vous êtes libre de vous retirer sans préjudice en tout temps. Nous tenons à vous assurer que nous garantissons l'anonymat des réponses recueillies.

S'il y a lieu, vous pouvez faire part de vos préoccupations ou de vos commentaires à M^{me} **Natalie Rinfret**, Ph.D., professeure à l'École nationale d'administration publique et titulaire de la Chaire La Capitale en leadership dans le secteur public, par courriel (natalie.rinfret@enap.ca) ou par téléphone (418- 641-3000, poste 6633).

Le fait de répondre au questionnaire constitue la preuve de votre consentement à participer à cette étude.

L'équipe de recherche vous remercie à l'avance de votre participation.

Questionnaire

Section 1 : Questions SOCIODEMOGRAPHIQUES

La section qui suit porte sur des **aspects sociodémographiques**.

1. Veuillez indiquer votre genre :

Féminin	Masculin
---------	----------

2. À quel groupe d'âge appartenez-vous ?

24 ans et moins	45 à 49 ans
25 à 29 ans	50 à 54 ans
30 à 34 ans	55 à 59 ans
35 à 39 ans	60 ans et plus
40 à 44 ans	

3. Quel est votre niveau de scolarité ?

Secondaire	Autre (veuillez préciser) :
Collégial / Technique	
Baccalauréat	
Maîtrise	
Doctorat	

4. Dans quelle province canadienne habitez-vous ?

Alberta	Ontario
Colombie-Britannique	Québec
Île-du-Prince-Édouard	Saskatchewan
Manitoba	Terre-Neuve –et- Labrador
Nouveau-Brunswick	Territoires du Nord-Ouest
Nouvelle-Écosse	Yukon
Nunavut	

5. Quelle est votre langue maternelle ?

Anglais	Pendjabi
Français	Espagnol
Langues autochtones (incluant Inuktitut)	Allemand
Langues chinoises (mandarin ou cantonais)	Italien
	Arabe
	Autre (veuillez préciser) :

6. Dans quel ministère ou organisation publique travaillez-vous ?

7. Depuis combien d'années êtes-vous sur le marché du travail ?

4 ans ou moins	20 à 24 ans
5 à 9 ans	25 à 29 ans
10 à 14 ans	30 ans ou plus
15 à 19 ans	

8. Combien d'années d'expérience possédez-vous en tant que gestionnaire ?

Aucune expérience	15 à 19 ans
4 ans ou moins	20 à 24 ans
5 à 9 ans	25 à 29 ans
10 à 14 ans	30 ans ou plus

9. Depuis combien de temps occupez-vous votre poste actuel ?

1 an ou moins
2 à 3 ans
4 à 5 ans
6 à 9 ans
10 à 14 ans
15 à 19 ans
20 ans ou plus

10. À quand remonte votre dernière promotion ?

1 an ou moins

2 à 3 ans

4 à 5 ans

6 à 9 ans

10 à 14 ans

15 à 19 ans

20 ans ou plus

11. Supervisez-vous des employés qui travaillent dans des villes/régions différentes de la vôtre ?

Tous les employés que je supervise travaillent dans la même ville/région que la mienne.

Je supervise un ou des employés qui travaillent dans des villes/régions différentes de la mienne.

Ne s'applique pas.

12. À combien d'heures estimez-vous votre semaine de travail régulière ?

35 heures ou moins

36 à 44 heures

45 à 54 heures

55 à 64 heures

65 heures ou plus

Section 2 Questions sur la gestion et le transfert des connaissances

CULTURE ORGANISATIONNELLE

Ci-dessous, vous trouverez une série d'affirmations portant sur la **CULTURE ORGANISATIONNELLE**. En utilisant l'échelle suivante, indiquez à quel point vous êtes d'accord avec les énoncés :

1 Fortement en désaccord	2 En désaccord	3 Ni en accord – ni en désaccord	4 En accord	5 Fortement en accord	6 Ne sait pas
---------------------------------------	-----------------------------	---	-----------------------	------------------------------------	--------------------------------

16. Je suis satisfait du degré de collaboration qui existe au sein de ma direction.

17. Au sein de ma direction, mes employés se soutiennent mutuellement.

18. Au sein de mon organisation, il y a une volonté réelle de collaboration entre les différentes directions.

19. Au sein de ma direction, il y a une disposition à accepter la responsabilité des échecs.

20. Dans ma direction, les employés ont une confiance réciproque par rapport aux capacités de chacun.

21. Dans ma direction, les employés partagent le sentiment que chacun travaille à l'atteinte des objectifs organisationnels.

22. Dans ma direction, les employés partagent le sentiment que chacun prend des décisions dans l'intérêt de l'organisation et non dans son intérêt personnel.

23. Dans ma direction, les relations qu'entretiennent les employés entre eux sont basées sur une confiance mutuelle.

CULTURE ORGANISATIONNELLE - TRAVAILLEURS SÉNIORS

Pour les prochaines questions, pensez aux **TRAVAILLEURS SÉNIORS** au sein de votre organisation. En utilisant l'échelle suivante, indiquez à quel point vous êtes d'accord avec les énoncés :

1 Fortement en désaccord	2 En désaccord	3 Ni en accord – ni en désaccord	4 En accord	5 Fortement en accord	6 Ne sait pas
------------------------------------	--------------------------	--	-----------------------	---------------------------------	-------------------------

- 24. Les travailleurs seniors sont importants.
- 25. Ils sont pris au sérieux.
- 26. On leur fait confiance.
- 27. Ils ont un impact positif.
- 28. Ils sont efficaces.
- 29. Ils collaborent bien.
- 30. Ils sont ouverts aux changements.

STRUCTURE ORGANISATIONNELLE

Ci-dessous, vous trouverez une série d'affirmations portant sur la **STRUCTURE ORGANISATIONNELLE**. En utilisant l'échelle suivante, indiquez à quel point vous êtes d'accord avec les énoncés :

1 Fortement en désaccord	2 En désaccord	3 Ni en accord – ni en désaccord	4 En accord	5 Fortement en accord	6 Ne sait pas
------------------------------------	--------------------------	--	-----------------------	---------------------------------	-------------------------

31. Mes employés peuvent prendre des initiatives sans l'accord de leur supérieur immédiat.

32. Mes employés sont encouragés à prendre leurs propres décisions.

33. Mes employés peuvent prendre des décisions sans obtenir d'approbation préalable.

34. Au sein de mon organisation, de nombreux processus de travail ne sont pas formalisés (non écrits).

35. L'information dans mon organisation circule principalement sur une base formelle.

36. Au sein de mon organisation, les règles et les procédures sont habituellement écrites.

37. Les employés de mon organisation peuvent ignorer les règles et procédures dans le but de gérer certaines situations.

38. Les employés de mon organisation peuvent utiliser leurs propres façons de faire pour accomplir leur travail.

CREATION DE CONNAISSANCES

Ci-dessous, vous trouverez une série d'affirmations portant sur la **CRÉATION DE CONNAISSANCES**. En utilisant l'échelle suivante, indiquez à quel point vous êtes d'accord avec les énoncés :

1 Fortement en désaccord	2 En désaccord	3 Ni en accord – ni en désaccord	4 En accord	5 Fortement en accord	6 Ne sait pas
------------------------------------	--------------------------	--	-----------------------	---------------------------------	-------------------------

39. Je recueille des informations provenant de différentes unités administratives quand je crois que c'est utile.

40. Je partage le savoir-faire avec les partenaires et les fournisseurs de services.

41. Je trouve de nouvelles stratégies ou pistes d'amélioration en échangeant avec d'autres dans mon organisation.

42. Je crée un environnement de travail qui permet à mes collègues de connaître le savoir-faire et l'expertise de chacun.

GESTION DES CONNAISSANCES

Ci-dessous, vous trouverez une série d'affirmations portant sur la **GESTION DES CONNAISSANCES**. En utilisant l'échelle suivante, indiquez à quel point vous êtes d'accord avec les énoncés :

1 Fortement en désaccord	2 En désaccord	3 Ni en accord – ni en désaccord	4 En accord	5 Fortement en accord	6 Ne sait pas
---------------------------------------	-----------------------------	---	-----------------------	------------------------------------	-------------------------

43. Mon organisation a formalisé le processus de transfert des « meilleures pratiques » et des leçons apprises (par la production de documents, par exemple).

44. Les connaissances tacites (intuitives) (ce que les employés savent faire, sans pouvoir l'expliquer facilement) sont valorisées et partagées dans mon organisation.

45. La gestion des connaissances est au cœur des préoccupations stratégiques de mon organisation.

46. Mon organisation a développé des indicateurs de rendement et de suivi de gestion de la connaissance.

47. Mon organisation alloue des ressources à l'accroissement de son savoir organisationnel.

MOTIVATION À PARTAGER SES CONNAISSANCES

Ci-dessous, vous trouverez une série d'affirmations portant sur la **MOTIVATION À PARTAGER SES CONNAISSANCES**. En utilisant l'échelle suivante, indiquez à quel point vous êtes d'accord avec les énoncés :

1 Tout à fait en désaccord	2 Nettement en désaccord	3 Plutôt en désaccord	4 Ni en accord, ni en désaccord	5 Plutôt en accord	6 Nettement en accord	7 Tout à fait en accord	8 Ne sait pas
-------------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------	--	--------------------------	-----------------------------	-------------------------------	---------------------

Dans votre milieu de travail, pourquoi partagez-vous vos connaissances avec vos collègues gestionnaires ?

48. Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à partager mes connaissances.
49. Parce que j'aime échanger des connaissances avec mes collègues gestionnaires.
50. Parce que c'est un aspect de mon travail que j'apprécie beaucoup.
51. Parce que j'aime ce que j'en retire.
52. Parce que j'aime aider mes collègues gestionnaires dans leur travail.