UCLouvain

Faculté des sciences économiques,
sociales, politiques et de communication

Apprendre et enseigner la fonction publique : L'impact des modalités du mentorat sur le transfert de connaissances aux nouvelles recrues dans l'administration fédérale belge

Auteur : **Maricosu Stefano**
Promoteur : **Moyson Stéphane**
Lectrice : **Rousseau Anne**
Année académique **2019-2020**
Master 120 en gestion des ressources humaines

Au terme de ce cursus universitaire, je souhaite remercier l'ensemble des personnes qui ont rendu la réalisation de ce mémoire possible.

Tout d'abord, mes remerciements sont portés à **Monsieur Stéphane Moyson**, mon promoteur académique, sans qui ce travail n'aurait pas la même saveur. Son expérience, ses conseils avisés, sa disponibilité et sa bienveillance m'ont été d'une aide capitale dans la construction de ce mémoire tel que je le présente aujourd'hui. Travailler sous sa supervision a été extrêmement enrichissant.

Ensuite, je remercie ma maître de stage, **Madame Christine De Koninck**, HR Manager au sein du SPF Stratégie et Appui, sa collègue, **Madame Patricia De Cleen** ainsi que la team HR de manière générale. Ces personnes m'ont donné l'opportunité de découvrir un environnement de travail optimal. Leur suivi quotidien et leur large panel de connaissances m'ont permis de parfaire ma formation tout en me sentant comme un membre à part entière de leur équipe.

Je tiens également à remercier **Monsieur Alexandre Devouge**, attaché Formation & Développement du SPF Emploi, Travail et Concertation sociale, qui m'a permis de prendre contact avec différents agents de ce SPF en vue de récolter une partie des données de ce mémoire.

Les agents de ces deux SPF que j'ai eu la chance d'interroger, ont toute ma gratitude pour leur disponibilité puisque sans eux cette recherche n'aurait pas eu lieu.

Enfin, je souhaite exprimer une profonde reconnaissance envers mes proches : **Mes parents** qui via leurs multiples sacrifices, m'ont donné la chance d'effectuer les études universitaires de mon choix. **Ma petite sœur**, pour sa gentillesse innée. Et pour finir merci à **Barbera Lindsay**, qui m'a toujours soutenu, quel que soit le doute me traversant l'esprit.

C'est avec une certaine fierté que je ponctue finalement cette expérience universitaire par la réalisation de ce mémoire qui, je l'espère, a le mérite d'être lu et partagé avec les professionnels en gestion des ressources humaines ou toutes autres personnes s'intéressant à ce domaine d'activité.

Table des matières

Introduction *1*

Partie 1 : Socialisation organisationnelle, mentorat et transfert de connaissances : revue de la littérature et cadre d'analyse *4*

1. Section 1 : Socialisation organisationnelle *4*

1.1. Définitions 4

1.2. Enjeux 6

1.3. Théorie de la réduction d'incertitude 7

1.4. Approche organisationnelle de la socialisation organisationnelle 8

1.5. Approche individuelle de la socialisation organisationnelle 11

1.5.1. Recherche d'informations et de feedback 11

1.5.2. Construction de relations 12

1.5.3. Négociation d'aménagement des tâches 12

1.5.4. Cadrage positif 12

1.5.5. Autogestion comportementale 13

1.5.6. Observation / Modélisation 13

2. Section 2 : Mentorat *14*

2.1. Notion de mentorat 14

2.2. Enjeux et limites 15

2.3. Formes de mentorat 16

2.4. Phases du mentorat 17

2.5. Fonctions de mentorat 18

3. Section 3 : Transfert de connaissances *21*

3.1. Notions de connaissances 21

3.1.1. Typologie des connaissances 22

3.1.2. Enjeux 23

3.2. Gestion et transfert des connaissances 24

4. Section 4 : Cadre d'analyse de la recherche *27*

4.1. Hypothèse relative à la perspective organisationnelle 28

4.2. Hypothèse relative à la perspective individuelle 31

Partie 2 : Contexte & Méthodes *35*

1. Contexte ***35***

1.1. Service Public Fédéral Stratégie et Appui 35

1.2. Service Public Fédéral Emploi, Travail et Concertation sociale 37

1.3. Mentorat au sein du SPF BOSA & du SPF Emploi, Travail et Concertation sociale 39

1.4. L'étude de cas dans le secteur public : un choix généralisable ? 40

2. Méthodes ***42***

2.1. Collecte de données : réalisation d'entretiens qualitatifs semi-directifs dans deux organisations publiques 42

2.2. Mesure des variables 43

2.2.1. Mesure du mentorat organisationnel 43

2.2.2. Mesure des comportements proactifs 45

2.2.3. Mesure du transfert de connaissances 45

2.3. Analyse qualitative des données 46

2.3.1. Analyse thématique : présentation générale de la méthode 46

2.3.2. Mise en œuvre de la méthode 47

Partie 3 : Résultats ***49***

1. Mentorat organisationnel ***49***

1.1. Institutionnalisation du mentorat 49

1.2. Fonctions de mentorat 50

1.2.1. Fonctions liées à la carrière 50

1.2.2. Fonctions psychosociales 52

1.2.3. Fonctions de modèle de rôle 52

1.2.4. Potentiel cumul des fonctions de mentorat 52

1.3. Double mentorat 54

2. Comportements individuels ***55***

2.1. Comportements proactifs 55

2.2. Sentiment de confiance en soi 58

3. Transfert de connaissances ***59***

3.1. Connaissances explicites et tacites 59

3.2. Mode de conversion des connaissances transférées 60

Partie 4 : Discussion ***62***

1. Hypothèse relative à la perspective organisationnelle ***62***

1.1. Sous-hypothèse relative à l'institutionnalisation du mentorat 62

1.1.1. Mentorat formel ou informel 62

1.1.2. Mentorat séquentiel ou aléatoire et mentorat fixe ou variable 64
1.1.3. Conclusion intermédiaire 65
1.2. Sous-hypothèse relative aux fonctions de mentorat 66
1.2.1. Fonctions liées à la carrière 66
1.2.2. Fonctions psychosociales 66
1.2.3. Fonctions de modèle de rôle 67
1.2.4. Conclusion intermédiaire 67
1.3. Résultats complémentaires 69

2. Hypothèse relative à la perspective individuelle : comportements proactifs 70

2.1. Comportements proactifs 70
2.2. Résultats complémentaires : l'influence du sentiment d'efficacité personnelle 71

Conclusion 74

Bibliographie 78

Annexes 89

Annexe n°1 : Tableau d'analyse 89
Annexe n°2 : Guide d'entretien 96
Annexe n°3 : Arbre thématique 101
Annexe n°4 : Tableau récapitulatif de l'institutionnalisation du mentorat en fonction des répondants 102
Annexe n°5 : Tableau récapitulatif des fonctions de mentorat en fonction des répondants 104
Annexe n°6 : Tableau récapitulatif des comportements proactifs et du sentiment de confiance en soi (SC) en fonction des répondants 106
Annexe n°7 : Tableau récapitulatif de la typologie et du mode de conversion des connaissances transférées en fonction des répondants 108
Annexe n°8 : Influence du caractère plus ou moins institutionnalisé du mentorat (séquentiel ou aléatoire / fixe ou variable) sur le transfert de connaissances tant tacites qu'explicites 110
Annexe n°9 : Influence des fonctions de mentorat sur le mode de conversion des connaissances transférées 111
Annexe n°10 : Potentiel effet modérateur des comportements proactifs 113
Annexe n°11 : Potentiel effet modérateur des comportements proactifs et du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) 114

Résumé IV

Mots-clés V

“Il est plus beau d’éclairer que de briller seulement ; de même est-il plus beau de transmettre aux autres ce qu’on a contemplé que de contempler seulement.” (d’Aquin, 1273, p. 2312)

Introduction

Réussir son adaptation au sein d'une organisation professionnelle… C'est le défi que n'importe quel travailleur est amené à relever au moins une fois durant une carrière. Suite au développement des carrières nomades, ce défi a même tendance à se répéter à plusieurs reprises. Lorsqu'une personne fait son entrée au sein d'un nouvel environnement professionnel, il est fort probable qu'elle partage un objectif commun avec son employeur, à savoir, le fait de devenir un membre efficace et à part entière de l'organisation. En vue de réaliser cet objectif, il est nécessaire pour les nouvelles recrues d'apprendre à connaître leur fonction, leurs collègues, leurs superviseurs et leur organisation. Un tel apprentissage peut être favorisé par une pratique répandue dans le monde professionnel : **le mentorat**. Ce dernier permet à un collaborateur plus expérimenté de partager son expérience avec une nouvelle recrue, dans le cadre d'une relation privilégiée.

Le transfert de connaissances des collaborateurs expérimentés vers les nouvelles recrues est un élément essentiel à la survie d'une organisation. Même s'il est aussi important de pouvoir compter sur la créativité et les nouvelles idées des collaborateurs juniors, il est aussi important qu'ils puissent reproduire les pratiques des collaborateurs seniors qui ont montré leur pertinence. Par exemple, un expert en « Payroll », fort de ses nombreuses années d'expérience en termes de gestion administrative du personnel, pourrait permettre à un jeune collaborateur des ressources humaines fraîchement diplômé de profiter de ses connaissances. En ce sens, les organisations sont susceptibles d'investir dans un programme de mentorat, dont l'efficacité peut donc être mesurée au regard des connaissances que les mentors ont été en mesure de transmettre aux nouvelles recrues. De telles connaissances permettront à ces dernières de s'intégrer plus facilement et devenir plus rapidement performantes dans leur nouvelle fonction.

Dans la littérature scientifique en gestion des ressources humaines, trois champs de recherche se saisissent de ces enjeux. Le premier porte sur la socialisation organisationnelle, qui se définit comme un processus permettant aux nouvelles recrues d'apprendre les codes comportementaux qui feront d'eux des membres à part entière d'une organisation (Van Maanen & Schein, 1979). Cette littérature vise à comprendre, d'un côté, de quelle manière une organisation va modeler les comportements des nouveaux arrivants en vue de favoriser leur intégration (Feldman, 1976 & Van Maanen & Schein, 1979). D'un autre côté, les nouveaux arrivants eux-mêmes peuvent influencer leur propre intégration en adoptant, notamment, toute une série de comportements plus ou moins proactifs (Louis, 1980). La socialisation organisationnelle peut être étudiée en

tant que résultat du mentorat (Chao et al., 1992). Le second champ de recherche pertinent est centré sur le mentorat. Ce dernier se définit comme une relation interpersonnelle entre une personne expérimentée (le mentor) et une personne disposant de moins d'expérience (le protégé). Sur base de cette relation, le mentor devrait permettre au protégé d'acquérir de nouvelles connaissances (Kram, 1985). Le troisième champ de recherche mobilisé dans ce mémoire porte sur le transfert de connaissances. Ce concept fait référence à la diffusion de connaissances, d'un individu à d'autres, au sein d'une organisation. Pour qu'il y ait transfert de connaissances, ces connaissances diffusées doivent être effectivement acquises et exploitées par la personne qui en bénéficie (Nonaka & Takeuchi, 1995 ; Wang & Noe, 2010).

Si ces trois champs de recherche ont déjà suscité un ensemble de conclusion intéressantes, concernant l'effet du mentorat sur le transfert de connaissances, deux aspects important restent inexplorés. Premièrement, la littérature scientifique ne met pas en évidence quelles sont les modalités du mentorat permettant un transfert plus ou moins abondant de connaissances entre les nouvelles recrues et leur mentor. Deuxièmement, aucune étude n'examine des variables susceptibles de modérer, c'est-à-dire de renforcer ou de déforcer l'effet du mentorat sur le transfert de connaissances. En particulier, il est raisonnable de supposer que l'adoption de comportements proactifs par les nouveaux arrivants pourraient maximiser l'intégration des leçons des mentors par leurs protégés ou, au contraire, pousser ces derniers à privilégier d'autres sources de connaissances. Ces deux angles morts de la littérature scientifique conduisent à se poser la question de recherche suivante : ***de quelle manière la socialisation organisationnelle à travers la pratique du mentorat influence-t-elle le transfert de connaissances au sein d'une organisation professionnelle ?*** La recherche présentée dans ce mémoire examine deux pistes de réponse à cette question. L'une, adoptant une perspective organisationnelle, suggère que l'institutionnalisation et les fonctions des dispositifs de mentorat exercent une influence sur le transfert de connaissances entre les nouvelles recrues et leur mentor **(hypothèse 1)**. L'autre, adoptant une perspective individuelle, suggère quant à elle que les comportements plus ou moins proactifs adoptés par une nouvelle recrue modèrent l'influence exercée par le mentorat sur le transfert des connaissances entre mentors et nouvelles recrues **(hypothèse 2)**.

Pour répondre à cette question de recherche et vérifier les deux hypothèses, un ensemble de démarches méthodologiques[1] ont été entreprises. Tout d'abord, une campagne rigoureuse de

[1] Ces démarches méthodologiques s'inscrivent dans le contexte d'un stage que l'auteur de ce mémoire a réalisé au sein du département des ressources humaines du Service Public Fédéral Stratégie et Appui, de septembre à décembre 2019.

seize entretiens a été conduite auprès de huit agents du Service Public Fédéral Stratégie et Appui et de huit agents du Service Public Fédéral Emploi, Travail et Concertation sociale. Le guide d'entretien a été construit en fonction d'une revue des études pertinentes, au sein des trois champs de recherche identifiés ci-dessus. Un programme de mentorat est organisé au sein de ces deux administrations publiques belges. Si les deux programmes présentent de nombreuses similarités, ils se caractérisent aussi par quelques différences. La démarche comparative de cette recherche permet donc de renforcer la validité de ses résultats en ce qui concerne les organisations du secteur public et, de façon plus prudente, de tirer quelques leçons valables pour les organisations du secteur privé. Le contenu des entretiens a été exploité sur base d'une méthode systématique d'analyse dénommée « analyse thématique » (Paillé & Mucchielli, 2016), une méthode à la fois appropriée à une approche hypothético-déductive et ouverte à l'identification inductive de résultats complémentaires, non anticipés par la littérature existante.

Ce mémoire contribuera à une meilleure compréhension des modalités du mentorat susceptibles de favoriser – ou de compliquer – le transfert de connaissances entre les nouvelles recrues et leurs mentors. Il permettra également d'identifier les facteurs qui peuvent modérer l'impact du mentorat sur le transfert de connaissances. Ce faisant, ce mémoire mettra en exergue le rôle-clé qu'un département de ressources humaines peut jouer dans l'élaboration d'un programme de mentorat efficace.

Ce mémoire se compose de quatre parties distinctes. La première partie présente une revue de littérature des trois champs de recherche sur lesquelles s'appuie la recherche. Cette revue de la littérature permet d'élaborer le cadre d'analyse de la recherche. La deuxième partie présente le contexte empirique dans lequel cette recherche a été conduite et détaille les méthodes de collecte et d'analyse des données qui ont été mises en œuvre. La troisième partie de ce mémoire présente les résultats de la recherche tandis que, sur base de ceux-ci, la quatrième partie se focalise sur une discussion des hypothèses. Après une synthèse de la recherche, la conclusion de ce mémoire présente quelques-unes de ses implications théoriques, méthodologiques et pratiques.

Partie 1 : Socialisation organisationnelle, mentorat et transfert de connaissances : revue de la littérature et cadre d'analyse

Ce mémoire s'articule autour de la question de recherche suivante **: « De quelle manière la socialisation organisationnelle à travers la pratique du mentorat influence-t-elle le transfert de connaissances au sein d'une organisation professionnelle ? »**

Trois concepts clés, sur lesquels est fondée cette question de recherche, vont être abordés dans les sections suivantes : la socialisation organisationnelle ; le mentorat ; le transfert de connaissances.

1. Section 1 : Socialisation organisationnelle

Trois étapes de la socialisation organisationnelle peuvent être distinguées. La première étape est la **socialisation anticipée** qui fait référence aux attentes qu'un nouvel arrivant nourrit à l'égard de l'organisation avant de commencer à travailler. La deuxième étape est l'**adaptation** qui est au cœur de la socialisation. Laquelle comprend l'apprentissage, la recherche de sens et l'ajustement. La troisième et dernière étape est la **gestion des rôles** qui implique de peaufiner les leçons apprises et les responsabilités supplémentaires attendues des membres à part entière de l'organisation (Feldman, 1976). Ce mémoire se focalise sur la **seconde** de ces trois étapes.

1.1. Définitions

Il existe différents cas où l'on peut parler de socialisation, que ce soit un nouvel élève à l'école, un nouvel équipier dans une équipe ou encore l'arrivée d'un migrant dans un état (Moyson, 2019). Effectivement, la socialisation est un phénomène humain auquel n'importe quelle personne est susceptible d'être confrontée à de multiples reprises dans une vie. La socialisation qui est traitée dans ce mémoire concerne l'arrivée de nouveaux membres au sein d'une organisation.

La socialisation organisationnelle fait l'objet d'une origine multidisciplinaire. En effet, ce concept émane des disciplines de la sociologie, de la psychologie et de l'anthropologie. Les premières définition de la socialisation organisationnelle ont vu le jour il y a plus d'un demi-siècle (Perrot, 2009).

La littérature met en exergue diverses définitions évoluant au fil de l'histoire en fonction des auteurs. Dans un premier temps, en 1968, la socialisation organisationnelle est définie par Schein comme *« le processus d'apprentissage par lequel un nouveau membre apprend le*

système de valeur, les normes et les modèles de comportement requis de l'organisation dans laquelle il entre » (Schein, 1968, p.3). Cet apprentissage est le prix à payer pour devenir membre d'une organisation (Schein, 1968). Au travers de cette définition, deux éléments principaux peuvent être identifiés. D'une part, les dires de Schein font référence à la prédominance de l'organisation sur l'individu et d'autre part, ils concernent l'intégration des valeurs et des comportements nécessaires afin de faire partie de l'organisation (Lacaze, 2007).

Cette conception de la socialisation organisationnelle énoncée par Schein est partagée par un autre auteur, Van Maanen. Ensembles, ils vont élaborer, en 1979, une définition de la socialisation organisationnelle qui va servir de référence pour de nombreuses recherches. Selon ces auteurs, la socialisation se définit comme « *le processus d'apprentissage par lequel de nouvelles recrues développent les attitudes et les comportements qui sont nécessaires pour fonctionner comme membres organisationnels à part entière* » (Van Maanen & Schein, 1979, p.3). Ils ajoutent que la socialisation organisationnelle se réfère aux mécanismes que l'organisation va instaurer en vue de modeler les nouveaux arrivants au sein d'une organisation. Par conséquent, Van Maanen & Schein (1979) mettent l'accent sur l'influence que l'organisation va disposer sur l'intégration et l'apprentissage des nouvelles recrues (Lacaze, 2007 ; Perrot, 2009). Dans le même esprit, Feldman (1976) va définir la socialisation organisationnelle comme un processus d'accompagnement des nouveaux collaborateurs via lequel ces derniers vont atteindre un statut de professionnel aguerri en étant parti d'un statut de débutant.

Les diverses définitions énoncées jusqu'ici mettent surtout l'accent sur ce que les organisations peuvent faire afin de faciliter la socialisation d'une nouvelle recrue. Cependant, il est pertinent de se demander quel est le rôle de la nouvelle recrue elle-même dans son adaptation. Louis (1980) va interpréter la socialisation organisationnelle selon un tout autre angle en la définissant comme *« le processus par lequel un individu vient à apprécier les valeurs, les capacités, les comportements attendus et les connaissances sociales essentielles pour assumer un rôle et participer en tant que membre d'une organisation. » (*Louis, 1980, p.229, cité par Saks & Gruman, 2011). Dans cette optique, la socialisation organisationnelle favorise la compréhension de la culture de l'organisation (Fabre, 2005).

L'hétérogénéité conceptuelle qui caractérise la littérature relative à la socialisation organisationnelle met en évidence le fait qu'il n'existe pas de définition fondamentale et incontestée de la socialisation organisationnelle. Pour conclure cette partie consacrées aux définitions de la socialisation organisationnelle, il est pertinent de mettre en évidence, une étude

récente de Moyson et al. (2018) qui définit la socialisation organisationnelle comme « *un processus d'ajustement mutuel entre une organisation et les nouvelles recrues qui en deviennent membres dans lequel les résultats de la socialisation peuvent résulter d'influences organisationnelles ainsi que d'attitudes et de comportements individuels* » (Moyson et al., 2018, p. 618).

1.2. Enjeux

L'adaptation des nouvelles recrues au cours de la socialisation organisationnelle est associée à des résultats importants tels que la performance, la satisfaction au travail, l'engagement, la rétention et la réduction du turnover. Ces éléments sont des facteurs prépondérants en vue d'assurer la pérennité d'une organisation. Autrement dit, une nouvelle recrue dont la socialisation organisationnelle est réussie aura notamment tendance à être plus performante et satisfaite au travail (Bauer et al., 1998).

Il est pertinent de s'attarder sur les conséquences d'une socialisation inefficace afin d'en mesurer pleinement les enjeux. D'un point de vue organisationnel, une socialisation défectueuse s'érige comme la cause principale des départs en raison de l'inadéquation entre les attentes de la nouvelle recrue et ce que propose l'organisation (Van Maanen & Schein, 1979). Une situation où de nouveaux arrivants quittent l'organisation engendre des coûts organisationnels importants en termes de productivité et de reprise des processus de recrutement et de formation. Qui plus est, les conséquences à court terme en matière de dommages financiers immédiats dus à une socialisation inefficace ne sont que minimes en comparaison des conséquences à long terme. En effet, bien que cela relève d'une situation extrême, un turnover excessif associé à une faible productivité des nouvelles recrues pourraient s'avérer être un danger pour la viabilité d'une organisation (Larson & Bell, 2013).

D'un point de vue personnel, une adaptation inadéquate du nouvel arrivant peut avoir des conséquences négatives pour ce dernier concernant son développement personnel et professionnel à long terme. Par exemple, cela peut mener à une baisse du bien-être psychologique de la nouvelle recrue. C'est d'autant plus le cas pour celles qui sont peu expérimentées dans le monde du travail (Larson & Bell, 2013).

1.3. *Théorie de la réduction d'incertitude*

Afin de s'intégrer au sein d'une organisation, un nouvel arrivant va être confronté à un enchainement de situations engendrant un effet de choc, de surprise pour ce dernier (Louis, 1980). À son arrivée dans une organisation, une nouvelle recrue va se retrouver face à une situation d'incertitudes. En effet, il est difficile de comprendre clairement les attentes d'autrui quant à son nouveau rôle au sein d'une organisation. En vue de réduire les incertitudes auxquelles elle doit faire face, une nouvelle recrue aura donc tendance à mettre en place un schéma lui permettant d'accroître la prévisibilité des interactions avec les autres membres de l'organisation. Par exemple, un nouvel arrivant pourrait systématiquement demander des informations à ses collègues en vue d'être en possession de moyens pour contrer l'incertitude engendrée par un nouveau poste auquel il doit encore s'adapter. Cet accroissement de la prévisibilité est le principe sur lequel repose la théorie de la réduction des incertitudes qui occupe une place essentielle dans les recherches en termes de socialisation organisationnelle (Bauer et al., 2007).

À travers son modèle théorique (figure 1), Bauer (2007) va mettre en évidence les antécédents et les résultats de l'adaptation des nouveaux arrivants dans le cadre d'un processus de socialisation organisationnelle. Dans ce modèle, la réduction de l'incertitude est permise d'une part via la recherche d'informations enclenchée par les nouvelles recrues et d'autre part, via la mise en place de tactiques de socialisation par l'organisation. Ces approches individuelles et organisationnelles vont favoriser la réduction de l'incertitude engendrée par un nouveau contexte organisationnel de par l'obtention d'informations pertinentes permettant aux nouveaux arrivants de savoir quels sont les comportements à adopter au sein de l'organisation. Il est donc clair que l'information joue un rôle essentiel dans la théorie de réduction de l'incertitude (Saks et al., 2007).

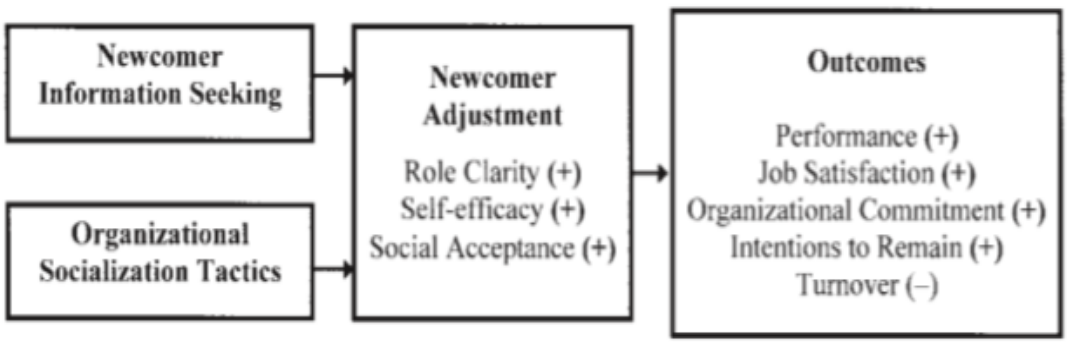


Figure 1 : Antécédents et résultats de l'adaptation des nouveaux arrivants au cours de la socialisation organisationnelle (Bauer, 2007, p.708)

Dans le but de comprendre l'influence des facteurs de socialisation sur l'adaptation des nouvelles recrues, deux approches majeures peuvent être distinguées : l'approche organisationnelle et l'approche individualiste (Fang et al., 2011).

Au travers de l'approche organisationnelle, le travailleur est plutôt vu comme passif dans le sens où c'est l'organisation qui intervient dans le processus d'apprentissage en « activant » le travailleur via la mise en place de procédures telles que les tactiques de socialisation organisationnelle (Saks & Gruman, 2011). Autrement dit, l'adaptation des nouvelles recrues est perçue comme étant la résultante de l'utilisation de pratiques de socialisation conçues par l'organisation.

Quant à l'approche individualiste, elle se concentre sur la proactivité d'un nouvel arrivant (Fang et al., 2011). Effectivement, ce dernier peut se comporter de manière proactive en vue de faciliter et d'accélérer son adaptation. Contrairement à l'approche organisationnelle, l'individu joue ici un rôle actif dans son processus d'apprentissage (Griffin et al., 2000).

Des travaux plus récents ont mis en exergue une troisième approche dite « interactionniste » qui se concentre simultanément sur les comportements proactifs mis en œuvre par les nouvelles recrues et sur les pratiques de socialisation de l'organisation. Ces deux aspects (proactivité et pratiques de socialisation) sont alors considérés comme étant complémentaires pour l'adaptation des nouvelles recrues (Griffin et al., 2000). C'est dans cette approche que s'inscrit le modèle (figure 1) de Bauer (2007). Toutefois, dans la suite de ce chapitre, les démarches que peuvent mettre en œuvre, respectivement, l'organisation et les nouvelles recrues sont présentées dans le détail de façon distinguée.

1.4. Approche organisationnelle de la socialisation organisationnelle

Cette approche met l'accent sur la manière dont l'organisation transforme et façonne les nouveaux arrivants. Il s'agit de caractériser le processus de socialisation mis en œuvre par l'organisation, et d'expliquer en quoi ces processus peuvent influencer l'intégration des nouvelles recrues. Six dimensions opposant deux types de tactiques de socialisation peuvent être distinguées (Van Maanen & Schein, 1979) :

a) La socialisation « Collective » vs « Individuelle »

La tactique de la socialisation collective visent à mettre en pratique des expériences d'apprentissage communes pour les nouveaux arrivants dans le but de favoriser des réactions uniformes aux situations. A contrario, la socialisation individuelle vise l'apparition d'une variété de réactions en confrontant les nouveaux arrivants à des situations totalement différentes les unes des autres.

b) La socialisation « Formelle » vs « Informelle »

La socialisation formelle isole les nouveaux arrivants durant la phase d'apprentissage de leur nouveau rôle (ex : trajet d'intégration). Tandis que la socialisation informelle tend à ne faire aucune distinction entre les nouveaux venus et les autres collaborateurs en s'attendant à ce qu'ils apprennent sur le tas.

c) La socialisation « Séquentielle » vs « Aléatoire »

La socialisation séquentielle se caractérise par la présence d'une séquence d'étapes claires et précises pour les nouveaux arrivants. La socialisation aléatoire va privilégier une séquence ambiguë, inconnue ou en constante évolution.

d) La socialisation « Fixe » vs « Variable »

La socialisation fixe permet aux nouveaux arrivants de bénéficier d'une connaissance détaillée du temps imparti pour chaque étape du processus de socialisation. Par opposition, la socialisation variable ne donne aucune information aux nouveaux arrivants quant à l'achèvement d'une étape de l'apprentissage.

e) La socialisation « Conjonctive » vs Disjonctive »

La socialisation conjonctive permet à un nouvel arrivant d'être associé avec un travailleur expérimenté qui lui servira de modèle (ex : mentorat). La socialisation disjonctive ne met pas un modèle en avant et induit donc une prise de connaissance de la fonction par les propres moyens du nouvel arrivant.

f) La socialisation « Avec investiture » vs « Sans investiture »

La socialisation avec investiture vise à renforcer l'identité des nouveaux arrivants en leur offrant notamment un soutien social qui servira de modèle de comportement tandis que la socialisation sans investiture ne fournit aucun soutien à la nouvelle recrue dans son nouveau rôle favorisant ainsi la conformité.

À partir de ces six dimensions (Van Maanen & Schein, 1979), deux grandes approches peuvent être mises en exergue : l'institutionnalisation et l'individualisation.

L'institutionnalisation regroupe les tactiques « collectives », « formelles », « séquentielles », « fixes », « conjonctive » et « avec investiture ». Un processus d'intégration institutionnalisé vise à conduire le processus d'apprentissage des nouvelles recrues sur base d'un modèle commun et partagé au sein de l'organisation. De cette manière, les nouveaux arrivants sont encouragés à accepter le sens que l'entreprise fournit à leur fonction sans remettre en question ses fondamentaux. L'institutionnalisation, souvent privilégiée dans les grandes entreprises, reflète un processus d'intégration structuré et formalisé (Jones, 1986).

A l'opposé, un processus d'intégration individualisé est ajusté au cas par cas sans suivre de modèle commun à l'organisation. Ce pôle de la socialisation est composé des tactiques « individuelles », « informelles », « aléatoires », « variables », « disjonctives » et « sans investiture » (Jones, 1986). Effectivement, les nouveaux travailleurs sont intégrés par défaut plutôt que par design (Saks, Uggerskev & Fassina, 2007). Le but étant de permettre aux nouveaux arrivants de remettre en question les fondements de leur fonction en développant leur propre approche de leur rôle au sein de la société. L'organisation va alors miser sur le fait que le nouvel arrivant se montrera proactif en vue de réduire l'incertitude dans laquelle il sera plongé (Lacaze, 2005).

Ces deux pôles de la socialisation sont en totale opposition comme peuvent en témoigner leurs effets sur les nouvelles recrues. D'une part, **le processus d'intégration institutionnalisé** va procurer aux nouveaux arrivants les informations nécessaires permettant de réduire l'incertitude qu'un nouveau poste induit. De plus, les tactiques de socialisation collectives, formelles, séquentielles et conjonctives favorisent un environnement moins stressant pour les nouvelles recrues (Van Maanen & Schein, 1979). Les recherches de Jones (1986) mettent en avant le fait que ce type de processus a tendance à être positivement corrélé à la satisfaction au travail, l'implication organisationnelle, la performance ou encore la motivation. Ces tactiques sont négativement corrélées à l'intention de quitter l'entreprise, au conflit de rôle ou à l'ambiguïté de rôle. Cependant, l'institutionnalisation est considérée comme un frein à l'innovation. En opposition, **l'individualisation** a pour principal objectif de favoriser l'innovation des nouveaux arrivants. Le prix à payer pour cette innovation est l'éventuelle situation d'incertitude et d'anxiété que ce type de processus peut engendrer pour les nouvelles recrues (Jones, 1986).

Au vu des différentes possibilités en termes de tactiques de socialisation et surtout en fonction de leurs effets divergents, il est judicieux pour une organisation de concevoir un juste milieu

entre un accompagnement soutenu et un accompagnement limité tout en tenant compte du contexte dans lequel est plongé l'organisation (Guerfel-Henda et al., 2012).

1.5. Approche individuelle de la socialisation organisationnelle

Cette approche met en exergue le rôle actif que les nouveaux arrivants peuvent avoir dans leur processus de socialisation. Ces derniers peuvent adopter des comportements proactifs qui favorisent et accélèrent leur adaptation. Un comportement proactif peut être considéré comme un changement du statu quo de par la prise d'initiatives visant à améliorer les circonstances existantes ou à en créer de nouvelles (Crant, 2000). En d'autres termes, les comportements proactifs sont les mesures intentionnelles prises pour recueillir de l'information, établir des relations et modifier les conditions de travail afin de s'adapter efficacement à un nouvel environnement (Ashford et Black, 1996).

La littérature scientifique suggère que les nouveaux arrivants adoptant des comportements proactifs sont susceptibles d'être plus performants, satisfaits et engagés dans leur travail (Ashford & Black, 1996 ; Wanberg & Kammeyer-Mueller, 2000 ; Gruman et al., 2006). Les nouvelles recrues pourraient même apprendre davantage en adoptant des comportements proactifs plutôt qu'en participant à des tactiques organisationnelles de socialisation (Ashford, Sluss & Saks, 2007). Six catégories de comportements proactifs peuvent être distinguées (Alshford & Black, 1996 ; Griffin & al, 2000) :

1.5.1. Recherche d'informations et de feedback

Les nouveaux arrivants se concentrent sur la recherche proactive d'informations dans le but de réduire l'incertitude associée à la socialisation organisationnelle (Miller & Jablin, 1991). Ils vont notamment mettre en œuvre diverses techniques de recherche et acquisition d'informations (Morrison, 1995). Ce dynamisme comportemental permet aux nouvelles recrues d'être des agents actif dans leur propre socialisation (Ostroff & Kozlowski, 1992).

Les nouveaux arrivants recherchent des informations non seulement liées aux tâches et aux informations sociales, mais aussi des informations organisationnelles sur la structure, les procédures, les produits, les performances et la répartition du pouvoir de l'entreprise. Pour ce faire, les nouvelles recrues vont solliciter les sources d'informations accessibles au sein de l'organisation via diverses démarches de recherche (Ostroff & Kozlowski, 1992).

Les démarches vont différer en fonction du type d'informations que les nouvelles recrues souhaitent obtenir (Bauer et al., 1998). À titre illustratif, les nouveaux arrivants usent de

tactiques telles que la prospection auprès de leur entourage professionnel en vue d'acquérir des informations techniques sur les tâches qu'ils ont à effectuer. A contrario, ils utilisent des tactiques plus indirectes pour d'autres types d'informations. Par exemple, ils emploient l'intranet pour accéder aux informations sur la structure interne de l'organisation. En termes d'informations techniques ou de feedback, les superviseurs se révèlent être les sources d'informations privilégiées tandis que les collègues sont davantage perçus comme une source d'informations sociales (Bauer et al., 1998).

1.5.2. Construction de relations

Cette dimension fait référence à la socialisation générale en termes de relations avec les membres de l'organisation : des collègues jusqu'aux supérieurs hiérarchiques en passant par les mentors (Ashford & Black, 1996). Les nouvelles recrues peuvent chercher à tisser des relations sociales privilégiées avec certains membres organisationnels dans le but de favoriser leur intégration (Lacaze, 2005). Ces relations peuvent contribuer à la socialisation des nouveaux arrivants en leur fournissant des informations, des conseils ou encore un soutien social qui vont leur permettre le développement d'un sentiment de satisfaction et d'engagement professionnel (Louis, Posner, & Powell, 1983 ; Griffin et al., 2000). Ce développement renforce l'intention de rester au sein de l'organisation (Delobbe et al., 2005). Les moments les plus propices à la création de liens privilégiés avec les membres de l'organisation sont les pauses, les formations, les séminaires, les activités de teambuilding, …

1.5.3. Négociation d'aménagement des tâches

Le fait de négocier, avec son supérieur hiérarchique ou ses collègues, les tâches à effectuer est un autre levier dont disposent les nouveaux arrivants afin de glaner du contrôle et surmonter l'incertitude émanant du processus de socialisation (Ashford & Black, 1996). Ce comportement proactif implique que les nouveaux arrivants tentent de modifier leurs tâches ou la manière et les moyens par lesquels ils les effectuent. À titre illustratif, les nouvelles recrues peuvent mettre l'accent sur les tâches qu'ils maitrisent avec plus d'habilité ou sur des tâches qui leur offrent davantage de possibilités de développement.

1.5.4. Cadrage positif

Le cadrage positif décrit les mécanismes cognitifs que les nouveaux arrivants utilisent pour interpréter l'environnement de manière positive en vue d'accroitre leur confiance en soi et leur

efficacité. Cette attitude est à la fois liée aux les performances et à la satisfaction professionnelle des nouveaux arrivants (Ashford et Black, 1996).

1.5.5. Autogestion comportementale

L'autogestion comportementale renvoie à des techniques que les nouveaux arrivants emploient pour améliorer leurs propres performances et/ou leur apprentissage. Ces techniques passent par l'auto-observation, la fixation d'objectifs personnels, l'auto-récompenses et l'autopunition. Elles permettent de favoriser le sentiment de contrôle et d'autonomie des nouvelles recrues (Saks & Ashforth, 1996).

1.5.6. Observation / Modélisation

L'une des principales manières d'apprendre est l'observation et la modélisation du comportement adoptés par les collègues (Bandura, 1971). L'observation et la modélisation permettent aux nouveaux arrivants d'apprendre des autres membres plus expérimentés de l'organisation. Qui plus est, l'observation est considérée par les nouveaux arrivants comme la façon la plus courante d'apprendre sur le lieu de travail (Ostroff & Kozlowski, 1992).

2. Section 2 : Mentorat

2.1. Notion de mentorat

Avant de mettre en évidence une définition du mentorat, il est pertinent de s'attarder sur l'origine de ce concept. Pour ce faire, il faut remonter plus de deux mille ans en arrière et plus spécifiquement dans l'Odyssée de Homère lorsqu'Ulysse est parti pour la guerre de Troie. Ce faisant, il a laissé le soin à son sage ami « Mentor » de prendre en charge l'éducation de son fils Télémaque. Cependant, Ulysse n'avait pas prévu que son voyage allait durer si longtemps et Mentor s'est donc vu dans l'obligation d'assurer, pendant plusieurs années, l'éducation de Télémaque en lui promulguant tous les conseils possibles basés sur sa sagesse, ses croyances et ses valeurs.

Le terme mentor est resté lié à l'image de cet homme bienveillant qui s'est érigé comme un guide pour un être moins expérimenté en vue de l'aider à atteindre ses objectifs personnels (Houde, 2009). Au fil des siècles, le concept du mentorat a subi une importante évolution et s'est vu décliné à travers diverses structures (Eby et al., 2007 ; Houde, 2009). De ce fait, les programmes de mentorat sont devenus partie intégrante de l'approche de nombreuses organisations en matière de développement des ressources humaines (Baugh & Fagenson-Eland, 2007).

Le mentorat peut se définir comme étant : « *une relation interpersonnelle intense entre une personne plus âgée et plus expérimentée (le mentor) et une personne plus jeune et moins expérimentée (le protégé), dans le cadre de laquelle le mentor fournit des conseils professionnels et personnels au protégé* » (Kram, 1985, p. 609). Autrement dit, le mentor va transmettre ses connaissances à son protégé qui, par définition, possède moins de connaissances et d'expérience (Wilson & Elman, 1990). Le mentorat est perçu comme une pratique ayant pour but le développement du protégé de manière globale dans son apprentissage mais également la développement de ce dernier favorisant ainsi un principe de « learning and growing » (Houde, 2009).

À travers ces éléments de définition, il est possible de mettre en évidence les caractéristiques essentielles du mentorat. Tout d'abord, le mentorat induit une relation interpersonnelle liant deux individus, à savoir, le « mentor » et le « protégé » que l'on peut également nommer le « mentoré ». De plus, le mentor est considéré comme un expert dans son domaine de prédilection et va faire profiter son protégé de cette expertise en lui partageant ses connaissances en vue de le guider professionnellement. Enfin, le mentorat relève d'un certain

dynamisme dans le sens où la relation liant un protégé et son mentor a lieu sur une période de temps étendue et peut évoluer au cours du temps (Eby et al., 2007).

2.2. Enjeux et limites

Les avantages liés au mentorat peuvent être significatifs, tant pour les protégés et les mentors que pour leur organisation (Noe et al., 2002 ; Wanberg et al., 2003).

Les protégés ayant des mentors efficaces ont tendance à percevoir une meilleure rémunération, à être promus plus rapidement et à bénéficier d'une plus grande mobilité professionnelle que ceux dont les mentors sont inefficaces ou ceux qui n'en ont pas. Autrement dit, le mentorat favorise le développement de la carrière du protégé. Le mentorat peut également servir de soutien psychologique aux protégés. En outre, le fait de bénéficier d'un mentor influence positivement la satisfaction au travail des protégés (Chao et al., 1992, Allen et al., 2004 ; Hezlett & Gibson, 2005).

Les mentors perçoivent également d'importants avantages via le mentorat. Effectivement, ils font état d'un sentiment renouvelé d'engagement et d'enthousiasme envers leur profession et leur organisation, ainsi que d'un sentiment de satisfaction de faire partie du développement et de la croissance de leur protégé. Le fait d'avoir une influence sur l'évolution d'un protégé permet au mentor de bénéficier d'une certaine reconnaissance de la part de l'organisation mais surtout de la part du protégé (Chao et al., 1992 ; Noe et al., 2002 ; Allen et al., 2004 ; Allen et al., 2006).

Les organisations profitent aussi du mentorat dans la mesure où les travailleurs bénéficiant d'un mentor ont tendance à communiquer plus efficacement, à développer un sentiment de loyauté et d'engagement plus accru envers l'organisation, et à rester plus longtemps en son sein (Hegstad, 2002 ; Butyn, 2003 ; Perrone, 2003). De façon générale, le mentorat a été reconnu comme un outil très utile dans le sens où il permet d'une part, d'attirer de nouveaux employés et de les socialiser par la suite (Benabou & Benabou, 2000) et d'autre part, d'aider au développement et à la rétention des talents à haut potentiel (Hegstad, 2002 ; Payne & Huffman, 2005).

Bien que le mentorat présente des avantages indéniables, il n'est pas toujours bénéfique pour tous les individus et dans tous les contextes. Diverses recherches se sont intéressées aux aspects négatifs du mentorat. La qualité des relations de mentorat diverge d'un cas à l'autre et il est possible que bénéficier d'un mauvais mentor soit plus problématique que de ne pas en avoir du tout (Ragins et al., 2000). De plus, divers comportements toxiques du mentor ont été mis en

exergue, notamment l'intimidation, la jalousie, les abus ou encore la négligence (Eby et al., 2008). Quant aux protégés, ils peuvent mettre à mal leur relation avec leur mentor en trahissant sa confiance, en portant atteinte à sa réputation ou simplement en l'ignorant (Eby & Allen, 2002). Cela serait trop aisé de supposer que les relations de mentorat sont soit complètement bonnes, soit complètement mauvaises. Au contraire, à l'instar d'autres types de relations priviliégiées, la plupart des relations de mentorat ont des aspects à la fois positifs et négatifs. Qui plus est, ces relations peuvent fluctuer dans le temps et traverser des périodes qui varient en termes de satisfaction et d'efficacité (Fletcher & Ragins, 2007).

2.3. Formes de mentorat

Deux principales formes du mentorat peuvent être mises en évidence. D'un côté le mentorat formel et, de l'autre, le mentorat informel. Cette distinction en matière de formes de mentorat concerne tant la manière dont la relation entre un mentor et son protégé se met en place que le degré de support organisationnel dont bénéficie le programme de mentorat (Chao et al., 1992).

Le mentorat formel est mis en place par l'organisation qui en régit les objectifs et qui vérifie si ces derniers sont atteints. Le duo mentor-protégé est souvent désigné par l'organisation qui va mettre à leur disposition différents outils nécessaires à leur relation (Chao et al., 1992). Quant au mentorat informel, il se développe spontanément sans l'intervention de l'organisation qui reste totalement neutre, c'est-à-dire qu'elle ne le promeut pas et qu'elle ne le soutient pas (Chao et al., 1992).

Dans le cadre du mentorat informel, le relation mentor-protégé ne se fera que si les deux parties s'identifient l'une à l'autre. Autrement dit, le mentor et son protégé vont tous deux percevoir l'intérêt de leur relation et seront disposés tout naturellement à passer du temps ensemble. En comparaison, dans un mentorat formel, le binôme mentor-protégé est formé selon la volonté de l'organisation. Ces conditions font en sorte que la relation formelle entre un mentor et son protégé met plus de temps à prendre forme (Chao et al., 1992).

En termes d'organisation, le mentorat formel et informel différent également. En effet, le mentorat informel durent en moyenne entre 3 et 6 ans (Kram, 1985), tandis que le mentorat formel est prévu pour une durée de 6 mois à 1 an (Murray, 1991). Dans le mentorat informel, le mentor et son protégé se rencontrent quand ils le souhaitent. A contrario, dans un mentorat formel, la fréquence et le lieu de contact sont souvent précisés dans un contrat signé par les deux parties (Murray, 1991). Les objectifs des relations formelles sont spécifiés au début de la relation et sont examinés par le coordinateur du programme. En revanche, les objectifs des

relations informelles évoluent dans le temps et s'adaptent de façon plus flexible aux besoins des individus (Murray, 1991). Le mentorat informel a tendance à permettre davantage de transfert de connaissances entre un mentor et son protégé. En effet, les deux parties s'accordent au niveau des connaissances à transmettre en adéquation avec les besoins du protégé. Tandis que dans un mentorat formel, les connaissances à transférer sont généralement désignées par l'organisation (Karboulian, Halawi & McCarthy, 2008).

Chacune des formules de mentorat comporte des avantages et des inconvénients. À première vue, le principe d'identification mutuelle sur lequel est basé le mentorat informel est un de ses principaux avantages. Ce mécanisme permet à cette forme de mentorat de se distinguer positivement du mentorat formel. Dans une relation informelle, les protégés ont tendance à bénéficier d'une meilleure rémunération et de possibilités d'évolution plus conséquentes que les protégés inscrits dans une relation formelle. Néanmoins, cela ne signifie pas nécessairement que le mentorat formel n'a pas de valeur. Ce dernier peut s'avérer très utile en vue de stimuler la performance à court-terme d'un protégé qui va, via son mentor, recevoir des connaissances lui permettant d'être performant dans un délais de temps assez court (Chao et al., 1992). En fait, la formule idéale consisterait à intégrer ces deux formes de mentorat au sein des organisations dans le but de profiter des bienfaits qu'elles sont susceptibles d'amener. À défaut, le mentorat informel semble obtenir les faveurs des chercheurs comme en témoignent les dires de Ragins et Cotton (1999) qui suggèrent que le mentorat formel est d'autant plus efficace qu'il se rapproche des conditions du mentorat informel.

2.4. Phases du mentorat

Le mentorat, quelle que soit sa forme, évolue selon quatre phases distinctes et séquentielles : **l'initiation, la culture, la séparation et la redéfinition**. L'**initiation** est la base de la relation. Elle se produit au cours des six premiers mois et implique que le mentor et son protégé formulent des attentes l'un envers l'autre et apprennent à se connaître. La **culture,** dont la durée varie entre deux et cinq ans, représente une phase où la relation a mûri. Le mentor et son protégé ont tissé une relation solide permettant ainsi aux fonctions de mentorat d'émerger et d'atteindre leur apogée. La phase de culture est marquée par le renforcement des liens interpersonnels et le passage d'une relation d'aide à sens unique à une relation impliquant davantage d'échanges mutuels et de réciprocité. La **séparation** fait référence à une période transitoire où le protégé va acquérir une plus grande indépendance par rapport à son mentor. À vrai dire, la relation passe souvent à cette phase de séparation pour des raisons physiques. Autrement dit, la relation peut prendre fin parce qu'un des deux membres quitte l'organisation. La **redéfinition** est la

phase finale au cours de laquelle la relation entre un mentor et son protégé va se muer en une tout autre relation qui s'apparente davantage à une relation collégiale voir amicale (Kram, 1985).

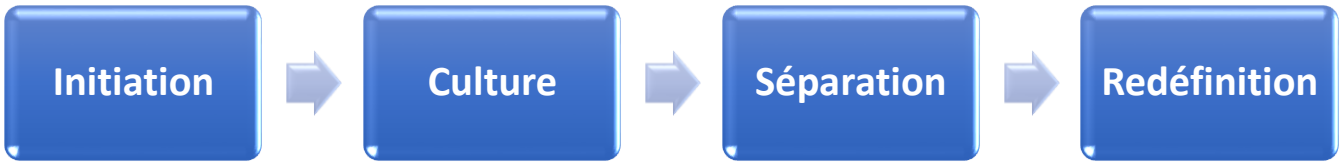


Figure 2 : Les phases du mentorat (Kram, 1985)

2.5. Fonctions de mentorat

Un mentor peut avoir des fonctions différentes envers son protégé comme en témoignent les recherches pionnières de Kram (1985). Cette dernière met en évidence deux fonctions distinctes du mentorat : les fonctions liées à la carrière et les fonctions psychosociales. Les fonctions liées à la carrière visent une série de comportements qui aident les protégés à « apprendre les ficelles » du métier et les préparent à progresser au sein de leur organisation. Ces comportements (voir figure 3) incluent l'encadrement des protégés en termes de coaching, le parrainage de leur progression, l'augmentation de leur exposition et de leur visibilité, leur protection et la mise en place de challenges (Kram, 1985).

Les fonctions psychosociales reposent sur la confiance, l'intimité et les liens interpersonnels dans la relation entre un mentor et son protégé et impliquent des comportements qui améliorent la croissance professionnelle et personnelle du protégé, son identité ainsi que son estime de soi. Ces comportements (voir figure 3) sont des manifestations d'acceptation, de conseil et d'amitié. Il s'agit enfin pour le mentor d'être un modèle pour le protégé (Kram, 1985).

Fonctions liées à la carrière	Fonctions psychosociales
Coaching : Partager des idées, fournir du feedback, suggérer des stratégies pour atteindre les objectifs du travail.	**Modèle de rôle :** Afficher des attitudes, des valeurs et des comportements appropriés à apprendre et à suivre.
Exposition et visibilité : Créer des occasions pour que les décideurs importants puissent observer les compétences, les capacités et les talents particuliers d'une personne.	**Conseil :** Écouter et discuter des problèmes personnels et professionnels qu'une personne peut avoir et donner des conseils en faisant preuve d'empathie et d'attention.
Sponsorship : Soutenir, reconnaître, défendre une personne.	**Amitié :** Interagir de manière informelle au travail, et discuter de sujets variés.
Protection : Minimiser le sentiment d'être impliqué dans des situations controversées et réduire les risques inutiles.	**Acceptation et confirmation :** Manifester de la considération et du respect et faire preuve de confiance.
Challenge : Concevoir ou organiser des tâches difficiles et stimulantes.	

Figure 3 : Les fonctions de mentorat (Kram, 1985)

Quatre remarques complémentaires peuvent être formulées au sujet des fonctions de mentorat (Eleanor et al., 2007). Tout d'abord, les fonctions liées à la carrière et les fonctions psychosociales ont des origines et des résultats différents. Les fonctions liées à la carrière dépendent de la position et de l'influence du mentor au sein de l'organisation, tandis que les fonctions psychosociales reposent sur la qualité des liens émotionnels et des attaches psychologiques dans la relation entre un mentor et son protégé (Kram, 1985). De ce fait, les fonctions liées à la carrière et les fonctions psychosociales constituent deux dimensions relativement indépendantes et permettent de prédire différents résultats pour les protégés (Noe, 1988 ; Ragins & McFarlin, 1990). À titre illustratif, les fonctions liées à la carrière sont un prédicteur plus fort de la rémunération et de l'évolution des protégés, tandis que les fonctions psychosociales ont un impact plus important sur la satisfaction des protégés par rapport à la

relation entre un mentor et son protégé en elle-même (Allen et al., 2004 ; Wanberg et al., 2003). Toutefois, les fonctions liées à la carrière et les fonctions psychosociales sont toutes deux des facteurs prédictifs de la satisfaction au travail des protégés (Allen et al., 2004).

Ensuite, il existe des variations importantes dans la relation qu'un mentor peut avoir avec son protégé. Certaines relations concernent exclusivement les fonctions liées à la carrière ou les fonctions psychosociales, tandis que d'autres proposent un plus large éventail de comportements qui intègrent les deux types de fonctions de mentorat (Noe, 1988 ; Ragins & McFarlin, 1990). En outre, les fonctions assurées par un mentor peuvent être déterminées par plusieurs éléments : les besoins du protégé ; la capacité du mentor à répondre à ces besoins (c'est-à-dire ses compétences interpersonnelles, ses ressources et son pouvoir) ; les besoins du mentor ; l'alchimie de la relation ; le contexte organisationnel (Kram, 1985). Étant donné que les relations de mentorat impliquent une adéquation entre les besoins du protégé et la capacité et l'intérêt du mentor à répondre à ces besoins, un même mentor peut offrir différentes fonctions à des protégés différents (Eleanor et al., 2007).

De plus, les fonctions de mentorat peuvent varier selon les phases de mentorat (Kram, 1983 ; Kram, 1985). En effet, les fonctions liées à la carrière tendent à être offertes dans la phase d'initiation. Tandis que les fonctions psychosociales apparaissent principalement dans la phase de culture. Généralement, les fonctions liées à la carrière ainsi que les fonctions psychosociales atteignent, toutes deux, leur apogée pendant la phase de culture. Certaines relations de mentorat se dissolvent à la phase de séparation, mais les relations qui offrent de fortes fonctions psychosociales ont tendance à perdurer dans la phase de redéfinition (Kram, 1985).

Enfin, des personnes peuvent assurer des fonctions de mentorat sans être nécessairement des mentors. Par exemple, un manager peut offrir des fonctions de carrière à son employé sans que l'un ou l'autre individu ne considère la relation comme une relation de mentorat. De même, les fonctions psychosociales d'amitié et de conseil sont présentes dans de nombreuses relations de travail qui ne sont pas perçues comme des relations de mentorat par les membres de la relation. Par ailleurs, des individus peuvent servir de modèle sans pour autant être des mentors (Eleanor et al, 2007). La caractéristique du « modèle de rôle » qui fait partie des fonctions psychosociales de mentorat (voir figure 3) peut être considérée, non pas comme une composante des fonctions psychosociales mais, comme une fonction à part entière du mentorat. Autrement dit, il est possible d'admettre que le mentorat disposent de trois fonctions principales au lieux de deux (Scandura & Viator, 1994) : les fonctions reliées à la carrière, les fonctions psychosociales et les fonctions de modèle de rôle.

3. Section 3 : Transfert de connaissances

3.1. Notions de connaissances

Afin de définir au mieux le concept de connaissances, il est indispensable d'effectuer la distinction entre trois notions qui sont confondues de manière récurrente, à savoir les notions de donnée, d'information et de connaissances (Davenport & Prusak, 1998). Une donnée se définit comme un fait objectif à propos d'un événement. Avant d'être analysée, une donnée n'est que très peu pertinente car elle ne possède pas de signification particulière, ce n'est qu'une «photographie» d'un fait sans aucune interprétation. Néanmoins, une organisation a toujours besoin de données puisque, sans elles, il est impossible d'acquérir de l'information. Effectivement, les données sont considérées comme les matières premières à la création de l'information. (Davenport et al., 1998). Une donnée ne se mue en information qu'une fois qu'elle est interprétée et mise en contexte. De manière générale, une information est un message qui se présente sous la forme d'une communication visible ou audible ou encore d'un document (Davenport et al., 1998).

Une information peut alors à son tour se transformer en connaissances. Par contraste avec les données et les informations, les connaissances sont détenues par un ou plusieurs individus. En effet, les connaissances sont un construit d'informations qui prend une certaine signification grâce à l'interprétation que ses détenteurs lui donnent. Autrement dit, la connaissance va dépendre des valeurs, croyances, perceptions et de l'expertise de la personne qui les détient. De ce fait, les connaissances sont relativement subjectives, contextuelles et, dans la plupart des cas, basées sur l'expérience (Davenport & Prusak, 1998).

Les connaissances sont issues de l'information mais que l'information ne se commue pas nécessairement en connaissances (Nonaka & Krogh, 2009).

Figure 4 : Articulation donnée-information-connaissances

3.1.1. Typologie des connaissances

Les connaissances peuvent être scindées en deux types distincts : les connaissances tacites et les connaissances explicites (Nonaka & Takeuchi, 1995). La **connaissance explicite** est codifiable en un langage formel et aisément transmissible. Ainsi, un individu n'éprouve pas trop de difficulté à comprendre et à s'approprier ce type de connaissances. Cela s'explique par le fait que ces connaissances sont identifiables en dehors du contexte et de l'individu. À titre illustratif, la connaissance explicite peut être représentée sous de multiples formes telles que des procédures opérationnelles, des règlements ou encore des discours. Ces caractéristiques font en sorte que ce type de connaissances peut être facilement exploité par un ordinateur, stocké au sein de bases de données ou transféré via des outils informatiques (Nonaka & Takeuchi, 1995).

La **connaissance tacite** trouve son origine dans le cerveau d'un individu, ce qui la rend extrêmement personnelle. Elle va grandement dépendre de l'expérience et du savoir-faire de la personne qui la détient. Il est possible de distinguer deux dimensions caractérisant la connaissance tacite. D'une part, la dimension cognitive qui fait référence aux différents modèles mentaux et autres perceptions qu'un individu porte sur le monde qui l'entoure. D'autre part, la dimension technique qui représente l'ensemble des compétences et des savoir-faire innés chez un individu. Ce type de connaissance est difficile à codifier, formaliser et transformer en langage formel. C'est pourquoi, une connaissance tacite est complexe à communiquer et à transférer aux autres. La connaissance tacite peut être tellement ancrée dans un individu qu'il est possible que ce dernier n'en soit même plus conscient et qu'il éprouve ainsi des difficultés pour la communiquer (Nonaka & Takeuchi, 1995).

« We can know more than we can tell » suggère Polanyi (cité dans Nonaka & Takeuchi, 1995, p.60). Ces mots représentent parfaitement la connaissance tacite qui peut être illustrée par le fait d'être capable de rouler à vélo, de rédiger un correctement article scientifique ou encore de gérer des conflits sociaux (Nonaka & Takeuchi, 1995). La métaphore de l'iceberg utilisée par Vinck (1997) est utile afin d'assimiler la différence entre les connaissances tacites formant la partie immergée de l'iceberg et les connaissances explicites représentant sa partie visible.

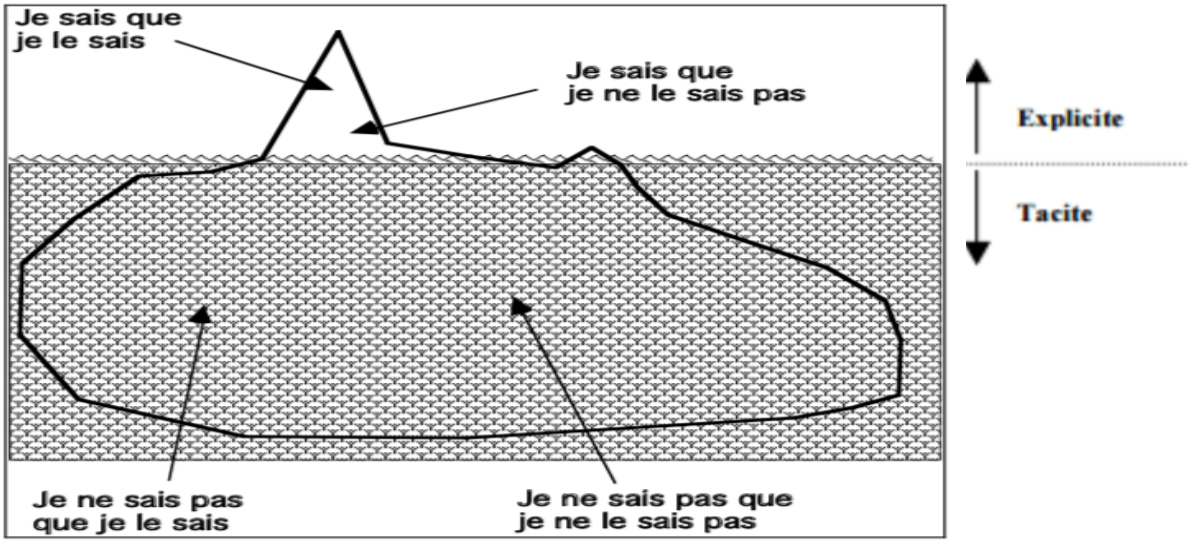


Figure 5 : Iceberg de la connaissance (Vinck, 1997, p.3)

3.1.2. Enjeux

Les connaissances font l'objet de nombreuses convoitises de la part des organisations. Ces convoitises peuvent s'expliquer selon la théorie des ressources (Prévot et al., 2010). Selon cette théorie, les ressources dont une organisation dispose lui permettent de se distinguer de ses concurrents. Afin d'être compétitive, une entreprise se voit dans l'obligation de ne plus négliger les ressources dont elle bénéficie. Le modèle VRIN[2] de Barney (1991), accentue cette vision et met en exergue le fait que pour bénéficier d'un avantage concurrentiel, les ressources, donc les connaissances, doivent présenter les caractéristiques du modèle VRIN, c'est-à-dire qu'elles doivent être pourvues de valeur, être rares et être difficilement substituables et imitables (Barney, 1991).

À partir de cette théorie des ressources, la théorie des connaissances a vu le jour. Cette théorie met le concept de connaissances au cœur de la définition d'une organisation en définissant cette dernière comme une entité disposant d'une « *capacité à intégrer et coordonner les connaissances et à en créer des nouvelles* » (Prévot et al., 2010, p.93). Ainsi, la théorie des ressources ainsi que la théorie des connaissances érigent les connaissances en tant que ressources stratégiques et primordiales pour les organisations de par l'avantage concurrentiel qu'elles procurent (Zack, 1999).

2 Valuable, Rare, In-imitable and Non-Substituable

3.2. Gestion et transfert des connaissances

La gestion des connaissances consiste à identifier et à exploiter les connaissances au sein d'une organisation (Nonaka & Krogh, 2009). Les systèmes de gestion des connaissances sont développés pour soutenir et améliorer les processus organisationnels de création, de stockage, de récupération, de transfert et d'application des connaissances (Barao et al., 2017). Tout projet incluant une gestion des connaissances devrait débuter par la création d'une stratégie totalement limpide et appropriée qui soit en parfaite adéquation avec celle de l'organisation. Une définition de la manière dont les connaissances sont guidées et utilisées est indispensable.

Dans cette perspective, l'exploitation du concept de « stratégie de la connaissance » est tout à fait pertinente (Zack, 1999). Ce concept est défini comme étant la stratégie utilisée par une organisation au regard des connaissances dont elle dispose. Afin d'y accéder, la société réalise une analyse SWOT[3] établissant la synthèse de ses ressources intellectuelles et de ses capacités. Cette analyse permet de mettre en exergue les connaissances dont bénéficie l'organisation mais également celles qu'elle se doit de disposer dans l'optique de suivre sa stratégie de manière optimale. Autrement dit, l'analyse SWOT donne la possibilité, à la société, d'identifier les éventuelles dispositions à enclencher dans le but de compenser ses carences en termes de connaissances (Zack, 1999).

Le transfert de connaissances est une des activités relevant de la gestion des connaissances. Elle vise la diffusion de connaissances d'un service à un autre ou d'une personne à une autre au sein de l'organisation (Fershtman et al., 2011). Dans la plupart des cas, les concepts de transfert et de partage des connaissances ont tendance à être confondus. Une distinction doit donc être faite en vue de pouvoir les discerner. Pour ce faire, il est nécessaire de s'attarder sur la définition de Wang et Noe (2010) qui stipule que le transfert des connaissances « *implique à la fois le partage des connaissances par la source de connaissances ainsi que l'acquisition et l'application des connaissances par le bénéficiaire* » (Wang & Noe, 2010, p.117). Le transfert de connaissances dispose donc d'une portée plus étendue que le partage des connaissances. Il engendre un partage de connaissances tout en nécessitant que les connaissances partagées soient acquises et exploitées par la personne qui les reçoit (Wang & Noe, 2010).

Cependant, comment les connaissances sont-elles transférées au sein d'une organisation ?

[3] Strenght, Weaknesses, Opportunities and Threats

Le modèle SECI[4] développé par Nonaka et Takeuchi (1995) permet de répondre à cette question. Quatre modes de conversion des connaissances tacites et des connaissances explicites sont distingués par le biais d'interactions entre les deux types de connaissances. Au sein de ce modèle, les connaissances tacites et les connaissances explicites sont interdépendantes et complémentaires (voir figure 6) : en quatre volets, la création et le transfert de connaissances sont conceptualisées comme un processus en spirale d'interactions entre les différents types de connaissances. Ces quatre processus de transfert sont la socialisation, l'externalisation, la combinaison et l'internalisation. Ils se définissent de la manière suivante (Nonaka & Takeuchi, 1995) :

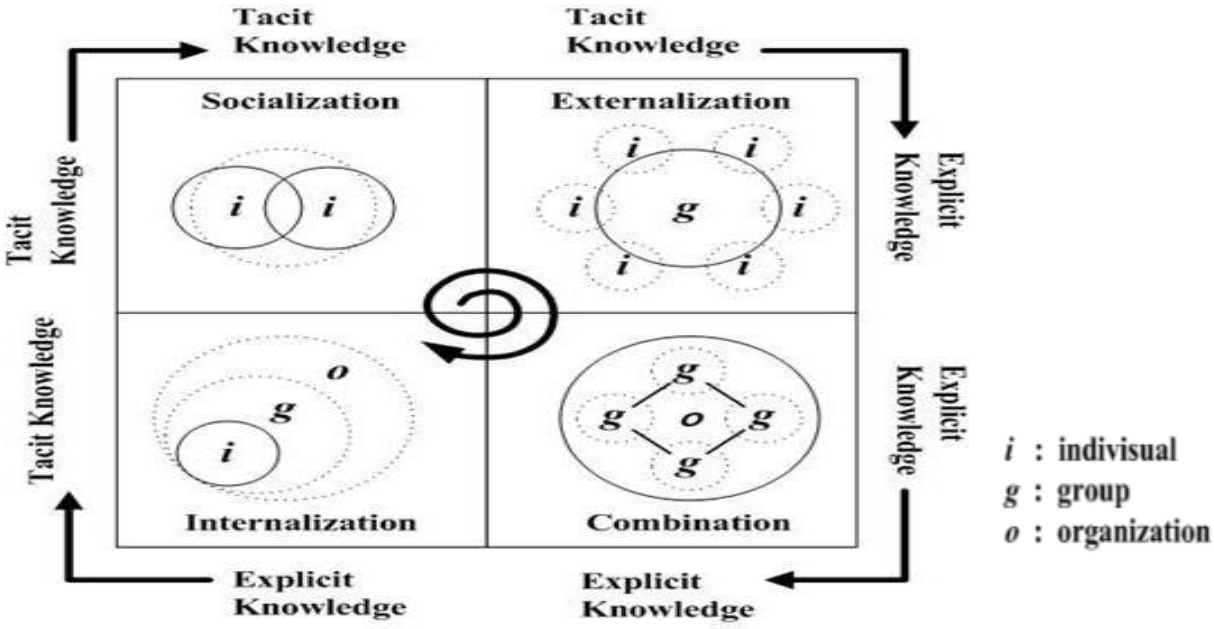


Figure 6 : Modèle SECI (Nonaka & Takeuchi, 1995)

La socialisation permet la création et le transfert de connaissances tacites à partir d'autres connaissances tacites via des interactions entre des individus. Ce processus correspond à un partage d'expérience et de savoir-faire. Le mentorat s'inscrit clairement dans ce mode de conversion puisqu'un protégé va apprendre son métier en travaillant aux côtés d'un mentor. Le protégé va donc observer et imiter son mentor pour au final acquérir les connaissances grâce à la pratique et à l'expérience.

L'externalisation favorise la conversion de connaissances tacites en connaissances explicites. Les connaissances tacites possédées par un individu sont transformées dans le but de les rendre plus compréhensibles pour les autres. La connaissance est traduite sous une forme plus claire

[4] **S**ocialisation ; **E**xternalisation ; **C**ombinaison ; **I**nternalisation

et plus tangible. Néanmoins, ce processus est inefficace si le vocabulaire utilisé pour transférer les connaissances n'est pas adapté ou cohérent.

La combinaison implique la création de connaissances explicites sur base de connaissances explicites déjà existantes. Ces connaissances sont issues de documents ou de bases de données et sont transférées lors de réunions ou de conversations informelles telles que des conversations lors des pauses, autour de la machine à café ou lors d'entretiens téléphoniques, …

L'internalisation transpose des connaissances explicites en connaissances tacites. Les individus vont mettre en pratique les connaissances explicites mobilisées en vue de s'approprier ces connaissances et de les remanier en connaissances tacites.

Ces quatre modes de conversion des connaissances sont synthétisées dans le tableau 1 :

Mode de partage	Connaissances	Description
Socialisation	Tacite → Tacite	L'endroit où les individus développent de l'empathie, partagent des émotions, des sensations, des expériences et des modèles mentaux. Le type de communication privilégiée pour ce type de connaissance est la communication à deux. C'est généralement informel mais c'est là que commence le processus de partage de connaissances.
Externalisation	Tacite → Explicite	C'est un endroit davantage construit, où les travailleurs se rassemblent pour entamer des dialogues et confronter des idées. Cela permet une certaine réflexion sur leurs idées grâce à la lumière de celles des autres. Ce partage de connaissances se met généralement en place lors de réunions de groupes ou de résolution de problèmes.
Combinaison	Explicite → Explicite	C'est un endroit où la nouvelle connaissance peut être combinée avec de l'information existante, et peut être alors mise à disposition de l'organisation. Les nouvelles technologies d'information et de communication tels que des bases de données, forums, wikis, intranet, etc. sont indispensables à ce lieu d'échange.
Internalisation	Explicite → Tacite	C'est l'endroit où la connaissance explicite formelle peut être appliquée grâce à une formation « on the job » ou par une participation active. Le développement des formations ou le processus de « peers » (mentorat) est alors essentiel pour favoriser ce type de partage de connaissances.

(Tableau 1 : Taskin et al., 2012, p.21)

4. Section 4 : Cadre d'analyse de la recherche

Pour rappel, ce mémoire s'articule autour de la question de recherche suivante : **de quelle manière la socialisation organisationnelle à travers la pratique du mentorat influence-t-elle le transfert de connaissances au sein d'une organisation professionnelle ?** Cette section présente la manière dont les trois concepts, de socialisation organisationnelle, de mentorat et de transfert de connaissances, s'articulent en vue d'exposer le cadre d'analyse représenté de manière graphique à la figure 8.

La socialisation est un processus par lequel les nouveaux arrivants s'adaptent à une nouvelle organisation ou à un nouvel emploi. Le mentorat peut être un outil pour faciliter cette adaptation. Effectivement, ce dernier est considéré comme une tactique permettant aux nouveaux arrivants de se socialiser (Van Maanen & Schein, 1979). Par conséquent, le mentorat est une forme de socialisation organisationnelle. En outre, l'un des objectifs communs des programmes de mentorat sur le lieu de travail est de faciliter l'intégration des nouveaux collaborateurs (Allen et al., 2009). Ainsi, la socialisation peut être notamment étudiée en tant que résultat du mentorat (Chao et al., 1992). Bien qu'il s'agisse de littératures à première vue bien distinctes, la socialisation organisationnelle et le mentorat ont plusieurs points communs. D'abord, la socialisation et le mentorat impliquent tous deux des processus dynamiques qui se déroulent dans le temps (Feldman, 1976 ; Kram, 1985). Qui plus est, il s'agit de deux processus que les individus peuvent vivre à plusieurs reprises au cours de leur carrière, lorsqu'ils sont confrontés à la nécessité de s'adapter à des changements organisationnels. L'apprentissage est un autre dénominateur commun, il est généralement intégré dans la définition de la socialisation organisationnelle (Chao, 2012) et fait partie de l'échange qui se produit entre les mentors et les protégés (Lankau & Scandura, 2002). Les processus relationnels jouent également un rôle-clé dans la compréhension de la socialisation et du mentorat. Par définition, le mentorat est une relation entre deux individus (Kram, 1985), alors qu'un moyen important de socialisation est l'interaction relationnelle avec d'autres collaborateurs au sein de l'organisation (Morrison, 2002). Enfin, la socialisation et le mentorat peuvent se faire aussi bien de manière informelle que par des interventions formelles gérées par l'organisation (Chao, 2007).

Le lien entre le mentorat et le transfert de connaissances est clairement visible à partir de la définition même du mentorat qui stipule qu'un mentor va transmettre ses connaissances à son protégé (Wilson & Elman, 1990). Au sein du modèle SECI, qui explique comment les connaissances sont transférées, plusieurs modes de conversion peuvent s'appliquer lors d'une

relation de mentorat. Dans la plupart des cas, le mentorat est appliqué en vue de transférer des connaissances tacites détenues par un membre expérimenté de l'organisation (le mentor) vers un membre moins expérimenté (le protégé) (Swip et al., 2001). Le mentorat correspond également au processus d'internalisation qui vise à transformer des connaissances explicites en connaissances tacites via la pratique et plus précisément le principe de « learning by doing ». En ce sens, un mentor pourra permettre à son protégé de mettre en pratique les diverses connaissances explicites issues de procédures ou de manuels (Swip et al., 2001).

Néanmoins, malgré les issues positives que la socialisation organisationnelle et le mentorat permettent, il est possible que ces derniers mènent à des situations désavantageuses tant pour les nouvelles recrues que pour l'organisation. À titre d'exemple, une relation entre un mentor et un nouvel arrivant peut être toxique et impacter négativement l'intégration de la nouvelle recrue en question. Cette situation peut être le fait du mentor, notamment via de l'intimidation, de la jalousie, des abus de pouvoir ou encore de la négligence (Eby et al., 2008). Quant aux nouveaux arrivants, il est envisageable qu'ils trahissent la confiance du mentor, en portant atteinte à sa réputation ou même en l'ignorant tout simplement (Eby et Allen., 2002).

Dans ce mémoire, deux hypothèses sont examinées. L'une relative à la perspective organisationnelle et l'autre relative à la perspective individuelle.

4.1. Hypothèse relative à la perspective organisationnelle

H1 : L'institutionnalisation et les fonctions de mentorat exercent une influence sur le transfert de connaissances entre les nouvelles recrues et leur mentor.

Les effets, d'une part, de l'institutionnalisation et d'autre part des fonctions de mentorat sur le transfert de connaissances peuvent être distincts. Par souci de clarté, cette première hypothèse est donc scindée en deux sous-hypothèses :

H1a : L'institutionnalisation exerce une influence sur le transfert de connaissances entre les nouvelles recrues et leur mentor.

Les pratiques de mentorat, au sein d'une organisation, peuvent être plus ou moins institutionnalisées. Trois sous-dimensions de l'institutionnalisation du mentorat peuvent être distinguées (voir figure 7) :

- ❖ Le mentorat formel ou informel
- ❖ Le mentorat séquentiel ou aléatoire
- ❖ Le mentorat fixe ou variable

Un degré élevé d'institutionnalisation du mentorat se caractérise par un mentorat **formel, séquentiel et fixe**.

Figure 7 : Institutionnalisation du mentorat

Plus les pratiques de mentorat sont institutionnalisées, c'est-à-dire formelle, séquentielle et fixe, plus le mentorat aurait tendance à favoriser un transfert de connaissances explicites entre les nouvelles recrues et leur mentor. Une forte institutionnalisation est caractérisée par le contrôle de l'organisation sur les pratiques de mentorat (Van Maanen & Schein, 1979 ; Chao et al., 1992). En effet, l'organisation aura tendance à exercer un contrôle accru qui peut se traduire notamment par une sensibilisation des mentors sur les connaissances qui doivent obligatoirement être transférées ou encore sur la manière d'organiser le mentorat (Karboulian, Halawi & McCarthy, 2008). Il y a fort à parier que ce contrôle organisationnel engendre principalement la transmission de connaissances explicites sur les procédures à suivre ou sur les règles en vigueur au sein de l'organisation par exemple. Des illustrations basées sur les trois sous-dimensions de l'institutionnalisation du mentorat sont présentées ci-dessous en vue d'expliquer l'effet de cette institutionnalisation sur le transfert de connaissances entre les nouvelles recrues et leur mentor.

D'abord, la forme de mentorat peut être formelle ou informelle (Chao et al., 1992). Le mentorat formel aurait tendance à favoriser majoritairement un transfert de connaissances explicites entre les nouvelles recrues et leur mentor. Le mentorat formel est mis en place et régi par l'organisation en opposition au mentorat informel qui se développe spontanément sans l'intervention de l'organisation (Chao et al., 1992). Le mentorat formel est caractérisé par cette « solennité » prônée par l'organisation. Il existe donc des raisons de supposer que cette forme de mentorat permette majoritairement le transfert de connaissances explicites plutôt que des connaissances tacites. Dans un mentorat formel, l'organisation va sensibiliser les mentors en leur inculquant les connaissances qu'ils doivent obligatoirement transférer et il est probable que ces connaissances soient surtout axées sur des procédures à suivre, sur le fonctionnement interne de l'organisation, sur les tâches concrètes du métier à effectuer sans vraiment interroger la dimension informelle de l'organisation, notamment au niveau des « trucs et astuces » qui caractérise une organisation et qui est vital pour le bon fonctionnement des opérations. A contrario, un mentorat informel pourrait favoriser la transmission de connaissances tacites.

Le mentorat peut être « séquentiel » ou « aléatoire » en se distinguant par la présence ou l'absence d'une séquence d'étapes claires dans le mentorat (Van Maanen & Schein, 1979). De la même manière, le mentorat peut être « fixe » ou « variable » en se caractérisant par le fait que les protégés bénéficient ou non d'une connaissance détaillée du temps imparti pour chaque étape du mentorat (Van Maanen & Schein, 1979). Comme le mentorat formel, le mentorat « séquentiel » et « fixe » témoigne d'un haut de degré de formalité. Celui-ci peut mener les mentors à suivre des instructions sur le type de connaissances à transmettre dans un ordre (séquentiel) et dans un temps (fixe) donné par l'entreprise. À titre d'exemple, il est possible qu'un mentor soit obligé de fournir des connaissances sur la structure de son organisation (connaissances explicites) en une session de trois heures (fixe) lors de la première semaine de mentorat (séquentiel). Ces instructions données par l'organisation mettent en exergue le caractère formel du mentorat « séquentiel » et « fixe ». Compte tenu de cette formalité, il est possible de supposer qu'un mentorat « séquentiel » et « fixe » permettrait principalement le transfert de connaissances explicites.

H1b : Les fonctions de mentorat exercent une influence sur le transfert de connaissances entre les nouvelles recrues et leur mentor.

En matière de fonctions du mentorat, trois variables sont identifiables : les fonctions liées à la carrière, les fonctions psychosociales et les fonctions de modèle de rôle (Kram, 1985 ; Noe, 1988 ; Scandura & Viator, 1994). Ces trois fonctions permettent aussi bien le transfert de connaissances tacites que le transfert de connaissances explicites (Wilson & Elman, 1990). Néanmoins, la manière dont les connaissances vont être converties par les nouvelles recrues par leur mentor (modèle SECI) pourrait différer compte tenu des fonctions de mentorat :

Premièrement, ***les fonctions de mentorat liées à la carrière*** *pourraient favoriser principalement un transfert de connaissances par le mode de conversion de connaissances dit d'****internalisation***. Effectivement, les fonctions liées à la carrière visent l'apprentissage par le nouvel arrivant « des ficelles » du métier dans le but de le faire progresser au sein de l'organisation (Kram, 1985). En vue d'apprendre ces ficelles, il est primordial pour un protégé de mettre en pratique les connaissances qu'un mentor lui met à disposition. De fait, l'internalisation a tout son sens. Via l'internalisation, une nouvelle recrue va pouvoir assimiler des connaissances explicites et les transformer en connaissances tacites via le principe de « learning by doing » dans lequel un mentor va mettre son protégé en situation afin de favoriser son apprentissage (Nonaka & Takeuchi, 1995 ; Taskin et al., 2012). À titre d'exemple, un mentor peut examiner, de manière hebdomadaire, si le nouvel arrivant a emmagasiné les

connaissances qu'il lui a transférées durant la semaine écoulée via un test systématique de mise en pratique. Sur base de ce test, le mentor pourra déduire si le nouvel arrivant est sur la bonne voie en vue d'acquérir les « ficelles du métier ».

Deuxièmement, ***les fonctions psychosociales de mentorat*** *pourraient favoriser principalement un transfert de connaissances par le mode de conversion de connaissances dit de* ***socialisation***. Les fonctions psychosociales sont basées sur la confiance, l'intimité et les liens interpersonnels dans la relation entre un mentor et son protégé. Ce type de fonctions va favoriser la création d'une relation caractérisée par un lien émotionnel et affectif entre un nouvel arrivant et son mentor (Kram, 1985). Ce lien peut stimuler un mode de conversion des connaissances dit de socialisation. Via cette socialisation, une nouvelle recrue va assimiler des connaissances tacites à travers le développement de l'empathie, le partage d'émotions et d'expériences en se basant sur la relation privilégiée qu'elle et son mentor entretiennent (Nonaka & Takeuchi, 1995 ; Taskin et al., 2012). À titre illustratif, un mentor peut mettre à profit la relation de confiance qu'il entretient avec son protégé pour lui faire prendre conscience de certains éléments abstraits de l'organisation dans laquelle ils travaillent. Par exemple, un mentor peut, sur base de son expérience, mettre en évidence les multiples dynamiques qui peuvent régir des différents départements d'une organisation. Pour comprendre ces connaissances plus tacites, le nouvel arrivant se doit d'avoir une totale confiance envers le jugement et l'interprétation de la réalité de son mentor (Nonaka & Takeuchi, 1995 ; Taskin et al., 2012).

Troisièmement, ***les fonctions de mentorat de modèle de rôle*** *pourraient favoriser un transfert de connaissances tant par* ***internalisation*** *que par* ***socialisation.*** Un mentor peut faire office de modèle pour son protégé et lui inculquer les attitudes, les valeurs et les comportements appropriés à suivre (Scandura & Viator, 1994). Cet enseignement pourrait se faire, d'une part, via une mise en situation du nouvel arrivant par le mentor et se référer à de l'internalisation. D'autre part, il pourrait également se faire sur base d'échanges privilégiés entre un mentor et son protégé mêlant émotions et apprentissage en se référant ainsi à de la socialisation.

4.2. Hypothèse relative à la perspective individuelle

H2 : Les comportements (plus ou moins proactifs) d'une nouvelle recrue modèrent l'influence exercée par le mentorat sur le transfert des connaissances entre ces recrues et leur mentor.

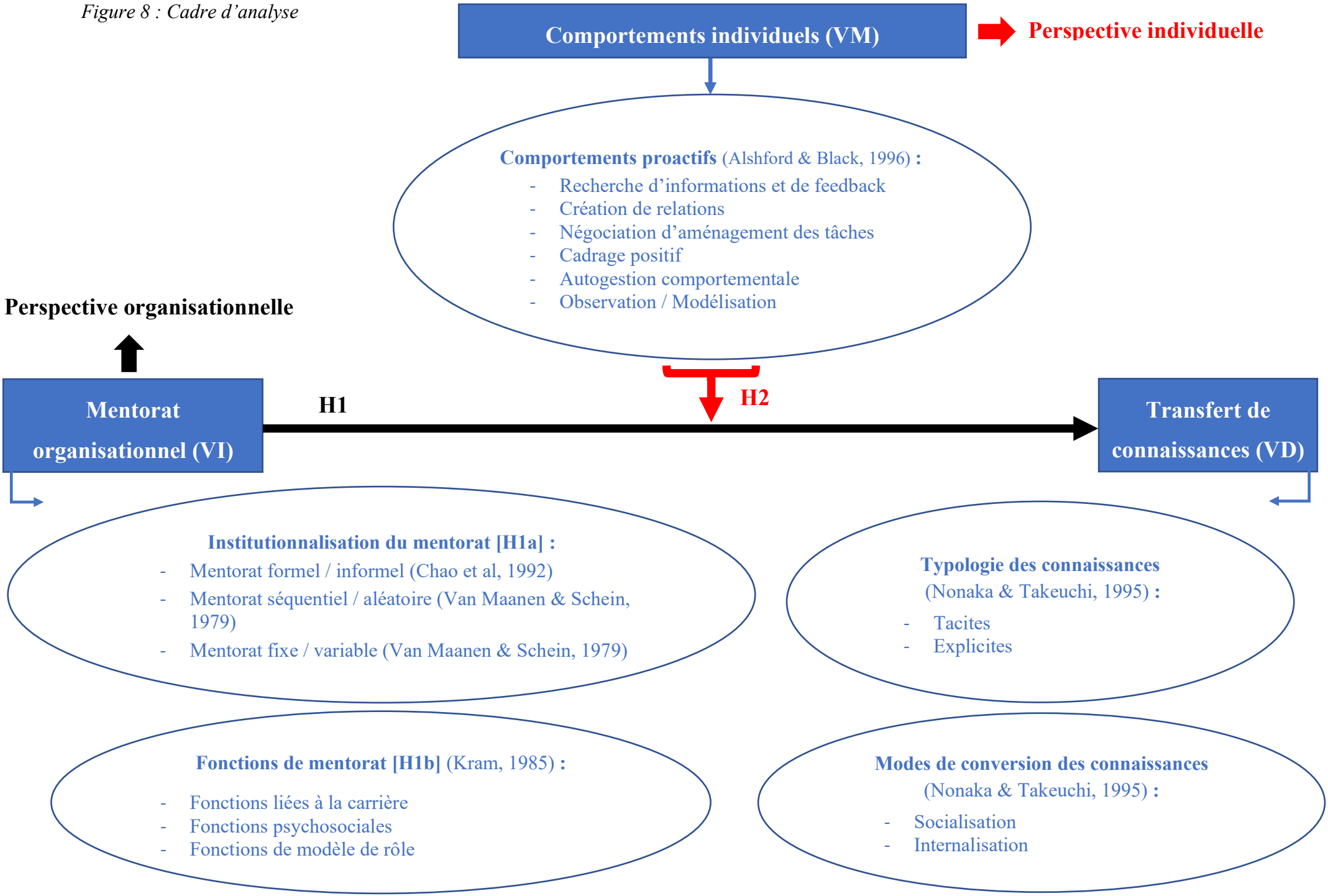
Ces comportements proactifs peuvent modérer, c'est-à-dire renforcer ou déforcer l'effet du mentorat sur le transfert de connaissances entre ces recrues et leur mentor. Il y a fort à parier

que, lorsqu'une nouvelle recrue adopte des comportements proactifs facilitant son intégration, l'effet du mentorat organisationnel sur le transfert de connaissances soit « boosté ». Le degré de proactivité d'une nouvelle recrue peut faciliter et accélérer son adaptation. Autrement dit, au plus un nouvel arrivant est proactif, au plus il s'intégrera vite (Griffin et al., 2000). Les comportements proactifs aident les nouveaux arrivants à obtenir les informations et à développer les relations nécessaires pour accomplir efficacement leur travail et s'intégrer dans l'organisation (Larson & Bell, 2013). Néanmoins, ce mémoire n'a pas pour fin d'examiner l'effet direct des comportements proactifs des nouvelles recrues sur leur intégration. Le but est plutôt d'évaluer l'influence des comportements proactifs des nouveaux arrivants sur l'effet du mentorat sur le transfert des connaissances entre ces recrues et leur mentor. Certes, la lecture de la littérature existante n'aborde pas directement cette influence de « boost » des comportements proactifs. Cependant, elle laisse présager des indications (Ashford et Black, 1996 ; Griffin et al., 2000 ; Larson & Bell, 2013) qui suggèrent qu'il existe un effet modérateur positif des comportements proactifs. Il est donc envisageable qu'un nouvel arrivant, en adoptant des comportements proactifs, va renforcer l'influence du mentorat sur le transfert de connaissances entre ce nouveau arrivant et son mentor. À titre d'exemple, lorsqu'une nouvelle recrue est proactive à l'égard des collaborateurs qui l'entourent tel que son mentor, les connaissances qu'elle reçoit seront d'autant plus percutantes qu'elle aura tenté, dans un premier temps, d'adopter des comportements proactifs (ex : recherche d'informations) lui permettant d'acquérir elle-même ces connaissances.

A contrario, l'utilisation de comportements proactifs par les nouveaux arrivants pourraient déforcer les effets du mentorat sur le transfert de connaissances entre ces nouveaux arrivants et leur mentor. Plus un nouveau venu est proactif, plus il est autonome (Larson & Bell, 2013). Autrement dit, certains comportements proactifs favorise une plus grande autonomie chez une nouvelle recrue qui n'aurait pas nécessairement besoin d'un soutien organisationnel supplémentaire de la part d'un mentor. De fait, les comportements proactifs pourraient réduire l'influence du mentorat sur le transfert de connaissances. Par exemple, un nouvel arrivant qui a tendance à automatiquement rechercher des informations par ses propres moyens sans attendre que l'organisation les lui fournissent, est, de manière naturelle, moins enclin à tenir compte des informations fournies par son mentor. Effectivement, cette nouvelle recrue a déjà collecté les informations dont il a besoin et travaille en fonction d'autres sources de connaissances que son mentor. Ce dernier a donc un impact réduit en termes de transfert de connaissances.

À travers les deux hypothèse développées, il est possible de mettre en exergue l'importance de la double perspective dans laquelle s'inscrit ce mémoire, à savoir la perspective organisationnelle mais également la perspective individuelle. Comme l'illustre le cadre d'analyse en Figure 8, le mentorat organisationnel (variable indépendante) influence le transfert de connaissances (variable dépendante). Les comportements proactifs sont la variable modératrice qui, comme son nom l'indique, renforce ou déforce l'influence exercée par le mentorat sur le transfert des connaissances entre les nouvelles recrues et leur mentor.

Figure 8 : Cadre d'analyse



Partie 2 : Contexte & Méthodes

1. Contexte

Afin de tester les hypothèses énoncées dans ce mémoire, le choix du terrain s'est porté sur deux organisations du secteur public : le Service Public Fédéral Stratégie et Appui (SPF BOSA) et le Service Public Fédéral Emploi, Travail et Concertation sociale.

Ce choix est pertinent en vue de contribuer au développement de la littérature scientifique dans le domaine du management public. En effet, la littérature portant sur les trois concepts développés dans ce mémoire (socialisation organisationnelle ; mentorat ; transfert de connaissances) ne fait que très peu référence aux particularités du secteur public. A contrario, le secteur privé a fait l'objet de nombreuses recherches en entreprise (Moyson et al., 2017). Il est donc intéressant de compléter les connaissances sur ces champs de recherche au sein du secteur public.

1.1. Service Public Fédéral Stratégie et Appui

Le Service Public Fédéral Stratégie et Appui (SPF BOSA) assiste le gouvernement et soutient les administrations fédérales. Ce SPF est assez récent car il a été créé le 1er mars 2017 et se compose de 850 agents. Il est le résultat de l'intégration en une seule entité des services du SPF Personnel et Organisation et SPF Budget et Contrôle de la Gestion notamment. Ce regroupement de plusieurs structures fédérale s'inscrit dans le contexte général du « redesign » de l'administration fédérale belge initié par le gouvernement dans son accord du 9 octobre 2014 (bosa.belgium, 2020).

Les missions principales du SPF BOSA sont de veiller au contrôle en termes de budget et de comptabilité ainsi que de soutenir l'administration fédérale en lui promulguant un ensemble de produits et services divers, notamment dans les domaines suivants : IT ; recrutement ; gestion du personnel ; développement du personnel ; gestion de l'organisation et politique d'intégrité ; budget ; comptabilité ; marchés publics. Ce SPF offre ses services prioritairement au gouvernement et à diverses organisations fédérales telles que les différents services publics fédéraux et le ministère de la défense (bosa.belgium, 2020).

Le SPF BOSA, qui est sous la tutelle du Ministre du Budget de la Fonction publique et du Ministre de l'Agenda numérique, se structure en six Directions Générales dont la gouvernance est assurée par un comité de direction (voir figure 9) :

- DG Budget et Évaluation de la Politique, qui offre un soutien dans le cadre de la planification et de l'utilisation efficace des moyens budgétaires ;
- DG Transformation digitale, qui développe des projets liés aux technologies innovantes, avec une attention particulière pour les citoyens et les organisations ;
- DG Recrutement et Développement, qui est en charge du recrutement ainsi que de la mise en place de formations répondant aux besoins des organisations clientes ;
- DG PersoPoint, qui est responsable la gestion administrative du personnel et des salaires du SPF Stratégie et Appui ;
- DG Comptable Fédéral et Procurement, qui guide les organisations clientes en termes de comptabilité et de marchés publics ;
- DG Service d'Appui Interne, qui conseille les collaborateurs ainsi que les managers du SPF Stratégie et Appui pour toutes les fonctions de support interne : Ressources Humaines ; finance ; traduction ; IT ; « facility » ; communication et changement.

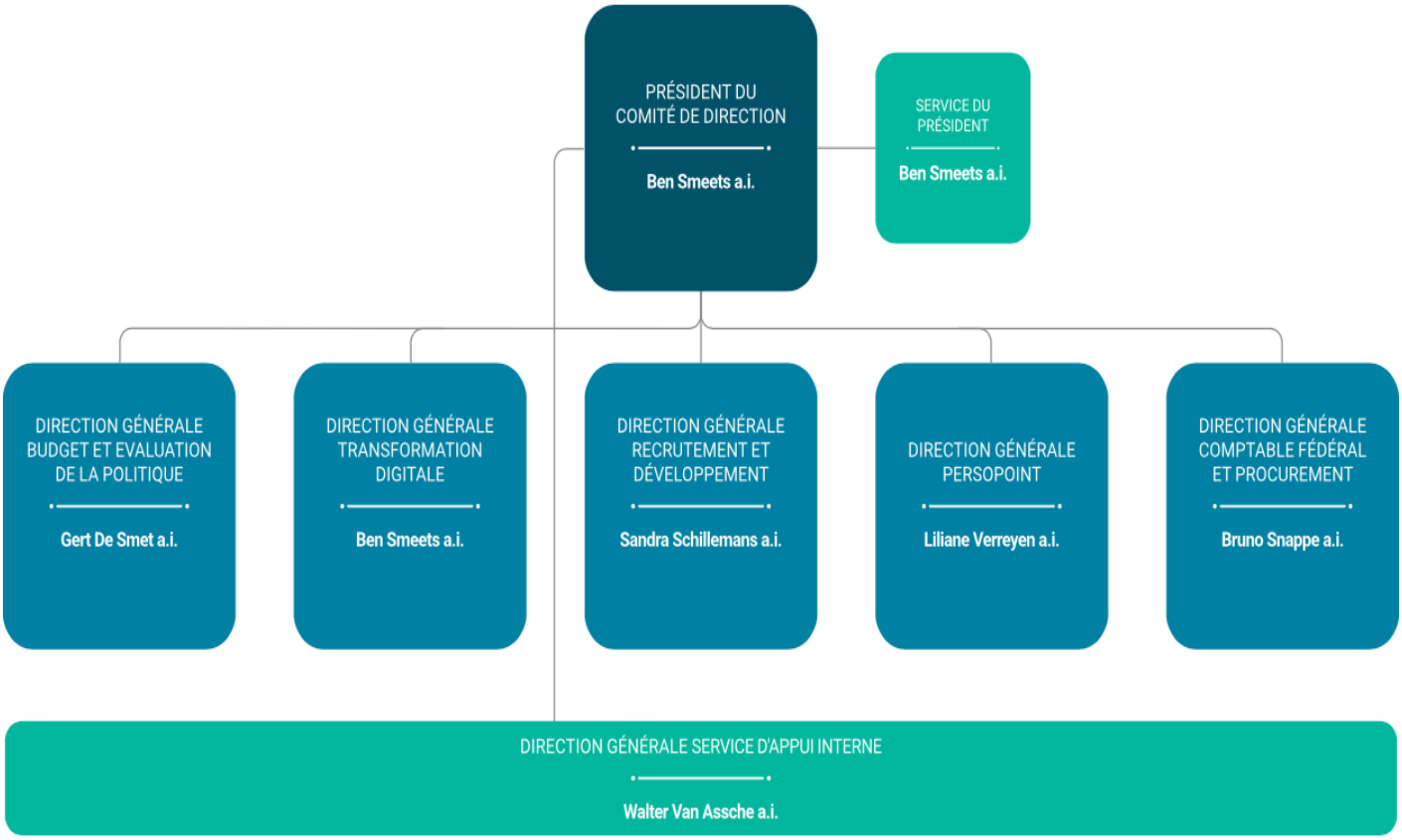


Figure 9 : Organigramme du SPF BOSA (bosa.belgium, 2020)

1.2. Service Public Fédéral Emploi, Travail et Concertation sociale

Le Service Public Fédéral Emploi, Travail et Concertation sociale se compose de 1144 agents et a été créé le 1er janvier 2003. Les missions principales de ce SPF sont de contribuer au développement de l'emploi et à l'amélioration de la qualité de vie du travail. En ce sens, le SPF Emploi, Travail et Concertation sociale harmonise les intérêts des travailleurs et des employeurs en veillant, d'une part, à fournir des conditions de rémunération et de travail de qualité et d'autre part, à favoriser le développement et le maintien des emplois indispensables à l'évolution sociale et économique (Emploi.be, 2020).

Ce SPF est dirigé par un comité de direction et se compose de quatre administrations horizontales et de cinq Directions Générales accompagnées d'un service d'information et de recherche sociale (voir figure 10). Les quatre administrations horizontales assurent la coordination et l'appui aux différentes administrations :

- Les services du Président qui assistent le président du Comité de direction dans l'exercice de direction et de coordination du département ;
- Le service d'encadrement Personnel et Organisation, qui fournit au SPF le personnel dont il a besoin en vue de réaliser ses missions et d'assurer son développement ;
- Le service d'encadrement Technologies de l'Information et de la Communication, qui coordonne l'informatique et la communication au sein du SPF ;
- Le service d'encadrement Budget et Contrôle de gestion, qui vise à la bonne exploitation du budget du SPF.

Les cinq Directions Générales et le service d'inspection en matière sociale sont :

- DG Relations Collectives de Travail, qui prépare, promeut et exécute la politique relative aux relations collectives de travail, à la prévention et à la conciliation des conflits sociaux ;
- DG Relations Individuelles de Travail, Organes de participation et Emploi, qui est responsable de la politique en matière de relations individuelles de travail et également de la politique en termes de compétences fédérales au niveau de l'emploi et du chômage ;
- DG Contrôle des Lois Sociales, qui veille au respect de la mise en pratique des politiques relatives aux relations collectives et individuelles du travail en exerçant une fonction d'information, de conseil, de prévention et de répression ;

- DG Humanisation du Travail, qui gère la politique en matière de bien-être au travail et sensibilise les différents acteurs du monde social et économique à l'humanisation du travail ;
- DG Contrôle du Bien-Être au travail, qui assure l'amélioration continue du bien-être au travail ;
- Service d'Information et de Recherche Sociale, qui sert d'appui aux services d'inspection sociale dans leur résistance face au travail illégal et à la fraude sociale.

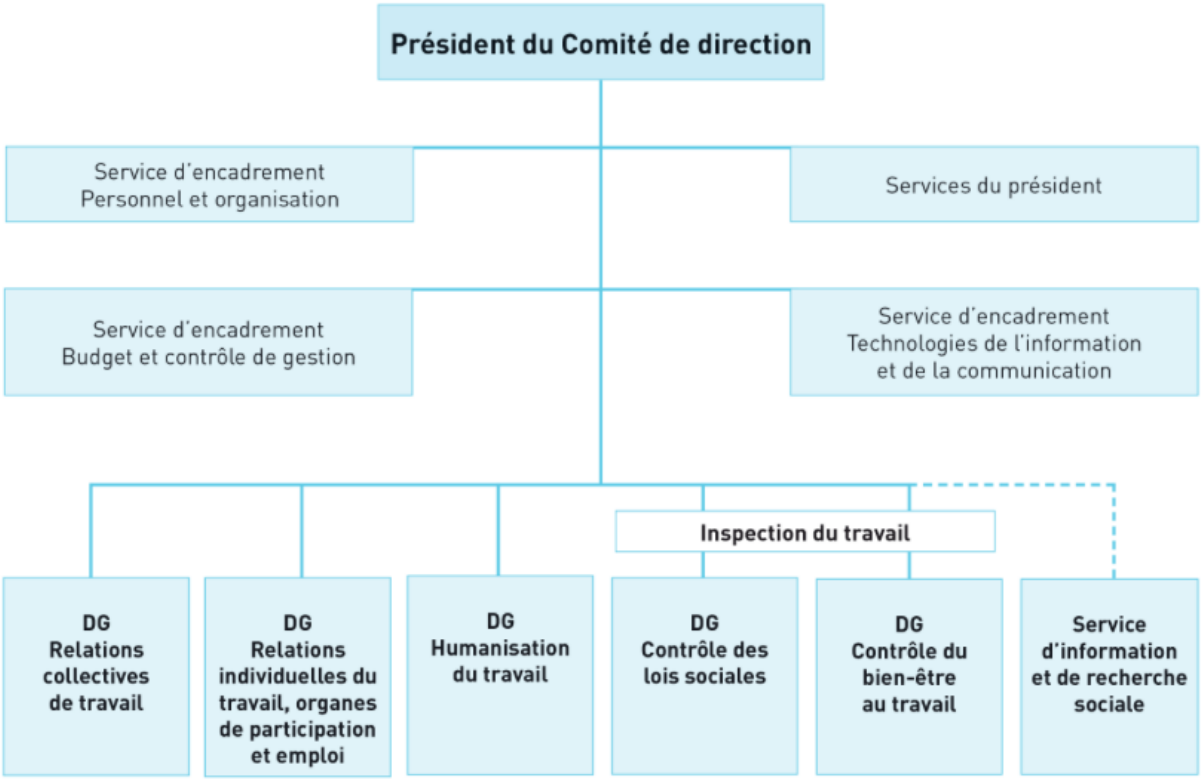


Figure 10 : Organigramme du SPF Emploi, Travail et Concertation Sociale (Emploi.be, s.d.)

1.3. Mentorat au sein du SPF BOSA & du SPF Emploi, Travail et Concertation sociale

Au sein du Service Public Fédéral Stratégie et Appui, la pratique du mentorat n'est pas répandue à travers l'ensemble de l'organisation. En fait, les différentes Directions Générales sont gérées différemment en fonction de leurs habitudes qui ont été ancrées avant leur regroupement au sein du SPF BOSA. Le mentorat n'est donc pas utilisé par l'ensemble des directions générales. Seule la DG Recrutement et Développement et, dans une moindre mesure, la DG Transformation Digitale utilisent fréquemment la pratique du mentorat. Au sein de la DG Recrutement et Développement, chaque nouvel agent dispose d'un mentor tandis que, dans la DG Transformation digitale, un nouvel agent en bénéficie selon la décision de son supérieur hiérarchique. Le SPF BOSA est en train de mettre en œuvre un projet généralisé d'accueil et d'intégration des nouveaux collaborateurs. Ce projet a notamment comme objectif de permettre à chaque nouvel agent de disposer d'un mentor lui facilitant son intégration au sein du SPF.

Quant au Service Public Fédéral Emploi, Travail et Concertation sociale, le mentorat est clairement ancré dans les pratiques du SPF. Effectivement, le SPF Emploi, Travail et Concertation Sociale, suite à l'introduction de l'arrête royal du 25 avril 2007[5], a jugé bon de mettre en en place le mentorat pour l'ensemble de l'organisation. De ce fait, chaque nouvel agent est associé à un mentor qui a reçu au préalable toute une série d'instructions sur les tâches qu'il doit effectuer. Cette pratique du mentorat est désormais gravée dans les habitudes du SPF et chaque nouvelle recrue est tenue de s'inscrire dans une relation de mentorat. De surcroit, chaque travailleur est sensibilisé aux biens-faits de cette pratique via diverses formations (A. Devouge, communication personnelle, 2020).

Au vu des éléments qui précèdent, le SPF Emploi, Travail et Concertation sociale gère la pratique du mentorat de manière généralisée tandis que le SPF Stratégie et Appui ne possède pas encore cette homogénéité en termes de gestion du mentorat. Cela s'explique en grande partie par le fait que le SPF BOSA est récent (créé en 2017). De ce fait, il peut s'avérer complexe de rendre effective, dans un délais de temps assez court, une pratique telle que le mentorat au sein de différentes Directions Générales qui n'ont pas pour habitude de l'utiliser.

5 A.R. relatif à l'accueil et à l'accompagnement des travailleurs concernant la protection du bien-être lors de l'exécution de leur travail.

1.4. L'étude de cas dans le secteur public : un choix généralisable ?

Ce mémoire s'appuie sur une enquête empirique de terrain portant sur deux organisations du secteur public en Belgique : Le SPF BOSA et le SPF Emploi, Travail et Concertation Sociale. Les conclusions issues d'une telle étude de cas peuvent-elles être généralisées au secteur public dans son entièreté et, plus globalement, au secteur privé par la même occasion ? Afin de tenter de répondre à cette question, il est nécessaire de s'attarder sur la définition que certains auteurs se font d'une étude de cas. « *Une étude de cas est l'examen détaillé d'un seul exemple d'une classe de phénomènes, une étude de cas ne peut pas fournir d'informations fiables sur la classe plus large, mais elle peut être utile dans les étapes préliminaires d'une enquête car elle fournit des hypothèses, qui peuvent être testées systématiquement avec un plus grand nombre de cas.* » (Abercrombie, Hill & Turner, 1984 cités dans Flyvbjerg, 2006, p.34)

En se référant à cette définition, il serait logique de répondre par la négative à la question posée sur le caractère généralisable d'une étude de cas. Autrement dit, une généralisation à partir d'un seul cas n'est pas pertinente. Néanmoins, cette définition n'est pas partagée par l'ensemble des auteurs. En effet, Flyvbjerg (2006) suggère que l'idée selon laquelle « *on ne peut pas généraliser à partir d'un cas individuel ; par conséquent, l'étude de cas unique ne peut pas contribuer au développement scientifique* » est un malentendu (Flyvbjerg, 2006, p. 221). L'étude de cas se situe bien au centre du développement scientifique par généralisation en complément ou en remplacement d'autres méthodes (Flyvbjerg, 2006). De plus, l'étude de cas peut avoir la prétention d'exiger plus de considération quant à son apport disciplinaire comme peuvent en témoigner les dires de Kuhn (1987) qui stipule « *qu'une discipline qui ne dispose pas d'un grand nombre d'études de cas bien réalisées est une discipline sans production systématique d'exemples, et une discipline sans exemple est une discipline inefficace. En sciences sociales, un plus grand nombre de bonnes études de cas pourrait contribuer à remédier à cette situation » (Kuhn, 1986, cité dans Flyvbjerg, 2006, p. 242).*

Au vu de ces éléments, il est possible de formuler la supposition que l'étude de cas de ce mémoire peut être généralisable à un champ d'application plus élargi, et probablement au secteur public dans sa globalité.

Cependant, est-ce également possible de généraliser cela au secteur privé ? La réponse à cette question comporte deux volets. D'un côté, le secteur public présente plusieurs caractéristiques qui lui sont propres et qui diffèrent de la sphère privée. À titre illustratif, le secteur public fait face à des défis uniques en matière de recrutement et de motivation des employés. Ce secteur a

généralement de plus amples restrictions que les organisations du secteur privé en termes de budget pour attirer de nouveaux agents et favoriser leur motivation. L'image du secteur public liée à la bureaucratie peut s'avérer négative et rendre plus difficile l'attraction, le recrutement et l'intégration des nouvelles recrues. Qui plus est, les agents du secteur public sont souvent attirés par ce secteur en raison de leur désir de servir l'intérêt public (Moyson et al., 2017). Cependant, la réalité de la fonction publique peut remettre en question ces inspirations qui, au fil du temps, vont s'atténuer et rendre l'image de la fonction publique moins idéaliste (Kjeldsen, 2014). Par conséquent, la socialisation joue un rôle prépondérant pour les organismes publics car elle favorise la transmission des valeurs et de la culture organisationnelle aux nouveaux arrivants et elle stimule ainsi leur engagement organisationnel (Van Maanen & Schein, 1979). Au vu de ces caractéristiques, il peut paraitre simpliste de généraliser un cas du secteur public au secteur privé.

D'un autre côté, le secteur public a vu naître l'émergence d'un nouveau concept de gestion depuis les années 1990, à savoir, la nouvelle gestion publique. Cette dernière a pour objectif de mettre l'accent sur les trois E, c'est-à-dire : l'efficacité, l'efficience et l'économie. Ce faisant, cette nouvelle orientation de gestion tend à rapprocher la gestion publique de la gestion privée. Autrement dit, les décideurs publics ont introduit des techniques de gestion du secteur privé au sein du secteur public (de Visscher & Varone, 2004). Ce parallélisme entre gestion publique et privée peut contribuer à réduire les différences évoquées précédemment entre ces deux secteurs. De ce fait, il est donc envisageable qu'un cas du secteur public puisse être généralisé aux réalités du secteur privé. À titre illustratif et pour en revenir aux concepts mobilisés dans ce mémoire, il est donc possible de supposer que les conclusions tirées en matière de socialisation organisationnelle au sein d'une organisation publique puissent s'appliquer à des entreprises du secteur privé puisque, somme toute, ces deux secteurs sont devenus plus homogènes qu'auparavant.

2. Méthodes

Ce mémoire s'inscrit clairement dans une démarche hypothético-déductive, à savoir une méthode visant à valider des hypothèses de départ en interrogeant les faits eux-mêmes par le biais de l'observation. Le but est de fournir une compréhension et une explication de phénomènes qui varient en fonction des questions posées préalablement (Lavarde, 2008). Cette approche hypothético-déductive se matérialise par la réalisation d'entretiens qualitatifs semi-directifs. Ces derniers font, ensuite, l'objet d'une analyse dite « thématique ».

2.1. Collecte de données : réalisation d'entretiens qualitatifs semi-directifs dans deux organisations publiques

La méthode utilisée pour recueillir les données et tester les hypothèses est une méthode qualitative. En effet, les concepts exposés dans les parties précédentes, notamment celui de la socialisation organisationnelle, mériteraient des études qualitatives complémentaires (Larson & Bell, 2013). Une méthode qualitative favorise l'exploration de l'existence et de la signification des phénomènes sociaux. Elle permet d'apprécier ces phénomènes dans leur contexte via une analyse des sujets dans leur environnement. Le but est d'interpréter les phénomènes au lieu de les quantifier (Van Campenhouldt et al., 2017).

Parmi les diverses techniques disponibles en termes de méthode qualitative, le choix s'est porté sur la technique de l'entretien qui vise à analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux évènements auxquels ils sont confrontés. De plus, cette technique permet « l'interaction humaine » qui semble indispensable au vu des concepts mobilisés dans la partie littéraire de ce mémoire (Van Campenhouldt et al., 2017). Plus spécifiquement, le type d'entretien privilégié dans cette recherche est l'entretien semi-directif qui se définit comme un mode d'entretien dans lequel le chercheur conduit le répondant à communiquer des informations nombreuses, détaillées et de qualité sur les thèmes liés à la recherche, et ce en l'influençant le moins possible. Cela garantit, autant que possible, une absence de biais qui va dans le sens d'une bonne scientificité (Roussel & Wacheux, 2005). La direction de ce type d'entretien est donc partagée entre le répondant et l'enquêteur. Ce dernier se doit d'être le moins intrusif possible dans le discours du répondant tout en guidant la discussion à travers une série de thèmes et de sous-thèmes préalablement définis.

Ce mémoire s'inscrit dans une démarche comparative portant sur deux services public fédéraux en Belgique, à savoir le SPF Stratégie et Appui (BOSA) et le SPF Emploi, Travail et Concertation sociale. L'échantillon de cette recherche se compose de huit agents issus du SPF BOSA ainsi que de huit agents issus du SPF Emploi, Travail et Concertation Sociale.

2.2. Mesure des variables

Pour conduire ces entretiens, un guide d'entretien est élaboré à partir du cadre d'analyse de la recherche (figure 8). Ce cadre a été réaménagé sous forme d'un tableau (voir annexe 1) mettant en relief les trois variables du cadre d'analyse qui y sont déclinées sous différentes dimensions. Ces dernières vont donner lieu à une série de questions qui opérationnalisent les concepts évoqués et qui alimentent le guide d'entretien (voir annexe 2).

Les questions couvrent différentes dimensions des trois variables principales de la recherche :

1. Le transfert de connaissances (variable dépendante)
2. Le mentorat organisationnel (variable indépendante)
3. Les comportements individuels (variable modératrice)

Les échelles utilisées pour mesurer ces trois variables proviennent d'études quantitatives qui permettent de garantir la validité constructive vis-à-vis des études existantes portant sur le même type de phénomènes (Carmine & Zeller, 1979). Il a donc fallu traduire ces questions fermées provenant des études quantitatives en questions ouvertes dans le but de respecter les objectifs d'une étude qualitative.

Les sections suivantes sont consacrées à la construction des échelles de mesure des différents concepts mobilisés dans cette recherche.

2.2.1. Mesure du mentorat organisationnel

Pour mesurer le mentorat organisationnel, deux dimensions sont distinguées : l'institutionnalisation du mentorat et les fonctions de mentorat.

Institutionnalisation du mentorat :

L'entretien commence par aborder, avec le répondant, le caractère plus ou moins institutionnalisé du mentorat. À cette fin, trois sous-dimension sont examinées. Premièrement, la **forme de mentorat** dont l'échelle de mesure a été créée sur base des éléments théoriques avancés par Chao et al. (1992). En effet, aucune échelle de mesure précise n'a pu être trouvée. De ce fait, une nouvelle échelle tirée de la théorie est proposée et a pour objectif de différencier

si le mentorat est formel, c'est-à-dire s'il est mis en place et régit par l'organisation ou si, au contraire, le mentorat est informel, c'est-à-dire qu'il se développe spontanément sans l'intervention de l'organisation. A titre illustratif, la mesure du caractère plus ou moins formel du mentorat est abordée avec ce type de questions :

- Comment l'attribution de votre mentor s'est-elle effectuée ?
  - Automatiquement / Obligatoirement ?
  - Par choix personnel ?
  - De manière informelle, naturelle ?
  - Mise en avant par l'organisation ?

Ensuite, deux tactiques de la socialisation organisationnelle sont utilisées pour caractériser le mentorat (Van Maanen & Schein, 1979). Le but étant de vérifier d'une part, si le mentorat est **« séquentiel »** ou **« aléatoire »** et d'autre part, si le mentorat est **« fixe » ou « variable »**. Pour mesurer ces différentes tactiques de socialisation, une adaptation de l'échelle développée par Jones (1986) est utilisée. Le choix de cette échelle se justifie par le fait qu'elle est largement validée et partagée au sein de la littérature relative à la socialisation organisationnelle. Néanmoins, parmi les items mis en avant par Jones (1986), un choix est effectué pour ne pas surcharger le guide d'entretien. La mesure de ces deux sous-dimensions se traduit par ce genre de questions :

- Pour mesurer le caractère séquentiel ou aléatoire du mentorat :
  - Est-ce que des étapes claires du programme de mentorat ont été mises en avant par votre mentor ? Si oui, lesquelles ?
- Pour mesurer le caractère fixe ou variable du mentorat :
  - Ces étapes sont-elles clairement délimitées dans le temps ?

Fonctions de mentorat :

Pour analyser les fonctions de mentorat, une adaptation de l'échelle produite par Kim et al. (2015) est utilisée. Cette échelle combine les échelles de deux études importantes relatives aux fonctions de mentorat : l'échelle de Scandura et Viator (1994) et l'échelle de Noe (1988) qui se basent toutes deux sur l'étude pionnière de Kram (1985). Cette adaptation de l'échelle de Kim et al. (2015) contient ce type de questions :

- Pour mesurer les fonctions liées à la carrière :

- Quelle influence a votre mentor sur votre travail ?
- Quelle influence possède votre mentor sur vos relations avec les autres membres de l'organisation ?

❖ Pour mesurer les fonctions psychosociales :

- De quelle manière votre mentor adopte-t-il un rôle de soutien ? Ce soutien est de mise pour le job ou également pour vos problème personnel ?
- Comment qualifieriez-vous votre relation avec votre mentor ?

❖ Pour mesurer les fonctions de modèle de rôle :

- De quelle manière votre mentor peut-il influencer votre comportement ? Le voyez-vous comme un modèle et pourquoi ?

2.2.2. Mesure des comportements proactifs

Pour mesurer les comportements proactifs, deux échelles différentes sont adoptées. Tout d'abord, des questions d'introduction sont adaptées sur base de l'échelle de Bateman et Crant (1993). Ensuite, l'échelle Alshford et Black (1996) est utilisée. L'ensemble des questions exploitées recouvre les six catégories de comportements proactifs (voir section 1.5 – Partie 1) énoncées par Alshford et Black (1996). À titre d'exemple, ces catégories sont abordées via des questions telles que :

❖ Pour mesurer les comportements de recherches d'informations et de feedback :

- Comment réagissez-vous dans une situation où vous avez besoin d'informations mais que l'organisation ne vous la fournit pas directement ?
- Recherchez-vous à recevoir du feedback sur votre travail ? Si oui, de quelle manière ?

2.2.3. Mesure du transfert de connaissances

En vue de mesurer le transfert de connaissances, deux dimensions sont mises en évidence : la typologie des connaissances (connaissances explicites et tacites) et le mode de conversion des connaissances (modèle SECI) qui traduit la façon dont les connaissances sont transférées. Que ce soit pour la typologie des connaissances ou pour la manière dans lesquelles ces dernières sont transférées, aucune échelle tout à fait précise n'est disponible dans la littérature scientifique. C'est pourquoi une nouvelle échelle est proposée sur base de la littérature Nonaka et Takeuchi (1995). Cette littérature différencie les connaissances tacites des connaissances

explicites. Néanmoins, pour favoriser la compréhension des répondants, il est pertinent d'aborder ce concept en utilisant les notion de connaissances « techniques » liées au métier ou de connaissances « sociales » liées aux relations au sein de l'organisation, … Effectivement, les termes « explicites » et « tacites » pourraient sembler assez vagues pour un répondant qui n'est pas familier avec le concept de transfert de connaissances. Cette nouvelle échelle se matérialise par ce genre de questions :

- De quelle manière estimez-vous que votre mentor vous transfère-t-il ses connaissances ?
  - Connaissances techniques relatives à l'exercice de vos fonctions ?
  - Connaissances techniques relatives au fonctionnement de l'organisation ?
  - Connaissances sociales relatives au fonctionnement de l'équipe ?

2.3. Analyse qualitative des données

Une fois que les entretiens semi-directifs sont conduits, une analyse systématique est effectuée :

2.3.1. Analyse thématique : présentation générale de la méthode

L'analyse qualitative des données récoltées par les entretiens semi-directifs est faite par une méthode d'analyse dénommée **« analyse thématique »**. Cette méthode d'analyse procède par réduction des données de sorte de résumer et traiter son corpus à travers différents thèmes identifiés. La « thématisation » est donc l'élément central de cette méthode et se définit comme : *« La transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé et ce, en rapport avec l'orientation de recherche. L'analyse thématique consiste, dans ce sens, à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus, qu'il s'agisse d'une description d'entretiens, d'un document organisationnel ou de notes d'observation. »* (Paillé & Mucchielli, 2016, p. 236).

Le corpus de ce mémoire est la description des entretiens menés au sein des deux SPF décrits précédemment. Les thèmes et sous-thèmes de l'analyse thématique sont la déclinaison du cadre d'analyse (voir figure 8) et sont représentés sous la forme d'un arbre thématique[6] (voir annexe 3). Néanmoins, l'analyse thématique de ce corpus peut éventuellement permettre la mise en exergue de différents thèmes qui ne sont pas envisagés dans le cadre d'analyse. Dans ce

[6] « *Schématisation rassemblant l'ensemble des regroupements thématiques sous la forme de subdivision entre des troncs et des branches* » (Paillé & Mucchielli, 2016, p.274).

mémoire, ce cas de figure s'est présenté à trois reprises via l'identification des thèmes suivants : l'absence de fonction de mentorat, le double mentorat et le sentiment de confiance en soi.

Un des avantages de l'analyse thématique réside dans le fait qu'elle permet une synthèse des propos en privilégiant les éléments fondamentaux du corpus. De fait, ce type de méthode, relativement accessible, suffit pour fournir une analyse pertinente à condition de respecter certains paramètres. Si ces derniers sont bien suivis, l'analyse thématique est efficace. La « facilité » d'accès de ce type de méthode s'érige comme son principal atout. C'est pourquoi l'analyse thématique est souvent utilisée pour une première expérience de recherche ou lorsqu'un diagnostic rapide est exigé (Paillé & Mucchielli, 2016).

La difficulté majeure de cette méthode d'analyse est la capacité de validation d'un thème (Paillé & Mucchielli, 2016). Autrement dit, de quelle manière être sûr que l'usage des thèmes identifiés soit pertinent ? Dans ce mémoire, la validation de la plupart des thèmes utilisés semble tout à fait logique. En effet, ces thèmes proviennent principalement de la déclinaison du cadre d'analyse (figure 8) ayant servi de base au guide d'entretien (voir annexe 2). Ce dernier, comme son nom l'indique, sert de structure aux différents entretiens semi-directifs qui ont été conduits.

2.3.2. Mise en œuvre de la méthode

Pour mettre en œuvre cette méthode, le processus de thématisation ayant mené à l'identification du thème **« absence de fonction »**, est illustré. Effectivement, l'analyse du corpus a permis de mettre en évidence ce thème qui n'est pas identifié dans le cadre d'analyse. Voici quelques extraits de corpus ayant permis cette identification :

- 1er extrait :« *J'ai écouté attentivement les conseils de mon mentor mais bon au final, je fais quand même tout à ma sauce car j'ai confiance en moi et j'aime justement cette autonomie de pouvoir décider de la manière dont je travaille. Du coup, je ne trouve que mon mentor ne m'est pas spécialement très utile ».*
- 2ème extrait : « *Mon mentor a été un peu inutile, mis à part pour me faire rencontrer d'autres personnes au début… Mais sinon c'est mon chef de projet qui me soutient, qui m'aide à faire le job comme il faut, pas mon mentor. Je n'ai pas envie de dire que mon mentor est vraiment inutile mais sincèrement, j'aurais pu m'en passer, …* ».
- 3ème extrait : « *J'ai reçu tellement d'informations intéressantes par le département RH que ça réduit considérablement le rôle de mon mentor d'autant plus que ce dernier n'exerce pas la même fonction que moi, du coup il ne peut pas trop m'être utile pour le*

> *job et surtout, j'ai un chef de projet qui me conseille au quotidien et qui me sert, au quotidien, beaucoup plus que mon mentor. C'est quand même sympa et rassurant d'avoir un mentor mais, dans mon cas, son rôle est clairement très limité* ».

À travers ces trois extraits, il est évident que les fonctions de mentorat (voir section 2.5 – Partie 1) ne sont que très peu voire pas du tout présentes. Le thème aurait pu se nommer **« fonctions limitées de mentorat »**. En effet, même si les répondants remettent en question l'utilité de leur mentor, il est possible de leur identifier une quelconque fonction. Pour le premier extrait, le répondant admet tout de même que son mentor l'a conseillé. Concernant le second extrait, le nouvel arrivant avoue que son mentor lui a permis d'élargir son réseau. Enfin, pour le troisième extrait, le répondant explique que c'est rassurant de bénéficier d'un mentor. Néanmoins, malgré le fait que les mentors s'avèrent, somme toute, un tant soit peu utiles, les fonctions de mentorat identifiées préalablement dans la revue de littérature ne sont pas remplies. Certains éléments de ces fonctions sont abordés comme, par exemple, la notion de conseil. Cependant, le fait d'aborder simplement une notion de ces fonctions, au détriment de toutes les autres, n'est clairement pas suffisant. De fait, la dénomination choisie pour ce thème, à savoir **« absence de fonctions »** prend tout son sens et est parfaitement justifiée.

Partie 3 : Résultats

Dans cette partie, les différents thèmes de l'arbre thématique (voir annexe 3) sont abordés et décrits successivement en fonction des informations récoltées lors des entretiens semi-directifs.

1. Mentorat organisationnel

Le mentorat organisationnel est analysé sur base de deux éléments prépondérants : l'institutionnalisation et les fonctions de mentorat.

1.1. Institutionnalisation du mentorat

Trois dimensions permettent de distinguer le caractère plus ou moins institutionnalisé du mentorat : le caractère formel ou informel, séquentiel ou aléatoire et fixe ou variable.

La grande majorité des répondants (15/16) bénéficie d'un mentorat formel. Ce caractère formel du mentorat se caractérise par plusieurs éléments. Tous les nouveaux arrivants sont généralement accueillis par leur mentor respectif. Évidemment, il existe des exceptions : « *Je suis sûr qu'il* (le mentor) *n'aurait manqué pour rien au monde mon entrée en service mais malheureusement il a été bloqué par la neige* ». C'est l'organisation de la nouvelle recrue (le SPF BOSA ou le SPF Emploi, Travail et Concertation Sociale) qui attribue le rôle de mentor à un de ses agents qui, dans la plupart des cas, est un collègue direct du nouvel arrivant. Le nouvel entrant n'a pas son mot à dire sur le choix de son mentor. Au sein du SPF BOSA, chaque nouvelle recrue a connaissance, avant son entrée en fonction, du fait qu'elle va bénéficier d'un mentor. A contrario, les nouveaux agents du SPF Emploi, Travail et Concertation Sociale n'ont connaissance de l'attribution d'un mentor que lors de leur entrée en fonction. Néanmoins, cette nouvelle est prise de manière positive dans la plupart des cas comme en témoigne un des répondants : « *Je n'ai été mis au courant que lors de mon premier jour mais je peux dire que c'est une agréable surprise* ».

Seule une nouvelle recrue bénéficie d'un mentorat informel (BR8). En effet, c'est sur base de la volonté du mentor que leur relation a débuté. Ce dernier a proposé au nouvel arrivant de devenir son mentor afin de faciliter son intégration au sein du SPF BOSA. Celui-ci a hésité avant d'accepter cette relation. Cependant, après une longue discussion durant laquelle le mentor a exposé les raisons qui le poussaient à devenir son mentor, le répondant a été séduit par cette vision des choses : « *Au départ, je n'étais pas très enclin à être chapeauté par quelqu'un que je ne connais pas et qui n'est même pas mon collègue… Mais j'avoue qu'après*

avoir discuté avec lui (le mentor), je me suis dit qu'on avait la même vision des choses et que notre relation ne pouvait que s'avérer positive pour mon futur » (BR2).

La grande majorité des répondants (12/16) explique que leur programme de mentorat ne contient pas d'étape claire et précise, ce qui implique que celui-ci est « aléatoire ». Ces mêmes répondants (12/16) ne connaissent pas de manière détaillée le temps imparti pour l'une ou l'autre étape de leur programme de mentorat, ce qui sous-entend que leur mentorat est « variable ». Les seuls répondants (4/16) dont le mentorat est « séquentiel et fixe » proviennent de la DG Recrutement et Sélection du SPF BOSA et assimilent le mentorat à leur trajet de certification en témoignant que : « *Le mentorat dispose d'étapes précises qui sont en rapport avec notre trajet de certification, mon programme de mentorat se finira donc en même temps que ma certification, ce qui signifie que je pourrai mener de A à Z une procédure de recrutement* ».

1.2. Fonctions de mentorat

Les fonctions de mentorat sont déclinées de trois façons différentes : les fonctions liées à la carrière, les fonctions psychosociales et les fonctions de modèle de rôle. Un tableau récapitulatif (voir annexe 5) permet d'avoir une vue d'ensemble des différentes fonctions de mentorat selon les répondants.

1.2.1. Fonctions liées à la carrière

Quatre aspects des fonctions liées à la carrière sont examinés dans cette section : les notions de coaching et protection (1), les notions d'exposition et de visibilité (2), la propension du mentor à mettre au défi le nouvel arrivant via des « challenges » (3) et la capacité du mentor à mettre en avant son protégé [« sponsorship »] (4).

Les répondants (11/16), qui bénéficient d'un mentorat de fonctions liées à la carrière, témoignent de l'importance d'au moins trois des quatre aspects explorés ci-dessous. Parmi ces onze personnes, **le coaching et de protection** sont primordiaux. Effectivement, le mentor s'érige en véritable guide en matière de tâches relatives à la fonction par le biais de multiples conseils qui vont permettre, in fine, à la nouvelle recrue de maitriser les tâches qui lui sont demandées. Voici un passage qui illustre parfaitement, le rôle de conseil et de protection d'un mentor : « *Mon mentor m'aide vraiment, je suis tributaire de ses conseils ! Sans lui, je pense que je n'aurais pas su maitriser aussi vite mes tâches… Il fait tout pour que je sois efficace et m'empêche de me « fourrer » dans des situations qui me feraient perdre du temps* ».

La notion d'exposition et de visibilité est très présente au sein des fonctions liées à la carrière. Un mentor va permettre au nouvel arrivant de rencontrer d'autres personnes au sein de l'organisation qui pourront, dans certains cas, être témoins des compétences du nouvel entrant : « *il (le mentor) m'a directement présenté aux personnes susceptibles d'influencer mon travail… Directement j'ai su vers qui me tourner en cas de questions dans un domaine ou un autre et ça c'est grâce à mon mentor* ». Un nouvel entrant peut être comparé aux qualités de son mentor : *« Mon mentor est particulièrement apprécié dans le service, du coup ça a une influence positive sur moi car les autres m'assimilent à lui ».* Le seul répondant (BR2) dont le mentor n'a pas influencé son exposition et sa visibilité, concerne une personne qui a bénéficié d'un mentor car elle revenait au sein de son service après quelques années passées au sein d'un autre SPF. De fait, ce « nouvel » arrivant bénéficiait d'entrée d'un réseau étoffé au sein de sa « nouvelle » fonction en raison de son expérience passée.

Seule une personne (BR3) est **« challengée »** par son mentor. Effectivement, c'est généralement le supérieur hiérarchique d'une nouvelle recrue qui la « challenge » et non pas le mentor. Ce dernier peut aider dans la réalisation des objectifs du supérieur hiérarchique mais il n'intervient pas dans leur conception. Le seul répondant, recevant des challenges de la part de son mentor, stipule que cette pratique lui permet d'évoluer plus rapidement en raison de la motivation que certains défis lui procurent.

Un mentor peut avoir une influence sur les possibilités d'évolution et de changement de carrière pour un nouvel arrivant (**sponsorship**). Cette potentielle influence du mentor n'est visible que pour une minorité de répondants (5/16). Ces personnes témoignent du rôle-clé de leur mentor dans la mise à disposition d'informations relatives aux possibilités susceptibles de faire évoluer leur carrière. Seuls des répondants du SPF BOSA témoignent de cet aspect de « sponsorship » de leur mentor. Les répondants du SPF Emploi, Travail et Concertation Sociale, quant à eux, suggèrent que leur mentor n'a pas de raison de leur parler de possibilités d'évolution et de changement de carrière car le département des Ressources Humaines leur a fourni toutes les informations sur ce sujet dès leur entrée en fonction.

Seule une minorité de répondants (5/16) ne perçoivent pas de fonctions de mentorat liées à la carrière (BR5, BR6, ER2, BR8 & ER4). Pour deux de ces cinq répondants (BR8 & ER4), leur mentor n'a pas pu endosser des fonctions liées à la carrière car ces derniers ont un poste totalement différent de celui occupé par ces les nouvelles recrues, ce qui rend complexe toute contribution en lien avec le contenu de leur fonction. En ce qui concerne les trois répondants

restants (BR5, BR6 & ER2), leur mentor n'a pu remplir aucune des trois fonctions de mentorat (voir section 1.2.4.).

1.2.2. Fonctions psychosociales

Deux aspects des fonctions psychosociales vont être analysés : les notions de conseil et d'acceptation (1) ainsi que d'amitié (2). La moitié des répondants (BR1, BR3, BR7, BR8, ER1, ER3, ER4 & ER5) perçoivent ainsi les fonctions psychosociales mentorat.

C'est la dimension de **conseil et d'acceptation**, tant au niveau professionnel que personnel, qui caractérise les fonctions psychosociales de mentorat comme le suggère un des répondants : « *Je sais que je peux toujours compter sur mon mentor, au niveau professionnel c'est une évidence, j'ai tout de suite su qu'il serait là pour me soutenir mais j'avoue que j'ai été surpris de notre relation car je peux compter sur lui pour me soutenir même sur des sujets qui n'ont rien à voir avec le travail, ça rend notre relation d'autant plus constructive* ». Seul la moitié des répondants (8/16) témoignent de cette dimension. Ces derniers (8/16) mettent également en exergue les liens **d'amitié** avec leur mentor. Celui-ci s'est érigé, au fur et à mesure de leur relation, comme un véritable allié allant bien au-delà d'une simple relation entre collègues. Cette amitié s'explique par ce contact qu'un mentor et son protégé ont lors de leur moment d'échange : *« C'est plus qu'un collègue de par son rôle de proximité, on bosse mais on rigole, on blague, c'est devenu mon pote quoi ».* Néanmoins, certains répondants sont plus ambigus concernant leur vision de l'amitié avec leur mentor et ne distinguent pas clairement la proximité qu'il peut y avoir avec un mentor et celle qui peut être de mise avec d'autres collègues : « *Oui je considère mon mentor comme un ami, on peut discuter de tout et n'importe quoi mais c'est au même titre qu'un autre collègue vu qu'on a une super bonne ambiance au sein de l'équipe* ».

1.2.3. Fonctions de modèle de rôle

La moitié des répondants (8/16) voit, en leur mentor, un modèle sur lequel se baser de par leur expérience qui leur a permis d'accumuler de multiples connaissances mais également de par leurs attitudes et leurs valeurs qu'ils souhaitent partager avec leur protégé. Le témoignage d'un des répondants illustre cela parfaitement : *« Mon mentor est un peu mon pilier, mon modèle, il est très compétent et j'essaie de me calquer sur ce qu'il fait, sur sa manière d'être ».*

1.2.4. Potentiel cumul des fonctions de mentorat

Presque la moitié des répondants, à savoir six nouvelles recrues, bénéficie simultanément des trois fonctions différentes de mentorat (BR1, BR3, BR7, ER1, ER3 & ER5). En d'autres termes,

un mentorat n'a pas une fonction exclusive. Le fait qu'un mentorat ait des fonctions liées à la carrière ne veut donc pas nécessairement dire que ce dernier ne possède pas les deux autres fonctions de mentorat (fonctions psychosociales et fonctions de modèle de rôle).

Par contre, trois répondants (BR5, BR6 & ER2) ne bénéficient d'aucune des trois fonctions de mentorat. Cette situation se justifie de manières différentes selon les répondants. Pour le premier d'entre eux (BR6), son mentor ne lui est de presque aucune utilité car ce dernier n'est pas assez informé sur les raisons d'être d'un mentor. Cette personne suggère : « *Mon mentor ne pouvait pas m'être d'une grande utilité, à part peut-être pour les informations pratiques genre « facility » … Mais sinon je ne vois pas trop à quoi il sert car lui-même n'a pas bien compris quel était son rôle* ».

Pour le second répondant (BR5), le mentor n'a pas su remplir les fonctions du mentorat en raison notamment du degré accru de confiance et d'autonomie dont fait preuve cette nouvelle recrue. En effet, cette personne est tellement confiante que l'utilité de son mentor se voit réduite : « *J'ai écouté attentivement les conseils de mon mentor mais bon au final, je fais quand même tout à ma sauce car j'ai confiance en moi et j'aime justement cette autonomie de pouvoir décider la manière dont je travaille* ».

Pour le troisième répondant (ER2), les fonctions de son mentor ont été limitées pour trois raisons. Premièrement, son mentor n'est pas un collègue direct et ne peut donc pas l'aider sur les connaissances précises relatives à l'exécution de sa fonction. Deuxièmement, la présence d'un chef de projet endossant l'ensemble des fonctions qu'un mentor peut avoir, n'a laissé que très peu de place au mentor attitré : « *Mon mentor a été un peu inutile, mis à part pour me faire rencontrer d'autres personnes au début… Mais sinon c'est mon chef de projet qui me soutient, qui m'aide à faire le job comme il faut, et non pas mon mentor* ». Troisièmement, la précision et l'exhaustivité des informations reçues lors du premier jour par le département des Ressources Humaines a réduit la possibilité du mentor à fournir des informations intéressantes au nouvel arrivant : « *J'ai reçu tellement d'informations par le département RH que ça réduit considérablement le rôle de mon mentor, d'autant plus que ce dernier n'exerce pas la même fonction que moi, du coup il ne peut pas trop m'être utile pour le job et surtout, j'ai un chef de projet qui me conseille au quotidien et qui me sert, au quotidien, beaucoup plus que mon mentor* ».

1.3. Double mentorat

Il arrive rarement qu'une nouvelle recrue se voie attribuer deux mentors. Cela a été le cas pour trois répondants dans cette enquête (BR3, ER3 & ER6). Les fonctions de ce double mentorat sont différentes selon le SPF. Au sein du SPF BOSA, le répondant (BR3) possède deux mentors qui ont exactement les mêmes fonctions. De fait, le nouvel arrivant a pu choisir, parmi les enseignements de ses deux mentors, les éléments qui lui convenaient le mieux selon lui : *« J'ai deux mentors avec une approche différente mais complémentaire, du coup je prends le positif des deux et je l'adapte à moi-même* ». Cependant, la présence de deux mentors peut poser problème dans la coordination des conseils promulgués aux nouveaux arrivants. Effectivement, dans l'optique où les deux mentors se contredisent, le nouvel arrivant peut se trouver dans une situation incertaine.

Au sein du SPF Emploi, Travail et Concertation Sociale, les deux mentors ont des fonctions différentes. L'un va permettre exclusivement au nouvel arrivant d'élargir son réseau (exposition et visibilité) et est appelé « mentor relationnel ». Tandis que le second mentor, qui est appelé « mentor technique », remplit les fonctions restantes du mentorat comme l'illustrent ces propos : « *Mon mentor relationnel me fait exclusivement rencontrer des gens et mon mentor technique m'accompagne au quotidien dans mon travail ».*

2. Comportements individuels

Dans cette section, les comportements plus ou moins proactifs et le sentiment de confiance en soi des nouveaux arrivants sont analysés.

2.1. Comportements proactifs

Les comportements proactifs d'un nouvel agent peuvent être analysés sur base de six aspects : la recherche d'informations et de feedback (1), la propension d'un agent à négocier [négociation (2)], la capacité d'un agent à interpréter son environnement de manière positive [cadrage positif (3)], la construction de relations (4), l'autogestion comportementale (5) et l'observation/la modélisation (6). Les répondants témoignent généralement d'une proactivité importante. Néanmoins, certains sont proactifs à un degré plus élevé que d'autres. Les répondants ayant un degré de proactivité plus important peuvent être mis en exergue sur base de l'analyse des six aspects énoncés (voir tableau récapitulatif de cette analyse en annexe 6).

Une certaine propension à **rechercher, d'une part, de l'information et d'autre part, du feedback** est partagée par l'ensemble des répondants. En termes de recherche d'informations, ces derniers osent tous poser des questions à leurs collègues, leur mentor ou encore leur supérieur hiérarchique en vue de recueillir les informations dont ils ont besoin. Les répondants vont se différencier au niveau de l'approche qu'ils privilégient dans leur quête d'informations. Certains vont opter pour une recherche individuelle d'informations préalablement à une sollicitation du mentor, des collègues ou encore du supérieur hiérarchique. Cette démarche témoigne d'une certaine proactivité associée à de l'autonomie. D'autres répondants favorisent la recherche d'informations par le biais de demandes auprès de leur entourage professionnel (mentor-collègues-supérieur hiérarchique) sans passer en amont par une recherche individuelle : « *J'apprends énormément via des collègues plus expérimentés tels que mon mentor. Je ne suis pas très proactive pour rechercher seule les informations sur des sites ou autre car je trouve qu'on perd moins de temps en s'adressant directement à quelqu'un* ». La première démarche, passant par une recherche individuelle préalable, témoigne d'un degré de proactivité plus accru que la seconde démarche évoquée qui ne passe pas par ce genre de recherche.

Une majorité de répondants (14/16) n'hésite pas à partager avec leur supérieur hiérarchique, leur ressenti relatif à l'aménagement de leurs tâches, quitte à **négocier** cet aménagement. Parmi les répondants n'hésitant pas à négocier, une personne (BR8) a mis en évidence le fait que c'est son mentor qui l'a poussée à négocier l'aménagement de ses tâches si elle en ressentait le

besoin. Les répondants divergeant en matière de négociation des tâches (2/16) peuvent être distingués sur base de deux aspects. D'une part, un des deux répondants (BR5) estiment qu'il est en fonction pour réaliser les tâches demandées et qu'il n'est pas congru de remettre en question l'aménagement de ces tâches. D'autre part, le répondant restant (ER6) ne sent pas assez expérimenté au sein de sa fonction pour remettre en cause l'agencement de ces tâches décidé par son supérieur hiérarchique.

Une large majorité des répondants (15/16) enclenche un processus de discussion dans lequel ces derniers désirent exposer leur avis et surtout comprendre les raisons pour lesquelles leur interlocuteur n'est pas sur la même longueur d'onde qu'eux. Néanmoins, les répondants sont enclins à accepter que la décision finale sur le sujet de controverse revienne à leur interlocuteur si celui-ci s'avère être plus expérimenté qu'eux. Un seul répondant (ER6) préfère accepter l'opinion de son interlocuteur sans nécessairement argumenter.

L'ensemble des répondants fait des efforts en vue d'interpréter leur environnement **de manière positive** quel que soit le stress engendré par les différentes situations auxquelles ils font face : « *Quelle que soit la situation, on se doit de rester positif car c'est la seule chose à faire… Bien sûr que par moment je suis sous tension mais il faut être orienté solutions et ne pas se laisser submerger* ».

Une grande majorité de répondants (14/16), met en avant l'importance de se **créer un réseau de relations** se développant au-delà de l'entourage professionnel proche (l'équipe de travail). Selon ces répondants, l'argument primordial en faveur d'un réseau élargi de relations est le suivant : « *Tisser des relations privilégiées avec un maximum de membres de l'organisation est très important car ça nous permet de mieux nous sentir dans l'entreprise, on a l'impression de tous aller dans la même direction et c'est un sentiment très agréable. Qui plus est, dans notre fonction on va peut-être avoir besoin d'informations provenant de personnes d'une autre équipe, d'un autre service que le nôtre donc le fait de connaitre un max de personnes facilite la communication, même pour notre efficacité dans le job* ».

Le premier répondant divergeant (ER7) estime que construire des relations professionnelles de qualité est un élément essentiel mais il n'est pas nécessaire de créer un réseau au-delà de son équipe de travail. Le second répondant (BR5) considère qu'avoir une relation cordiale avec les membres de son équipe est requis. Néanmoins, il n'est pas primordial de s'entendre particulièrement bien avec ses collègues. De plus, il estime que créer des relations en dehors de son entourage professionnel proche est totalement inutile : « *Je tolère mes collègues et mon mentor mais bon ce ne sont pas mes amis. Ce n'est pas une entente exceptionnelle. Je les vois*

déjà pendant les heures de travail, je n'ai pas l'envie ni le temps d'apprendre à les connaitre davantage eux, ou d'autres personnes, après le boulot dans des évènements en tout genre mais bon, je fais un effort juste pour satisfaire ma chef puisque que c'est elle qui m'évalue. Si ça ne tenait qu'à moi, je ne ferais pas cet effort ».

Les répondants tendent **à s'autogérer**. En effet, l'ensemble de ceux-ci (16/16) sont à l'affut d'éventuelles opportunités permettant d'améliorer leur performance. Pour ce faire, ils passent régulièrement par la fixation d'objectifs personnels et l'auto-observation au détriment de l'auto-récompense et de l'autopunition. Néanmoins, le mentor est d'une grande aide dans ce type de comportements : *« J'essaie de m'autogérer un maximum en me remettant sans cesse en question et c'est là que mon mentor m'est très utile, il a un rôle important car il m'aide à me fixer des objectifs intermédiaires et à me stimuler au niveau de ma remise en question ».* En d'autres termes, d'un point de vue de l'autogestion comportementale, la plupart des répondants sont proactifs. Le seul répondant qui se différencie (BR5), admet ne pas être enclin à faire d'efforts particuliers car ce dernier se juge assez performant pour sa fonction. Les seules conditions qui engendreraient des efforts dans son chef seraient une compensation financière ou une demande directe de son supérieur hiérarchique.

La section 1.2.3 ci-dessus illustre déjà clairement la manière dont la moitié des répondants (8/16) **observe et érige en modèle** leur mentor dans le but d'apprendre un maximum. Cependant, le mentor n'est pas le seul membre de l'organisation que les répondants vont observer. En effet, l'ensemble des répondants estime avoir engrangé des connaissances par le biais de l'observation des collègues ou encore du supérieur hiérarchique : « *Le mentor est ma principale source d'observation vu que j'ai des moments privilégiés avec lui mais il ne faut pas sous-estimer l'apport des collègues et du chef qui sont également très utiles à mon apprentissage et que je peux aussi prendre comme modèle* ». En conclusion, une majorité des répondants (10/16) ont un degré très élevé[7] de proactivité.

[7] Par degré de proactivité très élevé, on entend qu'un répondant adoptent les six aspects de proactivité analysés dans ce mémoire. C'est-à-dire : la recherche d'informations (1), la négociation (2), le cadrage positif (3), la construction de relations (4), l'autogestion comportementale (5) et l'observation et la modélisation (6).

2.2. Sentiment de confiance en soi

La majorité des répondants (9/16) sont entrés en fonction dans un état de confiance concernant leur capacité d'adaptation ainsi que leur capacité à répondre aux attentes de leur nouvel employeur (un tableau récapitulatif en annexe 6 permet d'avoir une vue d'ensemble du sentiment de confiance en soi en fonction des différents répondants). Cette confiance en leur capacité coïncide avec une leur propension à croire en eux de manière générale tout contexte confondu et d'autant plus, lorsque le contexte en question se réfère à leur domaine professionnel : « *J'ai tendance à avoir confiance en moi dans la vie, attention pas un excès de confiance mais je sais ce que je fais bien et ce que je fais moins bien. En l'occurrence pour mon job, j'ai une expérience derrière moi qui conforte cette confiance en moi* ».

Concernant les répondants qui sont entrés en fonction dans un état de confiance assez faible (7/16), il est généralement possible d'expliquer cet état par un manque de confiance en eux de manière générale. L'ensemble des répondants dans cette situation est enclin à préciser que leur mentor a joué un rôle prépondérant en vue de les rassurer quant à leur capacité à s'intégrer et à être efficace dans leur fonction : « *J'ai eu de gros doutes en arrivant ici… Mon mentor m'a aidé à surmonter ces doutes et m'a fourni la confiance qui me manquait. Sans lui, j'aurais très mal vécu mon entrée en fonction* ».

Dans la plupart des cas, un état de confiance pour une fonction est donc en adéquation avec un état de confiance en soi de manière générale quel que soit le contexte (professionnel ou non). Néanmoins, des exceptions existent bel et bien. Un répondant (ER3), qui est de nature confiante en générale, a vu sa dernière expérience de travail briser sa confiance en ses capacités purement professionnelles : « *Hors boulot, je suis assez confiante mais niveau professionnel, j'ai dû repartir de 0, je suis arrivé au SPF dans un état de stress intense en raison de mon ancien boulot… Mais maintenant, ça va mieux, je reprends confiance en moi grâce à ma chef et mon mentor. D'ailleurs, je suis très timide et mon mentor m'a vraiment aidé à m'ouvrir aux autres* ». L'état de confiance d'un nouveau collaborateur (ER4) peut être impacté par l'entretien d'embauche qui s'est déroulé préalablement à l'entrée en fonction. Lors de cet entretien, auquel le mentor participe parfois, il arrive que le futur agent et son supérieur hiérarchique (et/ou le mentor) discernent d'entrée un certain « feeling » qui va mettre en confiance le nouvel arrivant.

Parmi les dix personnes témoignant d'un haut degré de proactivité, six répondants (BR1, BR3, BR7, ER1 & ER4) possèdent possède un sentiment de confiance en leurs capacités.

3. Transfert de connaissances

L'ensemble des répondants considère que le mentorat a un impact positif sur le transfert de connaissances : « *Si je n'avais pas eu de mentor, je suis sûr que mes connaissances seraient nettement moins étoffées à l'heure actuelle, cela ne fait aucun doute* ». Néanmoins, trois répondants (BR5, BR6 & ER2) estiment que cette prétendue influence du mentorat sur le transfert de connaissances est assez faible. En effet, ces derniers ont l'impression que, bien qu'il y ait un transfert de connaissances, celui-ci est tout de même limité. Les deux sections suivantes exposent le type de connaissances transmises (explicites et/ou tacites) ainsi que la manière dont ces connaissances sont transmises (socialisation et/ou internalisation). Le tableau en annexe 7 synthétise ces deux aspects en fonction de chaque répondant.

3.1. Connaissances explicites et tacites

L'ensemble des répondants a la conviction que le mentorat favorise la transmission de connaissances **explicites** : « *Mon mentor m'apporte une multitude de connaissances, notamment au niveau des réglementations particulières en vigueur au sein du SPF et c'est plus simple que quelqu'un nous explique les règles plutôt que de chercher sur l'intranet* ». Cependant, cinq répondants (BR5, BR6, BR8, ER2 & ER4) estiment que les connaissances explicites transmises ne sont pas nombreuses. Les raisons de cet avis varient selon les répondants. Deux répondants (BR5 & BR6) expliquent que leur mentor leur a uniquement fourni certaines connaissances au niveau du fonctionnement interne de l'organisation en termes de « facility » (ex : la localisation des sanitaires, les recommandations concernant les divers restaurants du SPF, …) mais aucune connaissance concrète relative à l'exécution de leur métier. Un des répondants (ER2) admet que son mentor lui transfère des connaissances explicites. Toujours est-il que ces dernières n'étaient pas abondantes en raison de l'exhaustivité des informations transmises, au préalable, par le département des Ressources Humaines du SPF. Deux répondants (BR8 & ER4) suggèrent encore que leur mentor leur apporte énormément de connaissances mais celles-ci sont clairement plus tacites qu'explicites. Seules deux répondants (BR6 & ER2) considèrent que leur mentor ne leur a transmis que des connaissances explicites.

Une large majorité des répondants (14/16) affirme que leur mentor leur transmet aussi des connaissances **tacites** : « *Mon mentor me fournit des connaissances qui sont impossibles à trouver par moi-même. Je pense surtout aux coutumes du SPF qui ne sont écrites nulle part mais qu'il est essentiel d'assimiler ou encore à une dysfonction d'un programme informatique par exemple. En fait, quand tu ouvres deux fenêtres en même temps via ce programme, il y'a*

un problème et tu perds tout ce que tu as fait ! Et cette dysfonction n'est renseignée nulle part… Du coup, encore heureux que mon mentor me permet de profiter de son expérience, ça m'évite des soucis ». Néanmoins, parmi ces quatorze personnes, deux répondants estiment que les connaissances tacites transmises ne sont pas nombreuses. Le premier répondant (BR2) est revenu au sein de son service après quelques années passées au sein d'un autre SPF. Du coup, il estime que son mentor ne lui est principalement utile que pour se remettre à jour en termes de procédures et de réglementation (connaissances explicites) car ces dernières évoluent énormément dans le secteur public. Le second répondant (BR5) affirme que son mentor lui transmet toutes sortes de connaissances sans pour autant que cela se fasse de manière ponctuelle : « *Mon mentor m'apporte des connaissances au niveau des réglementations ou au niveau de choses plus abstraites qui sont difficiles à comprendre pour une nouvelle recrue… Mon mentor m'explique ces choses mieux qu'un livre qui est trop théorique mais j'avoue que c'est très rare quand je reçois ce genre connaissances…* ». Seuls deux répondants (BR6 & ER2) estiment ne bénéficier d'aucune connaissance tacite de la part de leur mentor. Enfin, une majorité des répondants (10/15) estime que leur mentor leur transmet autant de connaissances tacites qu'explicites.

3.2. Mode de conversion des connaissances transférées

Les connaissances reçues de la part d'un mentor peuvent être converties de deux manières. D'une part, par un mode de conversion de socialisation qui consiste à permettre au nouvel arrivant d'assimiler des connaissances tacites au travers de la relation privilégiée qu'il entretient avec son mentor. D'autre part, un mode de conversion d'internalisation qui se caractérise par le fait qu'une nouvelle recrue va assimiler des connaissances explicites et les transformer en connaissances tacites via le principe de « learning by doing ».

La moitié des répondants indique que la transmission des connaissances de leur mentor se fait notamment par le mode de conversion dit **« de socialisation »**. Les propos d'un des répondants illustrent cette dimension de socialisation : « *Mon mentor me fournit des connaissances que seul un membre expérimenté peut avoir. Il arrive à me faire comprendre le message via de nombreuses discussions riches en partage et en émotion. Mais pour arriver à cette notion de partage, je trouve qu'il faut se faire confiance mutuellement* ». Il existe un transfert de connaissances purement professionnel mais il est possible d'identifier également une part émotive qui témoigne d'un réel lien affectif entre le mentor et son protégé.

Le mode de conversion d'**internalisation** est reconnu par un nombre plus élevé de répondants en comparaison au mode de conversion de socialisation. Effectivement, une majorité des répondants (11/16) engrangent les connaissances de leur mentor via un processus d'internalisation : « *Mon mentor m'explique des choses et j'apprends énormément grâce à lui parce qu'il me permet de lier la théorie à la pratique en me mettant en situation de travail, je participe pour appliquer ses conseils… Ce n'est pas juste une relation où lui parle et moi j'écoute, je suis actif et il vérifie que j'applique bien ce qu'il me dit.* » Une participation active du répondant dans son processus d'apprentissage est observable. Le répondant BR5 est également dans un processus d'internalisation mais dans un degré plus faible : « *Mon mentor évalue un peu ma compréhension de ses explications via la pratique mais c'est rare et puis je n'en ai pas vraiment besoin, l'explication me suffit* ».

Partie 4 : Discussion

L'objectif de cette partie du mémoire est double. D'une part, chaque hypothèse et sous-hypothèse est testée sur base de l'analyse des résultats récoltés. D'autre part, ce test empirique est mis en perspective avec la littérature mobilisée dans la partie théorique du mémoire. Pour rappel, deux hypothèses sont discutées : une hypothèse relative à la perspective organisationnelle (H1) et une autre relative à la perspective individuelle (H2).

1. Hypothèse relative à la perspective organisationnelle

L'hypothèse relative à la perspective organisationnelle suggère que **l'institutionnalisation et les fonctions du mentorat exercent une influence sur le transfert de connaissances entre les nouvelles recrues et leur mentor (H1)**. Cette hypothèse est déclinée en deux sous-hypothèses car les effets de l'institutionnalisation et des fonctions de mentorat sur le transfert de connaissances peuvent différer.

1.1. Sous-hypothèse relative à l'institutionnalisation du mentorat

La sous-hypothèse (H1a) est la suivante : « ***L'institutionnalisation du mentorat exerce une influence sur le transfert de connaissances entre les nouvelles recrues et leur mentor*** ». Au regard du cadre d'analyse, plus un mentorat est institutionnalisé, plus il aurait tendance à favoriser un transfert de connaissances explicites entre les nouveaux arrivants et leur mentor. Trois dimensions reflètent le caractère plus ou moins institutionnalisé du mentorat. Un degré élevé d'institutionnalisation (voir figure 7) s'exprime par un mentorat **formel**, **séquentiel et fixe**. Afin de vérifier cette hypothèse, les trois dimensions de l'institutionnalisation sont exploitées.

1.1.1. Mentorat formel ou informel

Le cadre d'analyse de la recherche met en évidence l'influence plausible du caractère plus ou moins formel du mentorat sur le transfert de connaissances entre les nouvelles recrues et leur mentor de telle sorte que :

- Un **mentorat formel** aurait tendance à favoriser majoritairement un transfert de **connaissances explicites** entre les nouvelles recrues et leur mentor.
- Un **mentorat informel** pourrait favoriser principalement la transmission de **connaissances tacites** entre les nouvelles recrues et leur mentor.

L'analyse des résultats atteste que tous les mentors transmettent des connaissances explicites aux nouvelles recrues (voir annexe 7). Dans cette recherche, quinze répondants sur seize font l'objet d'un mentorat formel. Parmi ces quinze personnes, une large majorité (10/15) estime que leur mentor leur permet d'engranger énormément de connaissances explicites. De ce fait, il semble qu'un mentorat formel tend à encourager la transmission de connaissances explicites entre les nouvelles recrues et leur mentor. Une majorité de répondants (10/15) admet que leur mentor leur transfère également de multiples connaissances tacites. En opposition, le seul répondant disposant d'un mentorat informel, signale que son mentor lui transfère majoritairement des connaissances tacites plutôt qu'explicites. Un mentorat informel serait donc plus propice à un transfert de connaissances tacites tandis qu'un mentorat formel engendre un transfert de connaissances surtout explicites mais aussi tacites. Ceci dit, les conclusions avancées sur l'effet du mentorat informel sur le transfert de connaissances correspondent à un niveau de preuve moins élevé que les conclusions sur l'effet du mentorat formel. Le nombre de répondants qui disposent d'un mentorat formel est, en effet, déséquilibré par rapport à ceux qui ont un mentorat informel (15 en mentorat formel et 1 en mentorat informel).

Les résultats de la recherche permettent malgré tout de suggérer que le mentorat formel ne permet pas exclusivement un transfert abondant de connaissances explicites : il favorise également la transmission de connaissances tacites. Ce transfert de connaissances se fait dans un délai assez court puisque les personnes mobilisées dans les entretiens sont toutes en poste depuis moins d'un an et demi. Ces éléments viennent **compléter** les indications du cadre d'analyse qui supposaient qu'un mentorat formel aurait tendance à favoriser majoritairement un transfert de connaissances explicites entre les nouvelles recrues et leur mentor. À titre illustratif, un nouvel arrivant profitant d'un mentorat formel, peut bénéficier de connaissances explicites sur le fonctionnement interne de l'organisation au niveau des règles en vigueur mais il peut aussi profiter de connaissances tacites relatives aux « trucs et astuces », dans son nouvel environnement de travail.

Ces résultats, qui démontrent l'influence du mentorat formel tant sur les connaissances explicites que tacites, semblent nuancer les conclusions de certaines recherches existantes. Effectivement, les travaux de Chao et al. (1992) affirment que le mentorat formel permet aux nouveaux arrivants d'être performants, dans un délai de temps assez court, grâce aux connaissances transmises par leur mentor. Ces éléments avancés par Chao et al. (1992) convergent avec les résultats observés dans ce mémoire. Cependant, ces mêmes travaux (Chao et al, 1992) ainsi que ceux d'autres chercheurs tels que Karboulian, Halawi et McCarthy (2008)

stipulent que le mentorat informel a tendance à permettre davantage de transfert de connaissances entre un mentor et son protégé que le mentorat formel. Ces éléments semblent diverger avec les résultats de la recherche dans ce mémoire. Ces derniers mettent en évidence le fait qu'un mentorat formel permet un transfert de connaissances explicites mais également tacites alors qu'un mentorat informel semble privilégier majoritairement une transmission de connaissances tacites. Au regard de ces résultats, un mentorat formel permettrait davantage de transfert de connaissances qu'un mentorat informel.

1.1.2. *Mentorat séquentiel ou aléatoire et mentorat fixe ou variable*

Le cadre d'analyse de la recherche suggère aussi qu' un **mentorat « séquentiel » et « fixe »** permettrait principalement le transfert de **connaissances explicites**. Pour rappel, un mentorat séquentiel est composé d'étapes précises et un mentorat fixe spécifie le temps imparti pour l'une ou l'autre de ces éventuelles étapes.

Une majorité des répondants (10/16) bénéficient d'un transfert de connaissances explicites mais également tacites. Sept de ces dix répondants font l'objet d'un mentorat aléatoire et variable. Quant aux trois répondants restants, ils bénéficient d'un mentorat séquentiel et fixe. En d'autres termes, qu'il soit séquentiel ou aléatoire et qu'il soit fixe ou variable, un mentorat peut permettre le transfert de connaissances explicites et tacites.

De ce fait, l'hypothèse suggérant qu'un mentorat séquentiel et fixe permettrait principalement le transfert de connaissances explicites est donc **incomplète** pour deux raisons. Premièrement, ce type de mentorat mène également à une transmission de connaissances tacites. Deuxièmement, à l'instar d'un mentorat séquentiel et fixe, un mentorat aléatoire et variable peut également favoriser un transfert de connaissances tant explicites que tacites.

Néanmoins, en analysant de manière plus poussée les résultats, l'influence d'un mentorat séquentiel et fixe peut s'avérer plus forte que celle d'un mentorat aléatoire et variable. En effet, un mentorat séquentiel et fixe pourrait être plus susceptible de favoriser la transmission de connaissances tant bien tacites qu'explicites (voir annexe 8). Cependant, ce constat est basé sur un nombre de cas restreint (4/16), ce qui en réduit quelque peu le niveau de preuve. Ces éléments viennent compléter les présomptions de ce mémoire sur l'influence du mentorat séquentiel et fixe sur le transfert de connaissances.

Les résultats démontrent qu'un mentorat peut permettre un transfert significatif de connaissances sans nécessairement être caractérisé par des étapes claires et délimitées dans le temps (aléatoire et variable). Ces éléments convergent par rapport à certains travaux tels que

ceux de Ragins et Cotton (1999) et de Chao et al. (1992), qui déclarent qu'un mentorat formel est d'autant plus efficace qu'il se rapproche des conditions du mentorat informel. En effet, un mentorat présente un degré de formalité moindre lorsqu'un mentor et un nouvel arrivant peuvent se voir quand ils le désirent sans suivre un plan détaillé (Murray, 1991).

Néanmoins ces éléments de convergence avec Ragins et Cotton (1999) et Chao et al. (1992) peuvent être clairement remis en doute. Effectivement, un mentorat formel, séquentiel et fixe est organisé selon les désirs de l'organisation, ce qui le rend extrêmement formalisé. Or, les résultats énoncés démontrent qu'un mentorat présentant ces caractéristiques peut se révéler très efficace en termes de transfert de connaissances explicites et tacites. Cette efficacité peut même dépasser celle d'un mentorat moins formalisé. En effet, des modalités de mentorat fortement formalisées telles qu'un mentorat formel, séquentiel et fixe, pourraient se révéler très efficaces en favorisant la transmission de connaissances tant bien tacites qu'explicites (voir annexe 8).

1.1.3. Conclusion intermédiaire

La sous-hypothèse H1a suggérait que « **l'institutionnalisation du mentorat exerce une influence sur le transfert de connaissances entre les nouvelles recrues et leur mentor**. Plus un mentorat est institutionnalisé, plus il aurait tendance à favoriser un transfert de connaissances explicites entre les nouveaux arrivants et leur mentor ». Les résultats montrent qu'un mentorat formel a tendance à favoriser un transfert de connaissances **tant explicites que tacites**. Un haut degré d'institutionnalisation au travers d'un mentorat formel n'engendre donc pas majoritairement un transfert de connaissances explicites. En matière de caractère séquentiel ou aléatoire et fixe ou variable, les résultats signalent que peu importe le degré d'institutionnalisation, le mentorat peut mener à un transfert de connaissances aussi bien explicites que tacites. Un mentorat séquentiel et fixe semble, néanmoins, être particulièrement efficace en vue d'un transfert de connaissances tant explicites que tacites.

Au regard de ces résultats, la sous-hypothèse relative à l'institutionnalisation du mentorat n'est que partiellement confirmée. En effet, l'institutionnalisation du mentorat exerce une influence indéniable sur le transfert de connaissances. Cependant, le cadre d'analyse présume une influence majoritaire sur le transfert de connaissances explicites. Or l'influence de l'institutionnalisation porte également sur le transfert de connaissances tacites. Ce manque d'exhaustivité dans les suppositions du cadre d'analyse ne permet pas de confirmer totalement cette première sous-hypothèse.

1.2. Sous-hypothèse relative aux fonctions de mentorat

La sous-hypothèse H1b propose que « ***les fonctions de mentorat exercent une influence sur le transfert de connaissances entre les nouvelles recrues et leur mentor*** ». Trois types de fonctions peuvent être distinguées : les fonctions liées à la carrière, les fonctions psychosociales et les fonctions de modèle de rôle. L'effet du mentorat sur le transfert de connaissances varie selon les fonctions de mentorat. Afin de vérifier cette sous-hypothèse, les trois catégories de fonctions de mentorat sont donc explorées.

1.2.1. Fonctions liées à la carrière

Le cadre d'analyse de la recherche suggérait que « ***les fonctions liées à la carrière*** *pourraient favoriser principalement un transfert de connaissances par le mode de conversion de connaissances dit d'****internalisation*** ». Pour rappel, le processus d'internalisation est le fait qu'une nouvelle recrue va assimiler des connaissances via le principe de « learning by doing » dans lequel un mentor va mettre son protégé en situation afin de favoriser son apprentissage. Les résultats confirment cette influence (voir annexe 9). En effet, lorsque les fonctions de mentorat sont liées à la carrière (11/16), les mentors vont transférer leurs connaissances aux nouveaux arrivants en ayant tendance à mettre en pratique ces derniers (internalisation). Des fonctions de mentorat liées à la carrière peuvent également mener à un transfert de connaissances sur base d'un processus de socialisation à une seule condition : il est nécessaire que les mentors remplissent également les deux autres fonctions de mentorat (voir BR1, BR3, BR7, ER1, ER3 & ER5 en annexe 9). Lorsque les fonctions de mentorat sont exclusivement liées à la carrière (BR2, BR4, ER6, ER7 & ER8 en annexe 9), les connaissances sont transmises uniquement via un processus d'internalisation. Autrement dit, des fonctions liées à la carrière n'ont principalement une influence que sur le processus d'internalisation. Au regard des fonctions liées à la carrière, l'influence du mentorat sur l'internalisation de nouvelles connaissances par les nouvelles recrues semble donc **confirmée**.

1.2.2. Fonctions psychosociales

Le cadre d'analyse décrit l'influence **des fonctions psychosociales** de mentorat sur le transfert de connaissances en supposant que celles-ci *pourraient principalement favoriser un transfert de connaissances par le mode de conversion de connaissances dit de* ***socialisation.*** Pour rappel, le processus de socialisation consiste à permettre au nouvel arrivant d'assimiler les connaissances tacites que lui transmet son mentor au travers de leur relation privilégiée.

Les résultats révèlent cet effet des fonctions psychosociales de mentorat sur le transfert de connaissances (voir annexe 9). Les nouveaux arrivants bénéficiant de fonctions psychosociales de mentorat (8/16) intègrent effectivement des connaissances via un processus de socialisation. Des fonctions psychosociales de mentorat permettent également un transfert de connaissances sur base d'un processus d'internalisation à une seule condition : il est requis que le mentorat exerce, par la même occasion, les deux autres fonctions de mentorat (voir BR1, BR3, BR7, ER1, ER3 & ER5 en annexe 9). Dans une situation où les fonctions de mentorat sont psychosociales sans être également liées à la carrière (BR8 & ER4 en annexe 9), les connaissances sont transférées exclusivement via un processus de socialisation. En d'autres termes, des fonctions psychosociales n'ont principalement une influence que sur le processus de socialisation. Sur base de ces conclusions, la présomption théorique concernant l'influence des fonctions psychosociales de mentorat sur le transfert de connaissances par socialisation, **est validée**.

1.2.3. Fonctions de modèle de rôle

Sur base du cadre d'analyse, l'influence **des fonctions de modèle de rôle** sur le transfert de connaissances suggère que celles-ci *pourraient favoriser un transfert de connaissances tant par **internalisation** que par **socialisation***. Les résultats soutiennent cette intuition théorique (voir annexe 9). Six des huit nouveaux arrivants (BR1, BR3, BR7, ER1, ER3 & ER5) bénéficiant des fonctions de mentorat de modèle de rôle, engrangent les connaissances transmises par leur mentor aussi bien par internalisation que par socialisation. L'idée proposant que les fonctions de modèle de rôle pourraient favoriser un transfert de connaissances tant par internalisation que par socialisation, semble **validée**. Les deux répondants restants (2/8) profitent d'un transfert de connaissances principalement par socialisation. Ces huit répondants ne bénéficient jamais exclusivement des fonctions de modèle de rôle. Effectivement, ces répondants font, par la même occasion, l'objet de fonctions psychosociales de mentorat.

1.2.4. Conclusion intermédiaire

La sous-hypothèse proposait que « **les fonctions de mentorat exerce une influence sur le transfert de connaissances entre les nouvelles recrues et leur mentor** ». Les fonctions liées à la carrière, les fonctions psychosociales et les fonctions de modèle de rôle possèdent un effet différent sur le transfert de connaissances : Premièrement, les **fonctions liées à la carrière** favorise principalement un transfert de connaissances par le mode de conversion de connaissances dit d'**internalisation**. Deuxièmement, les **fonctions psychosociales** favorise

majoritairement un transfert de connaissances par le mode de conversion de connaissances dit de **socialisation**. Troisièmement, les **fonctions de modèle de rôle** semblent favoriser un transfert de connaissances tant par **internalisation** que par **socialisation**.

Ces intuitions théoriques sont validées par les résultats : la sous-hypothèse relative aux fonctions de mentorat est donc **confirmée**. Ces résultats présentent des éléments de convergence avec certaines études telles que celles de Kram (1985), qui estime que les fonctions liées à la carrière et les fonctions psychosociales ont des effets différents. Dans ce mémoire, les fonctions liées à la carrière favorisent principalement le transfert de connaissances sur base du « learning by doing » (internalisation) tandis que les fonctions psychosociales favorisent le processus de socialisation.

Les résultats de la recherche peuvent être mis en perspective avec d'autres travaux relatifs au mentorat. Premièrement, les résultats démontrent qu'il est possible qu'un mentorat ait simultanément plusieurs fonctions. Cette conclusion s'aligne sur les recherches de Noe (1988) ainsi que celles de Ragins et McFarlin (1990). Ces recherches montrent que certaines relations de mentorat exercent exclusivement des fonctions liées à la carrière ou des fonctions psychosociales, tandis que d'autres intègrent simultanément plusieurs types de fonctions de mentorat. Deuxièmement, les recherches de Kram (1983 ; 1985) proposent que la phase d'initiation[8] du mentorat se caractérise par des fonctions de mentorat liées à la carrière. Cependant, les résultats de ce mémoire divergent avec ce constat de Kram (1983 ; 1985) puisque plusieurs répondants bénéficiant de fonctions de modèle de rôle et de fonctions psychosociales de mentorat, ont un mentor depuis moins de six mois. Les recherches de Scandura et Viator (1994) ont permis d'isoler les fonctions de modèle de rôle qui, de base, faisait partie des fonctions psychosociales de mentorat (voir figure 3). Néanmoins, les résultats de ce mémoire pourraient nuancer cette indépendance des fonctions de modèle de rôle. En effet, l'ensemble des répondants bénéficiant de ce type de fonctions (8/16) font également l'objet de fonctions psychosociales de mentorat (voir annexe 5). Les fonctions de modèle de rôle pourraient donc tout de même être assimilées aux fonctions psychosociales de mentorat en opposition aux dires de Scandura et Viator (1994).

[8] L'initiation est la base de la relation de mentorat. Elle se produit au cours des **six premiers mois** (voir partie 1 – section 2.4).

1.3. Résultats complémentaires

Les résultats de l'analyse thématique permettent de tirer trois conclusions complémentaires qui n'avaient pas été anticipées par le cadre d'analyse de la recherche. Premièrement, trois répondants ont un mentor qui n'est pas un collègue direct (BR8, ER2 & ER4). Deux répondants dans cette situation (2/3) disposent de fonctions psychosociales de mentorat favorisant un transfert de connaissances tacites. Ces connaissances tacites sont transmises, dans les deux cas, via un processus de socialisation. Ainsi, le fait qu'un mentor ne soit pas un collègue direct pourrait influencer le transfert de connaissances entre des nouvelles recrues et leur mentor.

Deuxièmement, trois répondants (BR5, BR6 & ER2) ne semblent bénéficier d'aucune des trois fonctions du mentorat. Dans cette situation, le transfert de connaissances entre les nouvelles recrues et leur mentor est fortement limité. En effet, ces dernières ne reçoivent que très peu voir aucune connaissance tant explicites que tacites. Ce constat vient un peu plus confirmer le fait que les fonctions de mentorat ont une influence prépondérante sur le transfert de connaissances en organisation professionnelle.

Troisièmement, le test des hypothèses a permis de mettre en évidence l'influence des fonctions de mentorat sur la manière dont les connaissances sont transférées. Cependant, l'effet des fonctions de mentorat pourrait s'avérer encore plus important. En effet, les six répondants dont le mentorat remplit les trois fonctions simultanément (BR1, BR3, BR7, ER1, ER3 & ER5) emmagasinent de nombreuses connaissances explicites mais également tacites. Les fonctions de mentorat pourraient donc également avoir une influence sur le type de connaissances transférées. En d'autres termes, un mentorat exerçant les trois fonctions permettrait aux nouveaux arrivants d'engranger énormément de connaissances tant explicites que tacites.

2. Hypothèse relative à la perspective individuelle : comportements proactifs

L'hypothèse relative à la perspective individuelle est la suivante : **les comportements (plus ou moins proactifs) d'une nouvelle recrue modèrent l'influence exercée par le mentorat sur le transfert des connaissances entre ces recrues et leur mentor**.

2.1. Comportements proactifs

Les comportements proactifs adoptés par des nouveaux arrivants pourraient soit renforcer (effet modérateur positif) ou soit déforcer (effet modérateur négatif) l'influence exercée par le mentorat sur le transfert de connaissances entre les nouvelles recrues et leur mentor. Dans le but de vérifier ces deux effets possibles des comportements proactifs, les relations de mentorat qui se sont révélées efficaces sont comparées à celles qui le sont beaucoup moins. Les mentorats efficaces remplissent leurs trois fonctions simultanément (BR1, BR3, BR7, ER1, ER3 & ER5). Ces mentorats sont considérés comme optimaux car ils favorisent le transfert de connaissances tant explicites que tacites tout en favorisant également les modes de conversion des connaissances d'internalisation et de socialisation. Les mentorats moins efficaces (BR5, BR6, ER2) sont à l'extrême opposé. Ils n'exercent aucune des trois fonctions de mentorat. Cela se traduit par un transfert de connaissances très limité entre mentors et nouvelles recrues[9].

Les répondants qui disposent d'une relation de mentorat efficace sont particulièrement proactifs[10]. En opposition, un des répondants (BR5) dont le mentorat s'avère particulièrement inefficace, ne se montre que très peu proactif. Ce dernier n'adopte que la moitié des comportements proactifs analysés (voir annexe 10). Autrement dit, ce nouvel arrivant est « moitié moins » proactif que les nouvelles recrues dont le mentorat est considéré comme efficace. Au regard de ces éléments, il est possible de supposer que *les comportements proactifs adoptés par des nouveaux arrivants* ***renforcent*** *l'influence exercée par le mentorat sur le transfert de connaissances entre les nouvelles recrues et leur mentor.* Les conclusions, qui mettent en évidence le fait que les comportements peu proactifs d'un nouveau répondant

[9] Le répondant BR6 a un mentor qui ne maitrise pas son rôle de mentor (voir section 1.2.4. – partie 3). Quant au répondant ER2, il estime que son mentor n'a que très peu d'utilité pour deux raisons : le mentor n'est pas un collègue direct et sa chef de projet endosse l'ensemble des fonctions du mentor. Le répondant BR5 dispose d'un mentor qui maitrise son rôle et qui est un collègue direct. Néanmoins, ce répondant estime que son mentor n'exerce tout de même aucune des fonctions de mentorat.

[10] Sont considérés comme particulièrement proactifs les répondants qui adoptent les six comportements proactifs analysés dans ce mémoire : la recherche d'informations (1), la négociation (2), le cadrage positif (3), la construction de relations (4), l'autogestion comportementale (5) et l'observation/la modélisation (6).

déforcent l'effet du mentorat sur le transfert de connaissances, ne sont basées que sur un seul répondant (BR5). Ces conclusions correspondent donc à un niveau de preuve moins élevé.

Ces résultats suggèrent que le mentorat est d'autant plus efficace que les nouveaux arrivants adoptent des comportements proactifs. Ils complètent diverses études sur lesquelles s'appuie ce mémoire (Ashford & Black, 1996 ; Wanberg & Kammeyer-Mueller, 2000 ; Gruman et al, 2006) en ce que ces dernières estiment qu'un nouveau venu proactif se montre plus performant et efficace. De façon plus spécifique, une nouvelle recrue proactive permet au mentorat d'être plus optimal, ce qui engendre un transfert abondant de connaissances, tant explicites que tacites. Ces nouvelles connaissances peuvent donc aider les nouveaux arrivants à se montrer plus performants et efficaces.

En d'autres termes, les résultats de la recherche **valident** l'hypothèse relative à la perspective individuelle, qui suggérait que les comportements (plus ou moins proactifs) d'une nouvelle recrue modèrent l'influence exercée par le mentorat sur le transfert des connaissances entre ces recrues et leur mentor. En effet, **les comportements proactifs** adoptés par des nouveaux arrivants **renforcent (effet modérateur positif)** l'influence exercée par le mentorat sur le transfert de connaissances entre les nouvelles recrues et leur mentor.

2.2. Résultats complémentaires : l'influence du sentiment d'efficacité personnelle

Toujours dans une perspective individuelle, les résultats de la recherche suggèrent également que le sentiment de confiance en soi pourrait jouer un rôle important, au même titre que les comportements proactifs, au niveau de l'influence du mentorat sur le transfert de connaissances entre les nouvelles recrues et leur mentor. Dans la littérature scientifique en gestion de ressources humaines, ce sentiment de confiance en soi coïncide assez bien avec le concept de **sentiment d'efficacité personnelle**. Le sentiment d'efficacité personnelle se définit comme « *le jugement que porte une personne sur sa capacité d'organiser et d'utiliser les différentes activités inhérentes à la réalisation d'une tâche à exécuter* » (Galand & Vanlede, 2004, p. 93). En d'autres termes, le sentiment d'efficacité personnelle est fort proche d'un sentiment de confiance en soi (Gruman et al, 2006 ; Larson & Bell, 2013).

La littérature scientifique est ambivalente en ce qui concerne l'effet possible du sentiment d'efficacité personnelle sur la relation entre mentorat et transfert de connaissances. D'un côté, les nouveaux arrivants ayant un haut degré de sentiment d'efficacité personnelle pourraient se montrer plus proactifs en vue d'assurer leur intégration au sein de leur nouvel environnement

de travail (Larson & Bell, 2013). Le sentiment d'efficacité personnelle pourrait alors accentuer l'influence du mentorat sur le transfert de connaissances entre une nouvelle recrue et son mentor. D'un autre côté, des textes relatifs au sentiment d'efficacité personnelle peuvent aussi suggérer l'argument inverse. La confiance en soi liée au sentiment d'efficacité personnelle pourrait déforcer l'effet du mentorat sur le transfert de connaissances entre une nouvelle recrue et son mentor. À titre illustratif, une personne fort confiante pourrait ne pas tenir compte de l'avis de son mentor si cet avis ne lui convient pas. Ce faisant, ce nouvel arrivant pourrait bénéficier de manière moindre des connaissances que son mentor essaie de lui transmettre car il a tellement confiance en lui que son avis prime, et ce, malgré la plus grande expérience de son mentor. En résumé, le sentiment d'efficacité personnelle pourrait renforcer ou déforcer l'influence du mentorat sur le transfert de connaissances entre une nouvelle recrue et son mentor.

Si de nombreux participants aux entretiens de la recherche ont évoqué l'importance de la confiance en soi dans le processus d'intégration professionnelle, les résultats ne permettent pas de départager entre les deux intuitions suggérées par la littérature scientifique. D'un côté, parmi les répondants dont le mentorat est très efficace, la moitié (BR1, BR7 & ER1) témoigne en effet d'un sentiment d'efficacité personnelle élevé tandis que pour l'autre moitié (BR3, ER3 & ER5), ce dernier est faible (voir annexe 11). En d'autres termes, le sentiment d'efficacité personnelle **ne renforce pas spécialement** l'effet du mentorat sur le transfert de connaissances entre une nouvelle recrue et son mentor.

D'un autre côté, l'intuition qui suggère qu'un sentiment d'efficacité personnelle élevé chez une nouvelle recrue pourrait diminuer l'effet du mentorat sur le transfert de connaissances entre une nouvelle recrue et son mentor, semble être **confirmée** par les résultats **sous certaines conditions**. En effet, un des répondants pour lequel le mentorat est presque totalement inefficace (BR5), est extrêmement confiant en ses capacités. Cette confiance extrême est telle qu'il préfère suivre sa propre voie sans se soucier outre mesure des conseils de son mentor : *« mon mentor a essayé de me conseiller, je l'ai écouté attentivement mais au final, j'ai agi à ma sauce car je suis très autonome et j'ai confiance en mes capacités de jugement ».* Cet extrait met en avant le fait que le mentor veut exercer ses fonctions du mentorat. Cependant, le sentiment d'efficacité personnelle de la nouvelle recrue est tellement élevé que celui-ci déforce l'influence du mentorat sur le transfert de connaissances. En d'autres termes, le sentiment d'efficacité personnelle n'a, a priori, pas d'effet modérateur particulier sur l'influence exercée par le mentorat sur le transfert des connaissances entre les recrues et leur mentor, à moins que

ce sentiment soit particulièrement élevé. Un **sentiment d'efficacité personnelle exacerbé** pourrait donc se traduire par une confiance extrême qui **déforce (effet modérateur négatif)** le potentiel effet du mentorat sur le transfert de connaissances.

Conclusion

La recherche présentée dans ce mémoire concerne l'influence exercée par le mentorat sur le transfert de connaissances entre un mentor et les nouvelles recrues d'une organisation professionnelle. Il était important de se saisir de ce sujet pour diverses raisons. Au-delà des apports qu'un mentorat efficace peut apporter aux nouvelles recrues (satisfaction au travail, intégration sociale etc.) et à l'organisation dans son ensemble (performance, pérennité etc.), un programme de mentorat représente un investissement important qui nécessite d'être, au moins dans une certaine mesure, rentabilisé. A cet égard, un transfert significatif de connaissances entre mentors et nouvelles recrues est un des signaux de l'efficacité du mentorat.

Cette thématique est déjà abordée, indirectement, par divers champs de littérature scientifique en gestion des ressources humaines. Le mémoire en a mobilisé trois, à savoir les champs portant sur la socialisation organisationnelle, le mentorat et le transfert de connaissances. Toutefois, les études existantes s'inscrivant dans ces trois champs de recherche laissaient, jusqu'ici, deux enjeux inexplorés. Premièrement, la littérature scientifique ne met pas en relief, de manière précise, les modalités du mentorat susceptibles de favoriser ou de compliquer le transfert de connaissances entre les nouvelles recrues et leur mentor. Deuxièmement, la littérature existante ne s'attarde pas non plus sur les différents facteurs susceptibles de modérer, c'est-à-dire renforcer ou déforcer l'effet du mentorat sur le transfert de connaissances. La question de recherche suivante a donc été examinée : ***de quelle manière la socialisation organisationnelle à travers la pratique du mentorat influence-t-elle le transfert de connaissances au sein d'une organisation professionnelle ?***

Pour répondre à la question de recherche, diverses démarches méthodologiques ont été mises en œuvre. En particulier, seize entretiens ont été conduits auprès de huit agents du Service Public Fédéral Stratégie et Appui et de huit agents du Service Public Fédéral Emploi, Travail et Concertation sociale. Une « analyse thématique » (Paillé & Mucchielli, 2016) du contenu de ces entretiens a ensuite été conduite.

Les résultats de ce mémoire suggèrent d'abord, dans une perspective organisationnelle, que plus un mentorat est institutionnalisé, plus il permet un transfert de connaissances tant explicites que tacites. Ainsi, un mentorat possédant un haut degré d'institutionnalisation (mentorat formel, séquentiel et fixe), s'avère être le plus efficace pour permettre aux mentors de transférer aux nouvelles recrues d'abondantes connaissances aussi bien tacites qu'explicites. Des formes moins institutionnalisées de mentorat telles que le mentorat informel, sont également utiles.

Néanmoins, le mentorat informel permet un transfert significatif de connaissances qui sont principalement tacites. Ce mémoire met également en exergue que les fonctions dévolues au mentorat exercent une influence importante sur la manière dont les connaissances vont être transférées. D'abord, si les fonctions du mentorat sont liées à la carrière, les connaissances des mentors sont transférées aux nouvelles recrues sur base d'un processus d'internalisation, c'est-à-dire que les nouveaux arrivants vont assimiler les connaissances via le principe de « learning by doing ». Ensuite, si les fonctions du mentorat sont de nature psychosociale, les connaissances transférées sont plutôt converties par les nouvelles recrues sur base d'un processus de socialisation. En d'autres termes, les nouveaux arrivants vont engranger des connaissances au travers de la relation privilégiée d'amitié qu'ils entretiennent avec leur mentor. Enfin, si les nouvelles recrues voient, en leur mentor, un modèle dont elles peuvent s'inspirer, les connaissances de ce dernier sont transmises tant par internalisation que par socialisation.

Dans une perspective individuelle, cette fois, deux résultats importants émergent des analyses. D'une part, les comportements proactifs des nouvelles recrues renforcent l'influence du mentorat sur le transfert de connaissances entre elles et leur mentor. En d'autres termes, plus un nouvel arrivant est proactif, plus le mentorat permettra un transfert de connaissances. D'autre part, il peut arriver que le sentiment d'efficacité personnelle des nouvelles recrues influence l'efficacité du mentorat. Lorsque ce sentiment est particulièrement exacerbé, se caractérisant alors par une confiance en soi particulièrement importante, il semblerait qu'il déforce l'influence du mentorat sur le transfert de connaissances entre nouvelles recrues et mentor.

De façon générale, donc, tant la façon dont les organisations gèrent le mentorat que la manière dont les nouvelles recrues se comportent, influencent de façon significative le transfert de connaissances résultant du mentorat. Un tel transfert est alors susceptible de faciliter l'intégration des nouvelles recrues, ainsi que de maximiser plus rapidement leur efficacité au travail.

Les résultats de cette recherche ont quelques implications théoriques, méthodologiques et pratiques. Sur le plan théorique, premièrement, l'influence positive de l'institutionnalisation du mentorat sur le transfert de connaissances nuance, dans une certaine mesure, certaines études existantes (Chao et al, 1992 ; Ragins & Cotton, 1999). Ces dernières estiment qu'un mentorat formel a tendance à être moins efficace qu'un mentorat informel. Cela n'est clairement pas le cas dans cette recherche puisque les formes de mentorat qui aboutissent à un transfert significatif de connaissances, tant tacites qu'explicites, sont fortement formalisées. A l'inverse, le mentorat informel peut être efficace, mais seulement pour le transfert de connaissances

tacites. Les études futures pourraient concentrer leur attention sur les effets du mentorat informel : ceux-ci restent relativement incertains alors que le mentorat informel est encore prédominant dans de nombreuses organisations contemporaines.

Deuxièmement, la recherche de Larson et Bell (2013) suggère que la capacité d'intégration des nouveaux arrivants sortant de l'université et a priori peu expérimentés, va différer des nouveaux arrivants témoignant d'une certaine expérience. Ce mémoire a porté sur l'impact du mentorat sur le transfert de connaissances de manière générale, c'est-à-dire, autant en ce qui concerne des nouvelles recrues expérimentées que des nouvelles recrues qui le sont moins. Contrairement à l'intuition avancée par Larson et Bell (2013), l'expérience des répondants n'a pourtant pas semblé émerger comme facteur déterminant de l'impact du mentorat sur le transfert de connaissances. A l'avenir, il pourrait donc être intéressant que des études complémentaires soient conduites en comparant plus systématiquement des publics de nouvelles recrues plus ou moins expérimentées.

Troisièmement, les résultats de la recherche suggèrent que, lorsque le sentiment d'efficacité personnelle (Galand & Vanlede, 2004) atteint un certain niveau, il peut déforcer l'effet du mentorat sur le transfert de connaissances. Il serait intéressant que des études complémentaires soient réalisées en vue de confirmer et de préciser ce résultat. De même, il pourrait être utile d'étudier les facteurs susceptibles de modérer cet effet.

Sur le plan méthodologique, la recherche présentée dans ce mémoire est basée sur une campagne rigoureuse d'entretiens semi-directifs réalisés auprès d'une variété de fonctionnaires de l'administration fédérale belge, dont le contenu a été analysé systématiquement. D'une part, une enquête quantitative plus large permettrait de confirmer la validité des résultats de cette recherche (Van Campenhouldt et al., 2017). Plus spécifiquement, une approche longitudinale impliquant la comparaison des connaissances des nouvelles recrues à leur arrivée et aux différentes étapes de leur parcours d'intégration éviterait d'avoir à s'appuyer sur un compte rendu rétrospectif des répondants au sujet du processus de mentorat, alors que les recherches existantes ont identifié certaines faiblesses de tels comptes-rendus (Janson, 1990).

D'autre part, la recherche présentée dans ce mémoire s'est focalisée sur les nouvelles recrues pour opérationnaliser à la fois les connaissances qu'elles ont acquises au cours de leur parcours d'intégration et leur perception des modalités du mentorat. Si le nombre et la variété des répondants confèrent aux résultats une validité plus que raisonnable, la recherche n'est pas complètement à l'abri du « biais de source commune » (Kim & Daniel, 2020), qui est susceptible d'affecter les études qui mesurent des variables indépendantes (ici, les modalités du

mentorat et les comportements de la nouvelle recrue) et des variables dépendantes (ici, le transfert de connaissances) à partir de données issues de mêmes sources. A l'avenir, outre qu'une recherche s'appuyant aussi sur des données issues des mentors permettrait de trianguler les analyses, elle permettrait aussi de compléter, sur le plan théorique, les études concernant les effets du mentorat sur les mentors eux-mêmes (par exemple, Eby et al., 2006).

Sur le plan pratique, ce mémoire adresse des messages importants aux différents acteurs de terrain concernés par le mentorat. À l'attention des nouvelles recrues d'une part, il suggère qu'elles peuvent faciliter leur intégration en faisant preuve de proactivité. Ce faisant, leur apprentissage est plus efficace et elles sont susceptibles de devenir des membres organisationnels intégrés et efficaces plus rapidement. À l'attention des managers actifs dans la gestion des ressources humaines, d'autre part, ce mémoire suggère que certaines modalités des dispositifs de mentorat, notamment les fonctions qui lui sont dévolues et son caractère plus ou moins institutionnalisé, peuvent significativement influencer le transfert de connaissances entre mentors et nouvelles recrues, et donc, l'efficacité de ces dispositifs.

En dernière analyse, le mentorat semble donc être une solution plus qu'intéressante en vue de faciliter l'intégration des nouvelles recrues dans une organisation professionnelle. Si ce résultat concerne certainement les organisations du secteur privé, il est d'autant plus utile aux administrations publiques que la palette d'outils à la disposition des gestionnaires des ressources humaines y est plus limitée. Ce mémoire, c'est notre conviction, a donné quelques clés aux chercheurs et aux acteurs de terrain pour rendre de tels dispositifs d'apprentissage et d'intégration aussi opérants que possible à l'avenir.

Bibliographie

Allen, T. D., Eby, L. T., Poteet, M. L., Lentz, E., & Lima, L. (2004). Career benefits associated with mentoring for proteges: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology, 89*(1), 127-136. doi:http://dx.doi.org.proxy.bib.ucl.ac.be/10.1037/0021-9010.89.1.127

Allen, T. D., & Eby, L. T. (2004). Factors related to mentor reports of mentoring functions provided: Gender and relational characteristics. *Sex Roles: A Journal of Research, 50*(1-2), 129-139. Retrieved from https://search-proquest-com.proxy.bib.ucl.ac.be:2443/docview/60489452?accountid=12156

Allen, T. D., Lentz, E., & Day, R. (2006). Career success outcomes associated with mentoring others: A comparison of mentors and nonmentors. *Journal of Career Development, 32*(3), 272-285. doi:http://dx.doi.org.proxy.bib.ucl.ac.be/10.1177/0894845305282942

Allen, T. D., Smith, M. A., Mael, F. A., O'Shea, P. G., & Eby, L. T. (2009). Organization-level mentoring and organizational performance within substance abuse centers. *Journal of Management, 35*(5), 1113-1128. doi:http://dx.doi.org.proxy.bib.ucl.ac.be/10.1177/0149206308329969

Ashford, S. J., & Black, J. S. (1996). Proactivity during organizational entry: The role of desire for control. *Journal of Applied Psychology, 81*(2), 199-214. doi:http://dx.doi.org.proxy.bib.ucl.ac.be/10.1037/0021-9010.81.2.199

Ashforth, B. E., Sluss, D. M., & Saks, A. M. (2007). Socialization tactics, proactive behavior, and newcomer learning: Integrating socialization models. *Journal of Vocational Behavior, 70*(3), 447-462. doi:http://dx.doi.org.proxy.bib.ucl.ac.be/10.1016/j.jvb.2007.02.001

Bandura, A. (1971). Social learning theory. Morristown, NJ: General Learning Press. Retriewed from http://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf

Barão, A., de Vasconcelos, J. B., Rocha, Á., & Pereira, R. (2017). A knowledge management approach to capture organizational learning networks.*International Journal of Information Management, 37*(6), 735-740. doi:http://dx.doi.org.proxy.bib.ucl.ac.be/10.1016/j.ijinfomgt.2017.07.013

Barney, J. (1991). Firm resources and sustained competitive advantage. *Journal of Management, 17*(1), 99. Retrieved from https://search-proquest-com.proxy.bib.ucl.ac.be:2443/docview/215258436?accountid=12156

Bateman, T. S., & MICHAEL CRANT, J. (1993). The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates: Summary. *Journal of Organizational Behavior (1986-1998), 14*(2), 103. Retrieved from https://search-proquest-com.proxy.bib.ucl.ac.be:2443/docview/228854739?accountid=12156

Bauer, T. N., & Green, S. G. (1998). Testing the combined effects of newcomer information seeking and manager behavior on socialization. *Journal of Applied Psychology, 83*(1), 72-83. doi:http://dx.doi.org.proxy.bib.ucl.ac.be/10.1037/0021-9010.83.1.72

Bauer, T. N., Bodner, T., Erdogan, B., Truxillo, D. M., & Tucker, J. S. (2007). *Newcomer adjustment during organizational socialization: A meta-analytic review of antecedents, outcomes, and methods*. Journal of Applied Psychology, 92(3), 707-721. doi:http://dx.doi.org.proxy.bib.ucl.ac.be/10.1037/0021-9010.92.3.707

Baugh, S. & Fagenson-Eland, E. (2008). Formal mentoring programs: a "poor cousin" to informal relationships?. Dans B. R. Ragins & K. E. Kram The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice (pp. 249-272). doi: 10.4135/9781412976619.n10

Benabou, C., & Benabou, R. (2000). Establishing a formal mentoring program for organizational success. National Productivity Review, 19(4), 1-8. Retrieved from https://search-proquest-com.proxy.bib.ucl.ac.be:2443/docview/215021447?accountid=12156

Butyn, S. (2003). Mentoring your way to improved retention. Canadian HR Reporter, 16(2), 13-13: Page count = 2. Retrieved from https://search-proquest-com.proxy.bib.ucl.ac.be:2443/docview/220805079?accountid=12156

Carmines, E. G., & Zeller, R. A. (1979). Quantitative Applications in the Social Sciences: Reliability and validity assessment. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. doi: 10.4135/9781412985642

Chao, G. T., Walz, P. M., & Gardner, P. D. (1992). *Formal and informal mentorships: A comparison on mentoring functions and contrast with nonmentored counterparts. Personnel Psychology, 45*(3), 619. Retrieved from https://search-proquest-com.proxy.bib.ucl.ac.be:2443/docview/220132054?accountid=12156

Chao, G. T. (2008). Mentoring and organizational socialization: *networks for work adjustment*. In B. R. Ragins & K. E. Kram *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice* (pp. 179-196). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. doi: 10.4135/9781412976619.n7

Chao, G. T. (2012). Organizational socialization: Background, basics, and a blueprint for adjustment at work. In S. W. J. Kozlowski (Ed.), *The oxford handbook of organizational psychology, vol. 1; the oxford handbook of organizational psychology, vol. 1* (pp. 579-614, Chapter xviii, 1427 Pages) Oxford University Press, New York, NY. Retrieved from https://search-proquest-com.proxy.bib.ucl.ac.be:2443/docview/1282240528?accountid=12156

Crant, J. M. (2000). Proactive Behavior in Organizations. *Journal of Management*, *26*(3), 435–462. https://doi.org/10.1177/014920630002600304

D'Aquin, T. (1273). *Somme Théologique*. Retriewed from http://palimpsestes.fr/textes_philo/thomasdaquin/somme.pdf

Davenport, T.H. & Prusak, L. (1998). Working knowlegde: How organizations manage what they know?. USA: Harvard Business School Press.

Davenport, T. H., De Long, D. W., & Beers, M. C. (1998). Successful knowledge management projects. Sloan Management Review, 39(2), 43-57. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Thomas_Davenport2/publication/200045855_Building_Successful_Knowledge_Management_Projects/links/53db93a40cf216e4210bf847.pdf

Delobbe, N. (2011). Chapitre 12 : Apport de la socialisation organisationnelle aux pratiques de recrutement/sélection pour une meilleure intégration des nouveaux venus dans leur emploi, in: Laberon, S. (2011). *Psychologie et recrutement: modèles, pratiques et normativités*, Bruxelles : Ed. De Boeck, 290-312.

de Visscher, C. & Varone, F. (2004). La nouvelle gestion publique "en action". *Revue internationale de politique comparée*, vol. 11(2), 177-185. doi:10.3917/ripc.112.0177.

Eby, L. T., & Allen, T. D. (2002). Further investigation of proteges' negative mentoring experiences. *Group & Organization Management, 27*(4), 456-479. doi:http://dx.doi.org.proxy.bib.ucl.ac.be/10.1177/1059601102238357

Eby, L., Durley, J., Evans, S., & Ragins, B. (2006). The relationship between short-term mentoring benefits and long-term mentor outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 424-444.

Eby, L. T., Rhodes, J. E., & Allen, T. D. (2007). Definition and evolution of mentoring. In T. D. Allen, & L. T. Eby (Eds.), *The blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach; the blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach* (pp. 7-20, Chapter xxii, 496 Pages) Blackwell Publishing, Malden. Retrieved from https://search-proquest-com.proxy.bib.ucl.ac.be:2443/docview/621598146?accountid=12156

Eby, L. T., Durley, J. R., Evans, S. C., & Ragins, B. R. (2008). Mentors' perceptions of negative mentoring experiences: Scale development and nomological validation. *Journal of Applied Psychology, 93*(2), 358-373. doi:http://dx.doi.org.proxy.bib.ucl.ac.be/10.1037/0021-9010.93.2.358

Eleanor, R., Justice Sandra, D., Ragins, B. & Kram, K. (2008). The roots and meaning of mentoring. In B. R. Ragins & K. E. Kram (Eds.), *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice* (pp. 3-16). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. doi: 10.4135/9781412976619.n1

Fabre, C. (2005). Chapitre 7 : La mesure de la socialisation organisationnelle, in: Delobbe, N., Herrbach, O., Lacaze, D., Mignonac, K. (2005), *Comportement organisationnel : contrat psychologique, émotions au travail, socialisation organisationnelle*, Volume 1, Bruxelles : Ed. De Boeck, 292-302.

Fang, R., Duffy, M. K., & Shaw, J. D. (2011). The organizational socialization process: Review and development of a social capital model. *Journal of Management, 37*(1), 127-152. doi:http://dx.doi.org.proxy.bib.ucl.ac.be/10.1177/0149206310384630

Feldman, D. (1976). A Contingency Theory of Socialization. *Administrative Science Quarterly, 21*(3), 433-452. doi:10.2307/2391853

Fershtman, C., & Gandal, N. (2011). Direct and indirect knowledge spillovers: The 'social network' of open-source projects. *RAND Journal of Economics, 42*(1), 70-91. Retrieved from https://search-proquest-com.proxy.bib.ucl.ac.be:2443/docview/866976665?accountid=12156

Fletcher, J. K., & Ragins, B. R. (2007). Stone center relational cultural theory: A window on relational mentoring. In B. R. Ragins & K. E. Kram (Eds.), The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice (pp. 373−399). Thousand Oaks, CA: Sage Publications. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/292984478_Stone_Center_Relational_Cultural_Theory-_A_Window_on_Relational_Mentoring/link/56b3e16c08ae5deb2657e5fb/download

Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, *12*(2), 219–245. https://doi.org/10.1177/1077800405284363

Galand, B. & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ?. *Savoirs*, hors série (5), 91-116. doi:10.3917/savo.hs01.0091.

Griffin, A. E. C., Colella, A., & Goparaju, S. (2000). Newcomer and organizational socialization tactics: An interactionist perspective. *Human Resource Management Review, 10*(4), 453-474. doi:http://dx.doi.org.proxy.bib.ucl.ac.be/10.1016/S1053-4822(00)00036-X

Gruman, J.A., Saks, A. & Zweig, D.I. (2006). Organizational socialization tactics and newcomer proactive behaviors: An integrative study. Journal of Vocational Behavior. 69, 90-104. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.03.001

Guerfel-Henda, S., El Abboubi, M. & El Kandoussi, F. (2012). La socialisation organisationnelle des nouvelles recrues. *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*, 4(4), 57-73. doi:10.3917/rimhe.004.0057.

Hatmaker, D., Moyson, S., & Raaphorst, N. (2017). *Organizational socialization*. Dans A. Farazmand (Ed.), Global encyclopedia of public administration, public policy and governance. Cham, Switzerland: Springer.

Hegstad, C. D. (2002). *Development and maintenance of exemplary formal mentoring programs in fortune 500 companies* (Order No. 3044110). Available from ABI/INFORM Collection. (305540204). Retrieved from https://search-proquest-com.proxy.bib.ucl.ac.be:2443/docview/305540204?accountid=12156

Hezlett, S. A., & Gibson, S. K. (2005). Mentoring and human resource development: Where we are and where we need to go. *Advances in Developing Human Resources, 7*(4), 446-

469. Retrieved from https://search-proquest-com.proxy.bib.ucl.ac.be:2443/docview/221132500?accountid=12156

Houde, R. (2009). *Des mentors pour la relève*. Québec : Presses de l'université du Québec.

Janson, C. (1990). Retrospective data, undesirable behavior and the longitudinal perspective. In D. Magnusson & L. Bergman (Eds.), *Data quality and longitudinal research* (pp. 100-21). Cambridge: Cambridge University Press.

Kammeyer-Mueller, J., & Wanberg, C. R. (2003). Unwrapping the organizational entry process: Disentangling multiple antecedents and their pathways to adjustment. *Journal of Applied Psychology, 88*(5), 779-794. doi:http://dx.doi.org.proxy.bib.ucl.ac.be/10.1037/0021-9010.88.5.77

Karkoulian, S., Halawi, L. A., & McCarthy, R. V. (2008). Knowledge management formal and informal mentoring. *The Learning Organization*, 15(5), 409-420. doi: http://dx.doi.org/10.1108/09696470810898384

Kim, S. S., Im, J., & Hwang, J. (2015). The effects of mentoring on role stress, job attitude, and turnover intention in the hotel industry. *International Journal of Hospitality Management, 48*, 68-82. doi:http://dx.doi.org.proxy.bib.ucl.ac.be/10.1016/j.ijhm.2015.04.006

Kim, M., & Daniel, J. (2020). Common Source Bias, Key Informants, and Survey-Administrative Linked Data for Nonprofit Management Research. *Public Performance and Management Review*, *43*(1), 232-256.

Kjeldsen, A. M. (2014). Dynamics of public service motivation: Attraction–selection and socialization in the production and regulation of social services. *Public Administration Review, 74*(1), 101-112. doi:http://dx.doi.org.proxy.bib.ucl.ac.be/10.1111/puar.12154

Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. Academy of Management Journal, 26(4), 608-625. doi:http://dx.doi.org.proxy.bib.ucl.ac.be/10.2307/255910

Kram, K. E., & Isabella, L. A. (1985). Mentoring alternatives: The role of peer relationships in career development. *Academy of Management Journal*, 28(1), 110-132. doi:http://dx.doi.org.proxy.bib.ucl.ac.be/10.2307/256064

Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life.* University Press of America, Lanham, MD. Retrieved from https://search-proquest-com.proxy.bib.ucl.ac.be:2443/docview/617483790?accountid=12156

Lacaze, D. (2007). La gestion de l'intégration en entreprise de service : l'apport du concept de socialisation organisationnelle. *Management & Avenir*, 14(4), 9-24. doi:10.3917/mav.014.0009.

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. Retrieved from https://search-proquest-com.proxy.bib.ucl.ac.be:2443/docview/39177660?accountid=12156

Larson, R. E. K., & Bell, A. A. (2013). Newcomer adjustment among recent college graduates: An integrative literature review. *Human Resource Development Review, 12*(3), 284-307. doi:http://dx.doi.org.proxy.bib.ucl.ac.be/10.1177/1534484313475869

Lavarde, A.M. (2008). *Guide méthodologique de la recherche en psychologie.* Bruxelles : De Boeck Supérieur

Louis, M. R. (1980). *Surprise and sense making: What newcomers experience in entering unfamiliar organizational settings*. Administrative Science Quarterly, 25(2), 226-251. Retrieved from https://search-proquest-com.proxy.bib.ucl.ac.be:2443/docview/61096253?accountid=12156

Louis, M. R., Posner, B. Z., & Powell, G. N. (1983). *The availability and helpfulness of socialization practices*. Personnel Psychology, 36(4), 857. Retrieved from https://search-proquest-com.proxy.bib.ucl.ac.be:2443/docview/220132713?accountid=12156

Miller, V. D., & Jablin, F. M. (1991). Information seeking during organizational entry: Influences, tactics, and a model of the process. The Academy of Management Review, 16(1), 92-120. doi:http://dx.doi.org.proxy.bib.ucl.ac.be/10.2307/258608

Morrison, E. W. (1995). Information usefulness and acquisition during organizational encounter. *Management Communication Quarterly, 9*(2), 131-155. Retrieved from https://search-proquest-com.proxy.bib.ucl.ac.be:2443/docview/61396350?accountid=12156

Morrison, E. W. (2002). Newcomers' relationships: The role of social network ties during socialization. Academy of Management Journal, 45(6), 1149-1160. Retrieved from

https://search-proquest-com.proxy.bib.ucl.ac.be:2443/docview/38414810?accountid=12156

Moyson, S., Raaphorst, N., Groeneveld, S., & Van de Walle, S. (2018). Organizational socialization in public administration research: A systematic review and directions for future research. The American Review of Public Administration, 48(6), 610-627. doi:http://dx.doi.org.proxy.bib.ucl.ac.be/10.1177/0275074017696160

Murray, M. (1991). Beyond the myths and magic of mentoring: How to facilitate an effective mentoring program Jossey-Bass, San Francisco, CA. Retrieved from https://search-proquest-com.proxy.bib.ucl.ac.be:2443/docview/618042071?accountid=12156

Noe, R. A. (1988). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personnel Psychology, 41*(3), 457-79. Retrieved from https://search-proquest-com.proxy.bib.ucl.ac.be:2443/docview/63103127?accountid=12156

Noe, R. A., Greenberger, D. B., & Wang, S. (2002). Mentoring: What we know and where we might go. In G. R. Ferris, & J. J. Martocchio (Eds.), Research in personnel and human resources management; research in personnel and human resources management (pp. 129-173, Chapter ix, 380 Pages) Elsevier Science/JAI Press. doi:http://dx.doi.org.proxy.bib.ucl.ac.be/10.1016/S0742-7301(02)21003-8 Retrieved from https://search-proquest-com.proxy.bib.ucl.ac.be:2443/docview/620103796?accountid=12156

Nonaka, I., Takeuchi H. (1995). *The Knowledge Creating Company*. New York: Oxford University Press.

Nonaka, I., & von Krogh, G. (2009). Tacit knowledge and knowledge conversion: Controversy and advancement in organizational knowledge creation theory. *Organization Science, 20*(3), 635-652,681-682. Retrieved from https://search-proquest-com.proxy.bib.ucl.ac.be:2443/docview/213830638?accountid=12156

Ostroff, C., & Kozlowski, S. W. (1992). Organizational socialization as a learning process: The role of information acquisition. *Personnel Psychology, 45*(4), 849-874. doi:http://dx.doi.org.proxy.bib.ucl.ac.be/10.1111/j.1744-6570.1992.tb00971.x

Payne, S. C., & Huffman, A. H. (2005). A longitudinal examination of the influence of mentoring on organizational commitment and turnover. *Academy of Management*

Journal, 48(1), 158-168. doi:http://dx.doi.org.proxy.bib.ucl.ac.be/10.5465/AMJ.2005.15993166

Perrone, J. (2003). Creating a mentoring culture. *Healthcare Executive, 18*(3), 84-85. Retrieved from https://search-proquest-com.proxy.bib.ucl.ac.be:2443/docview/200328573?accountid=12156

Perrot, S. (2009). Les relations entre tactiques de socialisation et adéquations perçues. *Revue de gestion des ressources humaines*, 72(2), 13-30. doi:10.3917/grhu.072.0013.

Prévot, F., Brulhart, F. & Guieu, G. (2010). Perspectives fondées sur les ressources: Proposition de synthèse. *Revue française de gestion*, 204(5), 87-103. https://www.cairn.info/revue-francaise-de-gestion-2010-5-page-87.htm

Ragins, B. R., & McFarlin, D. B. (1990). Perceptions of mentor roles in cross-gender mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior, 37*(3), 321-339. doi:http://dx.doi.org.proxy.bib.ucl.ac.be/10.1016/0001-8791(90)90048-7

Ragins, B. R., & Cotton, J. L. (1999). Mentor functions and outcomes: A comparison of men and women in formal and informal mentoring relationships. *Journal of Applied Psychology, 84*(4), 529-550. doi:http://dx.doi.org.proxy.bib.ucl.ac.be/10.1037/0021-9010.84.4.529

Ragins, B. R., Cotton, J. L., & Miller, J. S. (2000). Marginal mentoring: The effects of type of mentor, quality of relationship, and program design on work and career attitudes. *Academy of Management Journal, 43*(6), 117-1194. doi:http://dx.doi.org.proxy.bib.ucl.ac.be/10.2307/1556344

Roussel, P., Wacheux, F. (2005). *Management des ressources humaines: Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur

Saks, A. M., & Ashforth, B. E. (1996). Proactive socialization and behavioral self-management. Journal of Vocational Behavior, 48(3), 301-323. Retrieved from https://search-proquest com.proxy.bib.ucl.ac.be:2443/docview/61479064?accountid=12156

Saks, A. M., & Ashforth, B. E. (1997). *Organizational socialization: Making sense of the past and present as a prologue for the future*. Journal of Vocational Behavior, 51(2), 234-279. doi:http://dx.doi.org.proxy.bib.ucl.ac.be/10.1006/jvbe.1997.1614

Saks, A. M., Uggerslev, K. L., & Fassina, N. E. (2007). Socialization tactics and newcomer adjustment: A meta-analytic review and test of a model. *Journal of Vocational Behavior, 70*(3), 413-446. doi:http://dx.doi.org.proxy.bib.ucl.ac.be/10.1016/j.jvb.2006.12.004

Saks, A. M., & Gruman, J. A. (2011). Organizational socialization and positive organizational behaviour: Implications for theory, research, and practice.*Canadian Journal of Administrative Sciences/Revue Canadienne Des Sciences De l'Administration, 28*(1), 14-26. doi:http://dx.doi.org.proxy.bib.ucl.ac.be/10.1002/CJAS.169

Scandura, T. A., & Viator, R. E. (1994). Mentoring in public accounting firms: An analysis of mentor-protege relationships, mentorship functions, and protege turnover intentions. *Accounting, Organizations and Society, 19*(8), 717. Retrieved from https://search-proquest-com.proxy.bib.ucl.ac.be:2443/docview/195121689?accountid=12156

Schein, E. H. (1988). Organizational socialization and the profession of management. *Sloan Management Review, 30*(1), 53. Retrieved from https://search.proquest.com/docview/224963008?accountid=12156

Service Public Fédéral Stratégie et Appui. (2017). *À propos du SPF BOSA*. Retrieved from https://bosa.belgium.be/fr/propos-du-spf-strategie-et-appui

Service Public Fédéral Emploi, Travail et Concertation sociale. (s.d). *À propos du SPF Emploi, Travail et Concertation sociale*. Retrieved from https://emploi.belgique.be/fr/propos-du-spf

Swap, W., Leonard, D., Shields, M., & Abrams, L. (2001). Using mentoring and storytelling to transfer knowledge in the workplace: JMIS JMIS. *Journal of Management Information Systems, 18*(1), 95-114. Retrieved from https://search-proquest-com.proxy.bib.ucl.ac.be:2443/docview/218923836?accountid=12156

Taskin, L., Rousseau, A., Constantinidis, C., Gras, C., Van Bunnen, G. (2002). *La collaboration multigénérationnelle.* ILSM/RH-E Research reports, 1(2) Retrieved from https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:118453?site_name=UCL

Van Campenhoudt, L., Marquet, J., & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris, France : Dunod.

Van Maanen, J. E., & Schein, E. H. (1979). *Toward a theory of organizational socialization*. St. Louis: Federal Reserve Bank of St Louis. Retrieved from https://search-proquest-com.proxy.bib.ucl.ac.be:2443/docview/1698779238?accountid=12156

Vinck, D. (1997). La connaissance : ses objets et ses institutions. In Fouet, J.M. (Ed.), Connaissances et savoir-faire en entreprise, intégration et capitalisation (pp.55-91). Retrieved from https://www.academia.edu/4234502/La_connaissance_ses_objets_et_ses_institutions

Wanberg, C. R., Welsh, E. T., & Hezlett, S. A. (2003). Mentoring research: A review and dynamic process model. In J. J. Martocchio, & G. R. Ferris (Eds.), *Research in personnel and human resources management, vol 22; research in personnel and human resources management, vol 22* (pp. 39-124, Chapter x, 431 Pages) Elsevier Science Ltd, Oxford. doi:http://dx.doi.org.proxy.bib.ucl.ac.be/10.1016/S0742-7301(03)22002-8 Retrieved from https://search-proquest-com.proxy.bib.ucl.ac.be:2443/docview/620361461?accountid=12156

Wang, S., & Noe, R. A. (2010). Knowledge sharing: A review and directions for future research. *Human Resource Management Review, 20*(2), 115-131. doi:http://dx.doi.org.proxy.bib.ucl.ac.be/10.1016/j.hrmr.2009.10.001

Wilson, J., & Nancy S. Elman. (1990). Organizational Benefits of Mentoring. *The Executive, 4*(4), 88-94. Retrieved from www.jstor.org/stable/4164981

Zack, M. H. (1999). Developing a knowledge strategy. California Management Review, 41(3), 125-146. Retrieved from https://search-proquest-com.proxy.bib.ucl.ac.be:2443/docview/38856586?accountid=12156

Annexes

Annexe n°1 : Tableau d'analyse

Concepts	Dimensions	Questions
Mentorat organisationnel	**Institutionnalisation du mentorat** **a) Forme de mentorat :** • Formel • Informel **b) Séquentiel vs Aléatoire** **c) Fixe vs variable**	• Comment s'est mis en place votre programme de mentorat ? Parlez-moi de votre première rencontre => **Question générale** • Comment l'attribution de votre mentor s'est-elle effectuée ? o Automatiquement / Obligatoirement ? o Par choix personnel ? o De manière informel, naturelle ? o Mise en avant par l'organisation ? *(Échelle créée selon la littérature : Chao & al, 1992)* • Est-ce que des étapes claires du programme de mentorat ont été mises en avant par votre mentor ? Si oui, lesquelles ? • Ces étapes sont-elles clairement délimitées dans le temps ? *(Adaptation échelle de Jones, 1986)*

	Fonctions de mentorat :	• Selon vous, quelle est la fonction de votre mentor ? Concrètement, quel est son rôle ? => **Question générale**
	a) Fonctions liées à la carrière	a)
	i. Coaching et protection	i. Quelle influence a votre mentor sur votre travail ? o Vous aide-t-il à coordonner vos objectifs ? Si oui, comment ? o Vous conseille-t-il directement sur le contenu de votre job ? Si oui comment ?
	ii. Exposition et visibilité	ii. Quelle influence possède votre mentor sur vos relations avec les autres membres de l'organisation ? o Vous aide-t-il à rencontrer de nouveaux collègues ? Si oui, comment ? o Ces collègues rencontrés sont-ils susceptibles d'influencer la progression de votre carrière ? Si oui, de quelle manière ?
	iii. Challenge	iii. De quelle manière votre mentor vous challenge-t-il ?

		○ Ces challenges vous apportent-ils des bénéfices en termes de « skills » (savoir ; savoir-faire, …) ?
	iv. Sponsorship	iv. Quelle influence a votre mentor sur vos possibilités d'évolution, de changement ? ○ Vous informe-t-il des diverses possibilités d'évolution ?
	b) Fonctions psychosociales i. Conseil et acceptation	b) i. De quelle manière votre mentor adopte-il un rôle de soutien ? ○ Est-il à votre écoute lorsque vous avez un problème ? ○ Respecte-t-il la confidentialité de vos échanges ? ○ Si vous avez un problème personnel, avez-vous assez confiance en votre mentor pour lui en faire part ?
	ii. Amitié	ii. Comment qualifieriez-vous votre relation avec votre mentor ? ○ Au-delà de la relation professionnelle, est-ce un ami pour vous ?

	c) Fonctions de modèle de rôle	c) De quelle manière votre mentor peut-il affecter votre comportement ? o Le voyez-vous comme un modèle ? En termes de connaissances, de capacité d'apprentissage ? *(Adaptation échelle de Scandura & Viator, 1994 et Noe, 1988)*
Transfert de connaissances	**Typologie des connaissances** **a) Tacites** **b) Explicites** **Mode de conversion (SECI)** **a) Socialisation** **b) Internalisation**	• Que pensez-vous de l'idée de transférer sa connaissance, de partager son savoir ? o Estimez-vous que le mentorat s'inscrit dans cette démarche ? Si oui, de quelle manière ? • De quelle manière estimez-vous que votre mentor vous transfère-t-il ses connaissances (son savoir) ? o Connaissances techniques relatives à l'exercice de votre fonction ? o Connaissances techniques relatives au fonctionnement de l'organisation ? o Connaissances sociales relatives au fonctionnement de l'équipe, aux collègues ? • Quelles sont, selon vous, les connaissances que votre mentor détient et que vous, en tant que nouvelle recrue, ne possédez pas ? Qu'avez-vous à apprendre de votre mentor ?

		(Échelle créée selon la littérature : Nonaka & Takeuchi , 1995)

	Comportements proactifs
	
	a) Recherche d'informations et de feedback
		• Comment réagissez-vous dans une situation où vous avez besoin d'information mais que l'organisation ne vous la fournit pas directement ? => **Recherche d'informations et de feedback**
		• De quelle manière évaluez-vous votre comportement au travail ? En particulier, êtes-vous souvent à l'affut d'opportunités qui vous permettraient d'améliorer votre performance ? => **Autogestion comportementale**
		• Dans une situation où vous avez une idée que vous pensez être la bonne, comment réagissez-vous aux avis divergents du votre ? => **Négociation**
		(Adaptation échelle de Bateman & Crant, 1993)
		
		• De quelle manière cherchez-vous à recevoir du feedback (du retour) sur votre travail ?
		  ○ Attendez-vous que votre supérieur le fasse de lui-même ou allez-vous vers lui ?
		  ○ Adoptez-vous plutôt une attitude demandeuse ou une attitude attentiste ?
		• Au sein du SPF, il existe différentes structures, politiques ou procédures , … De

		quelle manière avez-vous recherché les informations vous permettant d'en savoir davantage à propos de ces différents éléments ? o Avez-vous pris la peine de rechercher ces différentes informations ?
	b) Negociation d'aménagement des tâches	• Avez-vous pour habitude de négocier avec votre N+1/collègues quant aux tâches que vous devez effectuer ? o Ou alors, suivez-vous simplement les instructions ? • Lorsque vous désirez suivre une formation intéressante, faites-vous en part directement à votre supérieur ? o Attendez-vous que ce dernier estime que vous avez besoin ou mérité de suivre telle ou telle formation ?
	c) Cadrage positif	• Lorsque vous êtes face à une situation problématique, comment gérez-vous le stress pouvant émaner de cette situation ? o Avez-vous tendance à coûte que coûte adopter une attitude positive, à voir le bon côté des choses ?
	d) Construction de relations	• Lorsque le SPF BOSA organise des évènements ouverts aux collaborateurs dans le but que les gens se rencontrent (fêtes,

	e) Autogestion comportementale
	
	f) Observation / Modélisation
		lunch, journée famille, …) aimez-vous y participer et pourquoi ?
		• Estimez-vous qu'il est important de tisser une bonne relation avec votre supérieur/vos collègues ?
		  ○ Est-il important, à vos yeux, que votre supérieur aie une appréciation positive à votre égard ?
		• Considérez-vous qu'il est important de tisser un maximum de relation avec les personnes de l'organisation, qu'il s'agisse de collègues direct ou de personnes d'autres départements ?
		
		• Quelle(s) technique(s) employez-vous pour améliorer vos propres performances et/ou votre apprentissage ?
		  ○ Auto-observation ?
		  ○ Fixation d'objectifs personnels ?
		  ○ Auto-récompenses / autopunition ?
		(Adaptation échelle de Ashford & Black, 1996)
		• *Cf. Questions sur les fonctions de modèle de rôle*

Annexe n°2 : Guide d'entretien

A. Présentation

Je suis Maricosu Stefano, stagiaire dans le service RH de la DG Service d'Appui Interne au sein du SPF BOSA. Dans le cadre de mon mémoire, je vais étudier la pratique du mentorat. Cette démarche s'inscrit dans la politique d'accueil des nouveaux collaborateurs que le SPF BOSA est en train d'élaborer.

L'entretien de nos témoins est divisé en plusieurs thèmes :

- Le mentorat
- Le transfert de connaissances
- Les comportements individuels

En termes de confidentialité, je m'engage bien évidemment à ce que votre identité ne soit pas déduite de mon mémoire et je supprimerai l'enregistrement de l'entretien au terme de ma recherche.

B. Présentation

I. Depuis quand êtes-vous en place dans votre fonction ?

II. Depuis quand disposez-vous d'un mentor ?

1. *Institutionnalisation du mentorat*

a. *Forme de mentorat (Formel vs Informel)*

- Comment s'est mis en place votre programme de mentorat ? Parlez-moi de votre première rencontre => **Question générale**
- Comment l'attribution de votre mentor s'est-elle effectuée ?
    - Automatiquement / Obligatoirement ?
    - Par choix personnel ?
    - De manière informel, naturelle ?
    - Mis en avant par l'organisation ?

b. *Séquentiel vs Aléatoire*

- Est-ce que des étapes claires du programme de mentorat ont été mises en avant par votre mentor ? Si oui, lesquelles ?

c. *Fixe vs Variable*

- Ces étapes sont-elles clairement délimitées dans le temps ?

2. *Fonctions de mentorat*

- Selon vous, quelle est la fonction de votre mentor ? Concrètement, quel est son rôle ? => **Question générale**

a. *Fonctions liées à la carrière*

- Quelle influence a votre mentor sur votre travail ?
    - Vous aide-t-il à coordonner vos objectifs ? Si oui, comment ?
    - Vous conseille-t-il directement sur le contenu de votre job ? Si oui, comment ?
- Quelle influence a votre mentor sur vos relations avec les autres membres de l'organisation ?
    - Vous aide-t-il à rencontrer de nouveaux collègues ? Si oui, comment ?
    - Ces collègues rencontrés sont-ils susceptibles d'influencer la progression de votre carrière ? Si oui, de quelle manière ?

- De quelle manière votre mentor vous challenge-t-il ?
    - Ces challenges vous apportent-ils des bénéfices en termes de « skills » (savoir ; savoir-faire, …) ?
- Quelle influence a votre mentor sur vos possibilités d'évolution, de changement ?
    - Vous informe-t-il des diverses possibilités d'évolution ?

b. Fonctions psychosociales

- De quelle manière votre mentor adopte-il un rôle de soutien ?
    - Est-il à votre écoute lorsque vous avez un problème ?
    - Respecte-t-il la confidentialité de vos échanges ?
    - Si vous avez un problème personnel, avez-vous assez confiance en votre mentor pour lui en faire part ?
- Comment qualifieriez-vous votre relation avec votre mentor ?
    - Au-delà de la relation professionnelle, est-ce un ami pour vous ?

c. Fonctions de modèle de rôle

- De quelle manière votre mentor peut-il affecter votre comportement ?
    - Le voyez-vous comme un modèle ? En termes de connaissances, de capacité d'apprentissage ?

B. Le transfert de connaissances

- Que pensez-vous de l'idée de transférer sa connaissance, de partager son savoir ?
    - Estimez-vous que le mentorat s'inscrit dans cette démarche ? Si oui, de quelle manière ?
- De quelle manière estimez-vous que votre mentor vous transfère-t-il ses connaissances (son savoir) ?
    - Connaissances techniques relatives à l'exercice de votre fonction ?
    - Connaissances techniques relatives au fonctionnement de l'organisation ?
    - Connaissances sociales relatives au fonctionnement de l'équipe, aux collègues ?
- Quelles sont, selon vous, les connaissances que votre mentor détient et que vous, en tant que nouvelle recrue, ne possédez pas ? Qu'avez-vous à apprendre de votre mentor ?

C. Comportements individuels

1. *Comportement proactif*

- Comment réagissez-vous dans une situation où vous avez besoin d'information mais que l'organisation ne vous la fournit pas directement ?
- De quelle manière évaluez-vous votre comportement au travail ? En particulier, êtes-vous souvent à l'affut d'opportunités qui vous permettraient d'améliorer votre performance ?
- Dans une situation où vous avez une idée que vous pensez être la bonne, comment réagissez-vous aux avis divergents du votre ?

a) Recherche d'informations et de feedback

- De quelle manière recherchez-vous à recevoir du feedback (du retour) sur votre travail ?
    - Attendez-vous que votre supérieur le fasse de lui-même ou allez-vous vers lui ?
    - Adoptez-vous plutôt une attitude demandeuse ou une attitude attentiste ?
- Au sein du SPF, il existe différentes structures, politiques ou procédures , … De quelle manière avez-vous recherché les informations vous permettant d'en savoir davantage à propos de ces différents éléments ?
    - Avez-vous pris la peine de rechercher ces différentes informations ?

b. Négociation d'aménagement des tâches

- Avez-vous pour habitude de négocier avec votre N+1/ vos collègues quant aux tâches que vous devez effectuer ?
    - Ou alors, suivez-vous simplement les instructions ?
- Lorsque vous désirez suivre une formation intéressante, faites-vous en part directement à votre supérieur ?
    - Attendez-vous que ce dernier estime que vous avez besoin ou mérité de suivre telle ou telle formation ?

c. Cadrage positif

- Lorsque vous êtes face à une situation problématique, comment gérez-vous le stress pouvant émaner de cette situation ?
    - Avez-vous tendance à coûte que coûte adopter une attitude positive, à voir le bon côté des choses ?

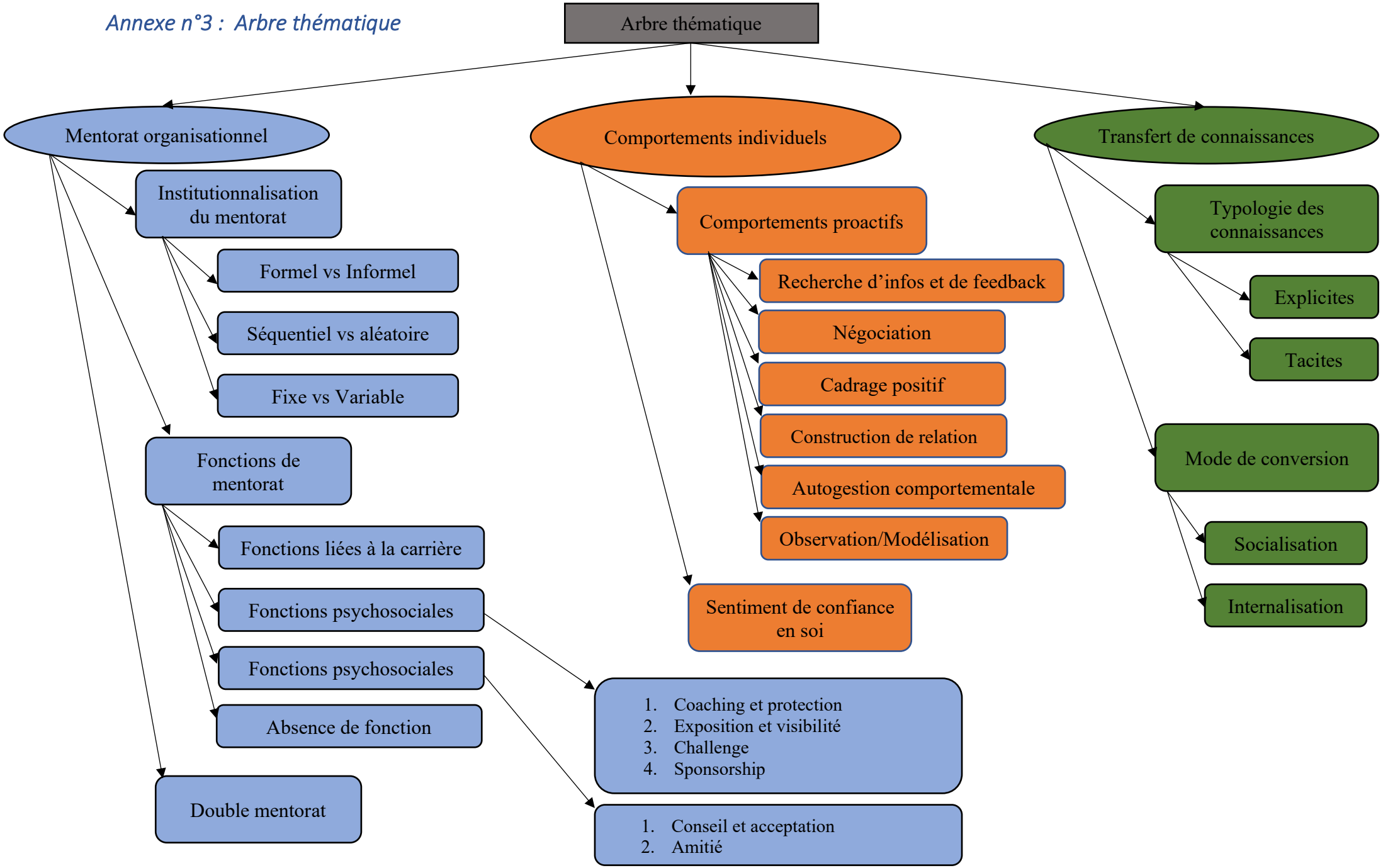
d. Construction de relations

- Lorsque le SPF BOSA organise des évènements ouverts aux collaborateurs dans le but que les gens se rencontrent (fêtes, lunch, journée famille, …) aimez-vous y participer et pourquoi ?
- Estimez-vous qu'il est important de tisser une bonne relation avec votre supérieur ?
    - Est-il important, à vos yeux, que votre supérieur aie une appréciation positive à votre égard ?
- Considérez-vous qu'il est important de tisser un maximum de relation avec les personnes de l'organisation, qu'il s'agisse de collègues direct ou de personnes d'autres départements ?

e. Autogestion comportementale

- Quelle(s) technique(s) employez-vous pour améliorer vos propres performances et/ou votre apprentissage ?
    - Auto-observation ?
    - Fixation d'objectifs personnels ?
    - Auto-récompenses / autopunition ?

Annexe n°3 : Arbre thématique



Annexe n°4 : Tableau récapitulatif de l'institutionnalisation du mentorat en fonction des répondants

Répondants	**Mentorat formel ou informel**	**Mentorat séquentiel ou aléatoire**	**Mentorat fixe ou variable**
BR1	Formel	Séquentiel	Fixe
BR2	Formel	Séquentiel	Fixe
BR3	Formel	Séquentiel	Fixe
BR4	Formel	Aléatoire	Variable
BR5	Formel	Aléatoire	Variable
BR6	Formel	Aléatoire	Variable
BR7	Formel	Séquentiel	Fixe
BR8	Informel	Aléatoire	Variable
ER1	Formel	Aléatoire	Variable
ER2	Formel	Aléatoire	Variable
ER3	Formel	Aléatoire	Variable

ER4	Formel	Aléatoire	Variable
ER5	Formel	Aléatoire	Variable
ER6	Formel	Aléatoire	Variable
ER7	Formel	Aléatoire	Variable
ER8	Formel	Aléatoire	Variable

Annexe n°5 : Tableau récapitulatif des fonctions de mentorat en fonction des répondants

Répondants	**Fonctions liées à la carrière**	**Fonctions psychosociales**	**Fonctions de modèle de rôle**
BR1	X	X	X
BR2	X		
BR3	X	X	X
BR4	X		
BR5	Absence de fonctions		
BR6	Absence de fonctions		
BR7	X	X	X
BR8		X	X
ER1	X	X	X
ER2	Absence de fonctions		
ER3	X	X	X

ER4		X	X
ER5	X	X	X
ER6	X		
ER7	X		
ER8	X		

Annexe n°6 : Tableau récapitulatif des comportements proactifs et du sentiment de confiance en soi (SC) en fonction des répondants

Répondants	**SC**	**Comportement proactifs**					
		Recherche infos + feedback	***Négociation***	***Cadrage positif***	***Construction Relations***	***Autogestion comportementale***	***Observation / Modélisation***
BR1	+	+	+	+	+	+	+
BR2	+	+	+	+	+	+	-
BR3	-	+	+	+	+	+	+
BR4	+	+	+	+	+	+	+
BR5	+	+	-	+	-	+	-
BR6	-	+	+	+	+	+	-
BR7	+	+	+	+	+	+	+
BR8	-	+	-	+	+	+	+
ER1	+	+	+	+	+	+	+

ER2	+	+	+	+	+	+	+
ER3	-	+	+	+	+	+	+
ER4	+	+	+	+	+	+	+
ER5	-	+	+	+	+	+	+
ER6	-	+	-	+	+	+	+
ER7	+	+	+	+	-	+	-
ER8	-	+	+	+	+	+	+

Annexe n°7 : Tableau récapitulatif de la typologie et du mode de conversion des connaissances transférées en fonction des répondants

	Transfert de connaissances			
	Typologie des connaissances transférées		***Mode de conversion des connaissances transférées***	
Répondants	***Explicites***	***Tacites***	***Internalisation***	***Socialisation***
BR1	++	++	++	++
BR2	++	+	++	
BR3	++	++	++	++
BR4	++	++	++	
BR5	+	+	+	
BR6	++			
BR7	++	++	++	++
BR8	+	++		++

ER1	++	++	++	++
ER2	+			
ER3	++	++	++	++
ER4	+	++		++
ER5	++	++	++	++
ER6	++	++	++	
ER7	++	++	++	
ER8	++	++	++	

Annexe n°8 : Influence du caractère plus ou moins institutionnalisé du mentorat (séquentiel ou aléatoire / fixe ou variable) sur le transfert de connaissances tant tacites qu'explicites

	Institutionnalisation du mentorat	
Répondants	***Séquentiel / Aléatoire***	***Fixe / Variable***
BR1	Séquentiel	Fixe
BR3	Séquentiel	Fixe
BR4	Aléatoire	Variable
BR7	Séquentiel	Fixe
ER1	Aléatoire	Variable
ER3	Aléatoire	Variable
ER5	Aléatoire	Variable
ER6	Aléatoire	Variable
ER7	Aléatoire	Variable
ER8	Aléatoire	Variable

Propension de l'influence :

- Mentorat séquentiel et fixe
  - 3 cas sur 4 (75%) permettent un transfert de connaissances tant explicites que tacites
- Mentorat aléatoire et variable
  - 7 cas sur 12 (58%) permettent un transfert de connaissances tant explicites que tacites

Un mentorat séquentiel et fixe pourrait être plus susceptible de favoriser la transmission de connaissances tant tacites qu'explicites.

NB : ces 10 répondants admettent que leur mentor leur transfère autant de connaissances explicites que tacites.

Annexe n°9 : Influence des fonctions de mentorat sur le mode de conversion des connaissances transférées

	Fonctions de mentorat			**Mode de conversion des connaissances**	
Répondants	***Liées à la carrière***	***Psychosociales***	***Modèle de rôle***	***Internalisation***	***Socialisation***
BR1	X	X	X	++	++
BR2	X			++	
BR3	X	X	X	++	++
BR4	X			++	
BR5	Absence de fonctions			+	
BR6	Absence de fonctions				
BR7	X	X	X	++	++
BR8		X	X		++
ER1	X	X	X	++	++
ER2	Absence de fonctions				

ER3	X	X	X	++	++
ER4		X	X		++
ER5	X	X	X	++	++
ER6	X			++	
ER7	X			++	
ER8	X			++	

Annexe n°10 : Potentiel effet modérateur des comportements proactifs

Répondants	Fonctions de mentorat	Comportements proactifs
BR1	3/3	6/6
BR3	3/3	6/6
BR7	3/3	6/6
ER1	3/3	6/6
ER3	3/3	6/6
ER5	3/3	6/6
BR5	0/3 (absence de fonction)	3/6

Annexe n°11 : Potentiel effet modérateur des comportements proactifs et du sentiment d'efficacité personnelle (SEP)

Répondants	Fonctions de mentorat	Comportements proactifs	SEP
BR1	3/3	6/6	+
BR3	3/3	6/6	-
BR7	3/3	6/6	+
ER1	3/3	6/6	+
ER3	3/3	6/6	-
ER5	3/3	6/6	-
BR5	0/3 (absence de fonction)	3/6	++

Résumé

Chaque travailleur est amené, au moins une fois durant sa carrière, à faire face à un défi qui peut s'avérer complexe : Réussir son intégration au sein d'une organisation professionnelle. Ce mémoire explore une des pratiques qui peut favoriser cette intégration, à savoir le mentorat. Cette pratique permet aux nouveaux arrivants de bénéficier des connaissances de membres organisationnels expérimentés : les mentors.

Cette thématique est déjà abordée, indirectement, par divers champs de littérature scientifique en gestion des ressources humaines. Ce mémoire en mobilise trois principaux : la socialisation organisationnelle, le mentorat et le transfert de connaissances. La question de recherche de ce mémoire se base sur ces trois concepts théoriques et s'articule de la façon suivante : ***de quelle manière la socialisation organisationnelle à travers la pratique du mentorat influence-t-elle le transfert de connaissances au sein d'une organisation professionnelle ?***

Afin d'y répondre, ce mémoire se décline en quatre parties. La première est constituée d'une revue littéraire des trois champs exploités. Cette revue de la littérature permet d'élaborer le cadre d'analyse de la recherche. La seconde partie présente les démarches méthodologiques qui ont guidées cette recherche. La troisième partie de ce mémoire expose les résultats de la recherche tandis que, sur base de ceux-ci, la quatrième partie met l'accent sur une discussion des hypothèses. Suite à une synthèse de la recherche, la conclusion de ce mémoire présente quelques-unes de ses implications théoriques, méthodologiques et pratiques.

Mots-clés

Nom & Prénom : Maricosu Stefano

Titre complet : « Apprendre et enseigner la fonction publique : L'impact des modalités du mentorat sur le transfert de connaissances aux nouvelles recrues dans l'administration fédérale belge »

Date de dépôt : Session de juin 2020

Titre du diplôme : Master 120 en gestion des ressources humaines

Mots-clés :

- Socialisation organisationnelle
- Mentorat
- Transfert de connaissances
- Secteur public

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication
Place Montesquieu, 4 bte L2.05.01, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | **www.uclouvain.be/espo**