UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

THÈSE DOCTORALE

PRÉSENTÉ À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI ET À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI COMME EXIGENCE PARTIELLE DU DOCTORAT CONJOINT EN DÉVELOPPEMENT RÉGIONAL

PAR CHRISTIAN BÉLANGER, CANDIDAT AU DOCTORAT EN DÉVELOPPEMENT RÉGIONAL

L'ANALYSE DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE COLLECTIF, SES INFLUENCES ET SES IMPACTS AU SEIN DES FILIÈRES ÉNERGÉTIQUES DU SAGUENAY-LAC-SAINT-JEAN

MAI 2013

« Ce n'est pas la fin. Ce n'est même pas le commencement de la fin. Mais, c'est peut-être la fin du commencement. »

Winston Churchill (10 novembre 1942)

« To the German Commander: Nuts! The American Commander ».

General Anthony McAuliffe (commandant de la 101ième division aéroportée américaine, durant le siège de Bastogne, Belgique, Décembre 1944)

REMERCIEMENTS

La réalisation de cette thèse a bénéficié du soutien financier de la Fondation Gaston-L. Tremblay, de la Fondation de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), de la Fondation Asselin du Cégep de Jonquière, de même que du Centre de recherche sur le développement territorial (CRDT) ainsi que du Mouvement des associations générales étudiantes de l'Université du Québec à Chicoutimi (MAGE UQAC).

Tout au long de mon cheminement au doctorat en développement régional, j'ai pu bénéficier du support de nombreuses personnes. Tout d'abord, j'aimerais remercier mon directeur de thèse, Monsieur Marc-Urbain Proulx, non seulement pour son appui indéfectible dans la réussite de ma démarche de recherche, mais également pour les nombreux défis intellectuels auxquels ce dernier m'a permis de m'initier, de même que sa patience. J'aimerais en profiter également pour remercier de leur collaboration au succès de cette démarche de recherche les membres de mon jury de thèse, Madame Pauline Minier, du doctorat en sciences de l'éducation de l'UQAC, Monsieur James Wilson, de l'Unité département des sciences de la gestion de l'UQAR, Monsieur Mario Carrier, de l'École supérieure en aménagement du territoire et développement régional de l'Université Laval ainsi que le président de mon jury de thèse, Monsieur Martin Simard de l'UQAC. J'en profite aussi pour remercier les professeurs émérites Monsieur Jules Dufour de l'UQAC, de même que Monsieur Serge Côté et Danielle Lafontaine de l'UQAC pour avoir collaboré de très près aux démarches qui ont précédé la réalisation de cette thèse.

La réussite de mon cheminement au doctorat en développement régional dépend également du support que j'ai eu de la part de nombreuses personnes, autant à l'Université du Québec à Chicoutimi, qu'à l'extérieure de l'enceinte uqacienne. Tout d'abord, un grand

merci à Dorina Gauthier, qui a été un peu notre maman à nous lorsque je suis arrivé au programme en 2005, de même qu'à Guylaine Munger, nouvelle secrétaire au programme. Merci également aux judicieux conseils de Monsieur Jean-François Moreau qui ont pu m'aiguiller quelques fois sur de bonnes pistes.

Merci à mes parents, Jeanne-Mance Lavoie et Jean-Marc Bélanger, de m'avoir appuyé dans ce choix de vie qui a été le mien pendant de nombreuses années. Merci à mes amis et amies Valérie, Simon, Géo, Cynthia, Hélène, Henri, Jacques, Hélène , Louis, Claude et France pour leur soutien à des moments déterminants et critiques de mon cheminement. Merci d'être ceux et celles que vous êtes. Une pensée toute spéciale pour mes « frères et sœurs de combats » membres de l'Association des étudiants du doctorat en développement régional, vous avez été la preuve que la réussite de notre cheminement ne peut se concevoir à vase clos. Soyons fiers et fières de ce que nous avons réussi ! Une pensée toute spéciale pour ma « petite sœur » Rubie, t'as été une source d'inspiration pour moi, ta force et ton courage m'ont inspiré. Merci d'être la personne que tu es.

Merci à toutes les personnes, cadres, directeurs généraux, fonctionnaires et agents de développement qui m'ont permis de récolter et d'avoir accès aux informations pour la réalisation de cette thèse. Vous avez contribué à l'avancement des connaissances, sans vous cette thèse n'aurait pu être menée à bon port.

Enfin, une pensée spéciale pour deux sources de soutien moral et d'inspiration au tout long du cheminement de cette thèse, soit la musique de Vilain Pingouin et la voix du Prince des ondes FM au Québec, M. Jacques Fabi. Sans le savoir, vous m'avez accompagné à plusieurs reprises durant la réalisation de cette thèse.

RÉSUMÉ

Cette recherche doctorale a été menée dans le cadre du programme conjoint de doctorat en développement régional à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). Celle-ci porte à propos de l'analyse du processus d'apprentissage collectif, de ses influences ainsi que de ses impacts en ce qui a trait aux conditions de développement local et régional du territoire. La prémisse d'initiation de cette recherche introduit la place occupée par le processus de l'innovation au cœur de différents efforts en matière et développement local et régional. La présence de différents phénomènes, de modalités organisationnelles des acteurs et des fonctions de développement du territoire favorisent l'émergence de nombreuses sources susceptibles d'influencer le déploiement du processus de l'innovation. Selon certains auteurs, l'apprentissage collectif est l'une de ces sources et influence à la fois les conditions de développement du territoire ainsi que le processus de l'innovation.

L'émergence de connaissances ainsi que d'une compréhension de l'apprentissage collectif en tant que processus n'empêchent cependant pas d'établir qu'il existait un manque de connaissances précises à propos de ce type de processus, de son ampleur, de son cheminement ainsi que des impacts qu'il engendre. L'objectif principal de cette recherche doctorale est celui de l'approfondissement des connaissances relatives au processus d'apprentissage collectif, alors que les objectifs spécifiques sont de faire état d'une manière précise des composantes de ce type de processus dans le cadre de son influence des conditions de développement local et régional prévalant sur un territoire donné où un processus d'innovation est appelé à se déployer. La question principale de cette recherche doctorale est : comment un processus d'apprentissage collectif permet-il de modifier les actions ou le positionnement de différentes fonctions territorialisées de soutien à l'innovation ? La question spécifique de cette recherche doctorale est : est-il possible de décrire de manière précise les composantes de ce type de processus par le biais d'une mesure ? Afin d'apporter une réponse adéquate à ces questions, une étude de cas de multiples a été réalisé en ce qui concerne douze cas de projets ou d'actions contribuant à structurer les filières énergétiques de la région administrative du Saguenay-Lac-Saint-Jean.

Le processus d'apprentissage collectif constitue l'exemple même d'un phénomène qui est constante évolution et symbiose le territoire où il se déploie. La réalisation de cette recherche doctorale permet de connaître et de comprendre toute la complexité inhérente aux influences et aux impacts du processus d'apprentissage collectif dans le cadre de la modification des actions ou du positionnement de différentes fonctions territorialisées de soutien à l'innovation. Tout d'abord, la constitution d'assemblages composites de motivations supportant l'action des acteurs a pour conséquence d'établir l'existence d'un

degré de variation de ces dernières dans le cadre du cheminement du processus d'apprentissage collectif. Celui-ci tient non seulement compte d'un degré de présence de ces motivations qui varie en fonction d'un projet ou d'une action à l'autre, mais également d'un processus d'apprentissage collectif à un autre ainsi que d'une phase à l'autre de ce même type de processus. Ensuite, la nécessité de procéder à la conception de combinaisons de mécanismes d'interactions afin de procéder à l'établissement de voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs a pour conséquence de situer le cheminement du processus d'apprentissage collectif dans le cadre des limites qui leur sont particulières.

L'inexistence d'un ensemble type de mécanismes d'interactions favorisant l'établissement des voies relationnelles, de même que la constitution de l'objet de chacune des phases du processus d'apprentissage collectif l'une des réalités mis en évidence par cette recherche doctorale. Aussi, l'élaboration d'une fertilisation croisée d'informations spécifiques a pour conséquence de mettre en évidence l'unicité de la forme prise par le processus d'apprentissage collectif lors de son cheminement. Cela implique la manifestation de différences significatives et inhérentes au processus d'apprentissage collectif dans le cadre du cheminement de chacune de ses phases, de même que de la production de l'objet de chacune d'entre elles, des connaissances et des apprentissages collectifs qui en sont issus. Le dégagement de l'existence de différentes logiques d'accumulation des phases du processus d'apprentissage collectif permet de situer le degré de variation relatif à l'avènement des éléments contribuant à la transformation de la dynamique du territoire.

TABLES DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS II
RÉSUMÉ IV
TABLE DES MATIÈRES VI
LISTE DES FIGURES XVIII
LISTE DES TABLEAUX XIX
LISTE DES SCHÉMAS XXIX
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES XXX

CHAPITRE I : ÉTABLISSEMENT DE LA PROBLÉMATIQUE 1

1.1. L'innovation en tant que processus à dynamique interactive 1
1.1.1. Les acteurs et la dimension territoriale du processus de l'innovation 5
1.1.2. La proximité et la dimension territoriale du processus de l'innovation 9
1.2. Le processus de l'innovation en tant que système 10
1.3. Les modalités organisationnelles des districts industriels selon Marshall 13
1.3.1. Les « nouveaux districts industriels » (NDI) de Becattini 13
1.3.2. La typologie des « nouveaux districts industriels » (NDI) de Markusen 14
1.4. Les modalités organisationnelles des « grappes » ou « clusters » de Porter 16
1.5. L'approche des « milieux » en provenance du GREMI 17
1.6. L'approche de la « learning region » en provenance de Florida 19
1.7. L'approche de la « learning region » de Maillat et Kébir 20
1.8. Formulation d'une question principale de recherche 21

CHAPITRE II : CADRE DE RÉFÉRENCE THÉORIQUE ET DÉLIMITATION D'UN PROBLÈME SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE 24

2.1. Élaboration d'un cadre de référence théorique 24
2.2. Le concept de l'apprentissage collectif 24
2.3. Le concept de l'apprentissage collectif en tant que processus 28
2.4. Le concept de mécanisme d'interaction 35
2.4.1. Les regroupements 37
2.4.2. Les petits évènements 39

2.4.3. Les réseaux 40
2.4.4. Les catalyseurs 41
2.5. Le concept de processus de la communication 42
2.6. Le concept de motivation à l'action 45
2.6.1. Types d'activités et d'actions 46
2.6.2. Conditions socio-économiques 46
2.6.3. Mécanismes d'interactions et acteurs 47
2.7. Le contenu des interactions 48
2.8. L'aboutissement logique d'un processus d'apprentissage collectif 50
2.9. Formulation d'une hypothèse principale de recherche, d'une question et d'une hypothèse spécifique de recherche 51
2.10. L'objectif général et les objectifs spécifiques 54
2.11. Pertinence sociale de la thèse..... 54
2.12. Pertinence scientifique de la thèse 55

CHAPITRE III : DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE 57

3.1. Structure de preuve 57
3.1.1. La structure de preuve et les questions de recherche 57
3.1.2. Stratégie de preuve de l'étude de cas multiples 58
3.1.3. Projets ou des actions structurant les filières énergétiques de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean 59
3.1.4. Sélection des cas pour la réalisation de l'étude de cas multiples ... 63
3.1.5. Préparation du terrain et pré-enquête pour la réalisation de l'étude de cas multiples 64
3.1.6. Opérationnalisation du concept de l'apprentissage collectif en tant que processus 67
3.1.6.1. Une combinaison très particulière d'indicateurs 67
3.2. Collecte de données 74
3.2.1. L'entrevue semi-dirigée 74
3.2.1.1. Le schéma d'entrevue 76
3.2.1.2. Choix des participants 78
3.2.1.3. Préparation et réalisation de l'entrevue semi-dirigée 79
3.2.1.4. Déroulement de l'entrevue semi-dirigée 81
3.2.2. Cueillette de données secondaires 82
3.2.3. La tenue d'un journal de bord détaillé 88
3.3. La méthode de l'analyse de contenu 90
3.3.1. Mode de traitement des données 91
3.3.2. Lecture préliminaire du contenu 91
3.3.3. Choix et définition des unités de classification 92
3.3.4. Catégorisation et classification du contenu 93
3.3.4.1. Sous-catégories de motivations propres à l'action des acteurs 96
3.3.4.2. Sous-catégories des mécanismes d'interactions des

acteurs ……. 98
3.3.4.3. Sous-catégories du type d'utilisation des mécanismes d'interactions …… 100
3.3.4.4. Le degré d'innovation de l'apprentissage collectif ……... 102
3.3.5. Quantification et traitement statistique ……. 103
3.3.6. Théorisation ……..... 105
3.3.7. Interprétation des résultats ……. 107
3.4. Validation des résultats de recherche de la thèse …… 108
3.5. Considérations et préoccupations éthiques …… 109
3.5.1. Les effets prévisibles ……. 109
3.5.2. Les mesures à prendre …… 110

CHAPITRE IV : LES TYPES DE MOTIVATIONS SUPPORTANT L'ACTION DES ACTEURS ……. 112

4.1. Introduction …… 112
4.2. Le premier processus d'apprentissage collectif ……. 113
4.2.1. Informations colligées par l'indicateur « administratif, législatif et réglementaire » et ses sous-indicateurs …… 113
4.2.1.1. L'encadrement de la constitution des mécanismes d'interactions ……. 114
4.2.1.2. L'encadrement des secteurs d'activités ou des champs d'actions …… 115
4.2.2. Informations colligées par l'indicateur « organisationnel » et ses sous-indicateurs …… 116
4.2.2.1. Création de conditions propices au développement d'un secteur d'activité …… 116
4.2.2.2. Le projet ou l'action en tant que cadre d'activité …… 118
4.2.3. Informations colligées par l'indicateur « ressources, territoire et retombées » et ses sous-indicateurs ……..… 119
4.2.3.1. Accès aux connaissances nécessitées par la réalisation d'un projet ou d'une action …….. 119
4.2.4. Informations colligées par l'indicateur « intentionnel et contextuel » et ses sous-indicateurs ……..... 120
4.2.4.1. La prise de dispositions relatives au cheminement du projet ou de l'action …… 121
4.3. Le deuxième processus d'apprentissage collectif …….…… 122
4.3.1. Informations colligées par l'indicateur « administratif, législatif et réglementaire » et ses sous-indicateurs …… 122
4.3.1.1. L'encadrement de la constitution des mécanismes d'interactions ……. 122
4.3.1.2. L'encadrement des secteurs d'activités ou des champs d'actions …… 124
4.3.2. Informations colligées par l'indicateur « organisationnel »

et ses sous-indicateurs 125
4.3.2.1. Le projet ou l'action en tant que cadre d'activité 125
4.3.2.2. Support disponible en ce qui a trait à l'organisation 127
4.3.3. Informations colligées par l'indicateur « ressources, territoire et retombées » et ses sous-indicateurs 128
4.3.3.1. Accès aux connaissances nécessitées par la réalisation d'un projet ou d'une action 128
4.3.4. Informations colligées par l'indicateur « intentionnel et contextuel » et ses sous-indicateurs 129
4.3.4.1. La volonté de développer certains aspects d'un projet ou d'une action 130
4.4. Le troisième processus d'apprentissage collectif 131
4.4.1. Informations colligées par l'indicateur « administratif, législatif et réglementaire » et ses sous-indicateurs 131
4.4.1.1. L'encadrement de la constitution des mécanismes d'interactions 131
4.4.1.2. L'encadrement des secteurs d'activités ou des champs d'actions 132
4.4.2. Informations colligées par l'indicateur « organisationnel » et ses sous-indicateurs 134
4.4.2.1. Le projet ou l'action en tant que cadre d'activité 134
4.4.2.2. Constitution d'un contexte de référence favorable au projet ou à l'action 135
4.4.3. Informations colligées par l'indicateur « ressources, territoire et retombées » et ses sous-indicateurs 136
4.4.3.1. La possession des connaissances que nécessitent la réalisation d'un projet ou d'une action 137
4.4.4. Informations colligées par l'indicateur « intentionnel et contextuel » et ses sous-indicateurs 138
4.4.4.1. La prise de dispositions relatives au cheminement du projet ou de l'action 138
4.5. Le quatrième processus d'apprentissage collectif 139
4.5.1. Informations colligées par l'indicateur « administratif, législatif et réglementaire » et ses sous-indicateurs 139
4.5.1.1. L'encadrement de la constitution des mécanismes d'interactions 140
4.5.1.2. L'encadrement des secteurs d'activités ou des champs d'actions 141
4.5.2. Informations colligées par l'indicateur « organisationnel » et ses sous-indicateurs 142
4.5.2.1. Le projet ou l'action en tant que cadre d'activité 142
4.5.2.2. Support disponible en ce qui a trait à l'organisation 143
4.5.3. Informations colligées par l'indicateur « ressources, territoire et retombées » et ses sous-indicateurs 145

4.5.3.1. Accès aux connaissances nécessitées par la réalisation d'un projet ou d'une action ……. 145
4.5.3.2. La possession des connaissances que nécessitent la réalisation d'un projet ou d'une action …… 146
4.5.4. Informations colligées par l'indicateur « intentionnel et contextuel » et ses sous-indicateurs …… 147
4.5.4.1. La volonté de développer certains aspects d'un projet ou d'une action …… 147
4.6. Le cinquième processus d'apprentissage collectif …… 148
4.6.1. Informations colligées par l'indicateur « administratif, législatif et réglementaire » et ses sous-indicateurs …… 149
4.6.1.1. L'encadrement des secteurs d'activités ou des champs d'actions ……. 149
4.6.2. Informations colligées par l'indicateur « organisationnel » et ses sous-indicateurs …… 150
4.6.2.1. Le projet ou l'action en tant que cadre d'activité …… 151
4.6.3. Informations colligées par l'indicateur « ressources, territoire et retombées » et ses sous-indicateurs …… 152
4.6.3.1. Avantages au positionnement au sein d'un territoire …… 152
4.6.4. Informations colligées par l'indicateur « intentionnel et contextuel » et ses sous-indicateurs …… 153
4.6.4.1. La volonté de développer certains aspects d'un projet ou d'une action …… 154
4.7. Le sixième processus d'apprentissage collectif …….. 155
4.7.1. Informations colligées par l'indicateur « administratif, législatif et réglementaire » et ses sous-indicateurs …… 155
4.7.1.1. L'encadrement des secteurs d'activités ou des champs d'actions …… 155
4.7.2. Informations colligées par l'indicateur « organisationnel » et ses sous-indicateurs …… 156
4.7.3. Informations colligées par l'indicateur « ressources, territoire et retombées » et ses sous-indicateurs …… 157
4.7.4. Informations colligées par l'indicateur « intentionnel et contextuel » et ses sous-indicateurs …… 157
4.7.4.1. La volonté de développer certains aspects d'un projet ou d'une action …… 158
4.8. Le septième processus d'apprentissage collectif ……..…… 159
4.8.1. Informations colligées par l'indicateur « administratif, législatif et réglementaire » et ses sous-indicateurs …… 159
4.8.1.1. L'encadrement des secteurs d'activités ou des champs d'actions …… 159
4.8.2. Informations colligées par l'indicateur « organisationnel » et ses sous-indicateurs …… 160
4.8.2.1 Support disponible à l'organisation ……..... 161

4.8.3. Informations colligées par l'indicateur « ressources, territoire et retombées » et ses sous-indicateurs 162
4.8.4. Informations colligées par l'indicateur « intentionnel et contextuel » et ses sous-indicateurs 162
4.7.4.1. La volonté de développer certains aspects d'un projet ou d'une action 163
4.9. Analyse des éléments mis en exergue à propos des types de motivations supportant l'action des acteurs 164
4.9.1. Les institutions et l'encadrement de la constitution des mécanismes d'interactions 165
4.9.2. L'organisation de l'encadrement des secteurs d'activités des acteurs 168
4.9.3. Les conditions propices au développement et leur spécificité 170
4.9.4. L'orientation que confère le cadre d'activité des acteurs 172
4.9.5. Les aspects d'un contexte favorisant le cheminement d'un projet ou d'une action 173
4.9.6. L'appui ou le soutien des organisations à la réalisation de projets ou d'actions 175
4.9.7. L'orientation conférée par les ressources ou les avantages du territoire 176
4.9.8. Les études et les aspects spécifiques d'un projet ou d'une action 178
4.9.9. Les prises de position des mécanismes d'interactions et la détention de l'information 179
4.9.10. Les intentions des acteurs dans le cadre d'un projet ou d'une action 181
4.9.11. Les intentions des mécanismes d'interactions dans le cadre d'un projet ou d'une action 182
4.10. Conclusion 183

CHAPITRE V : LES RÔLES ET FONCTIONS DES MÉCANISMES D'INTERACTIONS FAVORISANT LA MISE EN RELATION DES ACTEURS ET L'ÉTABLISSEMENT DE VOIES RELATIONNELLES STRUCTURANTES 185

5.1. Introduction 185
5.2. Rôles et fonctions des mécanismes d'interaction du premier processus d'apprentissage collectif 186
5.2.1. Les voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs 188
5.2.2. Le produit de chacune des phases du processus d'apprentissage collectif 191
5.3. Rôles et fonctions des mécanismes d'interaction du deuxième processus d'apprentissage collectif 192

5.3.1. Les voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs 192
5.3.2. Le produit de chacune des phases du processus d'apprentissage collectif 196
5.4. Rôles et fonctions des mécanismes d'interaction du troisième processus d'apprentissage collectif 197
5.4.1. Les voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs 197
5.4.2. Le produit de chacune des phases du processus d'apprentissage collectif 202
5.5. Rôles et fonctions des mécanismes d'interaction du quatrième processus d'apprentissage collectif 202
5.5.1. Les voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs 202
5.5.2. Le produit de chacune des phases du processus d'apprentissage collectif 207
5.6. Rôles et fonctions des mécanismes d'interaction du cinquième processus d'apprentissage collectif 207
5.6.1. Les voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs 207
5.6.2. Le produit de chacune des phases du processus d'apprentissage collectif 211
5.7. Rôles et fonctions des mécanismes d'interaction du sixième processus d'apprentissage collectif 211
5.7.1. Les voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs 212
5.7.2. Le produit de chacune des phases du processus d'apprentissage collectif 215
5.8. Rôles et fonctions des mécanismes d'interaction du septième processus d'apprentissage collectif 216
5.8.1. Les voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs 216
5.8.2. Le produit de chacune des phases du processus d'apprentissage collectif 219
5.9. Analyse des éléments mis en exergue à propos des rôles et fonctions des mécanismes d'interactions favorisant la mise en relation des acteurs et l'établissement de voies relationnelles structurantes 220
5.9.1. Les objectifs, les stratégies d'actions et les capacités de prises de décisions des regroupements 222
5.9.2. Les particularités, les points de convergences et les lieux constitutifs des petits évènements 225
5.9.3. Le nombre, l'implication et la participation manifeste des catalyseurs 226
5.9.4. La complémentarité et les besoins spécifiques des réseaux 229

5.10. Conclusion …….…… 231

CHAPITRE VI : TYPES D'INFORMATIONS, LES CONNAISSANCES ET LES APPRENTISSAGES COLLECTIFS ISSUS DU CHEMINEMENT D'UN PROCESSUS D'APPRENTISSAGE COLLECTIF …… 233

6.1. Introduction …… 233
6.2. Types d'informations, connaissances et apprentissages collectifs issus du cheminement du premier processus d'apprentissage collectif …… 234
6.2.1. Les types de substances informationnelles …..…… 235
6.2.1.1. Les activités orientant le cheminement d'un processus d'apprentissage collectif et le contenu des phases …… 236
6.2.1.2. La première phase du premier processus ……...… 237
6.2.1.3. La deuxième phase du premier processus …….. 239
6.2.1.4. La troisième phase du premier processus …….. 240
6.2.1.5. Connaissances produites dans le cadre du premier processus ……. 243
6.2.1.6. La quatrième phase du premier processus ……...…… 245
6.2.1.7. La cinquième phase du premier processus ……..... 247
6.2.1.8. La sixième phase du premier processus ……... 248
6.2.1.9. Apprentissages collectifs du premier processus …… 250
6.3. Types d'informations, connaissances et apprentissages collectifs issus du deuxième processus d'apprentissage collectif ……. 252
6.3.1. Les types de substances informationnelles ……. 252
6.3.1.1. Les activités orientant le cheminement d'un processus d'apprentissage collectif et le contenu des phases …… 253
6.3.1.2. La première phase du deuxième processus ……..... 254
6.3.1.3. La deuxième phase du deuxième processus …… 255
6.3.1.4. La troisième phase du deuxième processus ……..... 257
6.3.1.5. Connaissances produites dans le cadre du deuxième processus …… 259
6.3.1.6. La quatrième phase du deuxième processus …….. 261
6.3.1.7. La cinquième phase du deuxième processus …….. 263
6.3.1.8. La sixième phase du deuxième processus …… 264
6.3.1.9. Apprentissages collectifs réalisés du deuxième processus . 266
6.4. Types d'informations, connaissances et apprentissages collectifs issus du troisième processus d'apprentissage collectif …… 269
6.4.1. Les types de substances informationnelles …… 269
6.4.1.1. Les activités orientant le cheminement d'un processus d'apprentissage collectif et le contenu des phases …… 270
6.4.1.2. La première phase du troisième processus …… 271
6.4.1.3. La deuxième phase du troisième processus …… 272
6.4.1.4. La troisième phase du troisième processus …… 274

6.4.1.5. Connaissances produites dans le cadre du troisième processus …… 275
6.4.1.6. La quatrième phase du troisième processus …… 277
6.4.1.7. La cinquième phase du troisième processus …… 279
6.4.1.8. La sixième phase du troisième processus …… 280
6.4.1.9. Apprentissages collectifs du troisième processus …… 282
6.5. Types d'informations, connaissances et apprentissages collectifs issus du quatrième processus d'apprentissage collectif …… 284
6.5.1. Les types de substances informationnelles …… 284
6.5.1.1. Les activités orientant le cheminement d'un processus d'apprentissage collectif et le contenu des phases …… 285
6.5.1.2. La première phase du quatrième processus …… 286
6.5.1.3. La deuxième phase du quatrième processus ……..… 287
6.5.1.4. La troisième phase du quatrième processus …… 289
6.5.1.5. Connaissances produites dans le cadre du quatrième processus …… 290
6.5.1.6. La quatrième phase du quatrième processus ……..… 292
6.5.1.7. La cinquième phase du quatrième processus …… 293
6.5.1.8. La sixième phase du quatrième processus …… 295
6.5.1.9. Apprentissages collectifs du quatrième processus …… 296
6.6. Types d'informations, connaissances et apprentissages collectifs issus du cinquième processus d'apprentissage collectif …… 298
6.6.1. Les types de substances informationnelles …… 298
6.6.1.1. Les activités orientant le cheminement d'un processus d'apprentissage collectif et le contenu des phases …… 299
6.6.1.2. La première phase du cinquième processus ……... 300
6.6.1.3. La deuxième phase du cinquième processus …… 301
6.6.1.4. La troisième phase du cinquième processus …… 302
6.6.1.5. Connaissances produites dans le cadre du cinquième processus …… 304
6.6.1.6. La quatrième phase du cinquième processus …… 305
6.6.1.7. La cinquième phase du cinquième processus …… 306
6.6.1.8. La sixième phase du cinquième processus …… 308
6.6.1.9. Apprentissages collectifs du cinquième processus …… 309
6.7. Types d'informations, connaissances et apprentissages collectifs issus du sixième processus d'apprentissage collectif …… 311
6.7.1. Les types de substances informationnelles …….....……...…… 311
6.7.1.1. Les activités orientant le cheminement d'un processus d'apprentissage collectif et le contenu des phases …… 312
6.7.1.2. Contenu de la première phase du sixième processus …… 313
6.7.1.3. Contenu de la deuxième phase du sixième processus …… 314
6.7.1.4. Contenu de la troisième phase du sixième processus …… 315
6.7.1.4 Connaissances produites dans le cadre du sixième processus …… 316

6.7.1.5. Contenu de la quatrième phase du sixième processus 317
6.8. Types d'informations, connaissances et apprentissages collectifs issus du septième processus d'apprentissage collectif 318
6.8.1. Les types de substances informationnelles 318
6.8.1.1. Les activités orientant le cheminement d'un processus d'apprentissage collectif et le contenu des phases 319
6.8.1.2. La première phase du septième processus 320
6.8.1.3. La deuxième phase du septième processus 321
6.8.1.4. La troisième phase du septième processus 322
6.8.1.5. Connaissances produites dans le cadre du septième processus 323
6.8.1.6. La quatrième phase du septième processus 324
6.9. Analyse des éléments mis en exergue à propos des types d'informations, des connaissances et des apprentissages collectifs issus du cheminement du processus d'apprentissage collectif 325
6.9.1. Les types de substances informationnelles et la démarche de fertilisation croisée des informations 325
6.9.2. La réalisation des phases du processus d'apprentissage collectif et leurs incidences dans le cadre de la transformation de la dynamique du territoire 327
6.9.3. La constitution de l'objet de la phase et son incidence dans le cadre de la transformation de la dynamique du territoire 329
6.9.4. Les connaissances produites lors du cheminement du processus d'apprentissage collectif et leur accessibilité 330
6.9.5. Les apprentissages collectifs générés par les processus d'apprentissage collectif complétés 333
6.9.6. La nouveauté du processus d'apprentissage collectif et son degré d'innovation 335
6.10. Conclusion 337

CHAPITRE VII : MODÉLISATION DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE COLLECTIF 340

7.1. Introduction 340
7.2. La modélisation de base du processus d'apprentissage collectif 341
7.3. La modélisation des effets de cumul du processus d'apprentissage collectif 344
7.3.1. Première déclinaison : logique d'accumulation simple 347
7.3.2. Deuxième déclinaison : logique d'accumulation continue 347
7.3.3. Troisième déclinaison : logique d'accumulation divisée 347
7.3.4. Quatrième déclinaison : logique d'accumulation discontinue 348
7.4. Modélisation des nouvelles connaissances et des apprentissages collectifs 348
7.5. Modélisation de la matrice prédictive du cheminement du processus d'apprentissage collectif 350
7.6. Conclusion 352

CHAPITRE VIII : CONCLUSION 353

8.1. Introduction 353
8.2. Validation ou invalidation des hypothèses de recherche 355
8.3. Avenues de recherche subséquentes 360

BIBLIOGRAPHIE 363

ANNEXE I : GUIDE D'ENTREVUE POUR LES BESOINS DE L'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE 400

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Modélisation linéaire de l'innovation 3

Figure 2 : Principales fonctions reliées au processus d'innovation 4

Figure 3 : Schéma du système national d'innovation (SNI) québécois 11

Figure 4 : Schématisation des deux logiques permettant l'évolution du milieu de Maillat (1995) 18

Figure 5 : Schématisation du positionnement du processus d'apprentissage collectif et de son rôle à l'égard du processus de l'innovation 22

Figure 6: Les cycles d'apprentissages, par Boisot (1995) 33

Figure 7 : Classification des mécanismes d'interactions selon quatre grands types 37

Figure 8 : Modèle du processus de communication (5 W) selon Lasswell (1948) 42

Figure 9 : Modélisation des aspects formels du processus de la communication d'Anzieu et Martin (1990) 43

Figure 10 : Voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs 99

Figure 11 : Mécanismes d'interactions permettant de procéder à la constitution du produit de la phase 99

Figure 12 : Modélisation – Rôles et fonctions des mécanismes d'interactions (premier processus d'apprentissage collectif) 187

Figure 13 : Modélisation – Rôles et fonctions des mécanismes d'interactions (deuxième processus de l'apprentissage collectif) 193

Figure 14 : Modélisation – Rôles et fonctions des mécanismes d'interactions (troisième processus de l'apprentissage collectif) 198

Figure 15 : Modélisation – Rôles et fonctions des mécanismes d'interactions (quatrième processus de l'apprentissage collectif) 203

Figure 16 : Modélisation – Rôles et fonctions des mécanismes d'interactions (cinquième processus de l'apprentissage collectif) 208

Figure 17 : Modélisation – Rôles et fonctions des mécanismes d'interactions (sixième processus de l'apprentissage collectif) 213

Figure 18 : Modélisation – Rôles et fonctions des mécanismes d'interactions (septième processus de l'apprentissage collectif) 217

Figure 19 : Modélisation de base du processus d'apprentissage collectif 342

Figure 20 : Modélisation des effets de cumul du processus d'apprentissage collectif 345

Figure 21 : Les différentes déclinaisons de la logique d'accumulation des phases du processus de l'apprentissage collectif 346

Figure 22 : Modélisation des nouvelles connaissances et des apprentissages collectifs 349

Figure 23 : Modélisation de la matrice prédictive du cheminement du processus d'apprentissage collectif 351

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Phases du processus d'apprentissage collectif selon différents auteurs … 32

Tableau 2 : Projets ou actions sélectionnés pour la réalisation de l'étude de cas multiples …… 66

Tableau 3 : Thématiques couvertes par le schéma d'entrevue et les questions ……. 77

Tableau 4 : Personnes sujettes à une entrevue semi-dirigée à propos d'un cas précis de projet ou d'action …… 79

Tableau 5 : Types de données secondaires récoltées et utilisées à propos d'un cas précis de projet ou d'action …… 85

Tableau 6 : Méthode d'évaluation du degré de fiabilité des données secondaires utilisées dans le cadre de la réalisation de la thèse …… 87

Tableau 7 : Catégories et sous-catégories de classification des motivations propres à l'action des acteurs d'un processus d'apprentissage collectif …… 97

Tableau 8 : Acronymes identifiant les cas étudiés de projets ou d'actions ……... 113

Tableau 9 : Encadrement de la constitution de mécanismes d'interactions …… 114

Tableau 10 : Encadrement des secteurs d'activités ou des champs d'actions …… 115

Tableau 11 : Conditions propices au développement d'un secteur d'activité …… 117

Tableau 12 : Projets ou actions en tant que lieu de déploiement d'une activité …… 118

Tableau 13 : Accès aux connaissances nécessitées par la réalisation d'un projet ou d'une action …… 120

Tableau 14 : Volontés et préoccupations des acteurs en ce qui a trait à une ressource énergétique …… 121

Tableau 15 : Encadrement de la constitution de mécanismes d'interactions ……. 123

Tableau 16 : Encadrement des secteurs d'activités ou des champs d'actions …… 124

Tableau 17 : Projets ou actions en tant que lieu de déploiement d'une activité ……. 126

Tableau 18 : Soutien apporté au projet ou à l'action de la part de différents acteurs ……. 127

Tableau 20 : Accès aux connaissances nécessitées par la réalisation d'un projet ou d'une action …… 129

Tableau 21 : Volonté des mécanismes d'interactions de développer certains aspects d'un projet ou d'une action …… 130

Tableau 22 : Encadrement de la constitution de mécanismes d'interactions ……. 132

Tableau 23 : Encadrement des secteurs d'activités ou des champs d'actions …… 133

Tableau 24 : Projets ou actions en tant que lieu de déploiement d'une activité ……. 135

Tableau 25 : Constitution d'un contexte de référence favorable au projet ou à l'action ……. 136

Tableau 27 : Possession des connaissances que nécessite la réalisation d'un projet ou d'une action …… 137

Tableau 28 : Volontés et préoccupations des acteurs en ce qui a trait à une ressource énergétique …… 139

Tableau 29 : Encadrement de la constitution de mécanismes d'interactions ……. 140

Tableau 30 : Encadrement des secteurs d'activités ou des champs d'actions …… 141

Tableau 31 : Projets ou actions en tant que lieu de déploiement d'une activité ……. 143

Tableau 32 : Soutien apporté au projet ou à l'action de la part de différents acteurs ……. 144

Tableau 33 : Accès aux connaissances nécessitées par la réalisation d'un projet ou d'une action …… 145

Tableau 34 : Possession des connaissances que nécessite la réalisation d'un projet ou d'une action …… 146

Tableau 35 : Volonté des mécanismes d'interactions de développer certains aspects d'un projet ou d'une action 148

Tableau 36 : Encadrement des secteurs d'activités ou des champs d'actions 150

Tableau 37 : Projets ou actions en tant que lieu de déploiement d'une activité 151

Tableau 38 : Avantages au positionnement au sein d'un territoire 152

Tableau 39 : Volonté des mécanismes d'interactions de développer certains aspects d'un projet ou d'une action 154

Tableau 40 : Encadrement des secteurs d'activités ou des champs d'actions 156

Tableau 41 : Volonté des mécanismes d'interactions de développer certains aspects d'un projet ou d'une action 158

Tableau 42 : Encadrement des secteurs d'activités ou des champs d'actions 160

Tableau 43 : Soutien apporté au projet ou à l'action de la part de différents acteurs 161

Tableau 44 : Volontés et préoccupations des acteurs en ce qui a trait à une ressource énergétique 163

Tableau 45 : Abréviations identifiant les cas étudiés de projets ou d'actions 186

Tableau 46 : Voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs du premier processus d'apprentissage collectif 189

Tableau 47 : Voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs du deuxième processus d'apprentissage collectif 194

Tableau 48 : Voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs du troisième processus d'apprentissage collectif 200

Tableau 49 : Voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs du quatrième processus d'apprentissage collectif 205

Tableau 50 : Voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs du cinquième processus d'apprentissage collectif 209

Tableau 51 : Voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs

du sixième processus d'apprentissage collectif 212

Tableau 52 : Voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs du septième processus d'apprentissage collectif 218

Tableau 52A : Abréviations identifiant les cas étudiés de projets ou d'actions 234

Tableau 53 : Contenu de la première phase du premier processus d'apprentissage collectif 237

Tableau 54 : Contenu de la deuxième phase du premier processus d'apprentissage collectif 239

Tableau 55 : Contenu de la troisième phase du premier processus d'apprentissage collectif 241

Tableau 56 : Vecteurs des connaissances produites dans le premier processus d'apprentissage collectif 243

Tableau 57 : Contenu de la quatrième phase du premier processus d'apprentissage collectif 245

Tableau 58 : Contenu de la cinquième phase du premier processus d'apprentissage collectif 247

Tableau 59 : Contenu de la sixième phase du premier processus d'apprentissage collectif 249

Tableau 60 : Apprentissages collectifs réalisés dans le cadre du premier processus 251

Tableau 61 : Contenu de la première phase du deuxième processus d'apprentissage collectif 254

Tableau 62 : Contenu de la deuxième phase du deuxième processus d'apprentissage collectif 256

Tableau 63 : Contenu de la troisième phase du deuxième processus d'apprentissage collectif 258

Tableau 64 : Vecteurs des connaissances produites dans le deuxième processus d'apprentissage collectif 260

Tableau 65 : Contenu de la quatrième phase du deuxième processus

d'apprentissage collectif 262

Tableau 66 : Contenu de la cinquième phae du deuxième processus d'apprentissage collectif 263

Tableau 67 : Contenu de la sixième phase du deuxième processus d'apprentissage collectif 265

Tableau 68 : Apprentissages collectifs réalisés dans le cadre du deuxième processus 267

Tableau 69 : Contenu de la première phase du troisième processus d'apprentissage collectif 271

Tableau 70 : Contenu de la deuxième phase du troisième processus d'apprentissage collectif 273

Tableau 71 : Contenu de la troisième phase du troisième processus d'apprentissage collectif 274

Tableau 72 : Vecteurs des connaissances produites dans le troisième processus d'apprentissage collectif 276

Tableau 73 : Contenu de la quatrième phase du troisième processus d'apprentissage collectif 277

Tableau 74 : Contenu de la cinquième phase du troisième processus d'apprentissage collectif 279

Tableau 75 : Contenu de la sixième phase du troisième processus d'apprentissage collectif 280

Tableau 76 : Apprentissages collectifs réalisés dans le cadre du troisième processus 282

Tableau 78 : Contenu de la première phase du quatrième processus d'apprentissage collectif 286

Tableau 79 : Contenu de la deuxième phase du quatrième processus d'apprentissage collectif 288

Tableau 80 : Contenu de la troisième phase du quatrième processus d'apprentissage collectif 289

Tableau 81 : Vecteurs des connaissances produites dans le quatrième processus d'apprentissage collectif 291

Tableau 82 : Contenu de la quatrième phase du quatrième processus d'apprentissage collectif 292

Tableau 83 : Contenu de la cinquième phase du quatrième processus d'apprentissage collectif 294

Tableau 84 : Contenu de la sixième phase du quatrième processus d'apprentissage collectif 295

Tableau 85 : Apprentissages collectifs réalisés dans le cadre du quatrième processus 296

Tableau 86 : Contenu de la première phase du cinquième processus d'apprentissage collectif 300

Tableau 87 : Contenu de la deuxième phase du cinquième processus d'apprentissage collectif 301

Tableau 88 : Contenu de la troisième phase du cinquième processus d'apprentissage collectif 303

Tableau 89 : Vecteurs des connaissances produites dans le cinquième processus d'apprentissage collectif 304

Tableau 90 : Contenus présents dans la quatrième phase du cinquième processus d'apprentissage collectif 305

Tableau 91 : Contenu de la cinquième phase du cinquième processus d'apprentissage collectif 307

Tableau 92 : Contenu de la sixième phase du cinquième processus d'apprentissage collectif 308

Tableau 93 : Apprentissages collectifs réalisés dans le cadre du cinquième processus 309

Tableau 94 : Contenu de la première phase du sixième processus d'apprentissage collectif 313

Tableau 95 : Contenu de la deuxième phase du sixième processus d'apprentissage collectif 314

Tableau 96 : Contenu de la troisième phase du sixième processus d'apprentissage collectif 315

Tableau 97 : Contenu de la quatrième phase du sixième processus d'apprentissage collectif 316

Tableau 98 : Vecteurs des connaissances produites dans le sixième processus d'apprentissage collectif 317

Tableau 99 : Contenu de la première phase du septième processus d'apprentissage collectif 320

Tableau 100 : Contenu de la deuxième phase du septième processus d'apprentissage collectif 321

Tableau 101 : Contenu de la troisième phase du septième processus d'apprentissage collectif 322

Tableau 102 : Contenu de la quatrième phase du septième processus d'apprentissage collectif 323

Tableau 103 : Vecteurs des connaissances produites dans le septième processus d'apprentissage collectif 324

Tableau 104 : Abréviations identifiant les cas étudiés de projets ou d'actions 341

ANNEXE II (Chapitre IV)

Tableau A : Motivations supportant l'action des acteurs du premier processus d'apprentissage collectif 406

Tableau B : Motivations supportant l'action des acteurs du deuxième processus d'apprentissage collectif 408

Tableau C : Motivations supportant l'action des acteurs du troisième processus d'apprentissage collectif 410

Tableau D : Motivations supportant l'action des acteurs du quatrième processus d'apprentissage collectif 412

Tableau E : Motivations supportant l'action des acteurs du cinquième processus d'apprentissage collectif 414

Tableau F : Motivations supportant l'action des acteurs du sixième

processus d'apprentissage collectif ……. 416

Tableau G : Motivations supportant l'action des acteurs du septième processus d'apprentissage collectif ……. 418

ANNEXE III (Chapitre IV)

Tableau H : Paliers de gouvernance et institutions impliquées dans l'encadrement de la constitution des mécanismes d'interactions …… 420

Tableau I : Paliers de gouvernance et institutions impliquées dans l'organisation de l'encadrement des secteurs d'activités ou des champs d'actions ……. 421

Tableau J : Grandes conditions propices au développement d'un projet ou d'une action ……. 422

Tableau K : Éléments du contexte favorable à un projet ou à une action …… 423

Tableau L : Nature du support ou de l'appui fourni à un projet ou à une action …… 424

Tableau M : Possession des connaissances découlant des études …… 425

Tableau N : Intentions des mécanismes d'interactions (prémices mises de l'avant) …… 426

ANNEXE IV (Chapitre V)

Tableau O : Rôles et fonctions des mécanismes d'interactions du premier processus d'apprentissage collectif ……. 427

Tableau P : Rôles et fonctions des mécanismes d'interactions du deuxième processus d'apprentissage collectif ……. 430

Tableau Q : Rôles et fonctions des mécanismes d'interactions du troisième processus d'apprentissage collectif ……. 433

Tableau R : Rôles et fonctions des mécanismes d'interactions du quatrième processus d'apprentissage collectif ……. 435

Tableau S : Rôles et fonctions des mécanismes d'interactions du cinquième processus d'apprentissage collectif ……. 437

Tableau T : Rôles et fonctions des mécanismes d'interactions du sixième processus d'apprentissage collectif 438

Tableau U : Rôles et fonctions des mécanismes d'interactions du septième processus d'apprentissage collectif 439

ANNEXE V (Chapitre VI)

Tableau V : Types d'informations échangées dans le cadre du premier processus d'apprentissage collectif 440

Tableau W : Activités orientant le cheminement du premier processus d'apprentissage collectif 442

Tableau X : Contenu des nouvelles connaissances – Premier processus de l'apprentissage collectif 444

Tableau Y : Types d'informations échangées dans le cadre du deuxième processus d'apprentissage collectif 445

Tableau Z : Activités orientant le cheminement du deuxième processus d'apprentissage collectif 447

Tableau AA : Contenu des nouvelles connaissances – Deuxième processus de l'apprentissage collectif 449

Tableau BB : Types d'informations échangées dans le cadre du troisième processus d'apprentissage collectif 450

Tableau CC : Activités orientant le cheminement du troisième processus d'apprentissage collectif 451

Tableau DD : Types d'informations échangées dans le cadre du quatrième processus d'apprentissage collectif 452

Tableau EE : Activités orientant le cheminement du quatrième processus d'apprentissage collectif 453

Tableau FF : Contenu des nouvelles connaissances – Quatrième processus de l'apprentissage collectif 454

Tableau GG : Types d'informations échangées dans le cadre du cinquième processus d'apprentissage collectif 455

Tableau HH : Activités orientant le cheminement du cinquième processus d'apprentissage collectif …..…… 456

Tableau II : Contenu des nouvelles connaissances– Cinquième processus de l'apprentissage collectif …… 457

Tableau JJ : Types d'informations échangées dans le cadre du sixième processus d'apprentissage collectif …… 458

Tableau KK : Activités orientant le cheminement du sixième processus d'apprentissage collectif …… 459

Tableau LL : Contenu des nouvelles connaissances – Sixième processus de l'apprentissage collectif …… 460

Tableau MM : Types d'informations échangées dans le cadre du septième processus d'apprentissage collectif …… 461

Tableau NN : Activités orientant le cheminement du septième processus d'apprentissage collectif …… 462

Tableau OO : Contenu des nouvelles connaissances – Septième processus de l'apprentissage collectif …… 463

Tableau PP : Élément découlant du produit de la phase d'un processus d'apprentissage collectif …… 464

Tableau QQ : Contenu des nouvelles connaissances – Troisième processus de l'apprentissage collectif …… 469

Tableau RR : Localisation géographique des mécanismes d'interactions détenteurs des vecteurs informationnels des nouvelles connaissances produites …. 470

Tableau SS : Localisation géographie des mécanismes d'interactions détenteurs des apprentissages collectifs produits …… 474

Tableau TT : Degré d'innovation des apprentissages collectifs produits …… 476

Tableau UU : Logique d'accumulation des processus d'apprentissage collectif …… 478

LISTE DES SCHÉMAS

SCHÉMA 1 : Opérationnalisation du concept de l'apprentissage collectif (En tant que processus) …… 73

SCHÉMA 2 : Degré d'évolution du cheminement des processus d'apprentissages collectifs ……. 104

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES

CODE	SIGNIFICATION
AGPI	Association des gestionnaires de parcs immobiliers en milieux institutionnels
CDE	Comité de développement économique
CEGEP	Centre d'enseignement général et professionnel
CLD	Centre local de développement
CLE	Centre local d'emploi
CRDT	Centre de recherche sur le développement territorial
CRÉ	Conférence régionale des élus
CRBF	Comité régional de la biomasse forestière
CREDD	Conseil régional de l'environnement et du développement durable
CRRNT	Commission régionale des ressources naturelles et du territoire
CSSS	Centre de santé et de services sociaux
CST	Conseil de la science et de la technologie du Québec
ÉGA	Énergie Grande-Anse
FCM	Fédération canadienne des municipalités
FRIJ	Fond régional d'investissement jeunesse
GREB	Groupe de recherches écologiques de la Baie
GREMI	Groupe de recherche européen sur les milieux innovateurs
GTQ	Grand dictionnaire terminologique
ISQ	Institut de la statistique du Québec
LSJE	Lac-Saint-Jean-Est
MAGE UQAC	Mouvement des associations générales étudiantes de

	l'Université du Québec à Chicoutimi
MAMR	Ministère des affaires municipales et des régions du Québec
MAMROT	Ministère des affaires municipales, des régions et de l'organisation du territoire du Québec
MDEIE	Ministère du développement économique, de l'innovation et de l'exportation du Québec
MELS	Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport
MRC	Municipalité régionale de comté
MRNFQ	Ministère des ressources naturelles et faune du Québec
MW	Mégawatt
NDI	Nouveaux districts industriels
OCDE	Organisation de coopérative et de développement économique
OQLF	Office québécois de la langue française
PRDIRT	Plan régional de développement intégré des ressources et du territoire
PS	Port Saguenay
RAJ	Regroupement action-jeunesse
RCI	Règlement de contrôle intérimaire
RNCREQ	Regroupement national des conseils régionaux de l'environnement du Québec
SDAF	Société de développement de l'Anse-aux-foins
SADC	Service d'aide au développement des collectivités
SIEM	Service des immeubles et équipements motorisés
SNI	Système national de l'innovation
TNO	Territoire non-organisée
UPA	Union des producteurs agricoles
UQAC	Université du Québec à Chicoutimi

CHAPITRE I

ÉTABLISSEMENT DE LA PROBLÉMATIQUE

1.1. L'innovation en tant que processus à dynamique interactive

L'innovation constitue un processus situé au cœur de différents efforts en matière de développement local et régional. Bien que cet énoncé ne soit pas un axiome, il représente un fait établi. Il est lié à la prise en compte des multiples apports que peut procurer l'innovation aux différentes formes de soutien au développement de certaines collectivités territoriales. Les changements, transformations, réponses aux besoins sociaux ainsi que progrès technologiques situés dans le sillage de l'innovation composent à ce titre des facteurs de croissance.

Les propos tenus par certains économistes permettent de statuer que ces facteurs de croissance résultent de l'action de différents types d'acteurs. Il est à noter que cette action découle de l'existence de différentes sources de motivation. Schumpeter (1934) souligne l'existence de mobiles à l'action d'un entrepreneur. Selon cet économiste, ces mobiles peuvent se traduire dans le cadre de l'anticipation d'un profit ou de l'existence d'une concurrence. Pour sa part, Solow (1956) insiste sur le fait que la disponibilité de la main-d'œuvre ainsi que des investissements en capitaux ne sont pas les seuls facteurs à considérer. Selon cet économiste, les progrès technologiques constituent également un facteur d'influence de la croissance. De son côté, Arrow (1969) souligne que le profit constitue une source de motivation. Les propos de cet économiste indiquent toutefois que la disponibilité ainsi que l'utilisation des connaissances technologiques sont également des plus importants à considérer. Pour leur part, Nelson et Winter (1982) affirment que la technologie constitue un facteur d'influence de la croissance. Les propos de ces deux

économistes soulignent que la technologie permet également aux acteurs de se doter d'un avantage compétitif étant une autre source de motivation de leur action. Selon Lucas (1988), les changements technologiques ne constituent pas les seuls facteurs à considérer. Pour cet économiste, il importe aussi de tenir compte de la disposition d'un capital humain possédant un certain niveau d'habiletés le rendant plus productif. Selon Romer (1990), les changements technologiques se trouvent vraisemblablement parmi ces facteurs. En effet, les propos de cet économiste situent les changements technologiques comme étant au cœur de la croissance économique. Selon Kirzner (1997; 2005), la concurrence au sein du marché constitue l'un de ces facteurs. Les propos de cet économiste soulignent que l'entrepreneur est appelé à y jouer un rôle central en tant que gestionnaire et dépositaire de l'information en lien avec les participants au sein du processus de marché.

Certains auteurs situent l'importance de la place occupée par l'innovation en la qualifiant de « phénomène fondamental et inhérent au capitalisme moderne » (Lundvall, 1992)[1] ou de « moteur de la dynamique socioéconomique contemporaine » (Proulx, 2007)[2]. Tant les propos des économistes Schumpeter (1934), Arrow (1969), Nelson et Winter (1982), Aydalot (1986), Romer (1990) que ceux de Proulx (2007) permettent de situer la définition de l'innovation sous l'aspect des changements entraînés et prenant la forme de « nouveautés », et ce, au sein d'une pluralité de secteurs d'activité[3]. Cette approche de l'innovation est partagée par le Conseil de la science et de la technologie du Québec (CST, 2005), de même que par l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE, 2005). Selon Bergeron et Tremblay (2005), le CST définit l'innovation en tant que « changement qui répond à un besoin d'amélioration »[4]. Selon le Manuel d'Oslo (2005),

---

[1] Selon Lundvall (1992 : 8-9), la compétitivité à long terme des entreprises ainsi que des économies nationales reflète leur potentiel d'innovation. Il indique d'ailleurs que les entreprises doivent s'engager dans des activités visant l'innovation simplement pour le maintien de leur positionnement.

[2] Schumpeter (1934 : 67, 115) distingue le rôle « dynamique » de l'innovation dans le cadre de l'économie capitaliste et le rôle de celle-ci dans le positionnement de l'émergence de nouveaux besoins.

[3] Cela est le cas au sein de différentes activités de production et de fabrication de biens, au sein des processus en découlant et comme facteurs d'organisations de services ou de développement de nouveaux marchés.

[4] Cette définition constitue un maintien de la vision de l'innovation que le Conseil de la science et de la technologie du Québec (CST) a mise de l'avant dès son premier positionnement à ce sujet. Celui-ci était survenu au sein de son « Rapport de conjoncture de 1998 – Pour une politique québécoise de l'innovation (CST, 1997 : 9). Ce document

l'OCDE définit l'innovation en tant que « la mise en œuvre d'un produit (bien ou service) ou d'un procédé nouveau sensiblement amélioré, d'une nouvelle méthode de commercialisation ou d'une nouvelle méthode organisationnelle dans les pratiques de l'entreprise, l'organisation du lieu de travail ou les relations extérieures ». Pour sa part, Lundvall (1992 : 8-9) souligne que, l'innovation possède un caractère cumulatif puisqu'elle prend place en fonction d'éléments préexistants.

Les positionnements ainsi que les définitions de l'innovation mises de l'avant étayent l'existence d'un processus qui entraîne ce « changement » ou cette « mise en œuvre ». À ce propos, le Conseil de la science et de la technologie du Québec (CST, 1997), de même que l'économiste Proulx (2011) rapportent que ce processus a tout d'abord été représenté dans le cadre d'une modélisation linéaire. La figure 1 ci-dessous illustre une représentation de cette modélisation linéaire du processus de l'innovation.

Figure 1 : Modélisation linéaire de l'innovation[5]

Source : PROULX (2011 : 321)

avait été présenté comme première exploration du système d'innovation au Québec, de même qu'en tant que première étape ayant trait à la compréhension du système québécois de l'innovation.

[5] Proulx (2011 : 321) rapporte cette modélisation linéaire à la conception de l'innovation par Schumpeter.

Cette modélisation classique du processus de l'innovation situe ce dernier, selon Proulx (2011), en tant que résultat en provenance de différents segments ordonnés et séparés au sein d'une séquence d'innovation. La stimulation de ce processus s'effectue par le biais d'impulsions de nature technologique et mercantile combinant des interventions simultanées et de niveaux variables des autorités gouvernementales ainsi que privées. Selon cet économiste, la recherche fondamentale devient un créneau d'intervention pour le premier type d'acteur; le reste de la filière étant un créneau d'intervention pour le deuxième type d'acteur (Proulx, 2011 : 321).

La modélisation du processus de l'innovation découle toutefois d'une mouture contemporaine qui diffère du cadre offert par la linéarité. À ce propos, l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE, 2005) et le Conseil de la science et de la technologie du Québec (CST, 1997; 2006) soulignent que la modélisation de l'innovation fait appel à de nombreuses interactions parmi les différents types d'acteurs participant à ce type de processus. La figure 2 ci-dessous que propose Proulx (2011) illustre, par le biais d'exemples, l'implication de différents types d'acteurs et de leurs fonctions au sein d'une modélisation interactive.

Figure 2 : Principales fonctions reliées au processus d'innovation

Source : PROULX, (2011 : 337)

La modélisation interactive de l'innovation permet toujours le positionnement d'impulsions en aval ou en amont de ce type de processus (Proulx, 2011 : 338). Ces impulsions peuvent provenir d'un acteur ou d'un collectif de ceux-ci concernés par l'exécutif de ce type de processus. L'innovation est dès lors le fruit de l'interaction de ces acteurs, celle-ci permettant la réalisation d'une « fertilisation croisée » par le biais des échanges d'informations, selon ce qu'en mentionne Proulx (2011 : 338). Pour cet économiste, l'interaction, l'apprentissage collectif, de même que la créativité des acteurs constituent alors le phénomène central du processus de l'innovation.

Selon le Conseil de la science et de la technologie du Québec (CST, 1997; 2006) et l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE, 2005), la modélisation interactive du processus de l'innovation implique la prise en compte de la demande existante à propos de différentes activités reliées à l'innovation. Elle implique également la prise en compte du marché au sein duquel un acteur initiant une innovation est appelé à s'insérer. Selon ces deux organisations, ces éléments sont significatifs dans le cadre du développement ou de l'adoption de différentes innovations par des entreprises.

1.1.1. Les acteurs et la dimension territoriale du processus de l'innovation

L'existence d'une multiplicité d'acteurs en mesure d'agir sur les différentes fonctions reliées au processus de l'innovation est un aspect qu'il importe de considérer dans le cadre de sa modélisation interactive. À ce propos, une étude émanant du Centre de recherche sur le développement territorial de l'Université du Québec à Chicoutimi, soit « Capital territorial de créativité et fertilisation de l'innovation » (CRDT-UQAC, 2006), présente un exemple concret de cet aspect pour la région administrative du Saguenay−Lac-Saint-Jean[6]. Cette multiplicité d'acteurs agissant sur ces différentes fonctions est illustrée de diverses façons (CRDT-UQAC, 2006 : 3-6).

[6] Par extrapolation, cette illustration s'applique également à l'ensemble du territoire québécois.

Elle s'illustre par l'existence des infrastructures de transport[7], par les fonctions d'incubations des entreprises[8], de même que par l'existence d'institutions d'enseignement supérieur[9] de niveau collégial, universitaire (et des fonctions de recherches qu'elles sous-tendent), de différents programmes de formation professionnelle[10] et d'institutions de recherche et développement[11]. Elle s'illustre également par l'existence d'organisations dédiées au soutien financier[12], de différentes petites et moyennes entreprises[13], de grandes entreprises[14], de même que d'agents de réseautage entrepreneurial[15] et de soutien au développement[16]. Cette multiplicité d'acteurs en mesure d'agir sur les différentes fonctions du processus de l'interaction est à considérer au regard de la présence d'une dimension territoriale influençant la modélisation interactive du dit processus. L'exemple de la région administrative du Saguenay−Lac-Saint-Jean illustre l'existence de multiples acteurs agissant sur les différentes fonctions présentes dans une modélisation de ce type de processus sur le territoire québécois. Cependant, il importe de considérer que ces acteurs et fonctions ne se situent sur un territoire vierge d'activités.

Les propos de Proulx (2002) permettent de circonscrire différents échelons territoriaux au sein du territoire québécois. Selon ce dernier, ceux-ci contribuent à la desserte de différents services publics et à l'offre d'un cadre législatif et réglementaire pour les

---

[7] Tant routière (notamment l'autoroute Alma-La Baie, les routes provinciales 175, 170, 172, 169 et 167, que maritime (installations portuaires de Grande-Anse), qu'aérienne (aéroports civils de Bagotville et de Saint-Honoré), que ferroviaire (compagnie de chemin de fer Roberval-Saguenay et la compagnie Canadien National).

[8] Notamment par le biais de la Société des fabricants régionaux et de la société Pluricapital.

[9] Notamment par le biais de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) et des Centres d'enseignement généraux et professionnels (CÉGEP) de Chicoutimi, Jonquière, Alma et Saint-Félicien.

[10] On rapporte la présence d'une cinquantaine de programmes offerts à ce niveau par les différents cégeps, en plus de la présence de différents programmes de formation professionnelle par les quatre (4) commissions scolaires de la région, soit de la Jonquière, des Rives-du-Saguenay, du Lac-Saint-Jean et du Pays-des-Bleuets.

[11] Notamment en ce qui a trait à la médecine, l'agroalimentaire, la géomatique, le génie mécanique, l'aluminium, la forêt boréale, le bois et les groupes ou équipes de recherche de l'UQAC et des institutions collégiales.

[12] Notamment les différentes institutions financières présentes sur le territoire, incluant les banques et le réseau des Caisses Desjardins, ainsi que Pluricapital.

[13] Notamment la compagnie STAS.

[14] Ces grandes entreprises, dont fait partie Rio Tinto Alcan avec ses usines à Grande-Baie, Arvida, Laterrière, Alma, ainsi que la papetière Abitibi-Bowater.

[15] Notamment les chambres de commerce du territoire.

[16] Notamment les Centres locaux de développement (CLD) et les Sociétés d'aide au développement des collectivités (SADC).

différents types d'activités s'y déroulant. Il est possible d'avancer que ces échelons influencent le positionnement de différents types d'acteurs assumant un rôle dans les différentes fonctions présentes au sein de la modélisation interactive du processus de l'innovation. La construction institutionnelle de différents échelons territoriaux sur le territoire québécois[17] permet à Proulx (2002 : 130 et 149) de situer ces derniers en tant qu'échelons de niveau « local »[18], « micro-régional »[19] ainsi que « macro-régional »[20]. Selon le ministère des affaires municipales et des régions (MAMR, 2006), ces échelons territoriaux sont le lieu d'administration de différentes compétences au sein du territoire couvert.

L'échelon « local »[21] est un lieu de déploiement de différents types de compétences pouvant être partagées avec l'État québécois. Ces compétences sont susceptibles d'entraîner une influence sur le développement du territoire couvert. Selon le MAMR (2006), ces types de compétences concernent différents secteurs d'activité[22]. En octobre 2006, le Québec comptait sur la présence de mille-cents-trente-neuf municipalités[23] possédant toutes un conseil municipal[24] tributaire de la gestion des compétences octroyées (MAMR, 2006)[25].

L'échelon « micro-régional »[26] est un lieu de déploiement de différents types de compétences pouvant influencer le développement du territoire couvert. Selon le MAMR

---

[17] À ce sujet, le MAMR (2006) mentionne l'existence de plus de quarante (40) lois contribuant à la construction de ces échelons dont le Code municipal, la Loi sur les cités et villes, la Loi sur les compétences municipales ainsi que la Loi sur l'aménagement et l'urbanisme, pour les MRC.
[18] Incluant les quartiers, les territoires non organisés (TNO), les arrondissements, les municipalités, les villes, les villages ainsi que les cantons.
[19] Incluant les municipalités régionales de comté (MRC) ainsi que les agglomérations.
[20] Incluant les régions administratives.
[21] Par le biais d'un type de municipalité locale pouvant se voir englober l'échelon des arrondissements ou des quartiers, exception faite des territoires non organisés.
[22] Ces secteurs d'activité sont, notamment, ceux de l'habitation, de la voirie, du transport en commun, des services de sécurité, de la gestion de l'eau potable, de l'assainissement des eaux, des matières résiduelles, des loisirs, de la culture, des parcs, des espaces naturels et de l'aménagement du territoire.
[23] Incluant les villes, villages, municipalités et cantons.
[24] Cette instance est composée d'un maire et de conseillers municipaux élus.
[25] Le cas de Saguenay illustre l'existence possible d'un échelon inférieur au sein d'une municipalité, celui de « l'arrondissement », regroupant les conseillers municipaux de la portion de territoire couvert (MAMR, 2006).
[26] Par le biais des municipalités régionales de comté (MRC).

(2006), ces types de compétences concernent différents secteurs d'activité[27]. En octobre 2006, le Québec regroupait cent municipalités régionales de comté[28]. Ces dernières comptaient toutes sur la présence d'un conseil MRC où siégeaient les maires de chacune des municipalités de la MRC et un préfet désigné par les membres de ce conseil, à l'exception de neuf MRC où il est élu au suffrage universel[29].

L'échelon « macro-régional » est un lieu d'action d'un grand nombre d'acteurs institutionnels agissant sur un territoire, soit la région administrative. Selon Proulx (2002 : 154-156), ce type d'échelon est utilisé en tant qu'aire de gestion par différents ministères du gouvernement québécois et canadien[30]. Au nombre de dix-sept, (MAMR 2006), les régions administratives comptent toutes sur la présence d'une Conférence régionale des élus (CRÉ). Ce type d'entité a été créé en 2004[31] et regroupe divers types de représentants[32]. Il s'agit d'une instance de concertation qui permet l'exécution de différents mandats en ce qui a trait aux activités de planification et de développement local et régional (MAMR, 2009). Cet instance a un rôle structurant pour le développement de son territoire car elle développe un plan quinquennal[33].

---

[27] Ce sont notamment ceux du schéma d'aménagement et de développement du territoire, du plan de gestion des matières résiduelles, de la protection contre les incendies et la sécurité civile. Ce sont aussi ceux de la gestion des territoires non organisés, de la gestion des centres locaux de développement (CLD), de l'évaluation foncière, de la gestion des cours d'eau et de l'adoption d'un plan de développement du territoire.

[28] Il existe en fait quatre-vingt-six MRC en tant que tel ainsi que quatorze villes exerçant la double fonction de ville-MRC dont fait partie la municipalité de Saguenay (MAMR, 2006). Selon Proulx (2002 : 146), les municipalités régionales de comté (MRC) ont été mises sur pied à la suite de l'adoption de la Loi sur l'aménagement et l'urbanisme au tout début des années 1980.

[29] Selon le MAMR (2006), il s'agit des MRC de Haut-Saint-François, des Pays-d'en-Haut, de Témiscouata, du Granit, des Basques, de La Haute-Gaspésie, de La Vallée-de-la-Gatineau et de Kamouraska. Il faut également ajouter à ces dernières la MRC Maria-Chapdelaine, celle-ci procédant par suffrage universel afin de nommer son préfet (source : MRC Maria-Chapdelaine, 2011).

[30] À des niveaux respectifs pouvant varier.

[31] Par l'adoption de la Loi sur le MAMR (Publications du Québec 2009).

[32] Selon le MAMR (2006), il s'agit des différents préfets des territoires MRC couverts, un certain nombre de maires des municipalités du territoire couvert, certains représentants de la société civile ainsi que des représentants de communautés autochtones du territoire, s'il y a lieu.

[33] Selon le MAMR (2009), cela contribue à l'établissement de cibles en vue qu'elles puissent conclure des ententes spécifiques pour l'exercice de certains pouvoirs et responsabilités au sein de la région administrative. Cela permet également de procéder à l'établissement d'objectifs généraux et particuliers à atteindre dans le cadre de différents axes de développement (MAMR, 2009).

1.1.2. La proximité et la dimension territoriale du processus de l'innovation

L'existence de différents échelons territoriaux, de même que de différents acteurs s'y déployant ne peut justifier, à elles seule, la présence d'une dimension territoriale influençant la modélisation interactive du processus de l'innovation. Il importe donc de s'attarder à comprendre les phénomènes liés à sa présence. L'existence d'une dimension spatiale forte étant liée au processus de l'innovation est un constat auquel nous convient les propos des auteurs Massard, Torre et Crevoisier (2004 : 156). Ces derniers ont fait état de différentes approches théoriques mettant en évidence l'existence de cette dimension. Selon eux, les avantages de la localisation sont liés à la proximité d'ordre « géographique »[34] permettant l'accession à des externalités, notamment sous forme d'accès aux connaissances diffusées sur un lieu et aux effets de leur cumulation qui favorise l'innovation.

Toutefois, les propos de Massard, Torre et Crevoisier (2004 : 179) permettent de constater que l'existence de cette dimension spatiale forte est conditionnelle à une liaison entre acteurs concernés. Selon eux, celle-ci implique « des conditions organisationnelles particulières ainsi que des institutions locales incitatrices ou d'accompagnement ». Cette position est appuyée par les propos de Zouikri (2007 : 52), car il attribue la pertinence d'une proximité d'ordre « géographique » à son association avec une proximité d'ordre « organisationnelle ». Selon lui, ce type de proximité est appuyé par des logiques de similitude et d'appartenance (Zouikri, 2007 : 58). Pour ce qui est de la logique d'appartenance, cet auteur précise qu'il importe de considérer les acteurs appartenant au même espace de rapport, la logique de similitude impliquant plutôt des éléments de ressemblance et le partage de référents communs[35].

---

[34] Selon Pecqueur et Zimmerman (2004), la notion de proximité correspond à « une coordination sous contrainte qui, pour chaque agent pris individuellement, constitue un contexte de rationalité située ».

[35] Il importe aussi de souligner que Zouikri (2007) rapporte également l'existence d'une proximité d'ordre « cognitive » correspondant à la logique de similitude mentionnée précédemment. Cette proximité d'ordre « cognitive » découle de la mise d'une emphase sur les individus en tant que facteur de production et d'échanges de la connaissance plutôt que sur les organisations (Zouikri, 2007 : 58).

1.2. Le processus de l'innovation en tant que système

Les propos exposés précédemment permettent d'affirmer l'existence d'une interdépendance entre le processus de l'innovation et son environnement de déploiement. Cela conduit donc à aborder le processus de l'innovation en tant que « système ». Il s'agit d'un positionnement celui auquel nous convient des organisations telles que l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE, 2005), le ministère du Développement Économique, de l'Innovation et de l'Exportation du Québec (MDEIE, 2010) ainsi que le Conseil des sciences et de la technologie du Québec (CST, 2006)[36].

Lundvall (1992 : 2) souligne que le système de l'innovation est constitué « par les éléments et les relations interagissant dans la production, la diffusion et l'utilisation de connaissances nouvelles et économiquement utiles et qu'un système national se trouve à entourer, alors qu'ils sont situés ou enracinés au sein des frontières d'un état-nation ».

L'adoption de cette vision systémique de l'innovation peut permettre de doter un état ou, à tout le moins, un gouvernement d'un cadre explicatif des performances d'un territoire en ce qui a trait à l'innovation, en plus d'un cadre d'intervention et de compréhension de la dynamique de l'innovation au cours de l'élaboration de politiques de soutien à l'innovation[37] (CST, 2006 : 7-8). Ce qui s'avère notamment le cas du gouvernement québécois[38].

---

[36] Le Conseil de la science et de la technologie du Québec a déposé un mémoire en 2006 auprès du MDEIE, *La gouvernance du système d'innovation québécois*. Ce mémoire fait état de cette vision systémique de l'innovation soulignant notamment que l'innovation est plutôt le fait d'« […] une multiplicité d'acteurs y participent et la complexité des processus y est telle que la performance globale se ressent de la force et de la faiblesse de n'importe lequel de ses éléments ».

[37] Le Conseil de la science et de la technologie du Québec (CST; 2006) mentionne que c'est dans son *Rapport de conjoncture 1998 – Pour une politique québécoise de l'innovation* qu'il s'est vu dénoter une tendance à considérer l'innovation selon une vision systémique au sein de plusieurs pays. C'est aussi dans ce rapport qu'il a fait sa proposition schématisée du système québécois de l'innovation.

[38] Notamment par le biais du Conseil de la science et de la technologie du Québec (CST) et du ministère du Développement Économique, de l'Innovation et de l'Exportation du Québec (MDEIE).

La figure 3 ci-dessous illustre un exemple schématisé du système national d'innovation (SNI) tel qu'approprié par ce gouvernement.

Figure 3 : Schéma du système national d'innovation (SNI) québécois

Source : Conseil de la science et de la technologie du Québec (2006 : 19)

Selon le Conseil de la science et de la technologie du Québec (CST, 2006), l'entreprise ou l'organisation innovante se retrouve au centre même de cette vision systémique de l'innovation[39]. Les éléments relavant de l'organisation dans le cadre de ce processus s'y retrouvent également. L'entreprise ou l'organisation innovante, située au sein de cette vision systémique de l'innovation, prend place dans un environnement décrit comme étant celui où il y a des interactions avec d'autres intervenants qui influencent ses capacités à innover (CST, 2006). La figure 3 situe cet élément en tant que « l'environnement immédiat »[40]. L'entreprise ou l'organisation innovante peut aussi être

[39] Cette approche n'est pas contradictoire en soit avec celle relevée dans les propos de Lundvall (1992 : 14). En effet, ce dernier souligne la présence des entreprises comme l'un des principaux aspects de ce type de système de l'innovation, puisque la plupart des innovations sont issues de ces dernières. Cela permet de postuler que d'autres types d'organisations puissent innover.

[40] À ce sujet, le Conseil de la science et de la technologie du Québec (CST, 2006) mentionne que certains intervenants peuvent supporter la démarche de l'organisation innovante, tant dans le cadre de la démarche

appelée à établir différents types de collaboration pouvant contribuer au soutien de l'organisation. Ces collaborations prennent forme notamment par le biais de réseaux, de même que par des démarches d'innovations de l'organisation[41].

Cette vision systémique de l'innovation inclut l'environnement, qui comprend les conditions générales reliées à l'innovation et qui l'influence (CST, 2006). La figure 3 situe cet élément en tant que « l'environnement global ». Selon le Conseil de la science et de la technologie du Québec (CST; 2006), cet environnement est composé de différents types d'encadrements. Ceux-ci sont notamment de type législatif et réglementaire de même que fiscal, en plus des ressources pouvant être requises[42] et des conditions culturelles attenantes.

Les propos de Lundvall (1992) amènent à considérer l'apprentissage collectif comme faisant partie intégrante de la constituante d'un système national de l'innovation (SNI). En reconnaissant ce type de système comme un système social où l'activité centrale est constituée de l'apprentissage et que ce type d'activité implique des interactions entre différents acteurs, Lundvall (1992 : 2-3) souligne que le système national de l'innovation (SNI) œuvre à titre de cadre de support et de direction de ce système social. Selon Lundvall (1992 : 9), l'apprentissage en interaction et l'entrepreneuriat collectif sont des éléments fondamentaux du processus de l'innovation (Lundvall, 1992 : 9). Ce type de processus est appelé, selon cet auteur, à être influencé par la structure de l'économie ainsi que par le cadre institutionnel. Selon les propos de Lundvall (1992 : 9), ce type d'apprentissage produit des impulsions importantes lors du processus de l'innovation, car il prend sa forme lors de certaines activités routinières de production, de distribution ainsi que de consommation.

---

innovatrice qu'en supportant l'organisation-même, en positionnant en exemple les établissements de l'enseignement supérieur ainsi que les centres de recherches publics.

[41] Notamment en étant en support pour leur fournir de nouvelles idées ou technologies, de même qu'en soutenant le renforcement interne de l'organisation (CST, 2006).

[42] Notamment humaines, scientifiques ainsi que techniques.

1.3. Les modalités organisationnelles des districts industriels selon Marshall

L'existence de différentes modalités organisationnelles des acteurs ainsi que des fonctions de développement prévaut sur un territoire et contribue à structurer les activités s'y déroulant. De fait, les modalités organisationnelles et leurs fonctions de développement influencent la composition de la modélisation interactive du processus de l'innovation. Les propos de l'économiste Marshall (1891) mettent en lumière la présence de modalités organisationnelles territoriales qu'il situe en tant que district industriel. Ces modalités organisationnelles favorisent la localisation d'industries sur un territoire spécifique. Ainsi, les industries bénéficient de conditions physiques et d'une main-d'œuvre spécialisée (Marshall, 1891 : 136). Le développement des entreprises spécialisées est également favorisé sur ce type de territoire par le caractère de la population, de même que par le biais des institutions sociales et politiques qui y sont présentes (Marshall, 1891 : 137). Le développement de ces institutions favorise aussi le développement d'industries subsidiaires (Marshall, 1891 : 138). La présence de ces facteurs permet de générer des « économies de proximités » à l'intérieur d'un territoire donné (Marshall, 1891 : 140).

Selon les propos de l'économiste Marshall (1891 : 137), il est possible de comprendre que l'apprentissage collectif est bel et bien présent au sein du district industriel. Les ouvriers spécialisés attirés sur le territoire bénéficient de l'interaction avec les ouvriers sur place pour parfaire leur éducation. Dans cette perspective, il est non seulement possible de qualifier l'apprentissage réalisé en tant que « learning-by-doing », mais il est également possible de constater que l'apprentissage réalisé favorise la cumulation de savoir et l'émulation, et ce, par le biais de l'interaction des acteurs.

1.3.1. Les « nouveaux districts industriels » (NDI) selon Becattini

Les propos de l'économiste Becattini (1990), au sujet des « nouveaux districts industriels », contribuent à mettre en lumière l'existence de différentes conditions

immatérielles reliées au positionnement territorial des industries sur un territoire donné. Il est à noter que la présence de ces conditions est également reliée à l'organisation des activités industrielles sur ce type de territoire, si l'on en croit les propos de l'économiste Proulx (2011 : 326-327).

Les « nouveaux districts industriels » (NDI) sont définis par Becattini (1990 : 34) comme étant « […] a socio-territorial entity which is characterised by the active presence of both a community of people and a population of firms in one naturally and historically bounded area. In the district, unlike in other environments, such as manufacturing towns, community and firms tend to merge ».

Selon Becattini (1990 : 41), ce type de territoire est constitué de la forte présence de différents types de liens, de même que des interactions contribuant à son développement. Les liens et le réseautage entre les composantes de ce type de territoire sont constitutifs de ses capacités d'adaptation et de spécialisation. Le fonctionnement est également tributaire d'une certaine proximité d'ordre « culturelle » et d'ordre « géographique » (Becattini, 1990 : 39-46). Cette dernière se manifeste à travers un système homogène de valeurs et de visions, appuyé par un système de lois et d'institutions lié à une certaine proximité géographique[43].

1.3.2. La typologie des « nouveaux districts industriels » (NDI) de Markusen

Les propos de l'économiste Markusen (1996) précisent l'existence de la variété des modalités de structuration des activités industrielles sur un territoire en faisant état des rôles que peuvent posséder les pouvoirs étatiques, de même que des corporations

[43] À ce propos, Becattini (1990) mentionne des institutions telles que le marché, l'entreprise, la famille, l'église, l'école et même les autorités locales, les structures locales de partis politiques, les syndicats et d'autres types d'organisations. De plus, selon Becattini (1990), la culture et les comportements présents au sein de ce type de territoire sont facilitateurs de certaines actions, voir ici l'intégration de démarches de changements technologiques par le biais de la participation de l'ensemble des composantes de ce type de territoire.

multinationales. En plus du positionnement du « nouveau district industriel » découlant de l'approche de Becattini (1990), Markusen met de l'avant une typologie de trois autres types de « districts industriels »[44].

Le district industriel de type « moyeu-et-rayon » situe certaines compagnies en tant que lieux d'ancrages de son activité économique (Markusen, 1996 : 303). Ces dernières exercent une influence sur le développement du territoire tant par le biais d'autres acteurs que par les relations y prenant place. Markusen (1996) mentionne également l'existence de l'influence exercée par une proximité d'ordre « culturel » en plus de politiques alignées sur les paramètres de ce type de proximité.

Le district industriel de type « plate-forme satellite » est un lieu favorisant l'établissement d'un grand nombre et de divers types de composantes d'entreprises situées à distance des grands centres (Markusen, 1996 : 303). Les grandes compagnies y possèdent un rôle majeur : elles décident des investissements-clés. Cependant, Markusen (1996 : 304-305) mentionne et précise que ce type de relations avec le territoire ne favorise pas l'émergence d'actions appuyant le développement endogène[45].

Le district industriel de type « déconcentration de l'état » est un lieu d'appui aux institutions de l'État central utilisant les ressources présentes au sein du territoire (Markusen, 1996 : 305-307). Markusen (1996) souligne que la croissance à long terme de ce type de « district industriel » est reliée aux décisions prises par l'acteur-clé présent sur le territoire.

---

[44] La traduction des types de catégories de districts industriels de la typologie de Markusen (1996) est empruntée à Proulx (2011 : 328-330).

[45] À ce chapitre, il serait possible de citer les éléments mentionnés par Markusen (1996), dont le peu d'échanges au sein du district, le peu de coopérations dans des investissements pour stabiliser le marché ainsi que l'engagement au sein des partenariats innovateurs. (Markusen, 1996 : 304). Cette auteure indique également que ce type de territoire n'engendre pas nécessairement une culture locale unique ou de nouvelles identités, allant même jusqu'à être nuisible pour les identités qui existaient précédemment (Markusen, 1996 : 305).

1.4. Les modalités organisationnelles des « grappes » ou « clusters » de Porter

Les « grappes » ou « clusters » constituent un mode de structuration du territoire influençant les facteurs de compétitivité de ce dernier, si l'on en croit les propos du spécialiste en économie du développement Porter (1998 : 485). Selon lui, les « grappes » se définissent comme étant « […] geographic concentrations of interconnected companies, specialized suppliers, service providers, firms in related industries, and associated institutions in particular fields that compete but also cooperate » (Porter, 1998 : 197-198). À ce titre, il est permis de supposer que cette approche contribue à influencer les modalités organisationnelles des acteurs ainsi que les fonctions du développement sur un territoire donné. De fait, la composition de la modélisation interactive du processus de l'innovation s'en trouve influencée.

Selon les propos de Porter (1998), il est possible de considérer que la proximité d'ordre « géographique » constitue un élément procurant un avantage concurrentiel. Celui-ci est relié aux intrants, à la concurrence, à la demande et à la présence d'autres industries (Porter, 1998 : 197-198; 211). Les propos de cet auteur font écho également de la proximité d'ordre « organisationnel » permettant l'accès à différentes retombées. En effet, selon Porter (1998 : 237), en plus d'être géographique, cette proximité est tant culturelle qu'institutionnelle, et permet des accès spéciaux à des relations, de l'information, des éléments incitatifs ainsi que d'autres avantages de productivité et de croissance. De ce fait, l'interaction est une composante nécessaire et présente au sein de la « grappe ».

Parmi les nombreux avantages découlant des facteurs de proximité présents au sein des « grappes », les propos de Porter (1998) soulignent l'existence de ceux qui découlent du processus de l'innovation et d'apprentissage collectif de ces dernières. Le deuxième pouvant être traduit sous forme d'intrants entrant dans la composition du premier (1999 : 223-224). Si l'on en croit les propos de Porter (1998 : 208), ces deux processus permettent la constitution d'économies d'agglomérations au sein d'une « grappe ».

1.5. L'approche des « milieux » en provenance du GREMI

L'approche des « milieux » développée par le Groupe de recherche européen sur les milieux innovateurs (GREMI) introduit le concept de « territoire » en tant que ressource disponible pour les besoins d'un processus de développement. Dans le cadre de la modélisation interactive du processus de l'innovation, cette approche permet donc la prise en compte de différents et nombreux apports issus du territoire dans ce type de processus. Malgré le fait que Maillat, Quévit et Senn (1993) aient procédé à une définition pertinente du concept de « milieu », la définition mise de l'avant par Maillat (1995 : 222) est plus complète. Selon cet auteur, le concept de « milieu » se définit en tant qu'un « ensemble territorialisé et ouvert sur l'extérieur qui intègre des savoir-faire[46], des règles[47] et un capital relationnel[48]. Il est attaché à un collectif d'acteurs ainsi qu'à des ressources humaines et matérielles. Il ne constitue en aucun cas un univers clos, mais entre au contraire en interaction permanente avec son environnement ».

Selon Maillat (1995), le « milieu » renvoie à un environnement comportant différents types d'éléments tant en ce qui a trait à un collectif d'acteurs que des éléments de type matériels, immatériels ainsi qu'institutionnels. Constituant un espace dynamique en évolution et en transformation, Maillat (1995 : 223) explique que le « milieu » est organisé selon deux types de logiques. La première de ces logiques en est une d'interaction alors que la seconde en est une issue de la dynamique de l'apprentissage collectif. Ces deux logiques sont le sujet de la figure 4 (page suivante).

---

[46] Selon Maillat (1995), les savoir-faire sont considérés comme « une capacité de maîtrise du processus de production au sens large ». D'une nature variée, ils peuvent être utilisés, selon ce qu'en mentionne l'auteur, pour répondre ou intégrer différents éléments au sein du processus de production.

[47] Selon Maillat (1995), les normes, règles et valeurs constituent des « modalités qui régissent les comportements des acteurs ainsi que des relations qu'ils entretiennent entre eux ». Selon cet auteur, ils peuvent se voir spécifiques au territoire et apporter une contribution à la création d'un espace de travail commun.

[48] Selon Maillat (1995), le capital relationnel est constitué par « la connaissance qu'a chaque acteur des autres acteurs du milieu qui en plus de relever de certaines habitudes, se voit accompagnée de certains types de relations et peut se voir être utile aux réseaux ».

Figure 4 : Schématisation des deux logiques permettant l'évolution du milieu de Maillat (1995)

Source : PROULX (2006)

Selon Maillat (1995 : 223), la logique d'interaction est déterminée par « la capacité de coopération des acteurs ainsi que par leur capacité à être en relations d'interdépendance dans certaines situations[49], sous l'influence du capital relationnel ». La dynamique de l'apprentissage collectif est déterminée, selon cet auteur, par « la capacité des acteurs à modifier leur comportement en fonction des transformations de leur environnement, à formuler de nouveaux projets, à mettre en œuvre de nouvelles structures et à créer de nouvelles ressources » (Maillat, 1995 : 223). Selon la définition du « milieu innovateur » [50] de Maillat, Quévit et Senn (1993), les deux logiques constituent des éléments-clés appuyant un processus de l'innovation sur un territoire donné. Malgré que les effets de ces deux types de logiques ne soient pas perceptibles directement, Maillat (1995) situe ces logiques en tant qu'éléments-clés d'une dynamique de l'innovation : leur combinaison permet de générer des éléments liés à ce type de dynamique.

[49] L'auteur citant « notamment des réseaux d'innovations ».

[50] Maillat, Quévit et Senn (1993 : 9) présentent le concept de « milieu innovateur » en tant qu'un « ensemble territorialisé dans lequel des interactions entre agents économiques se développent par l'apprentissage qu'ils font de transactions multilatérales génératrices d'externalités spécifiques à l'innovation et par la convergence des apprentissages vers des formes de plus en plus performantes de gestion en commun des ressources ».

1.6. L'approche de la « learning region » en provenance de Florida

L'approche de la « learning region » mise de l'avant par le géographe Florida (1995) situe le « territoire » en tant que lieu de soutien au développement permettant l'émergence de la connaissance et de l'apprentissage[51]. De fait, les différents et nombreux apports en provenance du « territoire » influencent la composition de la modélisation interactive du processus de l'innovation par le biais de la dynamique de l'apprentissage. Florida (1995) qualifie ce type de dynamique de collectif puisqu'elle découle de la réalisation d'un haut niveau de réseautage entre producteurs et utilisateurs[52], de même que de l'usage de différents types de savoirs lors de l'activité même de production[53].

Florida (1995 : 528) définit la « learning region » en tant qu'endroit où « […] functions as collectors and repositories of knowledge and ideas, and provide an underlying environment or infrastructure which facilitates the flow of knowledge, ideas and learning ». Selon cet auteur, ce type de territoire intègre la création de la connaissance dans sa structure de production afin qu'émerge une démarche innovatrice. L'orientation des infrastructures de ce type de territoire est effectuée dans le cadre d'une logique d'apprentissage, selon Florida (1995)[54]. La gouvernance du territoire reflète cette préoccupation, notamment pour des types de relations entretenues au réseautage[55], des processus décisionnels[56] et la capacité d'adaptation[57]. Ces propos permettent de situer l'influence des conditions ou composantes d'un territoire ou d'un espace donné dans la composition du processus d'apprentissage collectif.

---

[51] Dans une perspective où la création de la richesse est reliée à l'utilisation des savoirs.
[52] Relevant de la confiance et de la codépendance, selon les propos de Florida (1995).
[53] Si l'on se base sur les propos de Florida (1995), cela demande ainsi l'apport d'un système d'éducation et de formation facilitant l'apprentissage et les habiletés collectives.
[54] Tant les infrastructures de type physique que de communication facilitent le réseautage entre les acteurs et procurent un accès à différentes ressources permettant l'obtention de l'information. D'après ce que Florida (1995) mentionne, ces ressources sont constituées notamment de personnes, d'informations ainsi que de biens et services. L'échange de données par le biais de ressources électroniques entre clients, utilisateurs et fournisseurs est ciblé comme étant l'un de ces moyens.
[55] Des relations relevant de la codépendance et le réseautage dans les organisations.
[56] Vus comme étant de nature décentralisée et flexible.
[57] Le concept « d'adaptation » faisant état des besoins et demandes des clients qui peuvent varier.

1.7. L'approche de la « learning region » de Maillat et Kébir

L'approche de la « learning region » mise de l'avant par les chercheurs Maillat et Kébir (1998) définit le « territoire » en tant que lieu de soutien et d'émergence de processus d'apprentissage collectif[58]. Issue d'une coopération entre les acteurs ainsi que d'une proximité d'ordre « géographique » et « culturelle », la « learning region » est définie par Maillat et Kébir (1998 : 433) en tant que « région dynamique et évolutive se caractérisant par la combinaison de trois types de processus. L'un est celui de la mise en œuvre territoriale de l'innovation, les deux autres étant ceux de la territorialisation des entreprises et ceux constitués par les processus complexes d'apprentissage ».

Selon Maillat et Kébir (1998 : 436-439), le processus de l'innovation est influencé par le système de production du territoire[59]. Celui-ci est influencé, selon eux, par différents types des processus d'apprentissage collectif. Maillat et Kébir (1998) font état de ceux-ci tant du côté des interactions permettant la mise en commun des connaissances de chacun des acteurs, le « learning interactif », que de la capacité de remise en question et d'adaptation des institutions favorisant les conditions de « learning » sur un territoire, le « learning institutionnel ». De plus, ces deux auteurs rapportent les apprentissages pouvant se réaliser dans le cadre même d'une organisation allant jusqu'à toucher les relations entre organisations, le « learning organisationnel », ainsi que l'apprentissage à l'apprentissage qui contribue à développer les capacités et habiletés requises pour l'apprentissage, le « learning-by-learning ». Leurs propos permettent de considérer la contribution de l'apprentissage collectif au développement et déroulement des activités de la « learning region »[60].

---

[58] Considérant que l'apprentissage collectif constitue aussi un élément présent sur un « territoire donné », il s'avère un élément influençant la composition de la modélisation interactive du processus de l'innovation.

[59] L'existence de cette influence en provenance des acteurs est un fait reconnu dont fait état l'étude « Capital territorial de créativité et fertilisation de l'innovation » (CRDT-UQAC; 2006). Selon cette étude, la main-d'œuvre formée et experte, très active dans le milieu, contribue à stimuler l'innovation au sein de processus de l'apprentissage collectif. Le positionnement des interactions permet d'en arriver à ce que ce type d'apprentissage soit envisagé en tant que stratégie afin de stimuler la créativité sur un territoire (CRDT-UQAC, 2006 : 15-18).

[60] Cette contribution se rapporte aux conditions permettant d'influencer la mise en œuvre territoriale du processus de l'innovation de par l'action exercée parmi, ainsi qu'au sein, des acteurs du territoire.

1.8. Formulation d'une question principale de recherche

La modélisation interactive du processus de l'innovation permet de réaliser qu'un grand nombre de facteurs influencent la composition et le déploiement de ce type de processus. En effet, différents phénomènes, de même que différentes modalités organisationnelles des acteurs et des fonctions de développement présents sur un territoire donné sont plus que susceptibles de jouer un rôle dans sa composition et son déploiement.

L'approche systémique de l'innovation, sous forme du système national de l'innovation (SNI), permet de prendre connaissance de l'interdépendance d'un processus de l'innovation et de son environnement de déploiement. Les acteurs supportant les fonctions exigées par ce type de processus s'y retrouvent. Il est également possible de constater que cette approche procède au positionnement de l'apprentissage collectif en tant que composante possédant une influence sur le processus de l'innovation. Considérant que l'apprentissage collectif est un processus influencé par les conditions présentes sur un territoire donné, de même qu'il existe une interdépendance entre un processus de l'innovation et son environnement de déploiement, il est possible de souligner l'existence de liens d'influences croisées entre le processus de l'innovation, les conditions de son environnement de déploiement et le processus d'apprentissage collectif.

Les propos des économistes Marshall (1891), Becattini (1990) et Markusen (1996) permettent de considérer l'existence de différents phénomènes, de même que différentes modalités organisationnelles des acteurs et des fonctions de développement présents au sein d'un territoire donné influençant la composition et le déploiement du processus de l'innovation. Il est également possible d'en arriver au même constat, et ce, même si le mode de structuration territoriale diffère, en ce qui a trait aux propos tenus par les auteurs Maillat, Quévit et Senn (1993), Maillat (1995), Florida (1995), Maillat et Kébir (1998), de même que Porter (1998). L'ensemble de ces auteurs contribuent cependant à mettre de l'avant, et ce de manière très explicite, le fait que le processus d'apprentissage collectif influence la

composition des conditions présentes au sein d'un territoire donné ainsi qu'il possède une influence sur le processus de l'innovation. Avec le même raisonnement explicité dans le paragraphe traitant du système national de l'innovation (SNI), il est possible de faire ressortir les liens d'influences croisées entre le processus de l'innovation, les conditions de son environnement de déploiement, de même que le processus d'apprentissage collectif. La figure 5 ci-dessous illustre une reproduction schématisée de ces liens d'influences croisées entre ces composantes.

Figure 5 : Schématisation du positionnement du processus d'apprentissage collectif et de son rôle à l'égard du processus de l'innovation

Selon ce qu'il est possible de comprendre des propos de Marshall (1891), Maillat, Quévit et Senn (1993), Maillat (1995), Florida (1995), Maillat et Kébir (1998), de même que Porter (1998), un processus d'apprentissage collectif peut permettre la création, l'acquisition ou bien le développement de différentes composantes faisant partie intégrante d'un processus de l'innovation et de sa dynamique interactive. Ces composantes consistent

en différents types de savoirs ou de savoir-faire se manifestant sous des formes variées, tels que des compétences, des capacités leur étant rattachées, de même que de l'information ainsi que des connaissances.

La prise en considération du fait que l'innovation est constitutive d'un processus situé au cœur de différents efforts en matière de développement local et régional et qu'elle constitue un élément « moteur de la dynamique socioéconomique contemporaine » ou un « phénomène fondamental et inhérent au capitalisme moderne » permet d'en arriver à un postulat. Ce postulat permet d'avancer qu'une meilleure compréhension de l'ensemble des éléments du processus d'apprentissage collectif permettrait d'améliorer ou de modifier les actions ou le positionnement de différentes fonctions en soutien à l'innovation sur un territoire. Cela offrirait alors la possibilité d'influencer différents efforts en matière de développement local ainsi que régional sur un territoire donné.

C'est donc à la suite de ces propos que la question principale de recherche suivante est formulée :

> **Comment un processus d'apprentissage collectif permet-il de modifier les actions ou le positionnement de différentes fonctions territorialisées de soutien à l'innovation?**

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE THÉORIQUE ET DÉLIMITATION D'UN PROBLÈME SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE

2.1. Élaboration d'un cadre de référence théorique

Le cadre de référence théorique de la présente thèse est élaboré dans l'objectif de permettre une bonne saisie et une bonne compréhension de l'objet d'étude qu'est le concept de « l'apprentissage collectif ». Il importe donc de présenter une définition adéquate de ce dernier. Afin d'ajouter des précisions supplémentaires sur le déploiement d'un tel processus, les concepts de « processus » (d'apprentissage collectif) et de « mécanisme d'interaction » seront définis subséquemment.

2.2. Le concept de l'apprentissage collectif

Les propos contenus dans la littérature ayant trait au concept de l'apprentissage collectif obligent à effectuer un premier constat relatif à ce concept. Force est de constater que plusieurs auteurs du champ des sciences régionales ont abordé le concept de l'apprentissage collectif dans le cadre de leurs travaux respectifs[1] et que le concept de l'apprentissage collectif est défini de différentes manières. Les propos des différents auteurs font écho de plusieurs types de définitions du concept de l'apprentissage collectif. Ce concept possède donc un caractère « polysémique ».

---

[1] Parmi ces auteurs, il est possible de signaler Marshall (1891), Arrow (1962), Crozier et Friedberg (1977), Lucas (1988), Romer (1990), Lundvall (1992), Perrin (1995), Pecqueur (1996), Chapus, Lesca et Raymond (1999), Schön et Argyris (2002), De Laat et Simons (2002), Proulx (2004; 2007), Capello et Faggian (2005) Diez, Malagon et Izquierdo (2005), De Carlo (2005) ainsi que Winter (2010).

Marshall (1891 : 137) situe ce concept en tant que processus permettant « l'acquisition d'habiletés dans le cadre de la réalisation d'une activité ». Arrow (1962 : 155) le définit en tant que processus permettant « l'acquisition de connaissances prenant place à travers des tentatives de résolutions de problèmes durant des activités ». Crozier et Friedberg (1977 : 341-342) le définissent en tant que processus permettant « l'apprentissage, l'invention et la mise en place de différentes activités de transformation ». Lucas (1988 : 27-28) définit l'apprentissage collectif en tant que processus permettant « la formation et l'accumulation du capital humain dans le cadre d'activités de production d'un bien ». Romer (1990 : 75) le situe en tant que processus permettant « l'acquisition de connaissances ». Lundvall (1992 : 9) le définit en tant que processus permettant la « production de la connaissance ainsi que la formation d'éléments cruciaux pour le processus de l'innovation ». Perrin (1995 : 99-100) le définit en tant que processus permettant « la création cognitive des sujets et de leur intégration ».

Selon Pecqueur (1996 : 213-214), ce concept constitue un processus de « coordination faisant émerger la connaissance », alors que pour Chapus, Lesca et Raymond (1999 :4) ce concept constitue un processus permettant la « production d'une connaissance progressive et cumulative des techniques et des comportements d'explorations lors d'une veille environnementale ». Schön et Argyris (2002 : 16) situent ce concept en tant que processus permettant « l'acquisition de l'information sous toutes ses formes et un ajout au stock d'information d'une organisation ». Proulx (2004 : 9; 2007 : 221-224) définit ce concept en tant que processus de « création d'informations nouvelles de nature innovatrice ». Capello et Faggian (2005 : 79) définissent ce concept en tant que processus « dynamique et cumulatif de production de la connaissance ». De Carlo (2005 : 153) définit ce concept en tant que processus permettant « l'enrichissement partagé des représentations et la capacité collective de trouver des solutions nouvelles à un problème ». Diez, Malagon et Izquierdo (2005 : 4) définissent ce concept en tant que processus participatif de « construction de la connaissance permettant la création de

connaissances utiles dans un cadre donné ». Winter (2010 : 104-105) situe ce concept en tant que processus permettant « l'acquisition des connaissances ».

Il est possible d'expliquer l'existence de plusieurs types de définitions du concept de l'apprentissage collectif et, du même coup, de son caractère d'ordre « polysémique ». Cela peut être fait par le biais d'une référence aux objectifs de ce type de processus ainsi qu'aux types de projets ou d'actions s'y associant. Si l'on en croit les propos des différents auteurs cités précédemment, les objectifs de ce type de processus qu'ils ont défini ne comportent pas, à priori, des orientations ou des buts possédant un nombre semblable de similitudes[2].

En ce qui a trait aux sphères d'activités et d'intérêts, ces dernières sont des plus diversifiées. Tout d'abord, il peut s'agir du développement économique au sein d'un territoire donné (Marshall, 1891; Arrow, 1962; Romer, 1990), voire la constitution d'un processus de l'innovation (Lundvall, 1992), la disposition d'informations à cet effet (Winter, 2010) ou la coordination de l'action des acteurs (Pecqueur, 1996). Il peut également s'agir de la création de connaissances sous diverses formes (Crozier et Friedberg, 1977; Perrin, 1995 : Proulx, 2004; 2007; Capello et Faggian, 2005), de l'obtention d'informations pour ce qui est d'un environnement particulier (Chapus, Lesca et Raymond, 1999). Il peut aussi être question de l'ajout de l'information à celle dont dispose une organisation (Schön et Argyris, 2002) ainsi que de l'évaluation d'une mesure à caractère politique ou d'un contexte donné (Diez, Malagon et Izquierdo, 2005; De Carlo, 2005).

Pour ce qui est des types de projets ou d'actions contribuant à concrétiser les objectifs d'un processus d'apprentissage collectif, il importe de noter qu'ils constituent le cadre de manifestation dans lequel s'inscrit ce type de processus[3]. Dans cette perspective, le processus d'apprentissage collectif peut donc être appelé à s'inscrire à l'intérieur d'une grande variété de types de projets ou d'actions. Les propos tenus par les auteurs ayant

[2] Ce faisant, il est possible de constater que le concept de l'apprentissage collectif est appelé à être présent dans différentes sphères d'activités et d'intérêts des plus diversifiées.
[3] Tel que l'ont définient les auteurs qui précèdent.

abordé la question permettent de constater que les différentes formes de projets ou d'actions ne sont pas exclusives à un contexte particulier.

À ce propos, ceux-ci parlent de différentes formes de projets ou d'actions. Ces derniers peuvent être le développement d'industries (Marshall, 1891) ou d'activités économiques (Arrow, 1962; Romer, 1990; Winter, 2010), des éléments exigés par un processus de l'innovation (Lundvall, 1992) ou une démarche favorisant l'interaction des participants individuels et collectifs (De Carlo, 2005; Pecqueur, 1996; Capello et Faggian, 2005). Ils peuvent aussi consister en un système d'échange et d'action (Crozier et Friedberg, 1977), l'exécution d'une activité cognitive (Perrin, 1995), l'existence ou la formation d'une communauté (Proulx, 2004), un processus d'évaluation (Diez, Malagon et Izquierdo, 2005) ou un exercice de veille environnementale (Chapus, Lesca et Raymond, 1999). Ces différentes formes de projets ou d'actions peuvent également consister en l'ajout au stock d'information d'une organisation (Schön et Argyris, 2002) ou en un cercle de créativité (Proulx, 2007).

L'ensemble des propos émis précédemment facilite la mise en évidence d'une définition de ce type de concept pour les besoins de la présente thèse. Cette définition doit comporter un caractère suffisamment ouvert afin de refléter l'ensemble des propos tenus au sujet du concept de l'apprentissage collectif. Les différentes définitions du processus d'apprentissage collectif, de même que les différents objectifs et types de projets ou d'actions pouvant s'associer à celui-ci ne remettent toutefois pas en question l'existence de caractéristiques communes partagées par ces trois types d'éléments précédemment mentionnés. Ces caractéristiques sont partagées et induites par les propos des différents auteurs ayant abordé le concept de l'apprentissage collectif. La première est celle de l'existence d'une dimension collective incorporant l'interaction d'un nombre variable d'acteurs à laquelle ce type de processus est astreint. La deuxième est celle de la manifestation de la création, de l'acquisition et du développement de savoirs et ou de savoir-faire découlant de l'existence de connaissances :

- De manière générale, ceux-ci sont inhérents aux sphères d'activités et d'intérêts au sein desquelles un processus d'apprentissage collectif se manifeste;

- De manière spécifique, ceux-ci sont inhérents aux projets ou aux actions permettant à ce type ce processus de se manifester.

La prise en compte de l'ensemble de ces éléments, de même que des éléments invoqués au premier chapitre par les auteurs Porter (1998), Maillat (1993; 1995 et 1998), Quévit et Senn (1993) de même que Florida (1995) ainsi que Kébir (1998), permet de proposer une définition du concept de l'apprentissage collectif.

La définition au caractère intégrateur à laquelle la présente thèse réfère est donc la suivante :

> « L'apprentissage collectif est un processus collectif permettant la création, l'acquisition ainsi que le développement de différents savoirs ou de savoir-faire ».

Les propos présentés dans les sections suivantes permettront de définir des concepts liés à celui de l'apprentissage collectif. Ils permettront également d'apporter des précisions relatives au déploiement de ce dernier.

2.3. Le concept de l'apprentissage collectif en tant que processus

Les propos de différents auteurs[4] permettent de situer ce concept en tant que processus[5]. La prise en compte du fait que ces auteurs ont procédé à la définition de ce

[4] Il s'agit de Marshall (1891), Arrow (1962), Crozier et Friedberg (1977), Lucas (1988), Romer (1990), Lundvall (1992), Perrin (1995), Pecqueur (1996), Chapus, Lesca et Raymond (1999), Schön et Argyris (2002), Proulx (2004; 2007), Capello et Faggian (2005), De Carlo (2005), Diez, Malagon et Izquierdo (2005) et Winter (2010).

concept dans différents contextes de projets ou d'actions permettant l'obtention de ce type d'apprentissage contribue à justifier le choix d'aborder l'apprentissage collectif en tant que processus[6]. La compréhension de ce type de processus en tant que passage obligé permet de préciser et d'affirmer notre position de ce qui constitue l'apprentissage collectif.

L'opérationnalisation du concept de l'apprentissage collectif par les différents auteurs mentionnés précédemment permet d'acquérir une connaissance relative de la forme que prend ce type de processus dans le cadre de son application pratique. La définition du concept de l'apprentissage collectif a permis de préciser que les types de projets et d'actions contribuant à concrétiser les objectifs de ce type de processus constituent le cadre de manifestation au sein duquel il s'inscrit. Les propos de différents auteurs ayant traité et opérationnalisé le concept de l'apprentissage collectif permettent de dégager un premier constat en ce qui a trait à ce type de processus. Celui-ci renvoie à l'ordonnancement logique de ses « activités » qui est appelé à varier selon leur contexte d'origine et selon leur contexte d'application.

Les propos de Marshall (1891) permettent de situer un processus dont l'ordonnancement des « activités » est constitué de deux étapes dans le cadre d'une démarche de développement économique[7]. De leur côté respectif, Arrow (1962), Lucas (1988), de même que Romer (1990) relèvent aussi un processus composé de deux étapes dans le cadre du même type de démarche[8]. Pour ce qui est de Perrin (1995) et Maillat (1995), ces derniers relèvent également un processus composé de deux étapes dans le cadre

---

[5] Le processus étant défini en tant qu'un « ensemble d'activités logiquement interreliées qui produisent un résultat déterminé », selon l'Office québécois de la langue française (OQLF, 2009).

[6] En effet, les différents contextes d'actions et d'interactions exprimés par les auteurs traitant du concept de l'apprentissage collectif peuvent être assimilés à un « ensemble d'activités logiquement interreliées ». De plus, il importe de souligner que l'apprentissage collectif peut être assimilé au « produit d'un résultat déterminé ».

[7] L'acquisition d'habiletés (première étape) et la réalisation des activités conséquentes (deuxième étape).

[8] L'acquisition de la connaissance (première étape) et la réalisation des activités conséquentes la requérant (deuxième étape).

de la réalisation d'une activité cognitive, pour le premier auteur[9], et d'une activité de développement territorial, pour le deuxième auteur[10].

En ce qui a trait à Lundvall (1992), celui-ci relève un processus composé de trois étapes dans le cadre d'une démarche de l'innovation[11], Schön et Argyris (2002) relèvent aussi un processus composé également de trois étapes dans le cadre d'une démarche d'apprentissage organisationnel[12]. De son côté, Winter (2010) situe un processus composé également de trois étapes dans le cadre de la réalisation d'une activité économique[13]. Pour ce qui est de Proulx (2007), ce dernier relève un processus composé de trois étapes en référence à la tenue d'un cercle de créativité[14]. Quant à Diez, Malagon et Izquierdo (2005), ils relèvent un processus dont l'ordonnancement des « activités » est constitué de cinq étapes[15]. De leur côté, Chapus, Lesca et Raymond (1999) relèvent un processus composé de trois étapes[16], tandis que Pecqueur relève un processus faisant état de trois étapes[17].

Les propos de l'ensemble de ces auteurs ayant traité et opérationnalisé le concept de l'apprentissage collectif permettent de caractériser ce type de processus. Cette

---

[9] L'activité cognitive des sujets (première étape) et de leur intégration (deuxième étape).

[10] La saisie de la compréhension des transformations de l'environnement extérieur (première étape) et la mobilisation des ressources du milieu pour créer des solutions adaptées à la nouvelle situation (deuxième étape).

[11] La production de la connaissance (première étape), la formation d'éléments cruciaux (deuxième étape), dont l'intégration est effectuée dans le cadre d'un processus de l'innovation (troisième étape).

[12] L'acquisition de l'information (première étape), de même que son traitement (deuxième étape), avant qu'elle ne soit entreposée au sein des informations accessibles à une organisation (troisième étape).

[13] L'acquisition de connaissances (première étape), leur intégration ainsi que leur prise en possession (deuxième étape) et leur utilisation pour la réalisation d'une activité de production (troisième étape).

[14] La réunion des acteurs autour d'une problématique les concernant (première étape), le ciblage des solutions liées à la problématique (deuxième étape) et l'expérimentation ou le test des solutions ciblées (troisième étape).

[15] L'évaluation des informations fournies (première étape), l'établissement d'un contrat des connaissances générées (deuxième étape) et l'évaluation de l'impact de l'exercice sur le sujet de l'évaluation (cinquième étape). Les troisième et quatrième étapes avaient plutôt pour but de valider la méthode utilisée.

[16] Ce processus compte trois étapes, la première situant une phase d'appropriation de capacités pour un sujet donné, la deuxième situant un accroissement d'habiletés et la précision de certains éléments recherchés pour un sujet donné et la troisième situant une appropriation de l'expérience acquise pour une activité donnée.

[17] En lien avec les processus de coordination, Pecqueur (1996) dégage la présence d'une construction sociale des acteurs résultant d'une appropriation ou assimilation de la connaissance, d'une réinterprétation ou recréation de cette dernière et de l'internalisation des échanges et de leurs conditions.

caractéristique renvoie au fait qu'il existe des différences en ce qui a trait au nombre et aux types « d'activités » présentes au sein de l'ordonnancement logique de ce type de processus. Malgré ces différences, la réalisation de la présente thèse impose la recherche d'une compréhension approfondie de la nature inhérente des composantes du processus d'apprentissage collectif. Une telle compréhension est à même de permettre une saisie de l'essence des « activités » présentes au sein de l'ordonnancement logique d'un tel processus. Elle est également à même de permettre une meilleure connaissance de cette constituante de l'apprentissage collectif.

La conception d'une modélisation intégratrice du processus d'apprentissage collectif permet d'en arriver à ce degré de compréhension. Pour ce faire, un tableau synoptique, situé à la page suivante, permet de procéder à la classification des éléments composant les étapes du processus d'apprentissage, à la lumière des propos tenus précédemment par les auteurs ayant traité et opérationnalisé ce concept. Les classifications utilisées représentent la nature de chacune de ces étapes. En ce qui a trait aux informations présentes dans le tableau 1, situé à la page suivante, il devient possible de constater que le concept de l'apprentissage collectif en tant que processus comporte essentiellement deux phases. L'ordonnancement logique de ces dernières situe la première en tant que celle de la « production de nouvelles connaissances ». La deuxième de ces phases consiste en « la diffusion et l'intégration de nouvelles connaissances ».

Bien que le nombre de phases que comporte un processus d'apprentissage collectif puisse être variable, la logique au sein de laquelle s'inscrivent ces différentes phases correspond à :

- La production de nouvelles connaissances;
- La diffusion et l'intégration de nouvelles connaissances.

Tableau 1 : Phases du processus d'apprentissage collectif selon différents auteurs

Phases / Auteurs	Phase 1 : Production de nouvelles connaissances		Phase 2 : Diffusion et intégration de nouvelles connaissances	
Marshall (1891)	Acquisition d'habiletés		Réalisation des activités conséquentes	
Arrow (1962)	Acquisition de la connaissance		Réalisation des activités conséquentes	
Lucas (1988)	Acquisition de la connaissance		Réalisation des activités conséquentes	
Romer (1990)	Acquisition de la connaissance		Réalisation des activités conséquentes	
Lundvall (1992)	Production de la connaissance	Formation d'éléments	Intégration dans un processus de l'innovation	
Perrin (1995)	Activité cognitive des sujets		Intégration de l'activité cognitive	
Maillat (1995)	Saisie de la compréhension des transformations de l'environnement extérieur		Mobilisation des ressources du milieu pour créer des solutions adaptées à la nouvelle situation	
Pecqueur (1996)	Appropriation/ assimilation de la connaissance	Réinterprétation ou recréation de la connaissance	Internalisation dans les échanges survenus et de leurs conditions	
Chapus, Lesca, Raymond (1999)	Appropriation des capacités en regard d'un sujet donné	Accroissement des habiletés et précision d'éléments recherchés sur un sujet donné	Appropriation de l'expérience acquise à l'égard de l'activité donnée	
Schön et Argyris (2002)	Acquisition de l'information		Traitement de l'information	Entreposage de l'information
Diez, Malagon et Izquierdo (2005)	Informations fournies au sujet de l'exercice	Connaissances générées au sujet de l'exercice	Impact de l'exercice sur le sujet en question	
Proulx (2007)	Réunion des acteurs autour d'une problématique	Ciblage de solutions en lien avec la problématique	Mise à l'épreuve des solutions ciblées	
Winter (2010)	Acquisition des connaissances		Intégration des connaissances	Utilisation pour la réalisation d'une activité de production

L'existence de cette logique peut également être complétée et précisée par le biais de la modélisation relative au processus d'apprentissage collectif de Boisot (1995 : 154). La figure 6 ci-dessous offre une représentation de cette modélisation.

Figure 6: Les cycles d'apprentissages, par Boisot (1995)

Source : PAQUET (1998)

Selon les informations mises de l'avant par Paquet (1998 : 7-8), la première phase du processus d'apprentissage modélisé par Boisot (1995), la « dimension cognitive », propose un ordonnancement logique impliquant la succession de trois (3) sous-phases. La première de ces sous-phases est celle de l'exploration de l'environnement et la découverte d'éléments anormaux (S). Les propos de Boisot (1995 : 196-202) permettent de comprendre que sont ciblés, en premier lieu, les éléments causant un problème, une difficulté ou requérant un constat de la situation dans laquelle ils se présentent.

La deuxième de ces sous-phases est la clarification (codification) de ces éléments en vue d'apporter une solution (P). Les propos de Boisot (1995 : 196-202) permettent de comprendre qu'une démarche est effectuée en vue de procéder à une identification et à une précision d'un élément de problématique de la situation initiale. Cette démarche est

effectuée selon le positionnement de deux (2) logiques, la première étant « l'assimilation »[18] et la seconde, « l'accommodation »[19]).

La troisième de ces sous-phases est la généralisation de la solution dans le cadre d'une large application (AT). Les propos Boisot (1995 : 196-202) permettent de comprendre que cette phase engendre la mise en forme d'une réponse à mettre de l'avant en ce qui a trait à l'élément de problématique identifié et posant un problème, une difficulté ou requérant un constat de la situation où il se présente.

Selon les informations mises de l'avant par Paquet (1998 : 7-8), la deuxième phase du processus d'apprentissage modélisé par Boisot (1995), la « diffusion de la nouvelle connaissance », propose un ordonnancement logique impliquant la succession de trois (3) sous-phases. La première de ces sous-phases est la diffusion de cette nouvelle connaissance à un groupe donné (D). Les propos de Boisot (1995 : 202-209) permettent de comprendre qu'elle implique un groupe d'acteurs et leur donne la possibilité de procéder à la diffusion du savoir constitué par la réponse à apporter. De plus, ses propos permettent de comprendre que la codification de l'information influence le processus de diffusion de cette dernière[20].

La deuxième de ces sous-phases est l'absorption et l'intégration de cette nouvelle connaissance (AR). Les propos de Boisot (1995 : 202-209) permettent de comprendre qu'elle implique l'utilisation de savoir constitué, que ce soit lors d'activités permettant sa mise en pratique ou lors d'activités permettant son utilisation éventuelle.

La troisième de ces sous-phases est l'intégration de cette nouvelle connaissance au sein de certaines activités (I). Les propos de Boisot (1995 : 209-210) permettent de

---

[18] Ce traitement de l'information s'effectue selon des paramètres existant et correspondant à une procédure administrative déjà établie, en ce qui a trait aux échanges et interactions.

[19] Ce traitement de l'information s'effectue selon de nouveaux paramètres et correspond ainsi à l'établissement de nouveaux cadres d'échanges et d'interactions.

[20] La codification pouvant amener une variation des contraintes, à la hausse ou à la baisse, selon les possibilités que les gens ont de la comprendre ou non.

comprendre qu'elle implique l'intégration de la nouvelle connaissance dans l'environnement même pouvant être sujet à une veille. Selon l'auteur, cela ramène la nouvelle connaissance dans une logique allant du « spécifique à l'abstrait », alors que l'ensemble du processus renvoie constamment à une logique allant de « l'abstrait au spécifique » tout au long des autres étapes.

Il est alors possible de conclure que le processus d'apprentissage collectif constitue un « processus » dont la modélisation comporte essentiellement deux (2) phases :

- La première phase est celle de la dimension cognitive du processus qui permet d'en arriver à la production d'une nouvelle connaissance;

- La deuxième phase est celle de la diffusion de la nouvelle connaissance produite lors de la première phase du processus jusqu'à son intégration.

Il importe de noter que le nombre de phase, de même que les activités les composants, sont appelées à varier, en ce qui a trait au contexte d'origine ou d'application. Toutefois, si l'on en croit les propos de Proulx (2007), il n'est pas impossible de les reproduire dans le cadre d'un autre contexte, notamment en ce qui concerne le cas des cercles de créativité.

2.4. Le concept de mécanisme d'interaction

Dans le cadre d'une démarche permettant une bonne saisie ainsi qu'une bonne compréhension du type processus que forme le concept de l'apprentissage collectif, le caractère « interactif » constitue un aspect incontournable de ce dernier. À ce propos, l'existence d'une dimension collective incorporant l'interaction d'un nombre variable d'acteurs à laquelle ce type de processus est astreint est l'une des caractéristiques définissant ce qu'est l'apprentissage collectif. Pour ce qui est des différents auteurs ayant traité de la

question, ceux-ci font état de différentes sphères d'activités, d'intérêts et de types de projets ou d'actions orientés par les objectifs d'un tel processus.

En effet, il peut être question d'activités industrielles (Marshall, 1891), de production (Arrow, 1962; Romer, 1990), de contextes de formation leur étant liés (Lucas, 1988), d'activités de production, de distribution et de consommations de biens (Lundvall, 1992). Il peut être également question du réseautage entre acteurs et d'activités de production (Florida, 1995), d'un collectif d'acteurs interagissant (Maillat, 1995), des activités de veille d'une entreprise (Chapus, Lesca et Raymond, 1999) ou de l'acquisition de l'information pour une organisation donnée (Schön et Argyris, 2002). Il peut être aussi question de l'existence ou de la formation d'une communauté (Proulx, 2004), des processus et démarches de consultation ou de participation (Pecqueur, 1996; De Carlo, 2005), d'une démarche de consultation et d'évaluation (Diez, Malagon et Izquierdo, 2005), de l'existence de cercles de créativité (Proulx, 2007) ou de l'opération d'unités de production (Winter, 2010).

Les propos de certains auteurs en ce qui a trait à la théorie des groupes restreints permettent d'expliciter, de manière très précise, le caractère « interactif » du processus d'apprentissage collectif et, par le fait-même, la dimension collective incorporant l'interaction d'un nombre variable d'acteurs. En effet, ceux de St-Arnaud (2008 : 106) permettent de situer que ce caractère « interactif » implique la présence d'un élément laissant libre court aux « communications entre les personnes ». À cet égard, Boisvert, Cossette et Poisson (2001 : 280-301) situent ce caractère « interactif » impliquant la présence d'un « élément permettant au déroulement des activités de s'exécuter »[21]. Selon Proulx (2004 : 8-9), ce caractère « interactif » implique la présence d'un élément qui relie des cadres lesquels

[21] Ces mécanismes d'interactions ne se voyaient pas exclusifs, car d'autres pouvaient s'y ajouter. En ce qui a trait aux propos tenus par Boisvert, Cossette et Poisson (2001), il est tout autant possible de référer à des modes de structuration des réunions tels que l'assemblée délibérante, l'atelier, le colloque, le débat public, la discussion en groupe restreint, l'exposé, la conférence, le forum, l'interview, le panel, le séminaire, voire le symposium.

permettant « permettre l'exécution de tâches ou de travaux »[22]. L'ensemble de ces auteurs définissent cet élément comme étant l'interaction liée au caractère « collectif » de l'apprentissage. Selon Anzieu et Martin (2003 : 189), l'interaction laisse le loisir d'effectuer la « mise en relation » des acteurs dans le cadre d'un acte de communication rendant possible l'atteinte de certains objectifs.

À la lumière de la littérature, il est possible de dire que l'interaction prenant place au sein du processus d'apprentissage collectif est tributaire de nombreux et de différents mécanismes permettant de faire la « mise en relation » des acteurs. Les travaux réalisés sous l'égide du mouvement Vision 2025[23] ont permis l'élaboration d'une classification des mécanismes d'interactions. La figure 7 ci-dessous fait état de quatre types d'entre eux.

Figure 7 : Classification des mécanismes d'interactions selon quatre grands types

Source : PROULX (2007)

2.4.1. Les regroupements

Le premier de ces grands types de mécanismes d'interactions est celui qui héberge les « regroupements ». Ce grand type de mécanisme est défini comme étant une « union formelle structurée qui possède un caractère officiel » (Proulx, 2007 : 53). Les

[22] Proulx (2004) réfère aux types de mécanismes mentionnés par Boisvert, Cossette et Poisson (2001), en ajoutant également des ressources d'ordre technique permettant l'interaction, dont le téléphone, le télécopieur, la poste, Internet, le téléphone mobile ainsi que les rencontres entre individus.

[23] Groupe de prospective territoriale pour le développement de la région administrative du Saguenay−Lac-Saint-Jean (Québec), dont le portail se trouve au www.uqac.ca/vision2025.

regroupements sont caractérisés non seulement par la présence d'objectifs que doivent poursuivre les acteurs, mais également par la présence d'une stratégie contribuant à orienter leurs actions (Proulx, 2007 :53). Cette définition laisse ainsi place à une grande diversité d'organisations. Selon (2007 : 148), de multiples regroupements agissent au sein d'une grande diversité de sphères d'activités à différents échelons territoriaux. Le cas de la région administrative de la région du Saguenay−Lac-Saint-Jean permet d'illustrer un portrait plus précis confirmant cet état de fait.

En premier lieu, certaines de ces « unions formelles » s'observent dans des différents mécanismes de représentation démocratique d'un échelon territorial donné. Il est donc question des municipalités, de leurs conseils municipaux et leurs comités exécutifs, de même que des commissions scolaires ainsi que des structures administratives et des services rattachés à ces deux paliers de gouvernance (Proulx et coll., 2003 : 54). Il est aussi question des conseils d'administration des municipalités régionales de comté (MRC) ainsi que des structures administratives et de services, de même que de la Conférence régionale des élus et de ses comités et commissions[24]. En deuxième lieu, certaines de ces « unions formelles » se trouvent dans les différents mécanismes de développement local (Proulx et coll., 2003 : 56-61). Il est alors question des chambres de commerce, des syndicats, des centres locaux de développement (CLD) ainsi que des sociétés d'aide au développement des collectivités (SADC). Il est aussi question des différentes associations régionales, des conseils régionaux de concertation, des organismes régionaux de développement et des sociétés régionales.

En troisième lieu, certaines de ces « unions formelles » se situent dans l'offre de services au sein d'un territoire donné (Proulx et coll., 2003 : 56-61). Il est alors question des conseils de la santé et des services sociaux (CSSS), de même que des établissements de leur

[24] Selon la Conférence régionale des élus de la région du Saguenay−Lac-Saint-Jean (2009), ce mécanisme d'interaction a pour objectif d'assurer une certaine concertation des acteurs régionaux et son conseil d'administration est composé majoritairement d'élus municipaux qui y sont délégués. De plus, ce mécanisme d'interaction a aussi pour objectif d'offrir des services à certains conseils du territoire et d'assurer la réalisation d'ententes spécifiques avec les échelons politiques supérieurs, notamment québécois. Il est à noter que ce mécanisme d'interaction a été constitué selon la Loi 34 sur le ministère du développement économique et régional et d'autres dispositions législatives.

réseau offrant une desserte de services. Il est aussi question des centres locaux d'emploi (CLE) ainsi que des sociétés de transports en commun. Il est également question des services d'enseignements supérieurs, notamment les cégeps et l'université régionale, comptant sur la présence de différentes équipes à l'intérieur de centres de recherche regroupés autour de champs de travail spécifiques.

En dernier lieu, certaines de ces « unions formelles » se situent dans le cadre des directions des ministères des gouvernements québécois et canadien, de même que des différentes organisations gouvernementales présentes sur un territoire donné (Proulx et coll., 2003 : 56-61). Il importe également de considérer que certaines « unions formelles » sont constituées par les différents types d'entreprises présentes sur le territoire, tant les petites, les moyennes et les grandes entreprises, de même que les coopératives.

2.4.2. Les petits évènements

Le deuxième de ces grands types de mécanismes d'interaction est celui qui héberge les « petits évènements ». Ce type de mécanisme est défini comme étant une « activité se produisant dans un lieu neutre pour une durée maximale limitée, voire un mois, afin de permettre la mise en contact d'acteurs et l'échange d'informations » (Proulx, 2007 : 151). Selon Proulx (2007 : 151), le petit évènement n'est pas attitré à un secteur d'activité, à priori. Toutefois, l'existence possible d'une grande diversité de « petits évènements » ne brime en rien le fait de classifier les différents types d'activité sous dix catégories (Proulx, 2007 : 151) : les consultations, les débats et comités, les conférences, les salons et congrès, la diffusion artistique, les lancements, les journées thématiques, les évènements patrimoniaux, les semaines thématiques ainsi que les concours et remises de prix.

L'existence des « cercles de créativité » à titre de mécanisme d'interaction fait en sorte qu'il convient d'ajouter une onzième catégorie « d'activité » à titre de « petit évènement ». Selon Proulx (2007 : 151), les « cercles de créativité » se définissent comme

étant « des rencontres de petits groupes qui rassemblent des acteurs d'un même domaine d'activité dans le but implicite ou explicite de partager de l'information utile ». Du point de vue de cet auteur, il ne s'avère pas aisé de répertorier les « cercles de créativité » : ceux-ci s'insèrent déjà dans le cadre de démarches de « mise en relation » parmi certains des mécanismes d'interactions mentionnés précédemment (Proulx, 2007 : 151).

2.4.3. Les réseaux

Le troisième de ces grands types de mécanismes d'interactions est celui qui héberge les « réseaux ». Ce type de mécanisme est défini comme étant un « ensemble de voies relationnelles aptes à faire circuler des flux d'informations entre les acteurs » (Proulx, 1995 : 150). Cela laisse place à l'existence de sous-catégories de réseaux que Proulx (1995 : 154-161) définit en termes de « réseaux naturels », de « réseaux fonctionnels » de type horizontaux, de « réseaux fonctionnels » de type verticaux ainsi que de « réseaux utilitaires ».

Le **premier** type de réseau, soit « naturel », expose l'existence de liaisons d'intensité variable constituant des voies relationnelles spontanées entre acteurs qui y sont impliqués (Proulx, 1995 : 154-158). Illustrant certaines dynamiques sociales de base, ceux-ci peuvent se constituer pour diverses raisons, en plus de permettre l'émergence d'autres types d'organisations. Selon Proulx (1995 : 154-158), tout en bénéficiant d'un effet de proximité d'ordre géographique, ce type de réseau peut également bénéficier d'une proximité d'ordre organisationnel, de même que d'ordre culturel dans certains cas.

Le **deuxième** type de réseau, soit « fonctionnel » de type horizontal, est de nature officielle et formelle. Ce type de réseau possède des voies relationnelles permettant le positionnement d'un ordre relationnel au cas où elles se manifestent (Proulx, 1995 : 158). Selon cet auteur, ce type de réseau est plutôt d'ordre marchand ou contractuel et joue un rôle dans le cadre de transactions entre organisations.

Le **troisième** type de réseau, soit « fonctionnel » de type vertical, est de nature formelle et officielle. Ce type de réseau possède des voies relationnelles permettant le positionnement d'un ordre relationnel au cas où elles se manifestent (Proulx, 1995 : 158). Toutefois, ce type de réseau présente une nature plutôt hiérarchique servant à maintenir la cohésion entre les composantes d'une même organisation. Le rôle de ce type de réseau permet d'effectuer la circulation de différents types d'informations au sein d'une organisation.

Le **quatrième** type de réseau, soit « utilitaire », constitue des voies relationnelles privilégiées permettant de compléter et d'améliorer les voies relationnelles des réseaux de types « fonctionnels » (Proulx, 1995 : 159-160). Pouvant être de différentes portées, ce type de réseau est régi selon une dynamique d'ordre socio-affectif, ouvrant la possibilité d'accès à certaines informations de façon privilégiée. Pouvant être modifiée en fonction de la présence de facteurs divers, la contribution de ce type de réseau consiste en un rôle complémentaire, car il répond à des objectifs non atteints par des réseaux « fonctionnels » (Proulx, 1995 : 159).

2.4.4. Les catalyseurs

Le quatrième et dernier de ces grands types de mécanismes est celui des « catalyseurs ». Ce grand type de mécanisme renvoie à « l'individu aux qualités spécifiques dans la mise en relation d'échanges entre d'autres gens » (Proulx, 2007 : 153). S'impliquant au sein de différents lieux organisationnels et au sein de différents projets, allant même à en être à l'origine, les « catalyseurs » permettent la « mise en relation » de différents acteurs en vue d'atteindre des objectifs spécifiques. L'implication de ce type d'individu dans des projets peut amener l'individu à assumer un rôle de supervision, et ce, même s'il n'est pas un acteur décisionnel. Toujours selon Proulx (2007 : 153), les « catalyseurs » peuvent être présents au sein de différents secteurs d'activités et non pas seulement au sein d'un nombre limité.

2.5. Le concept de processus de la communication

L'interaction prenant place dans le cadre d'un processus d'apprentissage collectif résulte d'un processus de la communication ainsi que des facteurs internes à ces derniers. Les propos de certains auteurs en ce qui a trait à la théorie des groupes restreints permettent de situer l'ancrage du processus de la communication au sein du processus d'apprentissage collectif. En effet, les propos d'Anzieu et Martin (1990) ainsi que ceux de Boisvert, Cossette et Poisson (2001) précisent que ce type de processus est activé pour l'accomplissement d'un but que visent les acteurs impliqués dans une interaction donnée. Il devient pertinent de porter attention au fonctionnement du processus de la communication puisque ce dernier est intégré au processus d'apprentissage collectif.

La modélisation de type linéaire[25] du processus de la communication permet la saisie d'une première série de composantes inhérentes à ce type de processus. Selon Lohisse (2006 : 56-65), la modélisation de type linéaire inclut les « cinq W » de Lasswell (1948). Ceux-ci constituent les cinq composantes de la modélisation de type linéaire du processus de la communication, dont la figure ci-dessous fait état[26].

Figure 8: Modèle du processus de communication (5 W) selon Lasswell (1948)

Source : LOHISSE (2006 : 56)

[25] En référence à la contribution Lasswell, Shannon et Jakobson en matière de communication (Lohisse, 2006).
[26] Il importe de souligner que la règle des 5W est traduite entre parenthèses à la figure 8.

Selon Lohisse (2006 : 56), la première composante de ce modèle est « l'émetteur » (Qui). Celle-ci émet la deuxième composante de ce modèle qui est le « message » (Dit quoi). Ce message est acheminé à travers la troisième composante de ce modèle qui est le « médium » (Par quel moyen) à l'attention de la quatrième composante de ce modèle est le « récepteur » (À qui). Le message acheminé occasionne alors la cinquième composante de ce modèle, soit un « impact » (Avec quel effet).

La modélisation de type linéaire du processus de la communication n'explique pas à elle seule le processus permettant l'interaction entre les acteurs dans le cadre du processus d'apprentissage collectif. À ce propos, la modélisation des aspects formels du processus de la communication d'Anzieu et Martin (1990) offre une modélisation complète du processus de la communication. Celle-ci prend en compte la présence de la composante de la rétroaction. Cette dernière introduit une transmission d'un message du récepteur à l'émetteur initial. La figure 9 suivante fait état des composantes de la modélisation des aspects formels du processus de la communication d'Anzieu et Martin (1990).

Figure 9 : Modélisation des aspects formels du processus de la communication d'Anzieu et Martin (1990)[27]

Source : ANZIEU et MARTIN (1990 : 193-194)

[27] Ces deux auteurs mentionnent également l'existence de problèmes pouvant être liés au codage de l'information, au récepteur même ainsi qu'au canal de communication. Par ailleurs, ceux-ci mentionnent que cette formalisation même du processus de la communication ne prend pas en compte les aspects psychologiques de la communication (qui tiennent compte des personnalités des personnes impliquées, de même que de la situation donnée et la signification des messages).

Selon Anzieu et Martin (1990 : 193-194), l'émetteur élabore un message affectant potentiellement le récepteur. Ce message est transmis par un canal afin qu'il soit reçu par le récepteur. Pour ces auteurs, l'effet de ce message peut être variable et dépend de la compréhension de ce dernier ainsi que de sa représentation du but poursuivi par l'émetteur. Ces auteurs mentionnent également que le message peut être le sujet de différentes problématiques influençant le processus de la communication. Celles-ci concernent notamment le codage de l'information, le récepteur de celle-ci ainsi que le canal de communication utilisé.

Le rôle des acteurs interagissant par le biais de différents types de mécanismes d'interactions est également un élément à considérer dans le cadre du processus de la communication. Selon les propos de différents auteurs ayant traité du concept de l'apprentissage collectif, il est possible de souligner que le type d'acteur appelé à interagir avec d'autres acteurs et, de ce fait, de prendre part à un processus de la communication est tout à fait variable[28]. Dans cette perspective, il est possible de dire que le type de rôle occupé au sein du processus de la communication ne constitue pas un frein à une implication dans un processus d'apprentissage collectif.

Dans la perspective où les acteurs impliqués dans une interaction posent des gestes ou mettent de l'avant des stratégies permettant l'accomplissement d'un but ou d'un objectif donné, il est tout à fait justifié de considérer l'existence d'une rationalité du comportement des acteurs leur permettant d'adopter des solutions à cet effet. Toutefois, les propos de Simons (1992 : 4) et d'Ostrom (1998 :9) invitent à penser que les acteurs possèdent une rationalité limitée. Dans cette perspective, les choix effectués par ces derniers ne sont pas nécessairement optimaux. Selon ce que mentionnent Simons (1992 : 4) et Ostrom

[28] Selon les propos de Marshall (1891), Arrow (1962), Lucas (1988), Romer (1990), Lundvall (1992), Perrin (1995), Maillat (1995), Pecqueur (1996), Chapus, Lesca et Raymond (1999), Schön et Argyris (2002), Proulx (2004 et 2007), Diez, Malagon et Izquierdo (2005), Capello et Faggian (2005), de même que Winter (2010), il est possible de constater que le type d'acteur est très variable. L'acteur peut être ouvrier spécialisé, une personne prenant part à des activités de production, une personne participant à une activité industrielle, un entrepreneur, une personne participant à une activité de production, de distribution et de consommation, un employé impliqué dans une activité productive ou un acteur d'une organisation donnée.

(1998 :9), les individus ne procèdent pas au calcul d'un ensemble de stratégies pour chacune des situations qu'ils rencontrent. Ces deux auteurs mettent en évidence que le choix d'une solution pour répondre aux exigences de la situation s'effectue dans un contexte donné. À ce propos, en plus des différentes motivations à l'action des acteurs, Simons (1992 : 4) et Ostrom (1998 :9) soulignent l'existence de contraintes reliées à l'accessibilité à l'information ainsi qu'aux capacités cognitives des acteurs. Dans cette perspective, les gestes ou les stratégies mis de l'avant par les acteurs impliqués dans une interaction donnée s'effectuent donc en fonction de limites inhérentes à leur action respective.

2.6. Le concept de motivation à l'action

Dans une perspective d'action intentionnelle (buts), il est tout à fait justifié de considérer l'existence de motivations à l'action des acteurs expliquant le cheminement du processus d'apprentissage collectif. À ce titre, les travaux d'Olson (1978) permettent d'expliciter l'existence de différents types de motivations ayant trait à l'action des acteurs. Si des mobiles à caractère économique peuvent motiver l'action des acteurs (Olson, 1978 : 83), des mobiles à caractère social sont tout aussi importants à considérer. Selon cet auteur, ces mobiles à caractère social peuvent notamment consister en des éléments tels que le prestige personnel, la pression sociale et le statut social, l'amitié, le respect, de même que l'estime de soi ou d'autres éléments à caractère psychologique.

L'existence de mobiles à caractère économique ainsi qu'à caractère social mise de l'avant par Olson (1978) constitue un cadre de travail préliminaire permettant la mise en perspective de motivations à l'action de différents auteurs ayant traité et opérationnalisé le concept de l'apprentissage collectif. Celles-ci ont été réparties selon une classification élaborée en trois catégories afin de représenter le plus fidèlement possible la nature de ces motivations à l'action.

2.6.1. Types d'activités et d'actions

Il faut dire que l'ensemble des secteurs d'activité d'une société donnée sont en mesure de susciter la présence de motivations à l'action expliquant le cheminement du processus d'apprentissage collectif, et ce, dans divers cadres d'activités. Si Marshall (1891) situe un cadre d'activité industrielle, qu'Arrow (1962), Lucas (1988), Romer (1990) et Winter (2010) situent un cadre d'activité de production de biens, ceux-ci ne sont nullement limités à un secteur d'activité en particulier. Si Perrin (1995) situe un cadre industriel et l'action des entrepreneurs, que Lundvall (1992) situe un cadre d'activités routinières de production de bien et que Schön et Argyris (2002) situent un cadre d'action d'une organisation donnée, ces cadres d'action ne sont également nullement limités à un secteur d'activité en particulier. Il en est de même avec Chapus, Lesca et Raymond (1999) pour la veille informationnelle, avec Diez, Malagon et Izquierdo (2005) pour les processus de consultations, avec Capello et Faggian (2005) pour des activités de production ainsi que Proulx (2004; 2007) pour des grappes industrielles et des cercles de créativité.

Les propos de l'ensemble de ces auteurs permettent cependant la mise en perspective d'un constat relatif à la motivation à l'action des acteurs expliquant le cheminement du processus d'apprentissage collectif. Les secteurs d'activités d'une société donnée ne sont pas ceux qui sont en mesure de susciter la présence des motivations à l'action, il s'agit plutôt de la réalisation de certains types d'activités ou de certains types d'actions propres à ceux-ci.

2.6.2. Conditions socio-économiques

Les propos de différents auteurs ayant traité et opérationnalisé le concept de l'apprentissage collectif permettent également de convenir d'un autre élément concernant les motivations à l'action des acteurs, soit les conditions socio-économiques présentes au

sein d'une société donnée. Bien que plusieurs auteurs précisent l'existence de certaines conditions socio-économiques, ces derniers situent celles-ci au sein d'un spectre très large.

Marshall (1891) mentionne le caractère de la population et ses institutions sociales et politiques. Pour sa part, Lundvall (1992) souligne le contexte institutionnel et culturel. Pour ce qui est de Maillat (1995), il parle de l'existence de dynamiques sur le territoire. Pour sa part, Proulx (2004) situe les relations existantes au sein des grappes industrielles. Capello et Faggian (2005) situent quant à eux les relations existantes au sein de l'appareil de production territoriale. De leurs côtés, Chapus, Lesca et Raymond (1999), de même que Diez, Malagon et Izquierdo (2005) situent l'expression de différents besoins en provenance de certains acteurs. Pour sa part, Winter (2010) soulève l'existence d'un environnement au sein duquel s'effectue la production.

Ainsi, les conditions socio-économiques d'une société donnée sont susceptibles de constituer des motivations à l'action sont très variées et peuvent différer d'un cas à un autre.

2.6.3. Mécanismes d'interactions et acteurs

Il importe également de souligner que les conditions même de l'interaction offertes par le biais des mécanismes ou des acteurs sont en mesure d'exercer une influence en ce qui a trait aux motivations à l'action des acteurs.

Boisvert, Cossette et Poisson (2001 : 280-301) mettent en exergue le fait que les mécanismes d'interactions constituent un cadre susceptible d'influencer le déroulement des interactions des acteurs. Selon eux, cette influence est exercée à des degrés divers par le biais de différents éléments[29]. Si les cercles de créativité confèrent, selon Proulx (2007), un

[29] Dont le nombre d'acteurs présents, la structure du mécanisme d'interaction, les modes d'interactions entre les acteurs, les méthodes de travail, l'état du capital social entre les acteurs et les conditions matériels y prévalant.

rôle spécifique à un acteur responsable de l'animation, Diez, Malagon et Izquierdo (2005) parlent de l'existence de certaines fonctions inhérentes à l'animation, conférant de fait des rôles spécifiques à certains acteurs. De plus, plusieurs éléments sont à considérer concernant les mécanismes d'interactions des acteurs. Ainsi, ces derniers adoptent différentes attitudes et aptitudes qui peuvent influencer le déroulement des interactions. Diez, Malagon et Izquierdo (2005), Proulx (2007), Capello et Faggian (2005) ainsi que Pecqueur (1996) soulignent les habiletés des acteurs à partager des connaissances et à collaborer. Selon ces auteurs, il peut aussi s'agir de la motivation à l'égard du sujet, de la participation que vis-à-vis de l'ouverture à l'acquisition de nouveaux éléments de connaissances. Proulx (2007) souligne aussi la prise de décision d'un acteur, alors que Pecqueur (1996) souligne l'existence de relations préalables entre les acteurs, et de l'ouverture à la participation et à la réalisation des modalités organisationnelles.

Ainsi, les conditions posées par les mécanismes d'interaction et par les acteurs au cours de différentes interactions sont des plus variées et peuvent également différer d'un cas à un autre.

2.7. Le contenu des interactions

L'intégration de processus de la communication au sein du processus d'apprentissage collectif amène à considérer l'existence de contenus spécifiques des interactions survenant entre les acteurs et leur permettant l'accomplissement d'un but ou d'un objectif donné. Dans cette perspective, il est justifié de porter attention aux éléments constitutifs du contenu de ces interactions en tant que composante à part entière du processus d'apprentissage collectif. Les propos d'Anzieu et Martin (1990 : 193-194) ainsi que de Lohisse (2006 : 56) situent ce contenu en tant que message prenant place au sein des interactions survenant entre les acteurs par le biais de processus de la communication. Le contenu des interactions constitue alors des informations transmises par les acteurs traversant un processus de la communication. Il y a donc échange d'informations. Les propos de Proulx (2004 : 10-11) font ressortir que c'est par

le biais de la combinaison des informations qu'il est possible de procéder à la création, à l'acquisition et au développement de différents savoirs et ou savoir-faire.

Cependant, ces informations sont caractéristiques de la contribution d'un acteur et sont de différents types. À ce propos, les travaux de Bales (1950 : 9) permettent de jeter un premier éclairage sur les contributions des acteurs. Selon cet auteur, il est possible de relever deux types d'aires de contribution[30], soit les contributions socio-émotionnelles, soit celles reliées à l'exécution de tâches. Les propos de Boisvert, Cossette et Poisson (2001 : 72-73) permettent de jeter un deuxième éclairage sur les contributions des acteurs et de constater qu'elles sont de différents types. Selon ces auteurs, il est possible de relever trois types d'aires de contribution, soit celles reliées au contenu, aux procédures ou à l'aspect socio-affectif.

Les approches employées tant par Bales (1950 : 9) que par Boisvert, Cossette et Poisson (2001 : 72-73) permettent de procéder à une catégorisation des types de contributions d'un acteur. Toutefois, il importe de constater que celles-ci ne permettent pas de procéder à une identification de la nature précise des contributions. Dans la perspective où ce type d'information permet de mieux détailler l'une des composantes du processus d'apprentissage collectif et d'en accentuer notre compréhension, l'utilisation de sous-catégories permet une classification adéquate des informations. L'utilisation des sept grandes catégories informationnelles mises de l'avant par Proulx (1995 :193-194) permet de procéder à une classification du contenu des interactions par rapport à des catégories qualifiant la nature des contributions des acteurs dans un processus de la communication. Selon cet auteur (Proulx, 1995 : 193-194), il est possible de constater que l'information se qualifie en fonction de la possession de certaines caractéristiques.

---

[30] À l'observation du système de catégories de Bales (1950 : 9), il est possible de constater l'existence de douze catégories utilisées en observation, soit « Show solidarity », « Show tension release », « Agrees », « Gives suggestion », « Gives opinion », « Gives orientation », « Asks for orientation », « Asks for suggestion », « Asks for opinion », « Disagrees », « Shows tension » ainsi que « Shows antagonism ». Ces catégories se déclinent en sous-catégories.

L'information est de type :

- « Circonstancielle » si elle n'a pas un aspect utilitaire lié au but et à la tâche;
- « Descriptive » si elle permet une connaissance générale et globale du contexte dans lequel se situent le but et la tâche;
- « Impulsive » si elle permet l'expression des besoins, désirs ainsi que les volontés dont les acteurs sont porteurs;
- « Normative » si elle est législative, réglementaire ou procédurale;
- « D'orientation » si elle encadre une logique et la pertinence des échanges;
- « Effective » si elle représente les volontés et intentions formelles d'acteurs;
- « Exécutive » si elle se rapporte à la structuration et au fonctionnement d'un mécanisme exécutif d'un projet ou d'une intention.

2.8. L'aboutissement logique du processus d'apprentissage collectif

Le processus d'apprentissage collectif est également porteur d'une finalité. En se rapportant à la définition de ce concept, il est possible de constater que l'aboutissement logique de ce type de processus est celui de la « création, l'acquisition ainsi que le développement de différents savoirs et ou de savoir-faire ». Dans cette optique, il est tout à fait justifié de penser que ce type de processus permet de cibler différentes réalisations collectives liées à la connaissance :

- L'une étant de l'ordre de connaissances issues d'une activité de réflexion (savoirs);

- L'autre étant plutôt des connaissances techniques (savoir-faire).

Les propos de l'ensemble des auteurs cités au tableau 1 permettent de corroborer cette assertion fait. L'émergence de ces réalisations collectives rend possible la mise en évidence de l'aboutissement logique du processus d'apprentissage collectif, soit de

transformer un environnement donné. Cela entraîne aussi l'évolution de la situation initiale. Comme le soulignent Schön et Argyris (2002 : 24), dans la perspective où survient un ajout d'information à l'inventaire dont dispose des acteurs donnés à la suite de la réalisation du processus d'apprentissage collectif, cet ajout peut contribuer à générer un cumul de connaissances bénéficiant aux acteurs y ayant accès. De ce fait, l'un des aboutissements logiques du processus d'apprentissage collectif est également la cumulation de différents savoirs et ou de savoir-faire.

Les propos de l'ensemble des auteurs cités au sein du tableau 1 permettent également de mettre de l'avant un constat ayant trait aux sphères d'activités et d'intérêts dans lesquels se situe ce type de processus, de même que les types de projets ou d'actions par lesquels ils se manifestent[31]. Ce constat est qu'il n'existe pas de frontières entre les différentes catégories d'activités ou champs d'intérêt objet d'un processus d'apprentissage collectif.

2.9. Formulation d'une hypothèse principale de recherche, d'une question et d'une hypothèse spécifique de recherche

Le concept de l'apprentissage collectif constitue une préoccupation de recherche particulière en matière de développement local et régional. Les propos de différents auteurs portant de l'intérêt à ce concept démontrent qu'il est défini au regard des différents objectifs, projets ou actions. L'absence de modélisations explicites du concept de l'apprentissage collectif dans le domaine des sciences régionales a nécessité l'apport de connaissances d'autres champs de savoirs afin de pallier à ce manque.

Le concept de l'apprentissage collectif est également défini en référence à différentes sphères d'activités ou d'intérêts auxquelles il prend place. L'apprentissage collectif est un processus collectif permettant la création, l'acquisition ainsi que le

[31] Ces types de projets ont été mis de l'avant au sein de la section 2.1. de ce chapitre.

développement de différents savoirs et ou de savoir-faire. Ce type de processus est composé essentiellement de deux phases. La première de ces phases est celle de l'activité cognitive permettant la « production de nouvelles connaissances ». La deuxième de ces phases est celle de sa propagation permettant la « diffusion et l'intégration de nouvelles connaissances ».

Dans le cadre d'une démarche de développement local et régional, une préoccupation à l'égard de l'apprentissage collectif implique l'adoption d'un positionnement permettant l'atteinte de ce qui constitue une « économie du savoir ». Ce dernier ne concerne pas seulement une activité économique en particulier, mais également l'introduction d'un facteur de structuration des fonctions territorialisées de soutien à l'innovation.

Le rôle qu'occupent les différents mécanismes d'interactions du processus d'apprentissage collectif, la rationalité des comportements des acteurs ainsi que leurs motivations influencent l'interaction des acteurs dans le cadre du cheminement de ce type de processus. Cette dernière est permise par le biais de processus de la communication. L'existence de nombreux types de mécanismes d'interactions favorise les échanges d'informations et leur combinaison. Cela permet ainsi la production de l'apprentissage collectif.

La prise en compte de ces prémisses théoriques permet la formulation d'une hypothèse rattachée à la question principale de recherche :

> **Un processus d'apprentissage collectif peut les concrétiser en procédant à la création, à l'acquisition ou au développement de composantes qui peuvent influer sur le cours des actions exercées ou le positionnement de différentes fonctions territorialisées de soutien à l'innovation.**

Toutefois, la compréhension de cette hypothèse ne permet que d'apporter une réponse partielle à cette question de recherche principale. La réponse pouvant être mise de l'avant permettrait d'expliquer les rôles joués par un processus d'apprentissage collectif quant à la modification des actions ou du positionnement de différentes fonctions territorialisées de soutien à l'innovation. Cependant, il ne serait pas possible de décrire, en faisant état de manière précise, les composantes de ce type de processus ainsi que des rôles qu'elles jouent. Selon les propos de certains auteurs ayant traité du processus d'apprentissage collectif, il est possible de situer l'existence de certains indicateurs permettant de juger des « effets » de ce type de processus (Maillat, 1995; Capello et Faggian, 2005). Cependant, ce type de mesure ne permet pas la description de l'ampleur du processus d'apprentissage collectif, de son cheminement, des aboutissements ainsi que des impacts engendrés. Somme toute, ce type de mesure ne permet pas de juger du degré d'évolution de ce type de processus.

Il y a donc une « absence partielle de connaissances relative à l'état d'un processus d'apprentissage collectif », ce qui soulève ainsi un problème spécifique de recherche comme le suggère Chevrier (2009 : 64). Les conséquences de cette absence ont un impact important la réalisation de différentes interventions visant à améliorer ou modifier les actions ainsi que le positionnement de différentes fonctions territorialisées de soutien à l'innovation. En effet, ces interventions s'effectuent à partir d'un portrait incomplet de la situation puisque les informations liées aux composantes du processus d'apprentissage collectif restent inconnues.

Afin de combler cette absence partielle de connaissances, il convient donc de procéder à la formulation d'une question spécifique de recherche qui est la suivante :

Est-il possible de décrire de manière précise les composantes de ce type de processus par le biais d'une mesure?

Cette question spécifique de recherche a pour hypothèse spécifique l'énoncé suivant :

> **Une mesure d'un processus d'apprentissage collectif peut faire état de son degré d'évolution par le biais de la description de l'ampleur de ce type de processus, de son cheminement, de son aboutissement ainsi que de ses impacts.**

2.10. L'objectif général et les objectifs spécifiques

L'objectif général de recherche de cette thèse est l'approfondissement des connaissances relatives à un processus influençant les conditions de développement local et régional prévalant au sein d'un territoire donné où un processus d'innovation est appelé à se déployer. Ce processus en question est celui de l'apprentissage collectif. Les objectifs spécifiques de recherche de cette thèse sont au nombre de deux. Le premier d'entre eux consiste à faire état d'une manière précise des composantes du processus d'apprentissage collectif concernant la modification ou le positionnement de différentes fonctions territorialisées de soutien à l'innovation. Le second consiste à faire état d'une mesure du processus d'apprentissage collectif par le biais de l'approfondissement des connaissances de sa nature, de ses composantes, de son déroulement dynamique, de même que de ses impacts.

2.11. Pertinence sociale de la thèse

La réalisation de cette thèse comporte une pertinence sociale. Cette pertinence sociale est établit sur la base de l'influence que le processus d'apprentissage collectif a sur les conditions de développement local et régional prévalant au sein d'un territoire donné. L'approfondissement des connaissances relatives au processus d'apprentissage collectif pourrait permettre la mise en application de différentes bonifications des mesures de

soutien au développement sur un territoire donné. Compte tenu de l'étude de cas multiples réalisée au long de la présente thèse, cette mise en application concernerait, notamment la région administrative du Saguenay−Lac-Saint-Jean[32].

L'approfondissement des connaissances du processus d'apprentissage collectif permettrait également l'accès à une méthode ainsi qu'à un outil de mesure de ce type d'apprentissage sur un territoire donné. Cet outil de mesure permettrait aux décideurs de différents paliers gouvernementaux d'amorcer des démarches de bonification de certaines mesures de soutien au développement d'un secteur d'activité donné d'un territoire en particulier. Somme toute, l'approfondissement des connaissances engendré par la compréhension du processus d'apprentissage collectif constitue le pivot central de cette thèse. Il est possible d'affirmer que la méthode utilisée pour réaliser cette thèse et les résultats lui confèrent une pertinence sociale.

2.12. Pertinence scientifique de la thèse

Comportant une pertinence scientifique, cette thèse est établie sur la base de l'apport d'une contribution aux connaissances disponibles à propos du processus d'apprentissage collectif. L'établissement de la problématique et du cadre de référence théorique de la thèse ont permis de mettre en lumière l'existence d'un intérêt envers le processus d'apprentissage collectif. Celui-ci est manifeste au sein des propos de certains économistes ainsi que de théoriciens du champ des sciences régionales.

Toutefois, les propos de ces derniers s'insèrent à l'intérieur de contextes spécifiques n'explicitant pas l'ensemble des facteurs entrant en ligne de compte dans le cadre de l'évolution du processus d'apprentissage collectif. Dans cette perspective, les connaissances disponibles ne permettent pas de procéder à une compréhension complète et

[32] Cela inclut la région administrative en tant que telle, ses différentes municipalités régionales de comté (MRC) ainsi que ses différentes municipalités.

réelle de la dynamique de l'apprentissage collectif sur un territoire donné. Cela engendre comme conséquence le fait qu'il est impossible de comprendre avec précision les fonctions de l'apprentissage collectif dans le cadre de la modification ou du positionnement de différentes fonctions territorialisées de soutien à l'innovation.

Cette thèse est donc appelée à combler ce vide en contribuant aux connaissances disponibles sur le concept de l'apprentissage collectif. Cette contribution se manifeste sous deux formes. La première est celle des éléments permettant de bien comprendre la dynamique de l'apprentissage collectif au sein d'un territoire donné. La deuxième est celle d'une modélisation du processus d'apprentissage collectif permettant d'accentuer la compréhension de ce type de dynamique. Il est également possible de dénoter une autre contribution en ce qui a trait aux connaissances disponibles à propos du concept de l'apprentissage collectif. Ainsi, cette thèse présente également une méthodologie permettant la mesure du processus d'apprentissage collectif, et ce, au bénéfice des différents acteurs du monde de la recherche scientifique. En ce sens, la contribution scientifique de cette thèse est également transversale à différents secteurs de recherche.

CHAPITRE III

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

3.1. Structure de preuve

Selon Gauthier (2009 : 170), la structure de preuve constitue un « arrangement des modes de comparaison adopté pour vérifier des hypothèses, assurer les liens entre les variables retenues et éliminer les influences d'autres variables ». La structure de preuve de la présente thèse est présentée dans l'objectif de faire état de la logique de preuve utilisée afin de répondre à ses besoins de réalisation. Il importe donc de préciser les stratégies de preuve retenues.

3.1.1. La structure de preuve et les questions de recherche

L'élaboration de la structure de preuve et des questions de recherche de la thèse impose de préciser les stratégies de preuve qui sont généralement privilégiées, comme l'indique Gauthier (2009 : 171). La formulation de la question principale et de la question de recherche choisies dans le cadre de la réalisation de la thèse permet l'induction de la description pure et simple d'un état.

Dans cette perspective, l'adoption d'une stratégie de preuve à privilégier est orientée selon une approche de type descriptif (Gauthier, 2009 : 172). Toutefois, il importe de prendre en considération le positionnement introduit par l'objectif principal de recherche. En effet, celui-ci permet de constater que l'approche est tout autre que celle de la description pure et simple d'un état, et ce, malgré ce que les objectifs spécifiques de recherche peuvent laisser sous-entendre.

Le concept de l'apprentissage collectif a été abordé par plusieurs auteurs dans le cadre de leurs travaux. Malgré ce fait, l'atteinte des objectifs de la thèse requiert un approfondissement des connaissances à propos du processus sous-jacent. Cela permettrait alors d'accéder à une meilleure compréhension. À ce sujet, Gauthier (2009 : 172) considère l'approche exploratoire comme étant la plus appropriée. Selon lui, la stratégie de preuve à privilégier est « l'étude de cas ». Toutefois, il importe de préciser que le choix qui a été effectué est celui de la réalisation d'une « étude de cas multiples ». Ce choix est justifié au cours du présent chapitre.

3.1.2. Stratégie de preuve de l'étude de cas multiples

Une stratégie de preuve basée sur la réalisation d'une étude de cas multiples peut être définie à partir des propos tenus par certains auteurs. Selon Yin (2003), l'étude de cas consiste en « une enquête qui étudie un phénomène contemporain dans son contexte, plus particulièrement lorsque les frontières entre ce phénomène et son contexte ne sont pas clairement évidentes ». Selon Roy (2009), l'étude de cas consiste en « une approche de recherche empirique qui consiste à enquêter sur un phénomène, un évènement, un groupe ou un ensemble d'individus qui sont sélectionnés de façon non aléatoire, afin d'en tirer une description précise et une interprétation qui dépasse ses bornes ». Les définitions de ces deux auteurs ne sont pas contradictoires. Elles permettent de procéder à l'étude de plusieurs éléments et de mettre l'emphase sur un certain nombre d'entre eux dans le cadre de la réalisation d'une étude de cas multiples.

Roy (2009 : 205-206) reconnaît l'existence de différents types d'études de cas. L'étude de cas permet notamment l'exploitation de l'une des forces de ce type de stratégie de preuve, soit la compréhension du contexte et de l'histoire entourant le cas (Roy, 2009 : 208-209). Ce cadre apparaît donc être des plus appropriés afin d'en arriver à une plus grande compréhension des multiples cas étudiés pour ce qui est de la réalisation de cette thèse.

Selon Roy (2009 : 208-209), le choix d'une approche influence « l'approfondissement des connaissances ». Il convient alors de préciser le type d'étude de cas privilégié dans le cadre d'une stratégie de preuve. Le choix fait est celui de l'approche monographique. Selon Roy (2009 : 205-206), cette approche permet de procéder à la « description exhaustive d'une situation, d'un problème, d'une unité géographique ou autres […] permettant, de par leur inscription, de confirmer ou d'enrichir une théorie plus générale ». Pour cet auteur, l'approche monographique requiert une démarche systématique de cueillette des informations. Celle-ci a trait à l'ensemble des aspects de chacun des cas étudiés. De son côté, Yin (2003 : 21) souligne que la réalisation du recueil des informations se base sur la sélection d'unités d'analyses.

3.1.3. Projets ou actions structurant les filières énergétiques de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean

Le choix des cas sélectionnés pour la réalisation de l'étude de cas multiples a été effectué en prenant en compte leur pertinence au regard d'un contexte bien particulier. Ce contexte est celui des différentes filières énergétiques de la région administrative du Saguenay−Lac-Saint-Jean. Les projets ou les actions des filières énergétiques permettent la mise en exergue de l'existence d'importants vecteurs de l'apprentissage collectif de ce territoire. Cela permet l'approfondissement des différents rôles que joue un processus d'apprentissage collectif par rapport aux conditions de développement présentes sur le territoire. Le portrait-synthèse présenté dans les pages qui suivent illustre bien que les différents projets ou actions composant les filières énergétiques de la région administrative du Saguenay−Lac-Saint-Jean constituent un vecteur de développement stratégique et de structuration de ce territoire. Cela est vrai d'un point de vue historique et plus actuel en ce début de XXIe siècle.

La filière énergétique de l'hydroélectricité est bien présente sur ce territoire. L'utilisation du pouvoir hydroélectrique des cours d'eau du Saguenay−Lac-Saint-Jean

constitue un élément crucial dans le développement régional. Lors de la période allant de 1920 à 1940, la présence de ce pouvoir hydroélectrique a permis l'implantation d'une activité industrielle primaire basée sur l'aluminium. Selon l'émission Zone Libre (2004) diffusée par la télévision de Radio-Canada, les investissements financiers requis à cette époque étaient hors d'atteinte de la province de Québec, du moins à elle seule. Comme le soulignent Hogue, Bolduc et Larouche (1979 : 217), il est également possible de constater que de 1914 à 1926, certaines localités de ce territoire avaient municipalisées leur réseau de distribution d'électricité, telles que les municipalités de Jonquière, de Bagotville et de Saint-Joseph-d'Alma.

En 2010, ce pouvoir hydroélectrique joue encore un rôle déterminant pour le maintien des activités industrielles dans cette région. Selon le ministère des Ressources naturelles et de la Faune du Québec (MRNFQ, 2010), sous la gouvernance du groupe Rio Tinto Alcan, ce pouvoir représente 83 % de la puissance hydroélectrique présente sur le territoire, soit 2941 MW de puissance installée. Cela inclut les 385 MW de puissance de la centrale hydroélectrique Péribonka IV d'Hydro-Québec (2010). De plus, d'autres types d'industries, notamment les papetières, utilisent la puissance d'autres installations hydroélectriques ainsi que celles de la cogénération pour les besoins de leurs activités respectives. Selon le MRNFQ (2010), cela correspond à une puissance d'approximativement 80 MW.

La démarche de « municipalisation » des installations hydroélectriques de Chute-Garneau et de Pont-Arnaud a permis l'intégration de leviers supplémentaires de développement pour la ville de Saguenay, selon Tremblay (2007). La possibilité de vente des installations hydroélectriques d'AbitibiBowater a été interprétée comme un geste pouvant nuire à l'activité industrielle régionale, selon ce qu'en mentionne Paradis (2009), et a suscité une levée de boucliers de la part de différents acteurs du Saguenay−Lac-Saint-Jean. La tenue d'un référendum régional à l'occasion des élections municipales québécoises (2005) a permis à la population du Saguenay−Lac-Saint-Jean d'exprimer son point de vue

au sujet de l'utilisation et du contrôle des ressources naturelles de ce territoire (2009). Cependant, il apparaît clairement que d'autres éléments ont contribué à maintenir différents projets ou actions relevant des filières énergétiques de la région administrative du Saguenay−Lac-Saint-Jean en tant que vecteur de développement de ce dernier.

Le développement d'une filière énergétique éolienne a été le sujet de préoccupations chez différents acteurs de la région du Saguenay−Lac-Saint-Jean. Quelques initiatives ou projets de production d'énergie renouvelable de type éolien ont été mises en œuvre dans le cadre de l'engagement pris par le gouvernement du Québec avec dans la Stratégie énergétique de 2006 à 2015 (MRNFQ, 2010). Le développement de la filière éolienne avait été mis de l'avant par différents appels d'offres en provenance de la société d'État Hydro-Québec (MRNFQ, 2010). À ce propos, un deuxième appel d'offres s'est échelonné du mois d'octobre 2005 au mois de septembre 2007. Le document *Inventaire des soumissions A/O 2005-03 Éolien 2000 MW* d'Hydro-Québec (2009) rapporte que trois projets de parcs éoliens ont été proposés dans la région administrative du Saguenay−Lac-Saint-Jean.

En ce qui concerne la filière de la biomasse, un décret provenant du gouvernement du Québec a contribué à établir la structuration et le cadre de fonctionnement de projets en émergence au Saguenay−Lac-Saint-Jean. Le décret 722-2008, « concernant l'approbation d'un programme relatif à l'octroi d'un permis autorisant pour une certaine période la récolte annuelle de biomasse forestière dans les forêts du domaine de l'État[1] », cible deux éléments en particulier. Le premier est la durée relative aux contrats d'approvisionnement en biomasse; le deuxième est le rôle que devra jouer le mécanisme de concertation régional de la Conférence régionale des élus (CRÉ) dans chacune des régions administratives du Québec.

Pour ce qui est de la filière de l'efficacité énergétique, il est possible de noter que différentes institutions d'enseignement collégial de la région optent pour une conversion de

[1] Selon ce qu'en mentionne la gazette officielle du Québec (2008 : 5450-5451).

leurs installations en regard de ce positionnement énergétique[2]. De plus, différentes organisations sont actives dans la région et effectuent la promotion d'une diminution de la consommation énergétique, notamment Négawatts. Relativement à la filière des énergies non renouvelables, un projet été mis de l'avant afin d'obtenir l'installation d'un port méthanier dans le secteur de Grande-Anse, et ce, par le biais de l'entreprise Énergie Grande-Anse. Migneault (2010) parle d'un autre projet relatif à la recherche de pétrole et de gaz, par Mines JAG, qui a pris son envol au Lac-Saint-Jean en 2006.

Pour compléter ce portrait-synthèse, il importe de mentionner que différentes activités de réflexion ont lieu à propos de la thématique de l'énergie. Ces activités ont été mises sur pied dans une perspective permettant, notamment, de penser le développement local et régional de la région administrative du Saguenay−Lac-Saint-Jean. L'une de ces activités a été le Forum régional tenu en août 2007 par le mouvement Vision 2025, soit le Forum régional sur l'enjeu de l'énergie au Saguenay−Lac-Saint-Jean[3]. Il importe de souligner que les discussions lors de ce Forum régional ont notamment porté à propos de l'éolien, des énergies renouvelables et non renouvelables, de l'efficacité énergétique, de l'hydroélectricité et de la biomasse.

Une autre de ces activités de réflexion a été celle la journée de conférence tenue par le Groupe de recherches écologiques de la Baie (GREB)[4], laquelle portait sur un projet d'indépendance au pétrole pour le Québec, et ce, d'ici 2030. Le Regroupement national des conseils régionaux de l'environnement du Québec (RNCREQ) a organisé les Rendez-vous de l'énergie. L'objectif de cette activité, tenue en 2011, était de rassembler de nombreux acteurs-clés de la société québécoise afin d'assurer la mobilisation et la consultation de la population au sujet de la dépendance envers le pétrole[5].

---

[2] À cet effet, notamment les cégeps de Chicoutimi, Jonquière et d'Alma.
[3] http://vision2025.uqac.ca/index.php?page=t002.
[4] Dans le cadre du deuxième Forum social régional 02 tenu au mois de mai 2008.
[5] http://www.rdvenergie.qc.ca/objectifs

Le choix de projets ou d'actions structurant les différentes filières énergétiques de la région administrative du Saguenay−Lac-Saint-Jean est donc plus que judicieux pour la réalisation d'une étude de cas multiples de type monographique.

3.1.4. Sélection des cas pour la réalisation de l'étude de cas multiples

La sélection des cas constitue un exercice important. Selon Roy (2009 : 215-216), la diversité des contributions constitue un critère pertinent à cet effet. Selon cet auteur, ce critère permet de bénéficier du caractère révélateur d'un cas. Pour sa part, Yin (2003 : 47) affirme que les cas sélectionnés le sont dans la perspective de l'obtention de résultats similaires ou dans une perspective que les résultats comportent certaines divergences. La sélection des cas a donc été effectuée par la prise en compte de la diversité des contributions liées à la composition des différentes filières énergétiques de la région administrative du Saguenay−Lac-Saint-Jean.

Pour les besoins de la thèse, ces avenues méthodologiques ont comme valeur de permettre de procéder au développement des éléments nécessaires pour répondre adéquatement à la question principale et à la question spécifique de recherche. Nonobstant l'importance accordée aux ressources énergétiques par le groupe Rio Tinto Alcan au sein de cette région, l'existence d'une grande diversité de projets ou d'actions composant les différentes filières énergétiques de ce territoire est un fait reconnu. La prise en considération de la « diversité des contributions » devient alors un critère valable de sélection des cas. Une limitation de la diversité des contributions influencerait directement la pertinence des résultats.

Si la diversité des contributions s'avère un facteur crucial selon Roy (2009), cet auteur rapporte les propos de Hamel qui mentionne que le cas correspond à un observatoire présentant certains critères de qualités. Dans le cas présent, la prise en considération de la diversité des contributions en constitue justement un critère de qualité.

La revue de la littérature relative aux projets ou actions composant les filières énergétiques de la région du Saguenay−Lac-Saint-Jean est importante. Elle a permis la mise en exergue de l'existence de la diversité des positionnements géographiques des projets ou actions[6]. Cette dernière constitue alors un critère de sélection des cas à prendre en considération. En effet, elle impose une limitation de la représentativité territoriale pouvant être induite dans le cadre de la réalisation de la thèse[7].

Procéder à une sélection de cas favorisant un milieu local plutôt qu'un autre induirait l'idée qu'un milieu est plus « générateur » qu'un autre de l'apprentissage collectif au sein des projets ou actions composant les filières énergétiques du territoire. La sélection de cas a donc également été effectuée au regard de la diversité des positionnements géographiques des contributions des filières énergétiques de la région administrative du Saguenay−Lac-Saint-Jean.

3.1.5. Préparation du terrain et pré-enquête pour la réalisation de l'étude de cas multiples

Comme l'indique Roy (2009 : 204), l'une des premières démarches à effectuer dans le cadre de la réalisation de la collecte de données est celle qui consiste à « repérer les personnes-clés présentes sur le terrain afin de leur présenter la démarche et les finalités »[8].

À cette fin, une recherche documentaire a été effectuée à partir de différentes sources d'informations. La première source d'information fût une revue de presse portant sur des projets ou actions qui composent les filières énergétiques de la région du

---

[6] La liste des documents consultés est décrite en détails au sein de la bibliographie.

[7] L'Atlas électronique de la région du Saguenay−Lac-Saint-Jean (2002) mentionne que ce territoire couvre un espace de 104 008 kilomètres carrés, dont seulement 11 % s'avère municipalisé. Selon le MAMROT (2010), celui-ci accueille en son sein quarante-huit (48) municipalités locales, la ville-MRC que constitue Saguenay de même que les quatre (4) autres municipalités régionales de comté.

[8] Ce qui a été fait à la suite de la présentation des différents cas choisis dans le cadre de la réalisation de l'étude.

Saguenay−Lac-Saint-Jean[9]. La deuxième source d'information fût différents documents issus du Forum régional sur l'enjeu de l'énergie au Saguenay−Lac-Saint-Jean tenu au mois d'août 2007 ainsi que des sites Internet des organisations ayant participé à ce Forum[10].

C'est à partir de ces informations qu'à été établie une liste de personnes occupant des fonctions-clés à l'intérieur de chacun des organisations porteuses des projets ou des actions. Ces fonctions-clés permettaient à ces personnes de communiquer les informations concernant chacun des cas étudiés, d'autoriser leur divulgation ou de faciliter le référencement vers des acteurs possédant les informations recherchées. Ces fonctions-clés devaient également permettre l'établissement des liens pour l'approbation de la réalisation de la démarche de recherche[11].

Les différents projets ou actions qui ont été sélectionnés sont au nombre de douze. L'exercice de sélection a permis de prendre en compte les facteurs de la diversité des contributions ainsi que de la diversité des positionnements géographiques. Il est à noter que la diversité des périodes de réalisation d'un projet ou d'une action n'a pas été retenue en tant que critère de sélection. En considérant que l'ensemble de ces projets ou actions n'ont pas pris place nécessairement à l'intérieur de la même période de réalisation, la seule limite temporelle prise en compte sera celle du mois de septembre 2009. Celle-ci représente la date de tombée limitant la collecte des données.

L'ensemble des informations ayant trait aux projets ou actions sélectionnés ainsi qu'aux interlocuteurs-clés de ces derniers sont présentées dans le tableau 2 qui suit. Afin de préserver la confidentialité des interlocuteurs-clés, ceux-ci ont été identifiés uniquement par le biais de leur statut indiquant leur occupation d'une fonction-cadre ou non au sein de leur organisation.

---

[9] La liste des documents consultés est décrite en détails au sein de la bibliographie.
[10] La liste des documents consultés et des sites Internet est décrite en détails au sein de la bibliographie.
[11] Cette partie est traitée en détails au sein de la portion « éthique de recherche ».

Tableau 2 : Projets ou actions sélectionnés pour la réalisation de l'étude de cas multiples

	Filière énergétique	Projet ou action	Localisation	Interlocuteurs-clés
1	**Biomasse**	• Projet de biomasse forestière pour des carburants biodiesel de la Société de développement de l'Anse-aux-foins	Saint-Fulgence	Fonction cadre (1)
2	**Biomasse**	• Projet de conversion de la chaufferie de la Centrale de chauffage s.e.n.c. à la biomasse	Arrondissement Chicoutimi de Saguenay	Fonction cadre (1)
3	**Biomasse**	• Comité régional de la biomasse forestière de la CRÉ du Saguenay−Lac-Saint-Jean	Région administrative du Saguenay-Lac-Saint-Jean	Fonction cadre (1)
4	**Éolienne**	• Projet de la coopérative éolienne Val-Éo	Municipalité régionale de comté de Lac-Saint-Jean-Est	Fonction cadre (1)
5	**Éolienne**	• Projet de parc éolien dans le secteur du Bas-Saguenay	Anse-Saint-Jean, Petit-Saguenay et Rivière-Éternité	Fonction non cadre (1)
6	**Hydroélectrique**	• Projet de municipalisation des barrages de Pont-Arnaud et Chute-Garneau par Saguenay	Saguenay	Fonction cadre (1)
7	**Hydroélectrique**	• Projet de la centrale Minashtuk d'Hydro-Ilnu	Dolbeau-Mistassini	Fonction cadre (1)
8	**Hydroélectrique**	• Projet d'optimisation de la centrale hydroélectrique Shipshaw par Rio Tinto Alcan	Secteur Shipshaw de Saguenay	Fonction cadre (1)
9	**Efficacité énergétique**	• Plan d'action en efficacité énergétique de la ville de Saguenay	Saguenay	Fonction cadre (1)
10	**Efficacité énergétique**	• Projet en efficacité énergétique au Collège d'Alma	Alma	Fonction cadre (1)
11	**Énergies non renouvelables**	• Projet d'implantation d'un terminal méthanier à Grande-Anse	Arrondissement La Baie de Saguenay	Fonction cadre (1)
12	**Énergies non renouvelables**	• Stratégie d'indépendance québécoise au pétrole d'ici 2030 promu par le Groupe de recherche écologique de La Baie	Région du Saguenay−Lac-Saint-Jean	Fonction cadre (1)

3.1.6. Opérationnalisation du concept de l'apprentissage collectif en tant que processus

L'opérationnalisation du concept de l'apprentissage collectif vise à définir un ensemble d'indicateurs qui permettent d'effectuer la mesure de l'évolution de ce type de processus. Selon Durand et Blais (2009 : 227), l'opérationnalisation du concept correspond à une nécessité requise pour la vérification des hypothèses. Selon ces auteurs, « le passage de la théorie à la vérification des hypothèses exige que l'on procède à la mesure des concepts au moyen d'indicateurs ». D'après Durand et Blais (2009 : 228), la réalisation d'une mesure permet de procéder à l'établissement d'un « ensemble d'opérations empiriques, effectuées à l'aide d'un ou de plusieurs instruments de mise en forme de l'information, qui permet de classer un objet dans une catégorie pour une caractéristique donnée ».

3.1.6.1. Une combinaison très particulière d'indicateurs

La prise en considération de l'importance de la démarche d'opérationnalisation du concept de l'apprentissage collectif suppose une combinaison très particulière d'indicateurs afin de cerner le processus. Cette combinaison d'indicateurs doit assurer la mesure de ce type de processus dans le cadre du cheminement d'un projet ou d'une action. Aussi, a-t-il fallu procéder à la conception d'indicateurs permettant d'effectuer une classification de l'information pour mesurer son déploiement. Compte tenu de l'absence de modélisation du concept de l'apprentissage collectif dans le champ des sciences régionales, cela entraîne l'obligation de créer un modèle adéquat permettant de cerner l'ensemble des processus d'apprentissage collectif de tous les cas de projets ou d'actions étudiés.

Il importe de prendre en considération l'existence de deux « grandes » phases hiérarchisées dans le processus[12]. Toutefois, ces deux « grandes » phases ne permettent pas

[12] La première phase est « la production de nouvelles connaissances »; la seconde est « la diffusion et l'intégration de nouvelles connaissances ». Ces deux grandes phases du processus de l'apprentissage collectif sont positionnées par le biais des informations rassemblées dans le tableau 1 ainsi que des informations

à elles seules de procéder à la vérification des éléments infirmant ou confirmant l'hypothèse principale de recherche de cette thèse[13]. Ainsi, la mise en forme de l'information de ces deux indicateurs livre une mesure répondant partiellement aux objectifs de réalisation de cette thèse.

L'utilisation de la modélisation des phases du processus d'apprentissage par Boisot (1995) permet l'élaboration d'une mise en forme plus précise de l'information visant à répondre aux objectifs de cette thèse. En effet, cette modélisation rend possible la prise en considération du fait que chacune des « grandes » phases de ce type de processus comporte, respectivement, trois phases hiérarchisées. L'utilisation de cet ensemble de six phases soutient et induit la conception d'indicateurs procurant une mesure plus précise du concept de l'apprentissage collectif.

La compréhension des propos de Boisot (1995) au sujet de sa modélisation du processus d'apprentissage permet de préciser que :

1) La première phase de ce type de processus est réalisée lorsqu'il y a <u>présence ou non d'un élément posant problématique</u> (élément ciblé);

2) La deuxième phase de ce type de processus est réalisée lorsqu'il y a <u>présence ou non d'une démarche de précision d'un élément posant problématique</u> et, subséquemment, par la <u>présence ou non d'un élément précisé posant problématique</u> (identification/ précision de la compréhension de l'élément ciblé);

3) La troisième phase de ce type de processus est réalisée lorsqu'il y a <u>présence ou non d'une démarche de mise en forme d'une réponse élaborée à l'élément posant</u>

---

relatives à l'ordonnancement logique de ce type de processus selon Boisot (1995), telles que livrées au sein du cadre de référence théorique du chapitre 2 de cette thèse.

[13] Cette hypothèse veut qu'un processus d'apprentissage collectif le permette en procédant à la création, à l'acquisition ou au développement de composantes pouvant influer sur le cours des actions exercées ou le positionnement de différentes fonctions territorialisées de soutien à l'innovation.

problématique et, par la suite, la présence ou non d'une réponse élaborée à l'élément précisé posant problématique (mise en forme d'une réponse);

4) La quatrième phase de ce type de processus est réalisée lorsqu'il y a présence ou non d'une diffusion du savoir constitué par la réponse élaborée à l'élément précisé posant problématique et, subséquemment, par l'appropriation ou non qui en est faite (diffusion et appropriation de la réponse);

5) La cinquième phase de ce type de processus est réalisée lorsqu'il y a présence ou non d'une démarche de mise en pratique de ces savoirs ou présence ou non d'une démarche d'obtention du savoir, découlant de la présence ou non d'une démarche d'intégration du savoir approprié (mise en pratique ou maîtrise de la réponse);

6) La sixième phase de ce type de processus est réalisée lorsqu'il est possible de déterminer le type d'intégration ou non reliée au savoir-faire que constitue la mise en pratique du savoir ainsi que du type d'intégration ou non reliée au savoir lui-même (intégration des nouvelles connaissances).

La présence ou non des éléments permettant de relever la réalisation de chacune de ces six phases permettrait de faire état d'un constat ayant trait à ces dernières, soit celui du **degré d'évolution de ce type de processus**.

Il convient donc de retenir ces éléments en tant qu'indicateurs comportant une catégorisation d'ordre nominal (comportant les catégories de type « OUI » ou « NON »). Leur prise en compte permet de juger du **degré d'évolution de ce type de processus.**

L'importance de la démarche de l'opérationnalisation du concept de l'apprentissage collectif en tant que processus suppose également la prise en considération de l'existence des différentes composantes présentes à l'intérieur de chacune des phases de ce type de

processus. La conception du cadre de référence théorique a permis de constater que les différentes phases du processus d'apprentissage collectif constituent le lieu de réalisation de différentes activités. Ces activités se produisent selon différents types de mécanismes d'interactions ainsi que différents types de substances informationnelles traitées dans le cadre de processus de communication.

La mesure du concept de l'apprentissage collectif en tant que processus demande donc la prise en compte de la présence de ces deux composantes dans chacune des différentes phases de ce type de processus. Cela permet de procéder à la définition des indicateurs de mesure pertinents. Toutefois, la prise en considération de l'importance de la démarche d'opérationnalisation du concept de l'apprentissage collectif renvoie à une considération, c'est-à-dire que les fonctions assumées par les différents types de mécanismes d'interactions et types de substances informationnelles qui diffèrent selon les phases.

Les démarches permettant la réalisation des éléments issus de chacune des phases d'un processus d'apprentissage collectif comportent chacune des différences significatives. Ces dernières sont liées à leurs rôles respectifs ainsi qu'au résultat obtenu par la réalisation de la démarche privilégiée.

La conception des indicateurs de mesure pour cerner un processus d'apprentissage collectif doit permettre une classification adéquate de l'information. Le recours à la classification des mécanismes d'interactions développée dans les travaux réalisés sous l'égide du mouvement Vision 2025 permet d'arriver à une mise en forme de l'information. Cette classification des indicateurs implique de se référer aux quatre types de mécanismes d'interactions que sont les « regroupements », les « petits évènements », les « réseaux » et les « catalyseurs » en tant qu'indicateurs.

Il convient donc de retenir ces quatre types de mécanismes d'interactions en tant que sous-indicateurs des indicateurs suivants :

- La présence ou non des différents types de mécanismes d'interactions[14], selon une catégorisation d'ordre nominal comportant les catégories de type « OUI » ou « NON »;

- Le type d'utilisation faite des mécanismes d'interactions. Cet indicateur est conçu par la prise en compte du principe d'un tableau à double entrée permettant d'intégrer les différents types de substances informationnelles[15], selon une catégorisation d'ordre nominal dont les catégories sont de type « OUI » ou « NON »;

- Le mécanisme d'interaction permettant de statuer sur la présence ou non d'un élément issu de la démarche. Cet indicateur est conçu par la sélection du type de mécanisme d'interaction qui a permis de statuer la réalisation ou non de la démarche entreprise, selon une catégorisation d'ordre nominal de deux catégories, soit « OUI » ou « NON », ainsi que celles des substances informationnelles signalant la réalisation de celle-ci.

Ces types de mécanismes d'interactions permettent de faire état de constats quant à l'articulation d'une phase donnée d'un processus d'apprentissage collectif, soit **le cheminement selon lequel évolue ce type de processus**.

L'importance de la démarche d'opérationnalisation du concept de l'apprentissage collectif impose aussi la prise en considération de l'existence de différentes motivations propres à l'action des acteurs, et ce, pour chacune des phases de ce type de processus. La conception du cadre de référence théorique a permis de constater que les différentes motivations à l'action des acteurs impliqués dans une interaction donnée constituent les

[14] Cet indicateur tient compte de leur présence advenant leur présence (leur absence constituant de facto un facteur d'exclusion).

[15] Soit de type « circonstancielle », « descriptive », « impulsive », « normative », « d'orientation », « effective » ainsi qu'« exécutive ».

facteurs favorisant, ou à tout le moins expliquant, le cheminement du processus d'apprentissage collectif.

L'opérationnalisation du concept de l'apprentissage collectif en tant que processus demande donc la prise en compte de la présence de ce type de composante lié à chacune des différentes phases de ce type de processus. Cela permet de procéder à la définition des indicateurs de mesure pertinents. La prise en considération de la démarche d'opérationnalisation du concept de l'apprentissage collectif en tant que processus renvoie à un autre aspect, c'est-à-dire la fluctuation des motivations selon les phases. L'existence de différences quant au cheminement de chacune des phases du processus d'apprentissage collectif permet de supposer que les motivations à l'action des acteurs varient tout autant.

Compte tenu de ces éléments, la conception des indicateurs de mesure des motivations à l'action des acteurs pour chacune des phases du processus d'apprentissage collectif doit donc permettre une classification de l'information adéquate. Le regroupement des différents types de motivations à l'action des acteurs du cadre de référence théorique permet d'en arriver à une mise en forme de l'information. Cette mise en forme renvoie à une classification de quatre types de motivations à l'action des acteurs, soit celles de type « législatif, administratif et réglementaire », de type « organisationnel », de type « ressources, territoire et retombées » ainsi que de type « intentionnel et contextuel ».

Il convient donc de retenir ces éléments en tant qu'indicateurs, selon une catégorisation d'ordre nominal comportant les catégories de type « OUI » ou « NON ». Ces éléments permettent de faire des constats quant à l'articulation d'une phase donnée d'un processus d'apprentissage collectif se rapportant au **cheminement par lequel évolue ce type de processus.**

La schématisation de l'ensemble de ces indicateurs permettant l'opérationnalisation du concept de l'apprentissage collectif est présentée à la page suivante.

3.2. Collecte de données

La réalisation de la collecte de données permet l'obtention des données nécessaires afin de procéder à la mesure du concept opérationnalisé de l'apprentissage collectif par le recours à différents indicateurs. Selon Roy (2009 : 218), la collecte de données constitue un moment fort de la démarche de recherche. Cet auteur mentionne qu'il est important d'adopter des stratégies pour diminuer les biais de recherche provenant du chercheur. Dans cette perspective, la première stratégie proposée par cet auteur (Roy, 2009 : 218-219) consiste à multiplier les méthodes ou sources de mesure. La seconde stratégie est la tenue d'un journal de bord détaillé[16].

La multiplication des méthodes ou sources de mesure offre l'accès à différentes caractéristiques qu'il est avantageux de mettre à profit dans une démarche de recherche, comme l'indique Roy (2009 : 218-219). Elle permet de combler les lacunes liées à l'utilisation d'une méthode ou d'une source de mesure particulière. Ainsi, elle constitue une validation supplémentaire des données.

3.2.1. L'entrevue semi-dirigée

L'entrevue semi-dirigée constitue la première technique de collecte de données utilisée pour les besoins de la présente thèse. Selon Savoie-Zajc (2009 : 340), l'entrevue semi-dirigée est définie comme étant une « interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement

[16] Les explications relatives à ces deux stratégies ainsi que les méthodes qu'elles impliquent seront traitées dans la présente section de ce chapitre.

avec l'interviewé »[17]. Dans cette foulée, Mayer et Saint-Jacques (2000 : 116) définissent l'entrevue semi-dirigée en termes de « moyen choisi primordialement pour entrer en contact direct et personnel pour obtenir des données de recherche et qu'il s'avère plus pertinent d'entrer en contact avec ces derniers, de par cette action de privilégier un médium (l'entrevue semi-structurée) de la relation interpersonnelle ».

Le choix de l'entrevue semi-dirigée repose sur sa pertinence par rapport aux objectifs. En premier lieu, ce choix est justifié tant par la recherche de l'atteinte de l'objectif général que des objectifs spécifiques. Cela appelle au « dégagement d'une compréhension approfondie », selon Savoie-Zajc (2009 : 341). En second lieu, ce choix est justifié par les exigences liées à la réalisation d'une étude de cas multiples selon une approche de type monographique. En effet, l'étude requiert l'obtention de données spécifiques à différents projets ou actions menés dans le cadre des différentes filières énergétiques de la région administrative du Saguenay−Lac-Saint-Jean. Comme le souligne Savoie-Zajc (2009 : 341), ce type de démarche requiert l'expertise de personnes très ciblées » et reliée à chacun de ces projets ou actions dans ce cas-ci.

Toujours selon Savoie-Zajc (2009 : 342), la réalisation de l'entrevue semi-dirigée appelle également à la prise en compte par le chercheur de certaines exigences découlant de la formulation de l'objectif général et des objectifs spécifiques. L'une de ces exigences est que le chercheur « rende explicite les informations » relatives à chacun de ces projets ou de ces actions. Une autre de ces exigences est que le chercheur soit en mesure de comprendre ces informations. Savoie-Zajc (2009 : 345-347) précise que l'entrevue semi-dirigée est constitutive d'un type de relation humaine et sociale possédant une certaine structure. Ainsi, le déroulement, la durée, de même que le rôle du chercheur et de la personne interviewée sont déterminés d'avance. Ce type de technique de collecte de données requiert donc, selon cette auteure, une préparation spécifique.

[17] Selon Savoie-Zajc (2009 : 341), l'entrevue semi-dirigée apparaît en tant que constituante d'une unité de sens, comme une reconnaissance du sens dans le cadre de la perspective de l'autre ainsi que comme reconnaissance de la nature de la réalité du point de vue de la personne interviewée.

3.2.1.1. Le schéma d'entrevue

Le premier des aspects à considérer pour la préparation d'une entrevue semi-dirigée est la conception d'un schéma d'entrevue (Savoie-Zajc, 2009 : 347). Il constitue un guide permettant de structurer le déroulement de l'entrevue semi-dirigée par le biais de la formulation des questions. Il contribue à la mise en place d'un cadre balisant l'entrevue semi-dirigée.

Savoie-Zajc (2009 : 351-354) souligne que les questions contenues dans le schéma d'entrevue doivent correspondre à des critères spécifiques. Le critère de facilitation de l'expression de la personne interviewée est à considérer, au même titre que celui de la formulation des questions. À propos de ce critère, Savoie-Zajc (2009 : 352) mentionne que les questions se doivent d'être ouvertes, courtes, pertinentes, simples et neutres afin d'éviter des biais potentiels.

L'élaboration du schéma d'entrevue utilisé pour la réalisation de cette thèse a été faite afin que l'ordonnancement et la formulation des questions respectent l'opérationnalisation proposée du concept de l'apprentissage collectif[18]. La formulation des questions a quant a elle été effectuée dans le but de permettre la couverture de l'ensemble des indicateurs de mesure de ce concept. De plus, le schéma d'entrevue comporte une classification des questions en fonction de six thématiques[19]. Ces thématiques couvrent chacune une phase spécifique du concept de l'apprentissage collectif opérationnalisée.

Le schéma d'entrevue utilisée a été placé en annexe (annexe 1). Les thématiques et sous-thématiques couvertes par le schéma d'entrevue sont présentées au tableau 3 situé à la page suivante.

---

[18] L'opérationnalisation est illustrée par le schéma 1 présenté dans ce chapitre.
[19] La classification adéquate d'un projet ou d'une action en fonction de la filière énergétique d'appartenance étant déjà effectuée selon les informations présentes dans le tableau 2.

Tableau 3 : Thématiques couvertes par le schéma d'entrevue et les questions

Thématiques couvertes	Thématiques couvertes par les questions
1) Élément ciblé	• Présence ou non d'un élément ciblé • Mécanismes d'interactions utilisés • Type et fréquence d'utilisation des mécanismes d'interactions • Motivations à l'action des acteurs • Mécanisme d'interaction permettant de cibler l'élément
2) Identification et précision de la compréhension de l'élément ciblé	• Présence d'une démarche d'identification et de précision • Mécanismes d'interactions utilisés • Type et fréquence d'utilisation des mécanismes d'interactions • Motivations à l'action des acteurs • Positionnement de l'élément de la phase • Mécanisme d'interaction permettant d'identifier/préciser l'élément ciblé
3) Mise en forme d'une réponse	• Présence d'une démarche de mise en forme d'une réponse • Mécanismes d'interactions utilisés • Type et fréquence d'utilisation des mécanismes d'interactions • Motivations à l'action des acteurs • Positionnement de l'élément de la phase • Mécanisme d'interaction permettant la mise en forme d'une réponse
4) Diffusion et appropriation de la réponse	• Présence d'une démarche de diffusion de la réponse • Mécanismes d'interactions utilisés • Type et fréquence d'utilisation des mécanismes d'interactions • Motivations à l'action des acteurs • Présence d'une démarche d'appropriation de la réponse • Mécanismes d'interactions utilisés • Type et fréquence d'utilisation des mécanismes d'interactions • Motivations à l'action des acteurs
5) Mise en pratique et maîtrise de la réponse	• Activités de mise en pratique ou d'utilisation ultérieure de la réponse • Mécanismes d'interactions utilisés (mise en pratique) - savoir-faire • Type et fréquence d'utilisation des mécanismes d'interactions • Motivations à l'action des acteurs • Mécanismes d'interactions utilisés (utilisation ultérieure) - savoir • Type et fréquence d'utilisation des mécanismes d'interactions • Motivations à l'action des acteurs
6) Intégration du savoir et du savoir-faire	• Intégration du savoir mis en pratique • Mécanismes d'interactions utilisés • Type et fréquence d'utilisation des mécanismes d'interactions • Motivations à l'action des acteurs • Personnes concernées par l'intégration • Intégration du savoir obtenu pour une utilisation ultérieure • Mécanismes d'interactions utilisés • Type et nombre d'utilisation des mécanismes d'interactions • Motivations à l'action des acteurs • Personnes concernées par l'intégration

3.2.1.2. Choix des participants

Le deuxième aspect à considérer lors de la préparation de l'entrevue semi-dirigée est celui du choix des participants (Savoie-Zajc, 2009 : 351-352). Le choix des personnes sujettes à l'entrevue semi-dirigée a été effectué de concert avec les interlocuteurs-clés ciblés lors de la préparation du terrain et de la pré-enquête pour la réalisation de l'étude de cas multiples. Ces personnes ont été retenues sur la base de leurs connaissances particulières ainsi que de leurs expertises dans un cas précis de projet ou d'action étudié. Ces personnes étaient les plus susceptibles de rendre disponible l'expertise et les informations recherchées, ce qui constitue donc le critère de leur sélection.

Le nombre de personnes soumises à une entrevue semi-dirigée pour chacun des projets ou des actions sélectionnés a été déterminé en fonction de la saturation théorique (jusqu'à ce que l'ajout de nouvelles personnes n'apporte plus rien à la compréhension). Savoie-Zajc (2009 : 351-352) attribue cette caractéristique à Glaser et Strauss. En tenant compte que d'autres sources d'informations sont mises à profit pour compléter la collecte d'information pour chacun des cas de projets ou d'actions à l'étude, il convient de préciser que le nombre minimal de personnes sujettes à l'entrevue semi-dirigée est d'une personne. Cependant, le cas du projet d'optimisation de la centrale hydroélectrique Shipshaw par Rio Tinto Alcan constitue une exception. Il a été impossible de joindre une personne de cette entreprise afin de solliciter sa collaboration. Toutefois, les études d'impact et les divers documents de ce projet accessibles en ligne sur le site Internet du Bureau d'audiences publiques sur l'environnement (BAPE) ont permis l'accès aux informations recherchées.

L'ensemble des informations recueillies lors d'une entrevue semi-dirigée à propos d'un cas précis de projet ou d'action sont présentées au tableau 4, qui est situé à la page suivante. Afin de préserver leur confidentialité, les personnes ont été identifiées uniquement en référence au statut indiquant leur possibilité d'autoriser la divulgation des informations ou la nécessité d'en obtenir l'autorisation préalable.

Tableau 4 : Personnes sujettes à une entrevue semi-dirigée à propos d'un cas précis de projet ou d'action

	Projet ou action	Personnes sujettes à une entrevue semi-dirigée	Divulgation possible ou autorisation préalable
1	• Projet de biomasse forestière pour des carburants biodiesel de la Société de développement de l'Anse-aux-foins	Interlocuteur 1 Interlocuteur 2 Interlocuteur 3 Interlocuteur 4	Divulgation possible Autorisation préalable Divulgation possible Autorisation préalable
2	• Projet de conversion de la chaufferie de la Centrale de chauffage s.e.n.c. à la biomasse	Interlocuteur 1	Divulgation possible
3	• Comité régional de la biomasse forestière de la CRÉ du Saguenay−Lac-Saint-Jean	Interlocuteur 1	Autorisation préalable
4	• Projet de la coopérative éolienne Val-Éo	Interlocuteur 1	Divulgation possible
5	• Projet de parc éolien dans le secteur du Bas-Saguenay	Interlocuteur 1	Autorisation préalable
6	• Projet de municipalisation des barrages de Pont-Arnaud et Chute-Garneau par la ville de Saguenay	Interlocuteur 1	Autorisation préalable
7	• Projet de la centrale Minashtuk d'Hydro-Ilnu	Interlocuteur 1	Divulgation possible
8	• Projet d'optimisation de la centrale hydroélectrique Shipshaw par Rio Tinto Alcan	-	-
9	• Plan d'action en efficacité énergétique de la ville de Saguenay	Interlocuteur 1	Divulgation possible
10	• Projet en efficacité énergétique au Collège d'Alma	Interlocuteur 1	Autorisation préalable
11	• Projet d'implantation d'un terminal méthanier à Grande-Anse	Interlocuteur 1	Autorisation préalable
12	• Stratégie d'indépendance québécoise au pétrole d'ici 2030 promu par le Groupe de recherche écologique de La Baie	Interlocuteur 1	Divulgation possible

3.2.1.3. Préparation et réalisation de l'entrevue semi-dirigée

La préparation et la réalisation de l'entrevue semi-dirigée exigeait l'établissement d'un contact préliminaire avec un interlocuteur potentiel (Savoie-Zajc, 2009 : 351-352) afin

de présenter les buts de la recherche. Ce contact permettait également de procéder à des ajustements pour les besoins de l'entrevue, à la prise de notes au sujet d'un interlocuteur et de décider d'un moment convenant à la réalisation de l'entrevue semi-dirigée. Le contact préliminaire avec chacune des personnes sujettes à une entrevue semi-dirigée (tableau 4) a été réalisé en deux étapes :

- La première étape consistait en l'envoi d'une lettre pour solliciter la participation de la personne. Cette lettre, qui est en annexe, expliquait la démarche de recherche, l'importance de leur contribution pour la réalisation de l'entrevue semi-dirigée ainsi la durée requise pour la réalisation de l'entrevue semi-dirigée. La durée requise allait d'une heure trente minutes à deux heures compte tenu de l'ampleur des informations à récolter. Cette étape a été réalisée lors de la troisième semaine du mois de juin 2009. La plupart des cas à l'étude n'a nécessité qu'un répondant, sauf le cas du projet de biomasse forestière pour des carburants biodiesel de la Société de développement de l'Anse-aux-foins. Ainsi, deux des interlocuteurs ont dû être sollicités lors du mois de septembre 2009 afin de compléter les informations détenues;

- La seconde étape consistait en un contact téléphonique fait lors de la première semaine du mois de juillet 2009. Le délai d'une semaine entre les deux démarches avait pour objectif de laisser une période de temps aux personnes sujettes à une entrevue semi-dirigée de recevoir la lettre de sollicitation et d'en prendre connaissance. Trois éléments ont été pris en considération lors de chacun des contacts téléphoniques. Le premier était la vérification de la réception de la lettre de sollicitation. Le deuxième était la vérification de l'intérêt de participation à une entrevue semi-dirigée ou d'orientation vers un autre interlocuteur. Le troisième consistait à convenir du moment[20] et du lieu de rencontre pour réaliser l'entrevue semi-dirigée. Il importe de spécifier que

[20] Le moment a été établi en fonction des disponibilités des personnes sujettes à une entrevue semi-dirigée.

> l'ensemble des entrevues semi-dirigées ont été réalisées de juillet à août 2009, sauf deux d'entre elles. Ces entrevues ont été réalisées lors du mois d'octobre et de novembre 2009 et concernaient le cas du projet de biomasse forestière pour des carburants biodiesel de la Société de développement de l'Anse-aux-foins[21].

La préparation et la réalisation de l'entrevue semi-dirigée exigeait également de tenir compte de certains facteurs d'ordre matériel (Savoie-Zajc, 2009 : 350-351). L'un de ces facteurs est celui de l'enregistrement de chacune des entrevues semi-dirigées. Cette démarche permet la conservation, la consultation et l'utilisation des données en provenance de chacune des entrevues semi-dirigées par le chercheur. L'enregistrement de chacune des entrevues semi-dirigées a donc été effectuée à l'aide d'une enregistreuse numérique. Ce choix a permis le transfert de l'enregistrement en fichier audio de format mp3 pouvant être consulté à l'aide du logiciel Media Player.

3.2.1.4. Déroulement de l'entrevue semi-dirigée

L'entrevue semi-dirigée est un enchaînement de trois périodes possédant toutes leur utilité respective, soit celle de « l'ouverture », celle de « l'entrevue » ainsi que celle de « la clôture » (Savoie-Zajc, 2009 : 350). La période de « l'ouverture » contribue à la création d'un lien de confiance entre le chercheur et la personne interviewée, à l'instauration d'un moment de présentation de l'entrevue, de même qu'a sa contextualisation (Savoie-Zajc, 2009 : 350).

Pour ce faire, le chercheur s'est assuré de procéder à une présentation claire et précise de la recherche à chacune des personnes sujettes à une entrevue semi-dirigée. Cette présentation incluait les origines de la recherche, ses éléments constitutifs, les types d'informations recherchées, de même que des raisons justifiant le choix de ces personnes

[21] Il n'avait pas été possible de rencontrer les personnes sujettes à ces deux entrevues semi-dirigées plus tôt.

pour les besoins d'une entrevue semi-dirigée. Elle incluait également une présentation des précautions éthiques prises relativement à leur participation[22].

La période de « l'entrevue » est le moment d'utilisation du schéma d'entrevue. Celui-ci constitue un aide-mémoire souple et flexible à la pose des questions, sans qu'il ne constitue un absolu, afin que les thèmes prévus soient abordés (Savoie-Zajc, 2009 : 352-353). La souplesse du schéma d'entrevue a permis au chercheur de s'adapter lorsque les interlocuteurs communiquaient les informations recherchée sans que des questions ne leur soient posées.

La période de la « clôture » est le moment de présentation d'une synthèse des éléments importants exprimés par l'interviewé, pour lui donner des explications sur la suite de la démarche de recherche et pour le remercier de sa participation à la recherche (Savoie-Zajc, 2009 : 354). Le chercheur s'est assuré de procéder à la réalisation d'une synthèse. A la suite de cette synthèse, le chercheur a donné des explications en ce qui a trait aux étapes subséquentes de la recherche[23] et a remercié chacune des personnes interviewées.

Savoie-Zajc (2009 : 355-356) mentionne qu'une fois l'entrevue semi-dirigée réalisée, un compte rendu doit être produit afin d'en garder une forme écrite se prêtant à l'analyse. Le chercheur a transcrit mot à mot chacune des entrevues semi-dirigées réalisées. Ces transcriptions ont été sauvegardées à l'aide du logiciel Word pour l'analyse.

3.2.2. Cueillette de données secondaires

La réalisation d'une cueillette de données secondaires constitue la deuxième technique de collecte de données dans le cadre de cette thèse[24]. Selon Turgeon et

---

[22] Les différentes précautions éthiques sont présentées subséquemment dans ce chapitre.
[23] Les informations communiquées à ce propos sont présentes au point « Échéancier de réalisation » du présent chapitre.
[24] La collecte des données secondaires a été réalisée au cours des mois de juin à octobre 2009.

Bernatchez (2009 : 490), les données secondaires constituent des « éléments informatifs rassemblés pour des fins autres que celles pour lesquelles les données secondaires avaient été recueillies initialement ». L'utilisation de données complémentaires est une technique de soutien à la collecte de données effectuée par le biais d'entrevues semi-dirigées[25].

La fiabilité et la pertinence des données secondaires utilisées constituent des critères pour effectuer le choix des sources et des supports utilisés. À ce propos, Turgeon et Bernatchez (2009 : 490) soulignent que ce type de données se retrouve à différents endroits.

Dans le cadre de la thèse, il importe cependant de cibler les données secondaires ayant une pertinence certaine[26] pour l'étude :

- Le premier de ces types de données secondaires était constitué de « données secondaires issues de la documentation d'ordre publique d'une organisation » et des « documents de l'ordre de la consultation interne ». Il s'agissait de rapports annuels, de bilans de projets, les communiqués de presse, de même que de procès-verbaux et de comptes rendus de réunions de travail ou de rencontres.

  Les données secondaires ont été recueillies en fonction des besoins spécifiques de complétion des cas étudiés.

- Un autre type de données secondaires provenait de la « revue de presse » traitant des cas de projets ou d'actions sélectionnés. Compte tenu que l'ensemble des douze cas de projets ou d'actions sélectionnés dans la région

[25] Selon Turgeon et Bernatchez (2009 : 492), le caractère complémentaire et de soutien des données secondaires peuvent contribuer à confirmer ou à infirmer l'hypothèse principale de recherche, de même que de ses hypothèses spécifiques de recherche. Leur utilisation s'avère donc judicieuse dans le cadre de la thèse.

[26] En considérant que l'ensemble de ces projets ou actions ne sont pas réalisés au cours de la même période, la seule limite temporelle prise en compte sera le mois de septembre 2009. Cette date de tombée limite la collecte de données.

administrative du Saguenay−Lac-Saint-Jean, différents médias de la presse écrite et électronique de ce territoire ont été retenus en tant que source d'informations[27]. D'autres médias de la presse écrite et électronique extérieure à ce territoire ont été retenus afin de compléter l'information qui n'était pas disponible par le biais des premiers médias[28].

La fiabilité des informations accessibles constituait un critère de rétention de ce type de données secondaires. La concordance des données secondaires avec les informations déjà récoltées ainsi que l'absence de rectificatifs ont été considérés;

- Un autre de ces types de données secondaires provenait des « sources d'informations de types gouvernementales ». Les différents ministères, agences ou bureaux régionaux disposent de multiples ressources permettant l'accessibilité à une information liée au déroulement de projets ou d'actions spécifiques sous la forme de rapports, politiques, informations factuelles, procédures ou de règlements.

Le choix des informations à collecter par ce type de source a été effectuée au regard des précisions apportées aux informations détenues à la suite de la réalisation des entrevues semi-dirigées ainsi que de la complémentarité de ces mêmes informations.

Les types de données secondaires utilisées pour chacun des cas de projets ou d'actions étudiés sont présentés au tableau 5, situé à la page suivante.

---

[27] Il s'agit des journaux Le Quotidien, Le Progrès-Dimanche, Le Réveil, Le Lac-Saint-Jean, L'Étoile du Lac de Roberval, du Cyberjournal LBR.ca ainsi que du site Internet régional de Radio-Canada.

[28] Il s'agit des journaux Le Droit, La Presse, Les Affaires, du bulletin « Int' Ere Net » (AQPERE), du site Vision Durable, de la revue CHOC (AIEQ), du bulletin Bleue (Gaz Métro) et de l'Échorridor du Collège d'Alma.

Tableau 5 : Types de données secondaires récoltées et utilisées à propos d'un cas précis de projet ou d'action[29]

	Projet ou action	Types de données secondaires récoltées et utilisées
1	• Projet de biomasse forestière pour des carburants biodiesel de la Société de développement de l'Anse-aux-foins	• Données secondaires des organisations (2) • Revue de presse (1) • Sources d'information de type gouvernementales (1)
2	• Projet de conversion de la chaufferie de la Centrale de chauffage s.e.n.c. à la biomasse	• Données secondaires des organisations (2) • Revue de presse (7) • Sources d'information de type gouvernementales (0)
3	• Comité régional de la biomasse forestière de la CRÉ du Saguenay-Lac-Saint-Jean	• Données secondaires des organisations (10) • Revue de presse (7) • Sources d'information de type gouvernementales (11)
4	• Projet de la coopérative éolienne Val-Éo	• Données secondaires des organisations (6) • Revue de presse (23) • Sources d'information de type gouvernementales (19)
5	• Projet de parc éolien dans le secteur du Bas-Saguenay	• Données secondaires des organisations (2) • Revue de presse (14) • Sources d'information de type gouvernementales (8)
6	• Projet de municipalisation des barrages de Pont-Arnaud et Chute-Garneau par la ville de Saguenay	• Données secondaires des organisations (22) • Revue de presse (34) • Sources d'information de type gouvernementales (15)
7	• Projet de la centrale Minashtuk d'Hydro-Ilnu	• Données secondaires des organisations (1) • Revue de presse (10) • Sources d'information de type gouvernementales (3)
8	• Projet d'optimisation de la centrale hydroélectrique Shipshaw par Rio-Tinto Alcan	• Données secondaires des organisations (0) • Revue de presse (12) • Sources d'information de type gouvernementales (18)
9	• Plan d'action en efficacité énergétique de la ville de Saguenay	• Données secondaires des organisations (0) • Revue de presse (4) • Sources d'information de type gouvernementales (3)
10	• Projet en efficacité énergétique au Collège d'Alma	• Données secondaires des organisations (10) • Revue de presse (7) • Sources d'information de type gouvernementales (3)
11	• Projet d'implantation d'un terminal méthanier à Grande-Anse	• Données secondaires des organisations (1) • Revue de presse (52) • Sources d'information de type gouvernementales (2)
12	• Stratégie d'indépendance québécoise au pétrole d'ici 2030 promu par le Groupe de recherche écologique de la Baie	• Données secondaires des organisations (10) • Revue de presse (0) • Sources d'information de type gouvernementales (0)

[29] Il importe de préciser que l'ensemble de ces informations sont incluses de façon détaillée dans la bibliographie.

Selon Turgeon et Bernatchez (2009), l'utilisation de données secondaires comporte toutefois certains inconvénients. En effet, l'écart possible entre les objectifs de la collecte primaire et ceux de l'analyse secondaire constitue un risque devant être neutralisé. De plus, la mise en forme des données peut être limitée.

- En ce qui a trait au premier risque, le chercheur s'est assuré que les deux types de collecte de données permettent l'obtention des données nécessaires afin de procéder à la mesure du concept opérationnalisé de l'apprentissage collectif par le biais de différents indicateurs.

  Pour ce qui est du deuxième risque, le chercheur s'est assuré du transfert de l'ensemble des informations obtenues à la suite de la réalisation des deux types de collecte de données sous un format de fichier accessible par le logiciel Word. Ce choix permettait la réalisation de manipulations subséquentes.

Selon Turgeon et Bernatchez (2009 : 498), la fiabilité des données secondaires peut être remise en question puisque ces dernières sont récoltées par des tierces. Toutefois, la reconnaissance de la véracité de ces données secondaires ainsi que de l'utilisation d'une technique d'évaluation de ce type de données permet d'obtenir un certain niveau de fiabilité.

- Pour ce faire, le chercheur s'est assuré de procéder à l'utilisation de la méthode de Stewart (1993) que proposent Turgeon et Bernatchez (2009 : 510-514) pour l'évaluation de la fiabilité de l'ensemble des données secondaires récoltées et utilisées dans le cadre de la réalisation de la thèse.

Les éléments constitutifs de cette méthode d'évaluation du degré de fiabilité des données secondaires sont présentés s au tableau 6, situé à la page suivante.

Tableau 6 : Méthode d'évaluation du degré de fiabilité des données secondaires utilisées dans le cadre de la réalisation de la thèse

	Points de la méthode	Questions détaillées
1	• Buts et objectifs poursuivis par la collecte primaire	• Quels sont les buts et les objectifs de la collecte de données primaire? *Dégagement des intentions originales lors de la collecte de données.*
2	• Identification du responsable de la collecte des informations	• Qui était le responsable de la collecte des informations? *Dégagement des biais possibles des personnes très directement engagées dans l'action et ayant un parti pris vis-à-vis de l'objet de recherche.*
3	• Informations initiales sur lesquels se basent les données secondaires	• Sur quelles informations initiales les données secondaires sont-elles basées ? *Dégagement des informations initiales et factuelles sur lesquelles se basent les données secondaires.*
4	• Le moment de la cueillette de l'information	• À quel moment les données primaires ont été recueillies et à quelle période elles se rapportent ? *Description la plus complète possible du contexte dans lequel la collecte de données a été effectué.*
5	• Collecte de données permettant l'obtention de l'information	• Quels sont les aspects techniques de la collecte de données ? Quelles sont les procédures de la collecte de données et leur traitement? *Dégagement du portrait réel de la collecte de données.*
6	• Corroboration de l'information par d'autres sources	• Est-ce que tous les résultats produits initialement par le propriétaire des données secondaires sont possibles? • Est-ce qu'il est possible de calculer les mêmes estimations que celles publiées initialement? • Est-ce qu'il est possible de comprendre le plan de recherche et le déroulement des travaux? • Est-ce qu'il est possible de déterminer les vérifications qui ont été faites sur la consistance des données? Est-ce qu'il est possible de connaître les évaluations de la validité des données? • Est-ce que les données peuvent être interprétées sans ambiguïté? • Est-ce que les données peuvent être utilisées dans un environnement informatique?

3.2.3. La tenue d'un journal de bord détaillé

La tenue d'un journal de bord détaillé constitue la troisième technique utilisée dans le cadre de cette thèse. Selon Roy (2009 : 218-219), le journal de bord permet de recueillir différents types de notes pour documenter la démarche de recherche et assurer un complément d'informations. Le journal de bord permet au chercheur de prendre note de l'existence de biais qu'il présenterait et d'effectuer des liens entre les différentes composantes de la démarche de recherche[30]. La tenue d'un journal de bord détaillé suppose une prise de notes conséquente. Selon Roy (2009), cette prise de note implique la réalisation d'une « observation directe » sur le terrain. Dans ce cas-ci, l'utilisation de journal de bord a été jumelée avec la réalisation de chacune des quatorze entrevues semi-dirigées de la présente thèse :

- Le chercheur a fait ce choix, car les entrevues semi-dirigées constituent le seul moment où il était en contact avec des acteurs liés à un cas précis de projet ou d'action. Il s'agissait, tout d'abord, de personnes occupant une fonction-clé au sein des organisations porteuses des projets ou des actions (tableau 2). Il s'agissait, ensuite, des personnes sujettes à une entrevue semi-dirigées à propos d'un cas précis de projet ou d'action (tableau 4). En ce sens, l'observation a donc été centrée sur un des processus cruciaux de la collecte de données (Laperrière, 2009 : 324).

Compte tenu que l'utilisation du journal de bord a été jumelée avec la réalisation des entrevues semi-dirigées, le choix d'un support papier a été privilégié. La transcription de l'ensemble des informations du journal de bord détaillé a été effectuée sous un format de fichier accessible par le logiciel Word afin d'en faciliter l'utilisation subséquente.

---

[30] Selon Roy (2009 : 219), cette démarche permet au chercheur de prendre conscience de ses biais et d'objectiver sa pensée et ses interprétations, ce qui aide à l'accroissement de la validité des observations et à la profondeur des interprétations.

Puisque l'ensemble des informations relevées allaient être intégrées aux informations à être analysées provenant des entrevues semi-dirigées et de la collecte des données secondaires, la réalisation du journal de bord sont faites en deux étapes. En premier lieu, la tenue d'un journal de bord détaillé implique un processus d'observation directe; cela demande le relèvement systématique des grands traits de la situation à l'étude et la description du déroulement de l'entrevue (Laperrière, 2009 : 324). À cette fin, le chercheur :

- A effectué la prise de notes de l'ensemble des informations factuelles touchant la réalisation de chacune des entrevues semi-dirigées : personnes impliquées, fonctions, projet ou action concernée, dates, lieux et heures de réalisation;

- A procédé à une description des composantes de chacune des entrevues semi-dirigées réalisées de manière séquentielle.

L'étape subséquente du processus d'observation directe utilisée pour construire le journal de bord et suggérée par Laperrière (2009 : 321) a été la réalisation de la compréhension des interrelations des diverses dimensions de la situation. Pour réaliser cette étape, le chercheur a établi des liens entre les éléments pris en notes afin de faire ressortir l'importance des composantes opérationnalisées du processus d'apprentissage collectif.

Selon Laperrière (2009 : 329), les comptes rendus descriptifs, tels que ceux d'un journal de bord, s'accompagnent systématiquement de comptes rendus analytiques à propos du cheminement théorique de l'observateur. Le chercheur a donc intégré l'émission de réflexions personnelles sur le déroulement de chacune des entrevues semi-dirigées. Ces réflexions étaient écrites de manière distincte dans le journal de bord et ont permis d'indiquer les biais de recherche relatifs à la préférence de certains cas. La démarche a alors permis d'objectiver l'analyse des données subséquente.

3.3. La méthode de l'analyse de contenu

Le traitement des informations issues de la collecte de données permet la mise en forme des données nécessaires afin de procéder à la mesure du concept opérationnalisé de l'apprentissage collectif par le biais de différents indicateurs. Glaser et Strauss (2010 : 203) précisent les principes des opérations permettant la constitution de la preuve d'une proposition donnée. La méthode de l'analyse de contenu a constituée le choix privilégié dans le cadre de la thèse et la justification de celui-ci est effectuée sur la base de deux critères. Le premier d'entre eux est celui de la disposition d'une technique d'analyse appropriée afin de l'appliquer aux douze cas de projets ou d'actions sélectionnés pour ce qui est de la réalisation de l'étude de cas multiples. Le deuxième d'entre eux est celui de la capacité de cette même technique d'analyse à faciliter l'examen des informations issues de la collecte de données afin de mesurer le concept opérationnalisé d'apprentissage collectif en tant que processus et, par le fait-même, à faciliter la confirmation ou l'infirmation de l'hypothèse générale et des hypothèses spécifiques de recherche.

La méthode d'analyse de contenu peut être définie à partir des propos tenus par certains auteurs. Selon Berelson (1952 : 18), l'analyse de contenu consiste en « une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste d'une communication ». Pour Krippendorff (1980 : 49), l'analyse de contenu consiste en « une technique de recherche pour faire des inférences valides et reproductibles des données dans leur contexte ». Selon L'Écuyer (1990 : 9), l'analyse de contenu consiste en « une méthode de classification ou de codification des divers éléments du matériel analysé permettant à l'utilisateur de mieux en connaître les caractéristiques et la signification ». Les définitions de l'analyse de contenu de ces trois auteurs ne sont pas contradictoires. En effet, les différentes caractéristiques de celles-ci couvrent l'ensemble des facettes de la constitution de la preuve de cette thèse. En ce sens, elles sont complémentaires. De ce fait, la méthode d'analyse de contenu utilisée découle d'une synthèse des propos de l'ensemble de ces auteurs.

3.3.1. Mode de traitement des données

La nécessité de bien définir le design de recherche inclut, selon les propos de Krippendorff (1980 : 49), le fait d'apporter des précisions à l'utilisation des données en cours d'analyse. Compte tenu de l'objectif de la réalisation de la collecte de données de la thèse[31], il convenait de procéder au traitement des données en recourant à une approche centrée sur le contenu de type manifeste. Si ce type de contenu est partie intégrante de la définition de l'analyse de contenu de Berelson (1952 : 18), il convient de préciser qu'il désigne le matériel brut faisant l'objet de l'analyse (L'Écuyer, 1990 : 22-24). Berelson (1952 : 19) précise que l'analyse de ce type de contenu est signifiante puisqu'elle correspond au sens prévu et compris par le communicateur. Le contenu de type manifeste est alors constitué par les éléments d'informations obtenus dans le cadre de la collecte des données et non pas par son aspect symbolique. (L'Écuyer, 1990 : 22-24).

Dans cette perspective, le mode de traitement des données lors de l'utilisation de la méthode de l'analyse de contenu a donc été centré sur l'utilisation des informations brutes et non pas sur son aspect symbolique. Rappelons que les informations brutes ont été recueillies lors de la réalisation des entrevues semi-dirigées, de la collecte des données secondaires ainsi que par le biais du journal de bord.

3.3.2. Lecture préliminaire du contenu

La lecture préliminaire du contenu constitue la première étape de la méthode de l'analyse de contenu utilisée. Elle permet l'acquisition d'une vue d'ensemble et d'une familiarisation avec le contenu à analyser (L'Écuyer, 1990 : 57-58). Cette étape permet également l'élaboration de classifications préliminaires de ce contenu. De son côté, Berelson (1952 : 115) souligne que la lecture du contenu à analyser permet la découverte

[31] Rappelons que l'objectif de la collecte de données était la mesure du concept opérationnalisée de l'apprentissage collectif par le biais de différents indicateurs.

ou la formulation de catégories pour les quantifications subséquentes, alors que L'Écuyer (1990 : 57-58) met plutôt l'emphase sur une classification préliminaire des informations.

Dans cette perspective, la lecture préliminaire du contenu des données utilisées pour la thèse a supposé une consultation complète de l'ensemble des informations brutes recueillies lors de la réalisation de chacune des entrevues semi-dirigées, de la collecte des données secondaires ainsi que par le biais du journal de bord. Une première classification des informations brutes à propos de chaque projet ou action a été élaborée. Elle est basée sur la chronologie des évènements ponctuant le déroulement des projets ou actions. Cela permet la mise en exergue du contexte d'évolution réel de chacun des cas étudiés et d'y situer l'analyse du processus d'apprentissage collectifs.

3.3.3. Choix et définition des unités de classification

Le choix et la définition des unités de classification constituent la deuxième étape de la méthode de l'analyse de contenu utilisée. Cette étape permet le découpage du matériel à des fins de classification subséquente (L'Écuyer, 1990 : 59-63). Pour sa part, Berelson (1952 : 143) souligne que le choix de l'unité d'analyse appropriée dépend du problème, de même que du contenu sous investigation et qu'il nécessite l'utilisation de différentes unités dans le cadre de la même étude. Pour Krippendorff (1980 : 53), la constitution d'une unité d'information se prêtant à l'analyse doit relever d'un problème en particulier. L'Écuyer (1990 : 59-63) précise que le découpage du matériel se doit de comporter un sens complet en lui-même.

En tenant compte de la mesure du concept opérationnalisé de l'apprentissage collectif en tant que processus par le biais d'un ensemble d'indicateurs, le choix de l'unité d'analyse devait permettre une classification de l'information à cette fin. Ce n'est donc pas le sens des mots utilisés dans le but d'exprimer une idée ou une information qui importe, mais plutôt les faits qu'ils mettent en exergue. Berelson (1952 : 136) souligne que l'unité

de contexte constitue alors une unité d'information pouvant offrir la flexibilité recherchée. En effet, l'unité de contexte est, selon cet auteur, la plus large unité de contenu qui peut être examinée pour caractériser une unité d'enregistrement. Elle peut porter sur d'un thème, soit une affirmation à propos d'un sujet. À cet égard, L'Écuyer (1990 : 59-63) souligne que l'unité de sens constitue alors une unité d'information située au regard de son contexte d'application. Dans cette perspective, l'unité de sens comporte la flexibilité recherchée pour ce qui est de la classification des informations dans le cadre de cette thèse.

3.3.4. Catégorisation et classification du contenu

La démarche de catégorisation et de classification du contenu constitue la troisième étape de la méthode de l'analyse de contenu utilisée. Elle permet la réorganisation du matériel à analyser par le biais de l'établissement de différentes catégories (L'Écuyer, 1990 : 66) et est une étape déterminante. En effet, Berelson (1952 : 157) souligne que l'analyse de contenu reste ou tombe par le biais de ses catégories. Pour Krippendorff (1980 : 57) la définition des unités de classification serait la première étape de l'analyse des données. Il importe alors d'accorder une attention des plus particulières à la conception des catégories permettant la classification du contenu à analyser. La réflexion prenant place dans les paragraphes qui suivent expose la logique qui a trait au type de catégorisation sélectionnée.

Selon Berelson (1952 : 148) l'analyse de contenu doit utiliser les catégories les plus signifiantes du problème à l'étude et que ces catégories doivent être spécifiques et concrètes afin d'offrir la plus grande signification. Si Berelson met en lumière l'existence d'une catégorisation définie en fonction du sujet en question (subject matter), L'Écuyer (1990 : 72-76) souligne l'existence de trois types de catégories pouvant être utilisées. Il s'agit de celles définies à partir du matériel à analyser, de celles entièrement prédéterminées par le chercheur ou de celles proposant une catégorisation de type mixte par le biais de la combinaison des deux premiers types d'approches. Dans le cas de l'étude, l'opérationnalisation du concept de l'apprentissage collectif en tant que processus a permis de déterminer différents indicateurs

de mesures (illustrés au schéma 1). L'analyse de contenu constitue une opération permettant la mise en forme des données nécessaires à cette fin.

Dans cette perspective, l'utilisation des indicateurs de mesures en tant que catégories permettant la classification des contenus à analyser leur correspondant constitue un choix approprié : cela permet une mise en forme préliminaire des informations permettant de faire état du degré d'évolution et du cheminement du processus d'apprentissage collectif. De plus, ce choix permet de procéder à la réalisation d'un ordonnancement séquentiel des informations dans les catégories afin de tenir compte du moment de leur manifestation.

Bien que l'utilisation des libellés des indicateurs de mesures permette la classification préliminaire des informations, elle ne permet toutefois pas l'identification des éléments spécifiques encore inconnus (limités à des catégories générales : 1) la présence ou non des différents types de mécanismes d'interactions; 2) leur type d'utilisation; 3) les mécanismes d'interactions permettant de statuer ou non la réalisation d'une phase; 4) les motivations des acteurs propres à l'action :

- Dans cette perspective, le type de catégorisation du contenu qui a été utilisé est celui des catégories mixtes, car elles permettent l'établissement de catégories existantes tout en ayant la possibilité de les modifier selon le contenu analysé (L'Écuyer, 1990 : 72-76). Les catégories existantes sont celles définies par l'utilisation des libellés des indicateurs de mesures du concept opérationnalisé de l'apprentissage collectif. Celles-ci ont été élaborées subséquemment à la classification préliminaire. Les catégories modifiées seront celles des types de mécanismes d'interactions, de leur type d'utilisation et des motivations propres à l'action des acteurs. Ces modifications prennent la forme de sous-catégories spécifiques issues du contenu analysé et permettent une classification plus précise des informations.

La conception des catégories de classification du contenu à analyser suppose également la classification de l'ensemble des éléments d'informations en fonction d'un critère déterminant pour la réalisation de cette thèse. Celui-ci constitue en la prise en compte de la logique intrinsèque des éléments entre eux dans le cadre du cheminement du concept opérationnalisé de l'apprentissage collectif en tant que processus.

Dans la perspective où plus d'un élément sont mentionnés en ce qui a trait à l'initiation d'une phase donnée du processus d'apprentissage collectif ou de sa réalisation, la classification des informations doit mettre ceux-ci en évidence. Cela permet de situer le contexte, de même le processus ayant permis son émergence ainsi que le cheminement effectué de l'apprentissage collectif selon un cas donné de projet ou d'action.

La classification des informations facilite la prise en considération du processus d'apprentissage collectif en tant que processus distinct afin de procéder à la mise en évidence de ses spécificités. Pour ce faire, la classification de chacun d'entre eux a été effectuée distinctement pour ce qui est de chacun des cas de projets ou d'actions étudiés. Par la suite, la chronologie des évènements est utilisée afin de classifier les processus d'apprentissage collectif les uns par rapport aux autres. La présence de ceux-ci lors de chacun des chapitres d'analyse de cette thèse signifie alors que leur réalisation ou le cheminement en ce sens est en cours, alors que leur absence signifie qu'aucune information n'existe afin de corroborer leur existence.

Le logiciel de traitement de données qualitatives QSR Nvivo a été utilisé pour la réalisation de l'ensemble des opérations de la présente section de la thèse Compte tenu des éléments requis par la catégorisation, de même que par la classification du contenu des données de cette thèse, deux opérations ont été effectuées. La première opération a consisté en la codification de l'information issue de l'ensemble de la collecte des données en fonction des différents paramètres précédemment définis. La deuxième opération a consisté en la classification des informations codifiées dans le dossier auquel celles-ci correspondaient.

3.3.4.1. Sous-catégories de motivations propres à l'action des acteurs

La détermination de sous-catégories de motivations propres à l'action des acteurs a suivi leur catégorisation et leur classification. Elle permet de procéder à une classification plus précise des motivations propres à l'action des acteurs en fonction de leur signification. Cette démarche a comporté trois étapes, soit :

- La première étape qui a impliqué une relecture de l'ensemble du contenu classifié dans les différentes catégories de motivations propres à l'action des acteurs;

- La deuxième étape qui a impliqué le dégagement de sous-catégories pour les quatre catégories de classification des motivations propres à l'action des acteurs. La réalisation de cette activité a permis le dégagement de vingt-neuf sous-catégories, dont les informations et leur catégorie de rattachement respective sont présentées au tableau 7, situé à la page suivante;

- La troisième étape qui a impliqué la réalisation d'un nouvel exercice de classification des informations. Le logiciel de traitement de données qualitatives QSR Nvivo a été utilisé pour la réalisation de l'opération de cette sous-section. Cette opération a consisté en la répartition de chacun des éléments classifiés dans l'une des quatre catégories de motivations propres à l'action des acteurs dans l'une des vingt-neufs sous-catégories.

Les résultats de cet exercice sont regroupés dans les tableaux-synthèses en annexe de cette thèse. Lors d'une phase particulière du processus d'apprentissage collectif, la codification spécifique est effectuée par une numérotation indiquant la présence ou l'absence de types de motivations propres à l'action des acteurs.

Tableau 7 : Catégories et sous-catégories de classification des motivations propres à l'action des acteurs d'un processus d'apprentissage collectif

Catégories	Sous-catégories
« Administratif, législatif et réglementaire »	1) Existence d'un objet définissant l'opération juridique que les parties effectuent ou ont voulu effectuer; 2) Existence d'un cadre administratif ou législatif définissant le fonctionnement de l'entité administrative; 3) Interventions de modifications au cadre définissant le fonctionnement de l'entité administrative; 4) Mise en place de programmes ou de stratégies énergétiques par les paliers gouvernementaux.
« Organisationnel »	5) Inscription au sein d'une démarche entreprise préalablement à l'articulation d'un projet ou d'une action; 6) Existence d'une démarche de mise en place d'un projet ou d'une action; 7) Existence d'une prédisposition de la mission et du mandat d'une organisation; 8) Existence de projets apparentés d'utilisation d'une source d'énergie en tant que références; 9) Existence d'un soutien au projet ou à l'action de la part de différents acteurs; 10) Existence d'avantages à l'adoption d'un mode de structuration organisationnelle; 11) Existence de ressources humaines contribuant au projet ou à l'action; 12) Prise de conscience de la nécessité de procéder à un regroupement pour développer un projet ou une action; 13) Formation ou mise en place de comités; 14) Formation ou mise en place de processus organisationnels.
« Ressources, territoire et retombées »	15) Présence de la ressource énergétique ou d'avantages relatifs au positionnement sur un territoire; 16) Valorisation du territoire en tant que source de développement; 17) Apport d'une contribution au développement local et régional; 18) Réalisation d'une étude au sujet d'une ressource énergétique; 19) Détention de l'information relative à l'utilisation d'une ressource énergétique; 20) Présence d'une offre pour l'accès à la ressource énergétique; 21) Existence de manquements d'une offre faite au sujet de la ressource énergétique.
« Intentionnel et contextuel »	22) Existence d'une volonté de la réalisation d'économies; 23) Existence d'une volonté de stabilisation des coûts de la ressource énergétique; 24) Prise en considération d'une ressource énergétique en tant que solution de rechange; 25) Existence d'un contexte amenant l'initiation d'un projet/action liée à la ressource énergétique; 26) Existence de questionnements ou d'interrogations en ce qui a trait à une ressource énergétique; 27) Désir de procéder à la réalisation d'une étude au sujet d'une ressource énergétique; 28) Existence de volontés et de préoccupations au sujet d'une ressource énergétique; 29) Existence d'une motivation des mécanismes d'interactions amenant l'initiation d'un projet ou d'une action.

3.3.4.2. Sous-catégories des mécanismes d'interactions des acteurs

La détermination de sous-catégories des mécanismes d'interactions des acteurs a suivi leur catégorisation et leur classification. Elle permet de procéder à une classification plus précise de ce type d'information en fonction de sa signification. Cet exercice comportait trois étapes, dont voici les deux premières :

- La réalisation de la première étape impliquait une relecture du contenu classifié en des catégories portant à propos du cheminement du processus d'apprentissage collectif. Il s'agissait, tout d'abord, des catégories soulignant présence ou non des différents types de mécanismes d'interactions. Ensuite, il s'agissait des catégories soulignant les différents mécanismes d'interactions qui permettent de statuer la présence ou non d'un élément découlant du produit de la phase.

- La réalisation de la deuxième étape impliquait le dégagement de sous-catégorie. La première est celle des voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs. La deuxième est celle des mécanismes d'interactions permettant de procéder à la constitution du produit d'une phase donnée du processus d'apprentissage collectif.

Ces premières étapes ont permis de dégager deux modalités d'existence de voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs dans le cadre d'une phase donnée du processus d'apprentissage collectif. Il s'agit ici de la combinaison de mécanismes d'interactions par le biais de différents réseaux ou de l'utilisation d'un seul mécanisme d'interaction.

Ces voies relationnelles sont illustrées par la figure 10, située à la page suivante.

Figure 10 : Voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs

Ces étapes ont également permis de mettre en évidence trois modalités des mécanismes d'interactions permettant de procéder à la constitution du produit d'une phase donnée du processus d'apprentissage collectif. Il s'agit ici de la mise en place successive d'éléments par différents mécanismes d'interactions, de la combinaison de mécanismes d'interactions par le biais de réseaux et de l'utilisation d'un seul mécanisme d'interaction. Ces voies relationnelles sont illustrées par la figure 11 ci-dessous.

Figure 11 : Mécanismes d'interactions permettant de procéder à la constitution du produit de la phase

Les résultats de cet exercice sont regroupés dans les figures-synthèses intégrées au cinquième chapitre de cette thèse. La codification spécifique à une phase particulière du processus d'apprentissage collectif est effectuée par le biais d'une numérotation. Cette dernière indique la présence ou non d'un type particulier de voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs et les mécanismes d'interactions permettant de procéder à la constitution du produit d'une phase donnée. L'identification des types de réseaux utilisés afin de procéder à l'établissement de voies relationnelles a été effectuée par le recours à une couleur distinguant la phase en fonction des types de réseaux impliqués. La réalisation de la troisième étape a impliqué la mise en œuvre d'un nouvel exercice de classification des informations. Le logiciel de traitement de données qualitatives QSR Nvivo a été utilisé pour réaliser l'opération de cette sous-section. Cette opération a consisté en la répartition des éléments à classifier dans les deux sous-catégories spécifiques.

3.3.4.3. Sous-catégories du type d'utilisation des mécanismes d'interactions

La définition de sous-catégories à propos du type d'utilisation des mécanismes d'interactions est une démarche qui prend place à la suite de celle portant sur la catégorisation et la classification de ce type de contenu. Cette démarche procure l'occasion de répartir plus précisément ce type d'information en fonction de sa signification. Cela est d'autant plus important qu'il s'agit d'être au fait des informations découlant des interactions qui surviennent entre différents acteurs dans le cadre du cheminement d'un processus d'apprentissage collectif. La réalisation de cette démarche comportait deux étapes.

- La réalisation de la première étape impliquait une relecture du contenu classifié dans les catégories traitant du cheminement par lequel le processus d'apprentissage collectif évolue. Plus précisément, cela concernait les sous-catégories des voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs et celle de la constitution du produit d'une phase donnée;

- La réalisation de la deuxième étape impliquait le dégagement de catégories spécifiques. La première était celle des types de contenus présents dans le cadre de chacune des phases. La deuxième était celle des connaissances élaborées. La troisième était celle des types d'apprentissages collectifs réalisés.

Ces étapes permettent de dégager des catégories pour ce qui est de la classification des contenus par rapport à chacune des phases du processus d'apprentissage collectif, de même que des connaissances et des apprentissages collectifs produits par ce type de processus. Les éléments relatifs aux types de substances informationnelles présentes lors de chacune des phases sont regroupés dans différents tableaux situés dans l'annexe V de cette thèse[32]. Ceux-ci sont utilisés lors de la réalisation du sixième chapitre de cette thèse.

- La codification spécifique à un type de contenu est effectuée par le biais d'une numérotation : 1- de type « circonstancielle », 2- de type « descriptive », 3- de type « impulsive », 4- de type « normative », 5- de type « d'orientation », 6- de type « effective » et 7- de type « exécutive ».

Les éléments relatifs aux connaissances élaborées sont traités dans le sixième chapitre de la thèse. Compte tenu qu'ils regroupent une information essentiellement qualitative, leur codification s'effectue en fonction du vecteur informationnel permettant d'accéder aux connaissances élaborées, soit des recherches, des documents issus d'un mécanisme d'interaction[33] et des appels d'offres. Les éléments relatifs aux apprentissages collectifs réalisés sont traités au sixième chapitre de la thèse. Compte tenu qu'ils regroupent une information essentiellement qualitative, leur codification s'effectue en fonction du type d'apprentissage réalisé, soit ceux reliés à la disponibilité, à l'utilisation, à l'organisation et aux impacts de la ressource énergétique. Le logiciel de traitement de données qualitatives QSR Nvivo a été utilisé pour la réalisation de l'opération de la

[32] Plus précisément, il est question des tableaux V, Y, BB, DD, GG, JJ ainsi que MM.
[33] À l'exception des recherches.

présente sous-section. Cette opération a consisté en la répartition des éléments à classifier dans les sous-sections identifiées précédemment.

3.3.4.4. Le degré d'innovation de l'apprentissage collectif

Une classification du degré d'innovation de l'apprentissage collectif permet d'apporter une vision d'ensemble de la portée de ce type de produit issu de l'aboutissement du processus d'apprentissage collectif. La méthodologie employée afin de juger du degré d'innovation fait appel à l'utilisation d'une grille élaborée par l'équipe de recherche du mouvement prospectiviste Vision 2025 (Proulx, 2007 : 116-118). Cette grille de mesure du degré de l'innovation comporte quatre variables, soit *l'introduction d'une nouveauté*, le *niveau de l'avancement de l'action*, la *permanence de l'action*, de même que le *type d'innovation*.

Le pointage accordé à la première variable se définit selon une échelle de deux points (oui) et de zéro point (non). Le pointage accordé à la deuxième variable se définit selon une échelle de trois points (existence d'un plan élaboré) ou d'un point (aucun plan). Le pointage de la troisième variable se définit selon une échelle de cinq points (innovation totale), de trois points (stratégie de pérennité) et d'un point (projet ponctuel). Le pointage de la quatrième variable se définit selon une échelle de sept points (innovation de rupture), de cinq points (innovation de procédé), de trois points (innovation incrémentale) et d'un point (politiques d'innovation). Les pointages obtenus permettent alors de classifier le degré d'innovation selon le pointage suivant : de 0 à 5 points (taux d'innovation très faible), de 6 à 9 points (taux d'innovation faible), de 11 à 13 points (taux d'innovation moyen) et de 14 à 17 points (taux d'innovation fort). Les informations requises pour cette opération sont celles qui ont été préalablement regroupées dans les tableaux portant sur les apprentissages collectifs réalisés. Le résultat de cet exercice a été regroupé dans le tableau TT, situé dans l'annexe V, et est utilisé lors de la réalisation du sixième chapitre de cette thèse.

3.3.5. Quantification et traitement statistique

La démarche de quantification et de traitement statistique constitue la quatrième étape de la méthode d'analyse de contenu utilisée. Elle permettait de choisir les méthodes de quantifications et de traitements statistiques du contenu analysé (L'Écuyer, 1990 : 96-100). Selon Berelson (1952 : 26), la description quantitative du contenu de la communication permet de transmettre sa signification. De ce point de vue, l'utilisation de ces méthodes est un choix pertinent pour refléter la signification du contenu analysé. L'utilisation de cette méthode est appropriée, selon les propos de l'Écuyer (1990 : 96), « […] lorsque le matériel à analyser est suffisamment représentatif pour en justifier l'effort ». Cela associe la représentation à l'importance réelle du matériel recueilli en en lien avec la nature du phénomène étudié et aux objectifs poursuivis. La présence ou l'absence de certains éléments joue un rôle déterminant dans le cadre de l'atteinte de l'objectif principal, de même que des objectifs spécifiques de la thèse. La présence ou l'absence de ces éléments permet la mise en évidence du cheminement et de l'évolution du processus d'apprentissage collectif.

Dans cette perspective, il convient donc de situer le traitement statistique qui requièrent une quantification des informations et qui sont utilisées dans la présente étude. Celui-ci consiste en la dénotation de la présence ou non des indicateurs de mesures du processus d'apprentissage collectif. Il concerne les indicateurs provenant du concept opérationnalisé pour chacune des phases du processus, soit : 1) Leur présence effective; 2) Les motivations à l'action des acteurs; 3) Les mécanismes d'interactions des acteurs, lorsqu'ils sont présents dans le cheminement de la phase ou lors du positionnement de l'élément de la phase; 4) Les types d'informations présentes durant la phase. La schématisation de ces indicateurs est présentée à la page suivante. Le chiffre entre parenthèses indique le nombre de phases du processus qui ont été complétées ainsi que le recensement les informations relativement aux éléments 2), 3) et 4) mentionnés précédemment. La présentation spécifique de ceux-ci sera l'objet de chapitres distincts.

3.3.6. Théorisation

La démarche de théorisation constitue la cinquième étape de la méthode de l'analyse de contenu utilisée. Elle permet de traiter des données afin de procéder leur livraison tels qu'ils se trouvent (L'Écuyer, 1990 : 100-109). Cette étape est nécessaire avant le positionnement de l'interprétation des données. Tout en impliquant une description minutieuse du matériel quantitatif, L'Écuyer (1990 : 108) souligne que cette étape implique également une description minutieuse du matériel qualitatif. Dans cette perspective, il convient de situer que le traitement des données a été effectué afin de permettre la présentation des résultats en fonction de trois chapitres distincts. Le premier d'entre eux est dédié aux facteurs et motivations propres à l'action des acteurs (chapitre IV). Le deuxième d'entre eux consacré aux rôles et fonctions des mécanismes d'interactions (chapitre V). Le troisième d'entre eux porte spécifiquement à propos des types d'informations, des nouvelles connaissances ainsi que des apprentissages collectifs réalisés.

- En ce qui a trait au quatrième chapitre, la compilation complète des résultats se retrouve en annexe de la thèse (tableaux A à G). Celle-ci comporte une classification de chacun des facteurs et chacune des motivations propres à l'action des acteurs, et ce, en fonction du cas de projet ou d'action étudié, du processus d'apprentissage collectif ainsi que de la phase où elle se manifeste. La conception de tableaux spécifiques à propos des éléments ayant une présence significative dans chacun des processus d'apprentissage collectif est effectuée. Ceux-ci sous-tendent que ces éléments sont présents au sein d'une majorité des cas de projets ou d'actions étudiés.

- Pour ce qui est du cinquième chapitre, la compilation complète des résultats se retrouve en annexe de la thèse (tableaux O à U). Celle-ci intègre une classification de chacun des mécanismes d'interactions ayant assumé un rôle ou une fonction dans le cadre du cheminement du processus d'apprentissage

collectif. Cette compilation est effectuée en fonction du cas de projet ou d'action étudié, du processus d'apprentissage collectif ainsi que de la phase où les mécanismes d'interactions se manifestent. À noter que leur participation à l'établissement des voies relationnelles structurantes est indiquée par le biais d'un chiffre indiquant la phase spécifique où cela s'est produit, alors que la participation à la constitution de l'objet de la phase est indiquée par la mise en surbrillance de ce même chiffre.

Des modélisations à propos des rôles et fonctions des mécanismes d'interactions dans le cadre de l'établissement des voies relationnelles structurantes ainsi que de l'élément découlant du produit de la phase d'un processus d'apprentissage collectif sont intégrées au sein du chapitre (figures 12 à 18). Elles indiquent la participation ou non de mécanismes d'interactions et de réseaux lors d'étapes spécifiques du processus d'apprentissage collectif de chaque projet ou action. À noter que les phases concernées sont indiquées par un chiffre leur correspondant.

- En ce qui a trait au sixième chapitre, la compilation complète des résultats se retrouve également en annexe de la thèse. Tout d'abord, celle-ci se divise en fonction de trois types éléments. Le premier d'entre eux est celui des types d'informations échangés par les acteurs dans chaque processus d'apprentissage collectif (tableaux V, Y, BB, DD, GG, JJ et MM). Le deuxième d'entre eux est celui des activités orientant le cheminement de chaque processus d'apprentissage collectif (tableaux W, Z, CC, EE, HH, KK et NN). Le troisième d'entre eux est celui du contenu des nouvelles connaissances produites dans chaque processus d'apprentissage collectif (tableaux X, AA, DD, FF, II, LL et OO). Des tableaux spécifiques au contenu de chacune des phases de chacun des processus d'apprentissage collectif des cas étudiés, de même qu'à propos des vecteurs des connaissances produits ainsi que des apprentissages collectifs réalisés sont

intégrés à même le sixième chapitre. Ceux-ci donnent résultats particuliers à propos de ces différents éléments.

3.3.7. Interprétation des résultats

La démarche de l'interprétation des résultats constitue la sixième et dernière étape de la méthode d'analyse de contenu utilisée. Il est possible de souligner qu'elle complète le travail amorcé à la cinquième étape, tout en proposant un autre niveau d'interprétation des données (L'Écuyer, 1990 : 109). L'interprétation des résultats résulte de l'analyse quantitative et qualitative (L'Écuyer, 1990 : 110-111), tout en permettant de pousser plus loin les caractéristiques des résultats et d'expliciter les éléments qui s'en dégagent. Dans cette perspective, l'analyse et l'interprétation des données est effectuée en fonction des caractéristiques spécifiques mentionnées lors du point 3.3.6., de même qu'en concordance avec l'approche monographique annoncée.

- Une première série d'analyse et d'interprétation est réalisée en ce qui a trait aux éléments ayant une présence significative dans le cadre de chacun des processus d'apprentissage collectif lors du quatrième chapitre. Celle-ci conduira à une deuxième série d'analyse et d'interprétation permettant de dégager les enseignements livrés l'ensemble des processus d'apprentissage collectif;

- Une première série d'analyse et d'interprétation est réalisée pour ce qui est des types de mise en relation des acteurs, autant à propos de l'établissement des voies relationnelles structurantes que pour la formulation de l'élément découlant du produit de la phase lors du cinquième chapitre. La démarche d'analyse et d'interprétation subséquente a pour but de permettre la mise en lumière des principes que sous-tendent les rôles et fonctions des mécanismes d'interaction dans le processus d'apprentissage collectif;

- La démarche d'analyse et d'interprétation réalisée reste essentiellement la même en ce qui a trait aux types d'informations et aux contenus des différentes phases, aux nouvelles connaissances ainsi qu'aux apprentissages réalisés dans le cadre de chacun des processus d'apprentissage collectif lors du sixième chapitre.

  Une deuxième série d'analyse et d'interprétation est réalisée afin de mettre en exergue les éléments reliés à la formulation des apprentissages collectifs, leur degré d'innovation, les différentes transformations engendrées ainsi que les effets de cumul institués par les processus d'apprentissage collectif.

3.4. Validation des résultats de recherche de la thèse

Les résultats de recherche obtenus avec l'aide de la démarche méthodologique présenteront une validité interne ainsi qu'une validité externe reliée à la structure de preuve de la thèse. Gauthier (2009 : 191) souligne que la validité interne et la validité externe sont deux types de validités présentant des éléments qui confirment le degré de solidité des conclusions d'une recherche. La structure de preuve présentée au début de ce chapitre est un point d'intérêt pour la validité interne et externe de la recherche effectuée dans le cadre de la thèse. La validité interne de la structure de preuve de la thèse permet d'avancer avec certitude que la relation causale des variables présentes dans la question principale dispose d'une base explicative solide et étayée (Gauthier, 2009 : 193).

De son côté, la validité externe de la structure de preuve de la thèse permet d'avancer avec certitude qu'elle est explicative des différents éléments contextuels du concept de l'apprentissage collectif, tels que l'étude de cas multiples permet de les faire ressortir de la démarche méthodologique élaborée (Gauthier, 2009 : 194). La structure de preuve de la thèse présente donc un niveau de validité interne et externe permettant de rencontrer l'objectif général et les objectifs spécifiques de l'étude.

3.5. Considérations et préoccupations éthiques

Crête (2009 : 286) souligne, entre autres, que le chercheur a des obligations d'ordre éthiques dans le cadre de la réalisation d'une recherche. La présente section de ce chapitre met en évidence certaines précisions au sujet de ces obligations. Le premier point traite des effets prévisibles de la démarche de recherche chez les trois catégories d'acteurs. Le second point traite des obligations auxquelles le chercheur s'est conformé.

3.5.1. Les effets prévisibles

La démarche de recherche peut avoir des effets prévisibles sur les participants qui y sont impliqués. En effet, la réalisation de différentes entrevues semi-dirigées leur a permis de bénéficier d'un effet immédiat, soit celui de leur contribution respective à la démarche de recherche. De plus, la démarche de recherche a des effets prévisibles sur la société. Elle permet l'approfondissement des connaissances relatives à un type de processus influençant les conditions de développement local et régional prévalant sur un territoire donné. D'ailleurs, un effet immédiat était prévisible, soit celui de la mise en avant-plan de différentes possibilités de bonification des mesures de soutien au développement, notamment pour la région administrative du Saguenay−Lac-Saint-Jean. Un effet à court terme était également prévisible, soit celui de rendre disponibles aux décideurs des paliers gouvernementaux québécois, une méthode permettant de réaliser un exercice de mesure de l'apprentissage collectif de différents milieux. Cela rend donc possible la disposition d'un effet immédiat prévisible similaire à celui obtenu dans la région administrative du Saguenay−Lac-Saint-Jean.

Il importe également de mentionner qu'un effet immédiat prévisible a été ressenti, soit des fonds attribués par des organisations subventionnaires ayant permis le cheminement doctoral du chercheur. La réalisation de la thèse a été rendue possible par le

grâce à la contribution financière des différentes fondations et organisations[34]. La corrélation entre la disposition des ressources nécessaires au cheminement doctoral et la réussite de ce cheminement est très élevée. Cet effet immédiat n'a pas être mis de côté. La démarche de recherche a aussi des effets prévisibles pour la communauté scientifique. Ainsi, la thèse permet l'approfondissement des connaissances ayant trait au processus d'apprentissage collectif. De plus, un effet à court terme était prévisible auprès de la communauté scientifique, soit l'émergence d'une méthode disponible[35] afin de réaliser différents types d'études ayant comme objet le processus d'apprentissage collectif.

3.5.2. La procédure éthique appliquée

La réalisation des entrevues semi-dirigées a demandé la prise en considération de la participation d'êtres humains. Le chercheur a donc dû mettre en place des mesures de protection de l'identité auprès des participants. Pour se faire, il s'est basé sur la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains*[36] de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). Selon les normes institutionnelles, une autorisation a été délivrée par une certification éthique de la recherche par le Comité d'éthique de la recherche. Il y avait donc une obligation pour le chercheur d'expliquer au Comité d'éthique de la recherche l'ensemble de la démarche d'entrevues semi-dirigées[37]. La protection de la confidentialité des informations transmises par les personnes rencontrées lors des entrevues semi-dirigées constitue l'une des mesures mises en place. Les personnes étaient référées par des interlocuteurs-clés. Le fait que toute transmission d'information devait être approuvée par un supérieur autorisé respectait la règle. Cependant, une formule d'autorisation permettant l'utilisation de l'information devait être signée pour chacune des entrevues semi-dirigées réalisées.

---

[34] La liste complète des fondations et organisations ayant contribué financièrement au cheminement doctoral du chercheur est mentionnée au sein des remerciements de la thèse.
[35] En tenant compte de la réalisation d'un cadre de référence propositionnel rendant possible la conceptualisation d'une démarche permettant de mesurer ce type de processus.
[36] http://www.uqac.ca/direction_services/secretariat_general/manuel/3/070.pdf.
[37] L'obtention de la certification éthique a été faite au cours du mois de juin 2009. En incluant les trois demandes de prolongation, sa validité couvre la période allant jusqu'au mois de juillet 2013.

L'obtention des autorisations permettant l'utilisation de données secondaires constitue également l'une des mesures mises en place. Les documents des organisations publiques ont été demandés selon leur accessibilité ou non en ligne[38]. Dans la perspective où ils n'étaient pas accessibles en ligne, les modalités de consultation étaient celles relatives à la *Loi d'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels*. Les documents en provenance d'organisations privées ont quant à eux été obtenus à la suite d'une entente. Cette entente précisait les conditions d'utilisation des informations rendues accessibles. De plus, les informations en provenance de la revue de presse constituée ont été accompagnées des références à propos de leur auteur et de leur provenance.

La mise en place de mesures à prendre auprès de la société civile a impliqué la prise en considération de la divulgation des résultats obtenus dans la cadre de la thèse. À ce propos, la soutenance de la thèse assume ce rôle-clé. C'est pourquoi les organisations sollicitées pour la collecte des données ont été invitées à y assister. Ces différentes organisations possèdent un niveau certain de représentativité de la société civile régionale du Saguenay−Lac-Saint-Jean. À ce titre, il est donc possible de considérer que la divulgation des résultats auprès de ces organisations est adéquate tant pour la publication des résultats de la thèse, que pour l'information à propos d'une méthode permettant la mesure d'un processus d'apprentissage collectif.

La mise en place de mesures à prendre auprès de la communauté scientifique a impliqué que les résultats de la thèse ainsi que la méthodologie ayant permis de la réaliser soit d'ordre public. Cette disponibilité est subséquente à la soutenance de la thèse. Dans cette perspective, il importait de documenter le plus soigneusement possible l'ensemble de toute la démarche de recherche afin de permettre l'utilisation de la méthode de mesure d'un processus d'apprentissage collectif ainsi que les résultats.

[38] À partir des portails Internet des organisations porteuses des projets ou des actions.

CHAPITRE IV

LES TYPES DE MOTIVATIONS SUPPORTANT L'ACTION DES ACTEURS

4.1. Introduction

Le quatrième chapitre de la présente thèse est élaboré dans l'objectif de procéder à l'approfondissement des connaissances et de la compréhension des types de motivations supportant l'action des acteurs d'un processus d'apprentissage collectif. En ce sens, ce chapitre constitue une partie de la thèse consacrée spécifiquement aux résultats. L'ensemble des processus d'apprentissage collectif présents dans le cadre des douze cas de projets ou d'actions étudiés sont considérés à cette fin.

La structure de ce chapitre comporte trois parties. La première de ces parties est celle de la présentation des informations recensées par les indicateurs de mesure. Elle porte sur les types de motivations supportant l'action des acteurs dans le cadre d'un processus d'apprentissage collectif. Leur analyse permet le dégagement de tendances et d'une compréhension à leur endroit. La conception et l'analyse de tableaux spécifiques à propos des éléments ayant une présence significative (ce qui sous-tend leur présence au sein d'une majorité des cas étudiés) est effectuée. La deuxième partie de la structure de ce chapitre est celle de la présentation des éléments mis en exergue. Leur analyse permet d'établir des bases de l'approfondissement des connaissances des types de motivations supportant l'action des acteurs dans le cadre du cheminement d'un processus d'apprentissage collectif. C'est dans ce cadre que les liens entre les résultats obtenus et les objectifs spécifiques de la thèse sont établis. La troisième et dernière partie de la structure de ce chapitre consiste en la formulation de la conclusion de ce chapitre.

Des acronymes sont utilisés pour l'identification de chacun des douze cas de projets ou d'actions étudiés. Ils permettent une lecture des informations que procurent les différents tableaux attenants à ce chapitre. Ils sont présentés dans le tableau 8 ci-dessous.

Tableau 8 : Acronymes identifiant les cas étudiés de projets ou d'actions

Cas étudiés de projets ou d'actions	Abréviations
Projet de conversion de la Centrale de chauffage à la biomasse du CSSSC	CSSSC
Projet de biomasse forestière pour des carburants biodiesel	SDAF
Comité régional de la biomasse forestière	CRDF-CRÉ
Projet de la coopérative éolienne Val-Éo	VAL-ÉO
Projet de parc éolien dans le secteur du Bas-Saguenay	Éolien B-S
Projet de la centrale Minashtuk d'Hydro-Ilnu	Hydro-Ilnu
Projet d'optimisation de la centrale hydroélectrique Shipshaw par RTA	Shipshaw RTA
Projet de municipalisation des centrales de Pont-Arnaud et Chute-Garneau par Hydro-Jonquière	Hydro-Jonq
Plan d'action en efficacité énergétique de la ville de Saguenay	EÉ-SIEM
Projet en efficacité énergétique du Collège d'Alma	EÉ-C Alma
Projet d'implantation d'un terminal méthanier à Grande-Anse	ITM-GA
Projet de stratégie d'indépendance du Québec au pétrole pour 2030	IQP-2030

4.2. Le premier processus d'apprentissage collectif

Cette section porte sur les types de motivations supportant l'action des acteurs du premier processus d'apprentissage collectif recensé parmi les douze cas de projets ou d'actions étudiés.

4.2.1. Informations colligées par l'indicateur « administratif, législatif et réglementaire » et ses sous-indicateurs

Les informations en provenance du tableau A, situé en annexe, constitue une vision d'ensemble des informations liées à cet indicateur pour douze des cas de projets ou d'actions étudiés. Celles-ci sont recensées parmi un total de quarante phases et font l'objet d'une mesure par le recours à deux sous-indicateurs[1]. Certains des cas étudiés dénotent une

[1] Le premier est celui de l'existence d'un objet définissant l'opération juridique que les parties effectuent ou ont voulu effectuer (sous-indicateur 1). Le deuxième est celui de l'existence d'un cadre administratif ou législatif définissant le fonctionnement de l'entité administrative » (sous-indicateur 2).

présence de l'un d'entre eux dans plus d'une phase du processus d'apprentissage collectif. Compte tenu des finalités de chacune des phases de ce type de processus, il est possible d'avancer que les éléments ayant une portée législative et réglementaire exercent des influences diverses dans le cadre de son cheminement dont il est question au point suivant.

4.2.1.1. L'encadrement de la constitution des mécanismes d'interactions

L'une des influences exercées par les éléments ayant une portée législative et réglementaire est celle de l'encadrement de la constitution des mécanismes d'interactions. Les informations recensées par le sous-indicateur 1 mettent en exergue la diversité de législations et de réglementations ayant cette finalité pour ce qui est de neuf des douze cas étudiés (voir tableau A en annexe). Elles engendrent différents effets. Le premier effet est celui de conférer une forme juridique à un mécanisme d'interaction donné. Le deuxième effet est de définir l'existence même de certains mécanismes d'interactions. Les informations ayant trait à l'influence qu'exerce l'encadrement de la constitution des mécanismes d'interactions sont présentées dans le tableau 9 ci-dessous. Elles y précisent les éléments ayant une portée législative, réglementaire ainsi que les mécanismes d'interactions concernés.

Tableau 9 : Encadrement de la constitution de mécanismes d'interactions

Cas de projets ou d'actions étudiés	Législations ou réglementations	Mécanismes d'interactions Concernés
CSSSC	• Forme juridique d'une s.e.n.c.	• Centrale de chauffage s.e.n.c.
SDAF	• Forme juridique association personnifiée	• SDAF
CRBF-CRÉ	• Loi sur le MAMROT (art. 217) • Loi sur les Cités et Villes	• Conseil régional des élus 02 • Municipalité de Saguenay
Val-Éo	• Forme juridique association personnifiée • Loi sur les coopératives • Loi sur les compagnies, partie 3	• Syndicats UPA Labarre et Belle-Rivière • Nutrinor • CLD Lac-Saint-Jean-Est
Hydro-Ilnu	• Loi sur les Indiens • Conseil contrôle le DPI (OSBL)	• Conseil des Montagnais du Lac-Saint-Jean
Hydro-Jonq	• Loi sur les Cités et Villes • Loi sur les compagnies, partie 3	• Municipalité de Saguenay • Promotion Saguenay
EÉ-C Alma	• Loi du MELS/loi sur les CEGEP • Loi sur les compagnies, partie 3	• MELS et Collège d'Alma • AGPI
ITM-GA	• Loi sur les sociétés par actions (fédéral)	• Énergie Grande-Anse et Port Saguenay
IQP-2030	• Loi sur les coopératives • Loi sur les compagnies, partie 3	• GREB • CREDD 02/RAJ-02 (FRIJ)

Les informations colligées au tableau A, situé en annexe, permettent de préciser l'une des particularités que possède ce type d'influence, c'est-à-dire une tendance à s'exercer dans le cadre des deux premières phases du processus d'apprentissage collectif. Selon les informations inscrites du tableau 9, cette influence se manifeste également auprès de différents types de mécanismes d'interactions. Ces derniers agissent dans des secteurs d'activités qui diffèrent. Il est donc à propos de souligner que ce type d'influence exercée au cours des phases préliminaires du processus d'apprentissage collectif ne se limite pas à un secteur d'activité ou à un champ d'action en particulier.

4.2.1.2. L'encadrement des secteurs d'activités ou des champs d'actions

Une autre influence est celle de l'encadrement des secteurs d'activités ou des champs d'actions. Les informations recensées par le sous-indicateur 2 mettent de l'avant l'existence de législations et de réglementations ayant cette finalité pour dix des douze cas étudiés (voir tableau A en annexe). Elles ont différents effets. Le premier est celui de procéder à la réglementation de certains secteurs d'activités ou champs d'actions par le biais de législations spécifiques. Le deuxième est celui de réglementer des activités ou des actions d'un mécanisme d'interaction par un pouvoir décisionnel. Les informations ayant trait à ce type d'influence sont présentées dans le tableau 10 ci-dessous.

Tableau 10 : Encadrement des secteurs d'activités ou des champs d'actions

Cas de projets ou d'actions étudiés	Législations ou réglementations	Mécanismes d'interactions concernés
CSSSC	• Cadre décisionnel AG et CA	• Centrale de chauffage s.e.n.c.
SDAF	• Fonds de soutien pour les territoires et difficulté	• MRC du Fjord-du-Saguenay
CRBF-CRÉ	• Décret 415-2006 • Loi sur l'aménagement et l'urbanisme • Décret 722-2008	• CRRNT (CRÉ 02) • Les MRC du SLSJ • MRNF
Val-Éo	• Adoption d'un cadre coopératif	• AG fondatrice de Val-Éo
Éolien B-S	• Société d'État sous responsabilité du MRNF	• Hydro-Québec
Shipshaw RTA	• Loi sur la qualité de l'environnement	• Alcan
EÉ-SIEM	• Loi sur les Cités et Villes	• Bureau du VG et SIEM de Saguenay
EÉ-C Alma	• Tenue de réunions du C.A.	• Collège d'Alma
ITM-GA	• Règles évaluation et ÉI/Loi sur l'ÉE	• Énergie Grande-Anse
IQP-2030	• Composante portrait énergétique dans le PRDIRT	• Conseil régional des élus 02

Ces informations permettent de préciser les éléments ayant une portée législative et réglementaire ainsi que les mécanismes d'interactions touchés. Les informations en provenance du tableau A, situé en annexe, permettent de préciser l'une des particularités de ce type d'influence, soit la tendance à se manifester à la suite de la réalisation de la phase initiale du processus d'apprentissage collectif. Selon les informations colligées du tableau 10, ce type d'influence se manifeste également auprès de différents types de mécanismes d'interactions. Ces mécanismes oeuvrent également dans des secteurs d'activités différents. Il est alors possible de considérer que l'influence qu'exerce l'encadrement des secteurs d'activités ou des champs d'actions à la suite de la réalisation de la phase initiale du processus d'apprentissage collectif ne se limite pas à un secteur d'activité ou d'action.

4.2.2. Informations colligées par l'indicateur « organisationnel » et ses sous-indicateurs

Les informations du tableau A permettent également de tracer un portrait juste des informations découlant de cet indicateur parmi l'ensemble des douze cas de projets ou d'actions étudiés. Tout en se manifestant dans un total de quatre-vingt-treize phases, ces informations font l'objet d'une mesure par neuf sous-indicateurs spécifiques. Les sous-indicateurs 5 et 6 ont une présence prédominante dans la très grande majorité des cas étudiés[2]. Cela permet alors d'avancer que les démarches préalables à la réalisation d'un projet ou d'une action et à leur mise en place exercent une influence marquante dans le cadre du cheminement du processus d'apprentissage collectif.

4.2.2.1. Instauration de conditions propices au développement d'un secteur d'activité

L'une des influences exercées par les démarches préalables à la réalisation d'un projet ou d'une action est l'instauration de conditions propices au développement d'un

[2] Le premier sous-indicateur est celui de l'inscription au sein d'une démarche entreprise préalablement à l'articulation d'un projet ou d'une action (sous-indicateur 5). Le deuxième est celui de l'existence d'une démarche de mise en place d'un projet ou d'une action (sous-indicateur 6).

secteur d'activité. Ce type de démarche favorise le développement de projets ou d'actions en fonction d'une orientation générale de leur activité. Les informations recensées par le sous-indicateur 5 montrent l'existence de ce type d'influence pour dix des douze cas de projets ou d'actions étudiés (voir tableau A en annexe). Les informations ayant trait à ce type d'influence sont présentées dans le tableau 11 ci-dessous. Elles permettent de constater que deux critères caractérisent la création de conditions propices au développement d'un secteur d'activité. Le premier de ces critères est la spécificité des conditions créées. Ces dernières sont orientées en fonction de secteurs d'activités ou de champs d'actions précis. Le deuxième de ces critères est la diversité des conditions créées. En effet, il est possible de constater que les conditions créées couvrent un très large spectre d'intérêt.

Tableau 11 : Conditions propices au développement d'un secteur d'activité

Cas de projets ou d'actions étudiés	Conditions concernées
CSSSC	• Démarches de la centrale en efficacité énergétique et dispensation de services
CRBF-CRÉ	• Démarche d'appels offre pour l'octroi de certaines quantités de biomasse
Val-Éo	• Culture de proximité, de défense de droits et de regroupement des agriculteurs
Éolien B-S	• Existence du Plan d'action concerté pour le développement de la zone périphérique de Parc du Saguenay (favorisant le développement des ressources du milieu)
Hydro-Ilnu	• Prestation de services par le CMLSJ • Entente favorisant le développement entre Hydro-Québec et le CMLSJ • Existence de la DPI (contrôlée par le CMLSJ)
Shipshaw RTA	• La compagnie est gestionnaire de ses installations hydroélectriques
Hydro-Jonq	• Mise en place du projet de municipalisation des centrales
EÉ-SIEM	• Existence d'un audit de l'efficacité énergétique
EÉ-C Alma	• Positionnement à propos du projet en efficacité énergétique
IQP-2030	• Possession par une ressource d'une expérience dans les énergies renouvelables

Les informations colligées au tableau A permettent de préciser une particularité de ce type d'influence, soit qu'elle semble s'exercer lors des trois premières phases du processus d'apprentissage collectif. Il est alors possible de dire que ce type d'influence exercée prend généralement place lors des phases permettant la production de nouvelles connaissances.

4.2.2.2. Le projet ou l'action en tant que cadre d'activité

L'une des influences exercées par la mise en place d'un projet ou d'une action est celle liée à leur positionnement en tant que cadre d'activité. Ce type de démarche oriente l'action des acteurs en fonction d'une finalité précise et concrète. Les informations recensées par le sous-indicateur 6 montrent l'existence de ce type d'influence pour onze des douze cas étudiés (voir tableau A en annexe). Les informations ayant trait à ce type d'influence sont présentées dans le tableau 12 ci-dessous.

Tableau 12 : Projets ou actions en tant que lieu de déploiement d'une activité

Cas de projets ou d'actions étudiés	Conditions concernées
CSSSC	• Le projet ou l'action en tant que tel
SDAF	• Le projet ou l'action en tant que tel
CRBF-CRÉ	• Le projet ou l'action en tant que tel
Val-Éo	• Le projet ou l'action en tant que tel
Hydro-Ilnu	• Le projet ou l'action en tant que tel
Shipshaw RTA	• Le projet ou l'action en tant que tel
Hydro-Jonq	• Le projet ou l'action en tant que tel
EÉ-SIEM	• Acceptation des principes du projet (en lien avec l'énergéticien)
EÉ-C Alma	• Le projet ou l'action en tant que tel
ITM-GA	• Le projet ou l'action en tant que tel
IQP-2030	• Réalisation des quatre rapports de recherche en énergétique • Manque de ressources pour la réalisation du cinquième rapport

L'un des constats qu'il est possible de dégager est celui-ci : les finalités précises et concrètes orientant l'action des acteurs peuvent être tant le projet ou l'action que certains de leurs aspects spécifiques. En effet, le tableau 12 permet de constater que neuf des onze cas concernés répondent à la première condition, alors que les deux autres cas répondent à la deuxième condition. Les informations tableau A permettent de cerner ce type d'influence. Celle-ci semble peu s'exercer dans le cadre de la dernière phase du processus d'apprentissage collectif. Il est alors possible de considérer que ce type d'influence prend généralement place lors des phases préalables à l'intégration de nouvelles connaissances[3].

[3] L'intégration de nouvelles connaissances constitue la dernière phase du processus d'apprentissage collectif durant l'opérationnalisation.

4.2.3. Informations colligées par l'indicateur « ressources, territoire et retombées » et ses sous-indicateurs

Les informations du tableau A permettent aussi de mettre en exergue les informations résultant de cet indicateur parmi neuf des douze cas de projets ou d'actions étudiés. Tout en étant décelées dans un total de quarante-deux phases, ces informations font l'objet d'une mesure par sept sous-indicateurs. Le sous-indicateur 18 se retrouve dans la très grande majorité des cas étudiés[4]. Cela permet alors d'avancer que les recherches réalisées sur une ressource énergétique exercent une influence forte sur le cheminement du processus d'apprentissage collectif.

4.2.3.1. Accès aux connaissances nécessitées par la réalisation d'un projet ou d'une action

L'une des influences exercées par la réalisation d'une recherche ayant trait à une ressource énergétique est celle de rendre accessible des connaissances que nécessitent la réalisation d'un projet ou d'une action. Il importe cependant de considérer que l'accès à ces connaissances a pour objectif d'appuyer la concrétisation de certains aspects spécifiques à la réalisation d'un projet ou d'une action. Les informations relatives au sous-indicateur 18 montrent ce type d'influence chez neuf des douze cas étudiés (voir tableau A en annexe). Les informations ayant trait à ce type d'influence sont présentées dans le tableau 13, situé à la page suivante. Ces informations permettent de constater l'existence de deux critères de ce type d'influence. Le premier est la diversité des modes d'accès aux connaissances et de leur utilisation subséquente. Ceux-ci concernent des démarches spécifiques à un secteur d'activité ou à un champ d'action donné. Le deuxième critère est celui de la diversité des connaissances nécessitées. Ces connaissances couvrent un très large éventail de préoccupations.

---

[4] Ce sous-indicateur est celui de la réalisation d'une étude sur une ressource énergétique.

Tableau 13 : Accès aux connaissances nécessitées par la réalisation d'un projet ou d'une action

Cas de projets ou d'actions étudiés	Mode d'accès et connaissances	Utilisation subséquente des connaissances
CSSSC	• Recherche à propos de la biomasse pour la centrale de chauffage	• Diffusion des résultats
SDAF	• Recherche à propos de la biomasse et de son utilisation des biocarburants	-
Val-Éo	• Réflexion stratégique à propos de l'approche de développement éolien	• Réalisation d'un rapport et d'une conférence à propos du type d'entité juridique
Éolien B-S	• Cartes préliminaires de la ressource éolienne • Démarche de cartographie d'Hélimax	• Disponibilité de celles-ci (organisation) • Disponibilité - cartographie potentiel éolien
Shipshaw RTA	• Réalisation de l'Avis de projet selon la LQE	• Utilisation auprès du MDDEP
Hydro-Jonq	• Étude de vérification et de rentabilité du projet • Étude de préfaisabilité technico-administrative du projet	Informations disponibles à propos de la rentabilité du projet • Informations disponibles à propos de la faisabilité du projet
EÉ-C Alma	• Collecte d'informations sur la consommation énergétique du Collège	• Réalisation de projets pour leur soumission au processus de sélection
ITM-GA	• Recherches d'informations à propos de l'implantation d'un terminal méthanier	• Formulation préliminaire du projet d'implantation et de l'Avis de projet
IQP-2030	• Acquisition d'informations (énergies non-renouvelables et la sécurité alimentaire)	• Orientation de la démarche

Les informations en provenance du tableau A permettent de préciser une particularité de ce type d'influence. Celle-ci s'exerce dans l'une ou l'autre des phases du processus d'apprentissage collectif. Il est alors possible de considérer que ce type d'influence s'exerce dans le cadre des différentes phases de ce type de processus.

4.2.4. Informations colligées par l'indicateur « intentionnel et contextuel » et ses sous-indicateurs

Finalement, les informations du tableau A permettent de compléter le portrait des types de motivations supportant l'action des acteurs par la mise en exergue des informations provenant de cet indicateur parmi sept des douze cas de projets ou d'actions étudiés. Celles-ci sont recensées parmi un ensemble de quarante-deux phases, en plus de faire l'objet d'une mesure par sept-sous-indicateurs. L'un d'entre eux possède une présence dans la majorité des cas étudiés, soit le sous-indicateur 28[5]. Cela permet donc d'avancer

[5] Ce sous-indicateur est celui de l'existence de volontés et de préoccupations des acteurs pour une ressource énergétique.

que la présence de volontés et de préoccupations envers une ressource énergétique exerce une influence lors du cheminement du processus de l'apprentissage collectif.

4.2.4.1. La prise de dispositions relatives au cheminement du projet ou de l'action

L'une des influences exercées par la volonté et les préoccupations des acteurs envers une ressource énergétique renvoie à la prise de dispositions relatives au cheminement du projet ou de l'action. Ces dispositions contribuent à conférer une orientation à un projet ou une action lors de leur réalisation. Les informations recensées par le sous-indicateur 28 démontrent l'existence de ce type d'influence pour ce qui est de sept des douze cas étudiés (voir tableau A en annexe). Les informations ayant trait à ce type d'influence sont présentées dans le tableau 14 ci-dessous. Elles permettent de constater que la prise de dispositions relatives au cheminement des cas de projets ou actions étudiés renvoie aux aspects particuliers de celles-ci. Les informations en provenance du tableau A, situé en annexe, permettent de préciser une particularité de ce type d'influence, soit qu'elle semble s'exercer à la première, à la cinquième et à la sixième phase du processus d'apprentissage collectif.

Tableau 14 : Volonté et préoccupations des acteurs en ce qui a trait à une ressource énergétique

Cas de projets ou d'actions étudiés	Éléments concernés
CSSSC	• Volonté d'explorer les avenues possibles d'actions par rapport à la biomasse
CRBF-CRÉ	• Volonté de participer au programme d'octroi de la biomasse et préoccupation en ce qui a trait à la diffusion effective de l'information à propos du programme
Val-Éo	• Volonté de regroupement des contrats de droits éoliens
Éolien B-S	• Volonté de détention des informations à propos du potentiel éolien
Hydro-Ilnu	• Volonté de ne pas nuire aux opérations de prestations de services habituelles
EÉ-SIEM	• Volonté de la réalisation d'un audit en efficacité énergétique
IQP-2030	• Volonté de réaliser d'une rechercher sur la substitution énergétique

Il est alors possible de dire que ce type d'influence ne contribue généralement pas à l'initiation d'un processus d'apprentissage collectif où à la formulation de l'apprentissage qu'il génère.

4.3. Le deuxième processus d'apprentissage collectif

Cette section porte sur les types de motivations supportant l'action des acteurs du deuxième processus d'apprentissage collectif recensé parmi onze des douze cas de projets ou d'actions étudiés.

4.3.1. Informations recensées par l'indicateur « administratif, législatif et réglementaire » et ses sous-indicateurs

Les informations en provenance du tableau B, situé en annexe, offre l'opportunité de poursuivre l'élaboration d'une vision d'ensemble des informations liées à cet indicateur. Il importe de souligner que leur niveau de présence diffère de celui du processus d'apprentissage collectif qui précède. En effet, les informations liées à cet indicateur concernent onze des cas de projets ou d'actions étudiés. De plus, celles-ci sont recensées parmi un total de trente-trois phases et sont mesurées par le recours à deux sous-indicateurs. Il est alors permis d'avancer que les éléments ayant une portée législative exercent des influences comportant des caractéristiques distinctes dans le cadre du cheminement d'un deuxième processus d'apprentissage collectif.

4.3.1.1. L'encadrement de la constitution des mécanismes d'interactions

L'une des influences exercées par les éléments ayant une portée législative et réglementaire est celle de l'encadrement de la constitution des mécanismes d'interactions. Les informations recensées dans le cadre de la mesure effectuée par le sous-indicateur 1 mettent en évidence l'existence d'une diversité de législations et de réglementations ayant cette finalité pour sept des cas étudiés (voir tableau B en annexe). Les différents effets qu'elles possèdent sont similaires à ceux dégagés lors du point 4.2.1.1.[7]. Les informations

[7] Le premier effet est de conférer une forme juridique à un mécanisme d'interaction donné. Le deuxième effet est de définir l'existence même de certains mécanismes d'interactions.

ayant trait à l'influence qu'exerce l'encadrement de la constitution des mécanismes d'interactions sont présentées dans le tableau 15 ci-dessous. Tout en précisant les éléments ayant une portée législative et réglementaire, les informations de ce tableau indiquent également les mécanismes d'interactions concernés.

Tableau 15 : Encadrement de la constitution de mécanismes d'interactions

Cas de projets ou d'actions étudiés	Législations ou réglementations	Mécanismes d'interactions Concernés
CSSSC	• Forme juridique d'une s.e.n.c.	• Centrale de chauffage s.e.n.c.
SDAF	• Forme juridique association personnifiée	• Société de développement de l'Anse-aux-foins
Val-Éo	• Loi sur les coopératives	• Val-Éo
Éolien B-S	• Loi sur les compagnies, partie 3 • Loi sur les compagnies, partie 1A	• CDE de Petit-Saguenay et SADC du Fjord • Hélimax
Hydro-Ilnu	• Loi sur les sociétés par actions (fédéral)	• Conseil des Montagnais du Lac-Saint-Jean
ITM-GA	• Loi sur les sociétés par actions (fédéral)	• Énergie Grande-Anse • Port-Saguenay
IQP-2030	• Loi sur les coopératives • Loi sur les compagnies, partie 3	• GREB • CREDD 02/RAJ-02 (FRIJ)

Les informations en provenance du tableau B, situé en annexe, permettent de préciser l'une des caractéristiques distinctives de ce type d'influence. Ce type d'influence tend à s'exercer suite à la réalisation de la phase initiale du processus d'apprentissage collectif. Selon les informations découlant du tableau 15, cette influence se manifeste également auprès de différents types de mécanismes d'interactions, ceux-ci agissant dans des secteurs d'activités qui diffèrent.

Une autre des caractéristiques de cette influence est qu'elle ne se limite pas aux mécanismes d'interactions encadrés lors du premier processus d'apprentissage collectif[8]. Cela permet alors de souligner que ce type d'influence ne se limite pas aux mécanismes d'interactions du premier processus d'apprentissage collectif, de même qu'à un secteur d'activité ou à un champ d'action en particulier.

[8] Les cas identifiés par les acronymes Val-Éo et Éolien B-S permettent de constater que d'autres mécanismes d'interactions peuvent être concernés.

4.3.1.2. L'encadrement des secteurs d'activités ou des champs d'actions

Une autre des influences exercées par les éléments ayant une portée législative et réglementaire est celle de l'encadrement des secteurs d'activités ou des champs d'actions. Les informations recensées au cours de la mesure effectuée par le sous-indicateur 2 mettent en lumière l'existence de législations et de réglementations ayant cette finalité pour ce qui est de huit des cas étudiés (voir tableau B en annexe). Les différents effets qu'elles possèdent sont semblables à ceux dégagés au point 4.2.1.2.[9]. Les informations ayant trait à l'influence qu'exerce l'encadrement des secteurs d'activités ou des champs d'actions sont présentées dans le tableau 16 ci-dessous. Celles-ci permettent de préciser quels sont les éléments ayant une portée législative et réglementaire ainsi que les mécanismes d'interactions concernés par ce type d'influence parmi les cas étudiés.

Tableau 16 : Encadrement des secteurs d'activités ou des champs d'actions

Cas de projets ou d'actions étudiés	Législations ou réglementations	Mécanismes d'interactions concernés
CSSSC	• Cadre décisionnel AG et CA	• Centrale de chauffage s.e.n.c.
Val-Éo	• Adoption d'un cadre coopératif • Élaboration d'un cadre de fonctionnement d'une s.e.c.	• AG fondatrice de Val-Éo • Val-Éo
Hydro-Ilnu	• Loi sur les Indiens • Loi sur la qualité de l'environnement • Indications du CMLSJ de ne pas dépasser la cote des hautes eaux dans l'élaboration du projet	• Conseil des Montagnais du Lac-Saint-Jean • Hydro-Ilnu • Hydro-Ilnu
Shipshaw RTA	• Loi sur la qualité de l'environnement	• Alcan
Hydro-Jonq	• Loi sur les cités et villes • Loi sur Hydro-Québec • Loi sur la Régie de l'Énergie • Mise en place d'un protocole de cession des ouvrages et de location des forces hydrauliques	• Municipalité de Saguenay • Hydro-Québec • Régie de l'Énergie • Hydro-Québec et Saguenay
EÉ-SIEM	• Loi sur les cités et villes	• Bureau du VG • SIEM de Saguenay
EÉ-C Alma	• Tenue de réunions du CA	• Collège d'Alma
ITM-GA	• Règles évaluation et ÉI/Loi sur l'évaluation environnementale	• Énergie Grande-Anse

[9] Le premier effet est de procéder à la réglementation de certains secteurs d'activités ou champs d'actions par le biais de législations spécifiques. Le deuxième effet est celui de procéder à la réglementation des activités ou des actions d'un mécanisme d'interaction par un cadre décisionnel.

Les informations du tableau B (en annexe) permettent de préciser l'une des caractéristiques de ce type d'influence, soit qu'elle a tendance à s'exercer dans le cadre de l'ensemble des phases du processus de l'apprentissage collectif. Selon les informations du tableau 16, cette influence se manifeste également auprès de différents types de mécanismes d'interactions qui oeuvrent dans des secteurs d'activités différents. Il est alors possible de considérer que cette influence ne se limite pas qu'aux mécanismes d'interactions encadrés lors du premier processus d'apprentissage collectif[10].

4.3.2. Informations recensées par l'indicateur « organisationnel » et ses sous-indicateurs

Les informations du tableau B permettent de continuer à visualiser les informations liées à cet indicateur. Il importe de mentionner que leur niveau de présence n'est pas similaire à celui du processus d'apprentissage collectif qui précède. Les informations liées à cet indicateur portent à propos de onze des cas de projets ou d'actions étudiés. Il importe aussi de mentionner que celles-ci sont recensées parmi un total de quatre-vingt-dix phases et font l'objet d'une mesure par le biais de neuf sous-indicateurs. Deux d'entre eux possèdent une présence prédominante dans la grande majorité des cas étudiés, soit les sous-indicateurs 6 et 9[12]. Cela permet alors d'avancer que les démarches préalables à la réalisation d'un projet ou d'une action et de leur mise en place exercent une influence comportant des caractéristiques distinctes lors d'un cheminement du deuxième processus d'apprentissage collectif.

4.3.2.1. Le projet ou l'action en tant que cadre d'activité

La mise en place d'un projet ou d'une action en tant que cadre d'activité orientant l'action des acteurs en fonction d'une finalité précise et concrète continue à être une source

[10] Les cas identifiés par les acronymes Val-Éo, Hydro-Ilnu et Hydro-Jonq permettent de constater que d'autres mécanismes d'interactions peuvent être concernés.

[12] Le premier sous-indicateur est celui de l'existence d'une démarche de mise en place d'un projet ou d'une action (sous-indicateur 6). Le deuxième est celui de l'existence d'un soutien au projet ou à l'action de la part de différents acteurs (sous-indicateur 9).

d'influence majeure. En effet, les informations recensées par le sous-indicateur 6 montrent l'existence de ce type d'influence pour onze des cas étudiés (voir tableau B en annexe). Les informations ayant trait à cette influence sont présentées dans le tableau 17 ci-dessous. Son effet est le même que celui dégagé au point 4.2.2.2.[13]. Cependant, l'une de ses caractéristiques est qu'elle oriente l'action des acteurs en fonction de certains aspects spécifiques à un projet ou à une action dans un plus grand nombre de cas étudiés que lors du premier processus d'apprentissage collectif[14].

Tableau 17 : Projets ou actions en tant que lieu de déploiement d'une activité

Cas de projets ou d'actions étudiés	Conditions concernées
CSSSC	• Le projet ou l'action en tant que tel
SDAF	• Le projet ou l'action en tant que tel
Val-Éo	• Le projet ou l'action en tant que tel
Éolien B-S	• Le projet ou l'action en tant que tel
Hydro-Ilnu	• Le projet ou l'action en tant que tel • Formulation du projet de la centrale au fil de l'eau – en tenant compte des contraintes environnementales et de sa réalisation
Shipshaw RTA	• Le projet ou l'action en tant que tel
Hydro-Jonq	• Le projet ou l'action en tant que tel • Mise sur pied d'un programme d'octroi des forces hydrauliques, d'un programme d'achat d'énergie et du décret lié
EÉ-SIEM	• Acceptation des principes du projet (en lien avec l'énergéticien)
EÉ-C Alma	• Le projet ou l'action en tant que tel • Projet détaillé en EÉ de la firme Ecosystem
ITM-GA	• Le projet ou l'action en tant que tel
IQP-2030	• Le projet en tant que tel

Les informations en provenance du tableau B permettent de préciser que ce type d'influence tend à ne pas s'exercer dans le cadre de la première et de la dernière phase du processus d'apprentissage collectif. Il est alors possible de considérer que ce type d'influence prend alors place lors des phases préalables à l'intégration de nouvelles connaissances[15].

[13] C'est-à-dire que les finalités précises et concrètes qui orientent l'action des acteurs peuvent être tant le projet ou l'action que certains des leurs aspects spécifiques.
[14] Le tableau 17 permet de constater que quatre cas de projets ou d'actions possèdent des positions en ce sens.
[15] L'intégration de nouvelles connaissances constitue la dernière phase du processus d'apprentissage collectif durant l'opérationnalisation.

4.3.2.2. Support disponible à l'organisation

L'une des influences exercées par l'existence d'un soutien au projet ou à l'action de la part de différents acteurs est celle de l'accès à un appui aux acteurs dans le cadre du développement de leur projet ou de leur action. Les informations recensées lors de la mesure effectuée par le sous-indicateur 9 mettent de l'avant l'existence de ce type d'influence pour neuf des cas étudiés (voir tableau B en annexe). Les informations sur ce type d'influence sont présentées dans le tableau 18 ci-dessous. Celles-ci permettent de comprendre que l'appui fourni aux acteurs dans le cadre du développement de leur projet ou de leur action s'élabore en fonction de la participation de certains mécanismes d'interactions. Ces derniers collaborent à la réalisation de certains aspects spécifiques d'un projet ou d'une action.

Tableau 18 : Soutien apporté au projet ou à l'action de la part de différents acteurs

Cas de projets ou d'actions étudiés	Éléments concernés
CSSSC	• Étude de Consulgaz et de la Centrale sur les scénarios de conversion
SDAF	• La SDAF agit à titre d'organisation supportant la réalisation de la recherche
Val-Éo	• Support nécessité pour la mise sur pied d'une société en commandite
Éolien B-S	• Support du CDE de Petit-Saguenay par la SADC du Fjord pour étudier la préfaisabilité
Hydro-Ilnu	• La production hydroélectrique sera intégrée au réseau d'Hydro-Québec pour les vingt prochaines années (en 1996)
EÉ-SIEM	• Démarche d'embauche de l'énergéticien
EÉ-C Alma	• Support d'un consultant pour effectuer le suivi du projet
ITM-GA	• Adhésion d'un catalyseur au CCITM / Échanges et discussions pour conseiller le cheminement de la consultation / Support technique de la part d'ÉGA au CCITM
IQP-2030	• Support du CREDD comme porteur du projet et du RAJ-02 (FRIJ) pour le soutien financier

L'une des caractéristiques de cette influence est que le soutien apporté au projet ou à l'action de la part de différents acteurs constitue un élément de préoccupation lorsqu'il y a un certain état d'avancement des travaux[18]. Les informations en provenance du tableau B permettent de préciser que ce type d'influence tend à se manifester après la première et avant la dernière phase du processus d'apprentissage collectif. Celui-ci prend alors place suite à l'initiation de ce type de processus et à l'intégration de nouvelles connaissances.

[18] Cet état d'avancement des travaux peut être constaté à la suite de la réalisation d'un premier apprentissage collectif ou lorsque les démarches relatives au projet ou à l'action le requièrent.

4.3.3. Informations recensées par l'indicateur « ressources, territoire et retombées » et ses sous-indicateurs

Les informations en provenance du tableau B, situé en annexe, permettent de continuer la mise en exergue des informations compilées par cet indicateur dans six des cas de projets ou d'actions étudiés. Bien que décelées dans un total de quarante-deux phases, ces informations font l'objet d'une mesure par le biais de sept sous-indicateurs. Le sous-indicateur 18 continue à être celui qui se retrouve dans la très grande majorité des cas étudiés[19], mais son degré de présence diffère de celui observé dans le premier processus d'apprentissage collectif. Cela permet alors d'avancer que les recherches réalisées sur une ressource énergétique sont en mesure d'exercer une influence distincte lors du deuxième processus d'apprentissage collectif.

4.3.3.1. Accès aux connaissances nécessitées par la réalisation d'un projet ou d'une action

L'une des influences exercées par la réalisation d'une recherche sur une ressource énergétique est celle de l'accès aux connaissances que nécessite la réalisation d'un projet ou d'une action. Les informations recensées par la mesure du sous-indicateur 18 montrent ce type d'influence chez six des cas étudiés (voir tableau B en annexe). Les informations sur cette influence sont présentées dans le tableau 20, situé à la page suivante. L'objectif poursuivi dans le cadre de l'accès à ces connaissances est le même que celui dégagé au point 4.2.3.1.[21]. Cependant, l'une des caractéristiques de cette influence est que les connaissances, les modes d'accès et leur utilisation subséquente diffèrent, en grande partie, de ce qui prévaut dans le cadre du premier processus d'apprentissage collectif.

Les informations en provenance du tableau B, situé en annexe, ne permettent pas de préciser une autre des caractéristiques de cette influence comparativement à celle exercée

[19] Ce sous-indicateur est celui de la réalisation d'une sur une ressource énergétique.
[21] Soit la concrétisation de certains aspects spécifiques à la réalisation d'un projet ou d'une action.

dans le cadre du premier processus d'apprentissage collectif. En effet, cette influence comporte également une tendance à s'exercer dans l'une ou l'autre des phases du processus d'apprentissage collectif. Il est alors possible de penser que ce type d'influence est exercé dans le cadre des différentes phases de ce type de processus.

Tableau 20 : Accès aux connaissances nécessitées par la réalisation d'un projet ou d'une action

Cas de projets ou d'actions étudiés	Mode d'accès et connaissances	Utilisation subséquente des connaissances
CSSSC	• Réalisation d'une étude sur des scénarios possibles pour les chaudières	• Diffusion des résultats
SDAF	• Réalisation d'une recherche en ce sur les possibilités de la biomasse	-
Éolien B-S	• Réalisation d'une étude sur la réalisation d'un parc éolien	• Disponibilité de cette étude dans une organisation
Hydro-Ilnu	• Démarche de recherche pour l'identification de rivières en tant que sites potentiels	• Disponibilité de cette recherche dans une organisation
Hydro-Jonq	• Réalisation du mandat de préfaisabilité du projet	• Informations disponibles à propos de la faisabilité du projet
EÉ-C Alma	• Conception du projet en efficacité énergétique	• Disponibilité des informations pour une utilisation subséquente

4.3.4. Informations recensées par l'indicateur « intentionnel et contextuel » et ses sous-indicateurs

Finalement les informations en provenance du tableau B permettent de continuer à compléter le portrait des types de motivations supportant l'action des acteurs par la mise en évidence des informations en provenance de cet indicateur parmi neuf des cas de projets ou d'actions étudiés. Celles-ci sont recensées parmi un total de vingt-six phases et font l'objet d'une mesure par le biais de sept sous-indicateurs. L'un d'entre eux possède une présence prédominante dans la majorité des cas étudiés, soit le sous-indicateur 29[22]. Certains des sous-indicateurs ont un degré de présence différent de celui observé lors du processus d'apprentissage collectif précédant. Cela permet d'avancer que l'intérêt des mécanismes d'interactions initiant un projet ou une action exerce une influence, dont les caractéristiques sont distinctes, lors d'un deuxième processus d'apprentissage collectif.

[22] Ce sous-indicateur est celui de l'existence d'une motivation des mécanismes d'interactions amenant l'initiation d'un projet ou d'une action.

4.3.4.1. La volonté de développer certains aspects d'un projet ou d'une action

L'une des influences exercées par l'existence d'une motivation des mécanismes d'interactions amenant l'initiation d'un projet ou d'une action est celle de la manifestation d'une volonté de développement de certains aspects d'un projet ou d'une action. Cette influence contribue à orienter les activités des mécanismes d'interactions vers les gestes à poser dans le cadre de leur réalisation. Les informations recensées dans le cadre de la mesure effectuée par le sous-indicateur 29 exhibent ce type d'influence chez cinq des cas étudiés (voir tableau B en annexe). Les informations sur ce type d'influence sont présentées dans le tableau 21 ci-dessous.

Tableau 21 : Volonté des mécanismes d'interactions de développer certains aspects d'un projet ou d'une action

Cas de projets ou d'actions étudiés	Éléments concernés
Hydro-Ilnu	• Réception positive de la démarche d'acceptabilité sociale
Hydro-Jonq	• Volonté de la municipalité de Saguenay de disposer de ressources supplémentaires • Volonté de la municipalité de Saguenay et du MRNF de réaliser le projet
EÉ-SIEM	• Volonté de faire le constat de l'efficacité énergétique des bâtiments de la municipalité
ITM-GA	• Formulation recommandation à propos de la façon dont la consultation devait se poursuivre
IQP-2030	• Volonté de réalisation d'une recherche sur la substitution énergétique • Volonté de faire circuler les résultats obtenus (faire feu sur tous les fronts)

L'un des constats auxquels il est possible d'arriver est celui que l'orientation des activités des mécanismes d'interactions s'élabore en fonction de l'initiation des actes constituant les fondements d'un projet ou d'une action ou des actes contribuant à consolider sont développement. L'une des caractéristiques de cette influence est qu'elle constitue un élément de préoccupation lorsque le projet ou l'action connaît déjà un certain état d'avancement de ses travaux[23]. Les informations en provenance du tableau B permettent de préciser que ce type d'influence tend à ne pas s'exercer lors de la première phase du processus d'apprentissage collectif. Il est alors possible de considérer qu'il prend généralement place dans les phases préalables à l'intégration de nouvelles connaissances.

[23] Cet état d'avancement des travaux pouvant être constaté à la suite de la réalisation d'un premier apprentissage collectif ou lorsque les démarches relatives au projet ou à l'action le requièrent.

4.4. Le troisième processus d'apprentissage collectif

Cette section porte sur les types de motivations supportant l'action des acteurs du troisième processus d'apprentissage collectif recensé par huit des douze cas de projets ou d'actions étudiés.

4.4.1. Informations recensées par l'indicateur « administratif, législatif et réglementaire » et ses sous-indicateurs

Les informations en provenance du tableau C, situé en annexe, contribuent à l'édification d'une vision d'ensemble des informations liées à cet indicateur. À ce propos, leur niveau de présence diffère de celui des deux processus d'apprentissage collectif qui précèdent. En effet, les informations liées à cet indicateur concernent sept des cas de projets ou d'actions étudiés. De plus, celles-ci sont recensées parmi un total de vingt-quatre phases et sont mesurées par l'utilisation de deux sous-indicateurs[24]. Il est alors possible de souligner que les éléments ayant une portée législative exercent des influences comportant des caractéristiques distinctes dans le cadre du cheminement d'un troisième processus d'apprentissage collectif.

4.4.1.1. L'encadrement de la constitution des mécanismes d'interactions

L'encadrement de la constitution des mécanismes d'interactions est l'une des influences exercées par les éléments ayant une portée législative et réglementaire. Les informations recensées dans le cadre de la mesure effectuée par le sous-indicateur 1 mettent en évidence l'existence d'une diversité de législations et de réglementations ayant cette finalité pour quatre des cas étudiés (voir tableau C en annexe). Les différents effets de ces

[24] Le premier sous-indicateur est celui de l'existence d'un objet définissant l'opération juridique que les parties effectuent ou ont voulu effectuer (sous-indicateur 1). Le deuxième est celui de l'existence d'un cadre administratif ou législatif définissant le fonctionnement de l'entité administrative (sous-indicateur 2).

influences sont similaires à ceux dégagés aux points 4.2.1.1. et 4.3.1.1.[25]. Les informations sur ces influences sont présentées dans le tableau 22 ci-dessous. En plus de préciser les éléments ayant une portée législative et réglementaire, les informations de ce tableau indiquent également les mécanismes d'interactions concernés.

Tableau 22 : Encadrement de la constitution de mécanismes d'interactions

Cas de projets ou d'actions étudiés	Législations ou réglementations	Mécanismes d'interactions concernés
CSSSC	• Forme juridique d'une s.e.n.c.	• Centrale de chauffage s.e.n.c.
Val-Éo	• 103 Charte de l'Ontario • Décret 926-2005 – Loi - régie de l'énergie	• Algonquin Power • Val-Éo
Éolien B-S	• Code municipal du Québec	• Municipalités de l'Anse-St-Jean, de Petit-Saguenay et de Rivière-Éternité
Hydro-Jonq	• Loi sur les cités et villes • Loi sur les compagnies, partie 3	• Municipalité de Saguenay • Promotion Saguenay

Les informations en provenance du tableau C, situé en annexe, permettent de préciser que ce type d'influence tend à s'exercer principalement lors des trois premières phases du processus d'apprentissage collectif. Selon les informations découlant du tableau 22, cette influence se manifeste auprès de différents types de mécanismes d'interactions, ceux-ci agissant dans des secteurs d'activités qui diffèrent. De plus ce type d'influence ne se limite pas aux mécanismes d'interactions encadrés lors du premier et du deuxième processus d'apprentissage collectif[27]. Celui-ci ne tend donc pas à être astreint un nombre limité de mécanismes d'interactions, à un secteur d'activité ou à un champ d'action en particulier.

4.4.1.2. L'encadrement des secteurs d'activités ou des champs d'actions

L'encadrement des secteurs d'activités ou des champs d'actions constitue une autre des influences exercées par les éléments ayant une portée législative et réglementaire. Les informations recensées au cours la mesure effectuée par le sous-indicateur 2 poursuivent la mise en lumière de l'existence de législations et de réglementations ayant cette finalité pour

[25] Le premier sous-indicateur est de conférer une forme juridique à un mécanisme d'interaction donné. Le second est de définir l'existence même de certains mécanismes d'interactions.
[27] Cela concerne les cas identifiés par les acronymes Val-Éo et Éolien B-S.

six des cas étudiés (voir tableau C en annexe). Les différents effets qu'elles possèdent sont similaires à ceux dégagés aux points 4.2.1.2. et 4.3.1.2.[28]. Les informations ayant trait à ce type d'influence sont présentées dans le tableau 23 ci-dessous. Celles-ci permettent de détailler les éléments ayant une portée législative et réglementaire ainsi que les mécanismes d'interactions concernés par ce type d'influence parmi les cas étudiés.

Tableau 23 : Encadrement des secteurs d'activités ou des champs d'actions

Cas de projets ou d'actions étudiés	Législations ou réglementations	Mécanismes d'interactions concernés
CSSSC	• Cadre décisionnel AG et CA • Décisions d'investissements devant être approuvées par les CA sociétaires	• Centrale de chauffage s.e.n.c.
Val-Éo	• Inexistence d'un programme encourageant les initiatives communautaires • Procédures d'évaluation de l'ensemble des soumissions déposées dans le cadre de l'A/O 2005	• Val-Éo
Shipshaw RTA	• Loi sur la qualité de l'environnement	• Alcan / BAPE
Hydro-Jonq	• Rétrocession des droits hydrauliques d'Hydro-Québec au MRNF avant de les recéder • Prévision de la location des forces hydrauliques du domaine de l'État après décret gouvernemental • Mise en place d'un protocole de cession des ouvrages et de location des forces hydrauliques	• Hydro-Québec – MRNF – Municipalité de Saguenay • Municipalité de Saguenay • Municipalité de Saguenay et Hydro-Québec
EÉ-SIEM	• Loi sur les cités et villes	• Bureau du VG et SIEM de Saguenay
EÉ-C Alma	• Adhésion au programme en efficacité énergétique du MELS et emprunt à long terme après acceptation • Inclusion de mesures de formation et de sensibilisation auprès du personnel au sein du plan d'action en efficacité énergétique proposé	• Collège d'Alma • Collège d'Alma et Ecosystem

Les informations du tableau B permettent de préciser l'une des caractéristiques de ce type d'influence, soit qu'elle tend à s'exercer dans le cadre de l'ensemble des phases du processus d'apprentissage collectif. Celle-ci est similaire au deuxième processus d'apprentissage collectif. Selon les informations du tableau 23, cette influence ne se limite pas aux mécanismes d'interactions des processus d'apprentissage collectif[29] qui précèdent.

[28] Le premier effet est de procéder à la réglementation de certains secteurs d'activités ou champs d'actions par le biais de législations spécifiques. Le deuxième effet est celui de procéder à la réglementation des activités ou des actions d'un mécanisme d'interaction par un cadre décisionnel.
[29] Cela concerne es cas identifiés par les acronymes Shipshaw RTA et EÉ-C Alma.

4.4.2. Informations recensées par l'indicateur « organisationnel » et ses sous-indicateurs

Les informations du tableau C permettent la poursuite de la visualisation des informations liées à cet indicateur. Leur niveau de présence n'est pas similaire à celui des deux processus qui précèdent. Les informations à propos de cet indicateur portent à propos de huit cas de projets ou d'actions étudiés et sont recensées parmi un total de quarante-quatre phases. Elles sont l'objet d'une mesure par le biais de sept sous-indicateurs spécifiques. Parmi ceux-ci, les sous-indicateurs 6 et 8[31] possèdent une présence prédominante dans la très grande majorité des cas étudiés. Cela permet alors d'avancer que les démarches préalables à la réalisation d'un projet ou d'une action et de leur mise en place de exercent une influence comportant des caractéristiques distinctes lors du cheminement d'un troisième processus d'apprentissage collectif.

4.4.2.1. Le projet ou l'action en tant que cadre d'activité

La mise en place d'un projet ou d'une action en tant que cadre d'activité orientant l'action des acteurs en fonction d'une finalité précise et concrète maintient son statut de source d'influence majeure. Les informations recensées par la mesure effectuée par le sous-indicateur 6 mettent de l'avant l'existence de ce type d'influence, et ce, pour sept des cas étudiés (voir tableau C en annexe). Les informations ayant trait à ce type d'influence sont présentées dans le tableau 24 ci-dessous. Son effet est le même que ceux dégagés aux points 4.2.2.2. et 4.3.2.1.[33]. Toutefois, l'une de ses caractéristiques est qu'elle oriente l'action des acteurs en fonction de certains aspects spécifiques à un projet ou à une action dans des cas qui diffèrent de ceux précédemment étudiés[34].

---

[31] Le premier est celui de l'existence d'une démarche de mise en place d'un projet ou d'une action (sous-indicateur 6). Le deuxième est celui de l'existence de projets apparentés d'utilisation d'une source d'énergie en tant que références (sous-indicateur 8).
[33] Soit tant le projet ou l'action que certains des aspects spécifiques de ces derniers.
[34] Il est ici question des cas de projets ou d'actions identifiés par les acronymes Val-Éo et Shipshaw RTA.

Tableau 24 : Projets ou actions en tant que lieu de déploiement d'une activité

Cas de projets ou d'actions étudiés	Conditions concernées
CSSSC	• Le projet ou l'action en tant que tel
Val-Éo	• Le projet ou l'action en tant que tel • Démarche d'évaluation des soumissions dans le cadre de l'A/O 2005
Éolien B-S	• Le projet ou l'action en tant que tel
Shipshaw RTA	• Le projet ou l'action en tant que tel • Détermination des enjeux du territoire et séances de consultation à l'égard du projet
Hydro-Jonq	• Le projet ou l'action en tant que tel • Démarches de négociations à l'égard de la cession des ouvrages et du protocole de locations des forces hydrauliques
EÉ-C Alma	• Le projet ou l'action en tant que tel
ITM-GA	• Le projet ou l'action en tant que tel

Les informations en provenance du tableau C (en annexe) permettent de préciser que ce type d'influence tend à ne pas s'exercer dans le cadre de la première phase du processus d'apprentissage collectif. Dans cette perspective, il est alors possible de considérer que ce type d'influence ne prend généralement pas place lors de l'initiation du processus d'apprentissage collectif.

4.4.2.2. Constitution d'un contexte de référence favorable au projet ou à l'action

L'une des influences exercées par l'existence de projets une source d'énergie est celle d'un contexte de référence favorable à un projet ou à une action. Ce type d'influence contribue à faciliter l'action des acteurs par les apports particuliers au projet ou à l'action. Les informations recensées dans le cadre de la mesure effectuée par le sous-indicateur 8 permettent de constater l'existence de ce type d'influence pour huit des cas étudiés (voir tableau C en annexe). Les informations ayant trait à ce type d'influence sont présentées dans le tableau 25, situé à la page suivante. L'un des constats auxquels il est possible d'arriver est que deux critères caractérisent le contexte de référence favorable à un projet ou à une action. Le premier critère est celui des informations spécifiques. Ces dernières permettent l'avancée d'un projet ou d'une action en fonction de l'un de ses aspects précis. Le deuxième critère est celui des dispositions organisationnelles. Ces dernières permettent

la création de conditions favorables au cheminement d'un projet ou d'une action dans un mécanisme d'interaction.

Tableau 25 : Constitution d'un contexte de référence favorable au projet ou à l'action

Cas de projets ou d'actions étudiés	Éléments concernées
CSSSC	• Professionnels du domaine possédant une expertise
Val-Éo	• Mise de l'avant de projets éoliens par d'autres promoteurs dans la MRC Lac-Saint-Jean-Est
Éolien B-S	• Potentiel éolien identifié
Shipshaw RTA	• Nécessité de procéder à la transmission des informations à propos du projet
Hydro-Jonq	• Location des forces hydrauliques prévue après promulgation d'un décret gouvernemental
EÉ-SIEM	• Préoccupation à l'égard de l'efficacité énergétique de la part de la direction du SIEM de la ville de Saguenay
EÉ-C Alma	• Mesures de formation et de sensibilisation auprès du personnel et de la communauté collégiale almatoise
ITM-GA	• Absence de terminaux méthaniers au moment de la mise sur pied du projet

Les informations en provenance du tableau C, situé en annexe, permettent de préciser l'une des caractéristiques distinctives de ce type d'influence, soit qu'elle tend à s'exercer lors de la troisième phase du processus d'apprentissage collectif. Il est alors possible de considérer que ce type d'influence exercée prend place essentiellement lors de la phase permettant de compléter la production de nouvelles connaissances.

4.4.3. Informations recensées par l'indicateur « ressources, territoire et retombées » et ses sous-indicateurs

Les informations en provenance du tableau B, situé en annexe, permettent de poursuivre la mise en exergue des informations résultant de cet indicateur par le biais de six des cas de projets ou d'actions étudiés. Bien que décelées dans un total de douze phases, ces informations font l'objet d'une mesure par le biais de cinq sous-indicateurs. Le sous-indicateur 19 recense des informations parmi la moitié des cas étudiés[35], mais son degré de présence diffère de celui observé lors des deux processus d'apprentissage collectif qui précèdent. Cela permet donc d'avancer que la détention de l'information ayant trait à une

[35] Ce sous-indicateur est la détention de l'information sur l'utilisation d'une ressource énergétique (sous-indicateur 19).

ressource énergétique exerce une influence comportant des caractéristiques spécifiques lors du cheminement du troisième processus d'apprentissage collectif.

4.4.3.2. La possession des connaissances que nécessitent la réalisation d'un projet ou d'une action

L'une des influences exercées par la détention de l'information relative à une ressource énergétique est celle de la possession des connaissances que nécessite la réalisation d'un projet ou d'une action. Les informations recensées par la mesure effectuée par le sous-indicateur 19 montrent ce type d'influence chez quatre des cas étudiés (voir tableau C en annexe). Cependant, il importe de considérer que la possession des connaissances a pour objectif de faciliter le cheminement d'un projet ou d'une action, voire certaines portions de ceux-ci. Les informations à propos de cette influence sont présentées dans le tableau 27 ci-dessous. Elles permettent de constater que la variété des connaissances concernées constitue l'une des caractéristiques de ce type d'influence.

Tableau 27 : Possession des connaissances que nécessite la réalisation d'un projet ou d'une action

Cas de projets ou d'actions étudiés	Éléments concernés
Val-Éo	• Volonté de procéder au développement d'une expertise par la participation à l'appel d'offres
Éolien B-S	• Réalisation d'une étude de préfaisabilité éolienne
Hydro-Jonq	• Nécessité de détention des informations sur les nouvelles infrastructures • Mise en place d'une démarche de compagnonnage
ITM-GA	• Nécessité de procéder à la transmission des informations sur le projet à la population afin d'en susciter son adhésion

Les informations en provenance du tableau C, situé en annexe, permettent de préciser une autre des caractéristiques de ce type d'influence. Il comporte une tendance à ne pas s'exercer dans les phases initiales et de conclusion du processus d'apprentissage collectif[36]. Il est alors possible de considérer que ce type d'influence est exercé lors de certaines phases spécifiques de ce type de processus.

[36] Il est question de la première et de la deuxième phase du processus d'apprentissage collectif (phases initiales) ainsi que de la sixième phase du processus d'apprentissage collectif (phase de conclusion).

4.4.4. Informations recensées par l'indicateur « intentionnel et contextuel » et ses sous-indicateurs

Finalement, les informations en provenance du tableau C permettent de poursuivre la complétion du portrait des types de motivations supportant l'action des acteurs par la mise en évidence des informations en provenance de cet indicateur parmi quatre des cas de projets ou d'actions étudiés. Celles-ci sont recensées parmi un total de treize phases et font l'objet d'une mesure par le biais de quatre sous-indicateurs. L'un d'entre eux possède une présence dans l'ensemble de ces cas, soit le sous-indicateur 28[37]. Certains des sous-indicateurs ont un degré de présence différent de celui observé dans le cadre des deux premiers processus d'apprentissage collectif. Cela permet donc d'avancer que l'existence de volontés et de préoccupations des acteurs envers une ressource énergétique exerce une influence comportant des caractéristiques spécifiques lors du cheminement du troisième processus d'apprentissage collectif.

4.4.4.1. La prise de dispositions relatives au cheminement du projet ou de l'action

L'une des influences exercées par l'existence de la volonté et des préoccupations des acteurs en ce qui a trait à une ressource énergétique est celle de la prise de dispositions concernant le cheminement du projet ou de l'action. Dans le cadre de la réalisation d'un projet ou d'une action, la volonté et les préoccupations contribuent à leur conférer une orientation. Les informations recensées par la mesure effectuée par le sous-indicateur 28 mettent de l'avant l'existence de ce type d'influence pour quatre des cas étudiés (voir tableau C en annexe). Les informations sur ce type d'influence sont présentées dans le tableau 28, situé à la page suivante. L'un des constats auxquels il est possible d'arriver est celui que la finalité précise et concrète de la prise de dispositions relatives au cheminement d'un projet ou d'une action est la même que celle dégagée au point 4.2.4.1.[38].

---

[37] Ce sous-indicateur est celui de l'existence de volontés et de préoccupations des acteurs envers une ressource énergétique.

[38] Soit qu'elle s'attarde à des aspects particuliers du projet ou de l'action.

Tableau 28 : Volontés et préoccupations des acteurs en envers une ressource énergétique

Cas de projets ou d'actions étudiés	Éléments concernés
Val-Éo	• Critique vis-à-vis des critères de développement durable de l'appel d'offres A/O 2005 • Formulations de commentaires à propos de ces critiques
Shipshaw RTA	• Préoccupations soulevées envers les infrastructures et l'environnement du projet, des travaux impliqués, du patrimoine et du transport que va générer le projet
EÉ-SIEM	• Volonté de la réalisation d'un audit en efficacité énergétique
ITM-GA	• Préoccupations collectives et réticences envers le au projet • Réalisation de trente-et-une présentations dans le milieu pour faire connaître le projet

Les informations colligées au tableau C permettent de préciser l'une des caractéristiques de ce type d'influence, soit qu'il tend à ne pas s'exercer lors de la deuxième et de la cinquième phase du processus d'apprentissage collectif. Il est alors possible de considérer que ce type d'influence prend généralement place dans les phases contribuant à l'initiation ou à la conclusion des deux logiques présentes dans ce type de processus[39].

4.5. Le quatrième processus d'apprentissage collectif

Cette section porte sur les types de motivations supportant l'action des acteurs du quatrième processus d'apprentissage collectif étudiés dans le cadre de huit des cas de projets ou d'actions étudiés.

4.5.1. Informations recensées par l'indicateur « administratif, législatif et réglementaire » et ses sous-indicateurs

Les informations en provenance du tableau D permettent la poursuite de l'édification d'une vision d'ensemble des informations liées à cet indicateur. À ce propos, leur niveau de présence diffère de celui des trois processus d'apprentissage collectif qui précèdent. En effet, les informations liées à cet indicateur concernent six des cas de projets ou d'actions étudiés. De plus, elles sont recensées parmi un total de seize phases et sont

[39] Soit les logiques de production des connaissances et celles de leur diffusion jusqu'à leur intégration.

mesurées par l'utilisation de deux sous-indicateurs[42]. Il est alors possible de souligner que les éléments ayant une portée législative exercent des influences comportant des caractéristiques distinctes dans le cadre du cheminement d'un quatrième processus d'apprentissage collectif.

4.5.1.1. L'encadrement de la constitution des mécanismes d'interactions

L'encadrement de la constitution des mécanismes d'interactions est l'une des influences exercées par les éléments ayant une portée législative et réglementaire. Les informations recensées par la mesure effectuée par le sous-indicateur 1 mettent en évidence une législation et une réglementation ayant cette finalité pour deux des cas étudiés (voir tableau D en annexe). Les différents effets qu'elles possèdent sont similaires à ceux dégagés aux points 4.2.1.1., 4.3.1.1. et 4.4.1.1.[43].Les informations sur ces influences sont présentées dans le tableau 29 ci-dessous. En plus de préciser les éléments ayant une portée législative et réglementaire concernés, ces informations indiquent également les mécanismes d'interactions concernés.

Tableau 29 : Encadrement de la constitution de mécanismes d'interactions

Cas de projets ou d'actions étudiés	Législations ou réglementations	Mécanismes d'interactions concernés
CSSSC	• Forme juridique d'une s.e.n.c.	• Centrale de chauffage s.e.n.c.
Éolien B-S	• Loi sur les compagnies, partie 3	• CDE de Petit-Saguenay

Les informations en provenance du tableau D, situé en annexe, permettent de préciser l'une des caractéristiques de ce type d'influence, soit qu'elle tend à s'exercer principalement lors des deux premières phases du processus d'apprentissage collectif. Selon les informations découlant du tableau 29, cette influence se manifeste de deux types de mécanismes

[42] Le premier d'entre eux est celui de l'existence d'un objet définissant l'opération juridique que les parties effectuent ou ont voulu effectuer (sous-indicateur 1). Le deuxième d'entre eux est celui de l'existence d'un cadre administratif ou législatif définissant le fonctionnement de l'entité administrative » (sous-indicateur 2).

[43] Le premier d'entre eux est de conférer une forme juridique à un mécanisme d'interaction donné. Le deuxième d'entre eux est de définir l'existence même de certains mécanismes d'interactions.

d'interactions qui agissent dans des secteurs d'activités qui diffèrent. Toutefois, cette influence se limite à des mécanismes d'interactions encadrés lors des processus d'apprentissage collectif étudiés précédemment. Cela permet de souligner que l'exercice ce type d'influence s'effectue auprès d'un nombre limité de mécanismes d'interactions lors du cheminement d'un processus d'apprentissage collectif.

4.5.1.2. L'encadrement des secteurs d'activités ou des champs d'actions

L'encadrement des secteurs d'activités ou des champs d'actions constitue une autre des influences exercées par les éléments ayant une portée législative et réglementaire. Les informations recensées au cours la mesure effectuée par le sous-indicateur 2 poursuivent la mise en lumière de l'existence de législations et de réglementations ayant cette finalité pour six des cas étudiés (voir tableau D en annexe). Leurs différents effets sont similaires à ceux dégagés aux points 4.2.1.2., 4.3.1.2. et 4.4.1.2.[44]. Les informations ayant trait à ce type d'influence sont présentées dans le tableau 30 ci-dessous. Elles permettent de préciser quels sont les éléments ayant une portée législative et réglementaire ainsi que les mécanismes d'interactions concernés pour les cas étudiés.

Tableau 30 : Encadrement des secteurs d'activités ou des champs d'actions

Cas de projets ou d'actions étudiés	Législations ou réglementations	Mécanismes d'interactions concernés
CSSSC	• Cadre décisionnel AG et CA	• Centrale de chauffage s.e.n.c.
Éolien B-S	• Décret 926-2005	• CDE de Petit-Saguenay
Shipshaw RTA	• Loi sur la qualité de l'environnement	• Rio Tinto Alcan
Hydro-Jonq	• Loi sur les cités et villes	• Municipalité de Saguenay
EÉ-SIEM	• Loi sur les cités et villes	• Bureau du vérificateur général • SIEM de Saguenay
EÉ-C Alma	• Adhésion au programme en efficacité énergétique du MELS et emprunt à long terme après acceptation • Inclusion de mesures de formation et de sensibilisation auprès du personnel au sein du plan d'action en efficacité énergétique proposé	• Collège d'Alma • Collège d'Alma et Ecosystem

[44] Le premier effet est de procéder à la réglementation de certains secteurs d'activités ou champs d'actions par le biais de législations spécifiques. Le second effet est celui de procéder à la réglementation des activités ou des actions d'un mécanisme d'interaction par un cadre décisionnel.

Les informations en provenance du tableau D, permettent de préciser l'une des caractéristiques de ce type d'influence, soit qu'elle tends à s'exercer principalement lors des trois premières phases du processus d'apprentissage collectif. Selon les informations du tableau 23, cette influence se manifeste auprès de différents types de mécanismes d'interactions qui sont similaires à ceux encadrés lors des processus d'apprentissage collectif qui précèdent. Toutefois, ceux-ci œuvrent dans les secteurs d'activités qui diffèrent, ce qui ne limite pas la portée de ce type d'influence.

4.5.2. Informations recensées par l'indicateur « organisationnel » et ses sous-indicateurs

Les informations en provenance du tableau D permettent de continuer la visualisation des informations liées à cet indicateur. Ces informations sont tirées d'un total de quarante-neuf phases et font l'objet d'une mesure par huit sous-indicateurs. Leur niveau de présence diffère donc de celui des trois processus qui précèdent. Les sous-indicateurs 6 et 9[45] possèdent une présence prédominante dans la majorité des cas étudiés. Cela permet alors d'avancer que les démarches préalables à la réalisation d'un projet ou d'une action et de leur mise en place de exercent une influence comportant des caractéristiques distinctes lors du cheminement d'un quatrième processus d'apprentissage collectif.

4.5.2.1. Le projet ou l'action en tant que cadre d'activité

La mise en place d'un projet ou d'une action en tant que cadre d'activité orientant l'action des acteurs en fonction d'une finalité précise et concrète maintient son statut de source d'influence majeure. Les informations recensées par la mesure effectuée par le sous-indicateur 6 mettent de l'avant l'existence de ce type d'influence, et ce, pour sept des cas

[45] Le premier sous-indicateur est celui de l'existence d'une démarche de mise en place d'un projet ou d'une action (sous-indicateur 6). Le deuxième sous-indicateur est celui de l'existence d'un soutien au projet ou à l'action de la part de différents acteurs (sous-indicateur 9).

étudiés (voir tableau D en annexe). Les informations ayant trait à ce type d'influence sont présentées dans le tableau 31 ci-dessous.

Tableau 31 : Projets ou actions en tant que lieu de déploiement d'une activité

Cas de projets ou d'actions étudiés	Conditions concernées
CSSSC	• Le projet ou l'action en tant que tel
Val-Éo	• Le projet ou l'action en tant que tel • Mise en place d'un projet de société des énergies renouvelables
Éolien B-S	• Le projet ou l'action en tant que tel
Shipshaw RTA	• Le projet ou l'action en tant que tel
Hydro-Jonq	• Le projet ou l'action en tant que tel / Interrogations à la structure organisationnelle d'Hydro-Jonquière, compte tenu de l'intégration de deux nouvelles centrales
EÉ-C Alma	• Le projet ou l'action en tant que tel
ITM-GA	• Le projet ou l'action en tant que tel

L'effet de ce type d'influence est le même que ceux dégagés aux points 4.2.2.2., 4.3.2.1. et 4.4.2.1.[47]. Cependant, elles permettent de préciser l'une des caractéristiques de l'influence exercée par le biais de la mise en place d'un projet ou d'une action en tant que cadre d'activité. Toutefois, l'une de ses caractéristiques est qu'elle oriente l'action des acteurs en fonction de certains aspects spécifiques à un projet ou à une action dans des cas qui diffèrent de ceux précédemment étudiés[48]. Les informations en provenance du tableau D ne permettent pas de préciser une autre des caractéristiques de ce type d'influence puisque celle-ci tend à ne pas s'exercer lors de la première et de la dernière phase du processus d'apprentissage collectif. Il est alors possible de considérer que ce type d'influence prend place lors des phases précédant l'intégration de nouvelles connaissances[49].

4.5.2.2. Support disponible à l'organisation

L'une des influences exercées par l'existence d'un soutien au projet ou à l'action de la part de différents acteurs est celle de la disposition d'un support pour leur organisation.

[47] Soit tant le projet ou l'action que certains des aspects spécifiques de ces derniers.
[48] Il est ici question des cas de projets ou d'actions identifiés par les acronymes Val-Éo et Hydro-Jonq.
[49] Dans le cadre de l'opérationnalisation du concept de l'apprentissage collectif, l'intégration des nouvelles connaissances constitue la dernière phase de ce type de processus.

Ce type d'influence contribue à fournir un appui aux acteurs dans le cadre du développement de leur projet ou de leur action. Les informations recensées dans le cadre de la mesure effectuée par le sous-indicateur 9 permettent de constater l'existence de ce type d'influence pour six des cas étudiés (voir tableau D en annexe). Les informations ayant trait à ce type d'influence sont présentées dans le tableau 32 ci-dessous.

Tableau 32 : Soutien apporté au projet ou à l'action de la part de différents acteurs

Cas de projets ou d'actions étudiés	Éléments concernés
CSSSC	• Mandat de structuration et de planification de la documentation confié aux membres du Comité exécutif provenant de l'UQAC, du Cégep de Chicoutimi et du CSSSC
Val-Éo	• Mission du CQCM de soutien au mouvement coopératif
Éolien B-S	• Firme Hélimax supporte le CMOP dans le cadre d'une présentation des promoteurs
EÉ-SIEM	• Préoccupation à l'égard de l'efficacité énergétique de la part de la direction du SIEM de la ville de Saguenay
EÉ-C Alma	• Mesures de formation et de sensibilisation auprès du personnel et de la communauté collégiale almatoise
ITM-GA	• Échanges et discussions pour conseiller le cheminement de la consultation

L'un des constats auxquels il est possible d'arriver est que deux critères caractérisent le contexte de référence favorable à un projet ou à une action. Le premier critère est celui de l'appui fourni aux acteurs dans le cadre du développement de leur projet ou de leur action. Celui-ci s'élabore en fonction de la participation de certains mécanismes d'interactions. Ceux-ci collaborent à la réalisation de certains aspects spécifiques d'un projet ou d'une action et diffèrent de ceux dont il est question au point 4.3.2.2.[50]. Le deuxième critère qui caractérise le contexte de référence est la présence prédominante de cette influence lors de la réalisation d'un quatrième processus d'apprentissage collectif. Cela est particulièrement véridique lorsque le projet ou l'action connaît déjà un certain état d'avancement de ses travaux[51]. Les informations en provenance du tableau D, situé en annexe, permettent de préciser l'une des caractéristiques distinctives de ce type d'influence, soit qu'elle tend à ne pas s'exercer après la quatrième phase du processus d'apprentissage collectif. Il est alors possible de considérer que ce type d'influence précède la mise en pratique ou l'obtention du savoir.

[50] Il est ici question des cas de projets ou d'actions identifiés par les acronymes CSSSC, Val-Éo et Éolien B-S.
[51] Cet état d'avancement des travaux pouvant être constaté à la suite de la réalisation préalable de processus d'apprentissage collectif ou lorsque les démarches relatives au projet ou à l'action le requièrent.

4.5.3. Informations recensées par l'indicateur « ressources, territoire et retombées » et ses sous-indicateurs

Les informations en provenance du tableau D permettent de constater la recension d'informations permettent de poursuivre la mise en exergue des informations résultant de cet indicateur par le biais de six des cas de projets ou d'actions étudiés. Bien que mises en évidence dans un total de dix phases, ces informations font l'objet d'une mesure par le biais de trois sous-indicateurs spécifiques. Les sous-indicateurs 18 et 19 recensent des informations parmi la moitié des cas étudiés, mais son degré de présence diffère de celui observé lors des deux processus d'apprentissage collectif qui précèdent. Cela permet donc d'avancer que les recherches réalisées et que la détention d'informations au sujet d'une ressource énergétique exercent une influence comportant des caractéristiques spécifiques.

4.5.3.1. Accès aux connaissances nécessitées par la réalisation d'un projet ou d'une action

L'une des influences exercées par la réalisation d'une recherche sur une ressource énergétique est celle de l'accès aux connaissances que nécessite la réalisation d'un projet ou d'une action. Les informations recensées par la mesure du sous-indicateur 18 montrent ce type d'influence chez trois des cas étudiés (voir tableau D en annexe). Les informations ayant trait à ce type d'influence sont présentées dans le tableau 33 ci-dessous.

Tableau 33 : Accès aux connaissances nécessitées par la réalisation d'un projet ou d'une action

Cas de projets ou d'actions étudiés	Mode d'accès et connaissances	Utilisation subséquente des connaissances
Val-Éo	• Tournée de consultations par Val-Éo dans le cadre de la mise en place d'une société de développement des énergies renouvelables	• Préparation du projet
Hydro-Jonq	• Réalisation d'une étude de RCGT à propos de la structure organisationnelle d'Hydro-Jonquière / dépôt au conseil municipal de Saguenay	• Restructuration organisationnelle d'Hydro-Jonquière
EÉ-C Alma	• Inclusion de mesures de formation à propos des nouveaux équipements installés	• Formation des employés et de la communauté collégiale almatoise

L'objectif poursuivi dans le cadre de l'accès à ces connaissances est le même que celui dégagé aux points 4.2.3.1., et 4.3.3.1.[53]. Cependant, l'une des caractéristiques de cette influence est que les connaissances, les modes d'accès et leur utilisation subséquente diffèrent, en grande partie, de ce qui a prévalu lors du premier et du deuxième processus d'apprentissage collectif. Les informations en provenance du tableau D, situé en annexe, permettent de préciser une autre des caractéristiques distinctives de cette influence, soit qu'elle tend à s'exercer à la suite de la réalisation des deux premières phases du processus d'apprentissage collectif. Il est alors possible de considérer que ce type d'influence ne prend pas place lors des phases préliminaires de ce type de processus.

4.5.3.2. La possession des connaissances que nécessitent la réalisation d'un projet ou d'une action

L'une des influences exercées par la détention de l'information relative à une ressource énergétique est celle de la possession des connaissances que nécessite la réalisation d'un projet ou d'une action. Les informations recensées par la mesure effectuée par le sous-indicateur 19 montrent ce type d'influence chez trois des cas étudiés (voir tableau D en annexe). Les informations à propos de cette influence sont présentées dans le tableau 27 ci-dessous. Tout comme lors du point 4.4.3.2m la variété des connaissances concernées constitue l'une des caractéristiques de ce type d'influence.

Tableau 34 : Possession des connaissances que nécessite la réalisation d'un projet ou d'une action

Cas de projets ou d'actions étudiés	Éléments concernés
CSSSC	• Rencontre du CA permettant la détention des informations à propos des besoins de la Centrale de Chauffage pour sa conversion à la biomasse
Éolien B-S	• Innergex était du partenariat du projet éolien de 750 MW en Gaspésie et possède une expertise dans ce type de projet (partenaire envisagé par le CMOP)
ITM-GA	• Nécessité de procéder à la transmission des informations sur le projet afin de susciter l'adhésion de la population

[53] Soit la concrétisation de certains aspects spécifiques à la réalisation d'un projet ou d'une action.

Les informations en provenance du tableau D, situé en annexe, permettent de préciser une autre des caractéristiques de ce type d'influence, soit qu'elle tend à ne pas s'exercer lors de la dernière phase du processus d'apprentissage collectif. Il est alors possible de considérer que cette influence s'exerce lors des phases qui la précède.

4.5.4. Informations recensées par l'indicateur « intentionnel et contextuel » et ses sous-indicateurs

Finalement, les informations en provenance du tableau D permettent de continuer à compléter le portrait des types de motivations supportant l'action des acteurs par la mise en évidence des informations en provenance de cet indicateur parmi quatre des cas de projets ou d'actions étudiés. Celles-ci sont recensées parmi un total de dix-sept phases et font l'objet d'une mesure par le biais de quatre sous-indicateurs. L'un d'entre eux possède une présence dans l'ensemble de ces cas, soit le sous-indicateur 29[56]. Certains des sous-indicateurs ont un degré de présence différent de celui observé dans le cadre des trois premiers processus d'apprentissage collectif. Cela permet donc d'avancer que l'existence d'une motivation des mécanismes d'interactions amenant l'initiation d'un projet ou d'une action exerce une influence comportant des caractéristiques spécifiques lors du cheminement du quatrième processus d'apprentissage collectif.

4.5.4.1. La volonté de développer certains aspects d'un projet ou d'une action

L'une des influences exercées par l'existence d'une motivation des mécanismes d'interactions amenant l'initiation d'un projet ou d'une action est celle de la disponibilité d'une aide afin d'aider au développement de certains aspects d'un projet ou d'une action. Celle-ci contribue à orienter les activités des mécanismes d'interactions concernant les gestes à poser durant leur réalisation. Les informations recensées par la mesure effectuée par le

[56] Ce sous-indicateur est celui de l'existence d'une motivation des mécanismes d'interactions amenant l'initiation d'un projet ou d'une action.

sous-indicateur 29 mettent de l'avant l'existence de ce type d'influence pour quatre des cas étudiés (voir tableau D en annexe). Les informations sur ce type d'influence sont présentées dans le tableau 35 ci-dessous.

Tableau 35 : Volonté des mécanismes d'interactions de développer certains aspects d'un projet ou d'une action

Cas de projets ou d'actions étudiés	Éléments concernés
Éolien B-S	• Existence de critères en vue de la sélection d'un partenaire (québécois, partage des valeurs du CMOP et partenaire lors du premier appel d'offres éolien)
Hydro-Jonq	• Volonté de procéder à l'étude de la structure organisationnelle d'Hydro-Jonquière
EÉ-SIEM	• Volonté de faire de constat des bâtiments de la municipalité en ce qui a trait à l'EÉ
ITM-GA	• Volonté de procéder à l'obtention d'une acceptabilité sociale avant d'aller plus loin • Volonté de faire connaître le projet au plus grand nombre de gens possible

L'un des constats auxquels il est possible d'arriver est celui que l'orientation des activités des mécanismes d'interactions s'élabore en fonction de paramètres similaires à ceux du point 4.3.4.1.[57]. De plus, ce type d'influence constitue également un élément de préoccupation lorsque le projet ou l'action connaît déjà un certain état d'avancement de ses travaux[58]. Les informations colligées au tableau D permettent de préciser l'une des caractéristiques de ce type d'influence, soit qu'il tend à ne pas s'exercer dans le cadre de la quatrième phase du processus d'apprentissage collectif. Il est alors possible de considérer que ce type d'influence ne concerne pas la diffusion ainsi que l'appropriation des connaissances.

4.6. Le cinquième processus d'apprentissage collectif

Cette section porte sur les types de motivations supportant l'action des acteurs du cinquième processus d'apprentissage collectif recensé dans quatre des cas de projets ou d'actions étudiés.

[57] Le premier paramètre est celui de l'initiation des actes constituant les fondements d'un projet ou d'une action. Le deuxième paramètre est celui des actes contribuant à consolider le développement du projet ou de l'action.
[58] Cet état d'avancement des travaux pouvant être constaté à la suite de la réalisation préalable de processus d'apprentissage collectif ou lorsque les démarches relatives au projet ou à l'action le requièrent.

4.6.1. Informations recensées par l'indicateur « administratif, législatif et réglementaire » et ses sous-indicateurs

Les informations en provenance du tableau E permettent de continuer l'édification d'une vision d'ensemble des informations liées à cet indicateur. À ce propos, leur niveau de présence diffère de celui des quatre processus d'apprentissage collectif qui précèdent. En effet, les informations liées à cet indicateur concernent trois des cas de projets ou d'actions étudiés. De plus, elles sont recensées parmi un total de treize phases et sont mesurées par l'utilisation de trois sous-indicateurs[59]. Le sous-indicateur 2 est présent parmi les trois cas.
Il est alors possible de souligner que les éléments ayant une portée législative exercent des influences comportant des caractéristiques distinctes dans le cadre du cheminement d'un cinquième processus d'apprentissage collectif.

4.6.1.1. L'encadrement des secteurs d'activités ou des champs d'actions

L'encadrement des secteurs d'activités ou des champs d'actions constitue l'une des influences exercées par les éléments ayant une portée législative et réglementaire. Les informations recensées au cours la mesure effectuée par le sous-indicateur 2 poursuivent la mise en lumière de l'existence de législations et de réglementations ayant cette finalité pour trois des cas étudiés (voir tableau E en annexe). Leurs différents effets sont similaires à ceux dégagés aux points 4.2.1.2., 4.3.1.2., 4.4.1.2. et 4.5.1.2.[60]. Les informations ayant trait à ce type d'influence sont présentées dans le tableau 36, situé à la page suivante. Les informations en provenance du tableau E, situé en annexe, permettent de préciser l'une des caractéristiques de cette influence, soit qu'elle tend à s'exercer dans l'ensemble des phases

---

[59] Le premier sous-indicateur est celui de l'existence d'un objet définissant l'opération juridique que les parties effectuent ou ont voulu effectuer (sous-indicateur 1). Le deuxième sous-indicateur est celui de l'existence d'un cadre administratif ou législatif définissant le fonctionnement de l'entité administrative » (sous-indicateur 2). Le troisième sous-indicateur est celui de l'intervention de modification au cadre définissant le fonctionnement de l'entité administrative (sous-indicateur 3).

[60] Procéder à la réglementation de certains secteurs d'activités ou champs d'actions par des législations spécifiques ainsi que des activités ou des actions d'un mécanisme d'interaction par un cadre décisionnel.

du processus d'apprentissage collectif. Celle-ci est similaire à ce qui est observé dans le deuxième et le troisième processus d'apprentissage collectif.

Tableau 36 : Encadrement des secteurs d'activités ou des champs d'actions

Cas de projets ou d'actions étudiés	Législations ou réglementations	Mécanismes d'interactions concernés
Val-Éo	• Loi sur l'aménagement et l'urbanisme • Démarches de réglementation des éoliennes (RCI) pour le territoire de la MRC Lac-Saint-Jean-Est • Adoption du RCI 132-2006	• MRC Lac-Saint-Jean-Est
Hydro-Jonq	• Rétrocession des droits hydrauliques d'Hydro-Québec au MRNF avant de les recéder • Planification de la location des forces hydrauliques par Hydro-Jonquière à la suite de l'émission d'une approbation à cet effet par décret gouvernemental	• Hydro Québec – MRNF – Municipalité de Saguenay • Municipalité de Saguenay
EÉ-SIEM	• Loi sur les cités et villes	• Bureau du VG / SIEM Saguenay

Selon les informations du tableau 36, cette influence se manifeste également auprès de certains types de mécanismes d'interactions autres que ceux encadrés précédemment et œuvrant dans des secteurs d'activités qui diffèrent. Il est alors possible de considérer que ce type d'influence continue à ne pas être limité dans un secteur d'activité, un champ d'action ou des mécanismes d'interactions encadrés précédemment.

4.6.2. Informations recensées par l'indicateur « organisationnel » et ses sous-indicateurs

Les informations en provenance du tableau E consolide la visualisation des informations liées à cet indicateur. Ces informations sont tirées d'un total de vingt phases et font l'objet d'une mesure par huit sous-indicateurs. Leur niveau de présence diffère donc de celui des quatre processus qui précèdent. Le sous-indicateur 6 possède une présence prédominante dans l'ensemble des cas étudiés. Cela permet alors d'avancer que les démarches de mise en place d'un projet ou d'une action de exercent une influence comportant des caractéristiques distinctes lors du cheminement d'un cinquième processus d'apprentissage collectif.

4.6.2.1. Le projet ou l'action en tant que cadre d'activité

La mise en place d'un projet ou d'une action en tant que cadre d'activité orientant l'action des acteurs en fonction d'une finalité précise et concrète consolide son statut de source d'influence majeure. Les informations recensées par la mesure effectuée par le sous-indicateur 6 mettent de l'avant l'existence de ce type d'influence, et ce, pour trois des cas étudiés (voir tableau E en annexe). Les informations ayant trait à ce type d'influence sont présentées dans le tableau 37 ci-dessous. L'effet de ce type d'influence est le même que ceux dégagés aux points 4.2.2.2., 4.3.2.1., 4.4.2.1. et 4.5.2.1.[63]. L'une des caractéristiques de ce type d'influence est l'orientation qu'elle procure à 'action des acteurs en fonction de certains aspects spécifiques à un projet ou à une action dans des cas qui diffèrent de ceux précédemment étudiés[64].

Tableau 37 : Projets ou actions en tant que lieu de déploiement d'une activité

Cas de projets ou d'actions étudiés	Conditions concernées
Val-Éo	• Démarche de réglementation des nouveaux projets éoliens • Processus réglementaire RCI 132-2006
Éolien B-S	• Démarches de recherche de partenaires dans le cadre du développement d'un projet éolien • Installation de mâts de mesure des vents/préparation du cahier des charges par Innergex
Hydro-Jonq	• Négociations des démarches de rétrocessions des droits hydrauliques d'Hydro-Québec

Les informations en provenance du tableau E permettent de préciser une autre des caractéristiques de ce type d'influence, soit qu'elle tend à ne pas s'exercer dans le cadre de la première et de la dernière phase du processus d'apprentissage collectif. Il est alors possible de considérer que ce type d'influence ne contribue pas à l'initiation ou à la conclusion du processus d'apprentissage collectif.

[63] Soit tant le projet ou l'action que certains des aspects spécifiques de ces derniers.
[64] Il est ici question des cas de projets ou d'actions identifiés par le biais des acronymes Val-Éo ainsi que Hydro-Jonq.

4.6.3. Informations recensées par l'indicateur « ressources, territoire et retombées » et ses sous-indicateurs

Les informations en provenance du tableau E permettent de constater la recension d'informations permettent de poursuivre la mise en exergue des informations résultant de cet indicateur par le biais de deux des douze cas de projets ou d'actions étudiés. Bien que mises en évidence dans un total de sept phases, ces informations font l'objet d'une mesure par le biais de deux sous-indicateurs spécifiques. Le sous-indicateur 15[66] recense de l'information parmi les deux cas étudiés et son degré de présence diffère de celui observé lors des processus d'apprentissage collectif précédents. Cela permet donc d'avancer que la position occupée dans le cadre d'un territoire exerce une influence comportant des caractéristiques spécifiques.

4.6.3.1. Avantages au positionnement sur un territoire

La présence des ressources énergétiques est en mesure d'exercer une influence en ce qui a trait à la présence des acteurs dans un territoire. Il importe cependant de considérer que ces avantages constituent des éléments sans lesquels un projet ou une action ne pourrait pas prendre son essor. Les informations recensées par le sous-indicateur 15 montrent ce type d'influence chez deux des cas étudiés (voir tableau E en annexe). Les informations sur ce type d'influence sont présentées dans le tableau 38 ci-dessous.

Tableau 38 : Avantages au positionnement sur un territoire

Cas de projets ou d'actions étudiés	Conditions concernées
Éolien B-S	• Présence d'une très forte intensité de vents (demande des turbines appropriées de type 1) • Possibilité d'obtention des turbines par la compagnie Enercon
Hydro-Jonq	• Démarches de négociations des ouvrages (barrages et centrales) présents sur un territoire

[66] Ce sous-indicateur est celui de la présence de la ressource énergétique ou d'avantages relatifs au positionnement sur un territoire.

Elles permettent de constater l'existence de deux critères caractérisant ce type d'influence. Le premier d'entre eux est celui des ressources énergétiques. Ces dernières peuvent être constituées d'une ressource naturelle ou des infrastructures lui étant reliées. Le deuxième critère est celui de l'accessibilité. Cette dernière est constituée de la disponibilité d'un ou des éléments nécessités dans le cadre d'un projet ou d'une action.

Les informations en provenance du tableau E, situé en annexe, permettent de préciser une caractéristique de ce type d'influence, soit qu'elle tend à s'exercer lors de la deuxième, troisième et de la sixième phase du processus d'apprentissage collectif. Il devient alors possible de considérer que ce type d'influence prend généralement place dans les phases contribuant à l'initiation des deux logiques présentes dans le cadre de ce type de processus[67].

4.6.4. Informations recensées par l'indicateur « intentionnel et contextuel » et ses sous-indicateurs

Finalement, les informations en provenance du tableau E permettent de continuer à compléter le portrait des types de motivations supportant l'action des acteurs par la mise en évidence des informations en provenance de cet indicateur parmi deux des cas de projets ou d'actions étudiés. Celles-ci sont recensées parmi un total de six phases et font l'objet d'une mesure par le biais de deux sous-indicateurs. L'un d'entre eux possède une présence dans l'ensemble de ces cas, soit le sous-indicateur 29[68]. Certains des cas étudiés en dénotent un niveau de présence qui diffère de celui constaté dans le cadre des quatre premiers processus d'apprentissage collectif. Cela permet donc d'avancer que l'existence d'une motivation des mécanismes d'interactions amenant l'initiation d'un projet ou d'une action exerce une influence comportant des caractéristiques spécifiques lors du cheminement du cinquième processus d'apprentissage collectif.

---

[67] Soit les logiques de production des connaissances et celle de leur diffusion jusqu'à leur intégration.

[68] Ce sous-indicateur est celui de l'existence d'une motivation des mécanismes d'interactions amenant l'initiation d'un projet ou d'une action.

4.6.4.1. La volonté de développer certains aspects d'un projet ou d'une action

L'une des influences exercées par l'existence d'une motivation des mécanismes d'interactions amenant l'initiation d'un projet ou d'une action est similaire à celle mentionné au point 4.5.4.1. Les informations recensées par la mesure effectuée par le sous-indicateur 29 mettent de l'avant l'existence de ce type d'influence pour deux des cas étudiés (voir tableau E en annexe). Les informations sur ce type d'influence sont présentées dans le tableau 39 ci-dessous. .

Tableau 39 : Volonté des mécanismes d'interactions de développer certains aspects d'un projet ou d'une action

Cas de projets ou d'actions étudiés	Éléments concernés
Éolien B-S	• Partage de valeurs communes entre Innergex et les membres du comité de mise en œuvre du projet et la firme Innergex (firme québécoise ayant été partenaire de projets dans le cadre du premier appel d'offres éolien en Gaspésie) • Volonté de procéder à l'étude du potentiel éolien du territoire du Club des hauteurs
Hydro-Jonq	• Nécessité de la décentralisation des revenus dans le cadre d'une perspective de développement local et régional • Existence d'une volonté de la part du gouvernement québécois et de la municipalité de Saguenay de procéder au transfert des ouvrages de Pont-Arnaud et Chute-Garneau

L'un des constats auxquels il est possible d'arriver est celui que l'orientation des activités des mécanismes d'interactions s'élabore en fonction de paramètres similaires à ceux des points 4.3.4.1. et 4.5.4.1.[69]. De plus, ce type d'influence constitue également un élément de préoccupation lorsque le projet ou l'action connaît déjà un certain état d'avancement de ses travaux[70]. Les informations colligées au tableau E permettent de préciser l'une des caractéristiques de ce type d'influence, soit qu'elle tend à s'exercer dans le cadre des trois premières phases du processus d'apprentissage collectif. Il est alors possible de considérer que ce type d'influence prend généralement place dans les phases préalables à la diffusion et à l'intégration des connaissances.

[69] Le premier est celui de l'initiation des actes constituant les fondements d'un projet ou d'une action. Le deuxième est celui des actes contribuant à consolider le développement du projet ou de l'action.
[70] Cet état d'avancement des travaux pouvant être constaté à la suite de la réalisation préalable de processus d'apprentissage collectif ou lorsque les démarches relatives au projet ou à l'action le requièrent.

4.7. Le sixième processus d'apprentissage collectif

Cette section porte sur les types de motivations supportant l'action des acteurs du sixième processus d'apprentissage collectif recensé dans trois des cas de projets ou d'actions étudiés.

4.7.1. Informations recensées par l'indicateur « administratif, législatif et réglementaire » et ses sous-indicateurs

Les informations en provenance du tableau F permettent de cheminer dans le cadre de l'édification d'une vision d'ensemble des informations liées à cet indicateur. À ce propos, leur niveau de présence diffère de celui des cinq processus d'apprentissage collectif qui précèdent. En effet, les informations liées à cet indicateur concernent trois des cas de projets ou d'actions étudiés. Elles se manifestent au sein d'un nombre total de treize phases et font l'objet d'une mesure par le biais de trois sous-indicateurs[72]. Le sous-indicateur 2 est présent parmi les trois cas. Il est alors possible de souligner que les éléments ayant une portée législative exercent des influences comportant des caractéristiques distinctes dans le cadre du cheminement d'un sixième processus d'apprentissage collectif.

4.7.1.1. L'encadrement des secteurs d'activités ou des champs d'actions

L'encadrement des secteurs d'activités ou des champs d'actions constitue l'une des influences exercées par les éléments ayant une portée législative et réglementaire. Les informations recensées au cours la mesure effectuée par le sous-indicateur 2 poursuivent la mise en lumière de l'existence de législations et de réglementations ayant cette finalité pour trois des cas étudiés (voir tableau F en annexe). Leurs différents effets favorisent la

[72] Le premier sous-indicateur est celui de l'existence d'un objet définissant l'opération juridique que les parties effectuent ou ont voulu effectuer (sous-indicateur 1). Le deuxième sous-indicateur est celui de l'existence d'un cadre administratif ou législatif définissant le fonctionnement de l'entité administrative » (sous-indicateur 2). Le troisième sous-indicateur est celui de l'intervention de modification au cadre définissant le fonctionnement de l'entité administrative (sous-indicateur 3).

réglementation de certains secteurs d'activités ou champs d'actions par des législations spécifiques ainsi que des activités ou des actions d'un mécanisme d'interaction par un cadre décisionnel. Les informations ayant trait à ce type d'influence sont présentées dans le tableau 40 ci-dessous.

Tableau 40 : Encadrement des secteurs d'activités ou des champs d'actions

Cas de projets ou d'actions étudiés	Législations ou réglementations	Mécanismes d'interactions concernés
Val-Éo	• Loi sur les coopératives	• Val-Éo
Éolien B-S	• Plan d'action du gouvernement du Québec en faveur des municipalités dévitalisées • Les appels d'offres en matière d'énergie éolienne se font par le biais d'HQ et la gestion du FMV est faite par la FCM afin de réaliser des projets municipaux bénéfiques pour l'environnement, l'économie locale et la qualité de vie	• CDE de Petit-Saguenay
EÉ-SIEM	• Loi sur les cités et villes	• Bureau du VG/SIEM de Saguenay

Les informations en provenance du tableau F, situé en annexe, permettent de préciser l'une des caractéristiques de cette influence, soit qu'elle tend à s'exercer lors des trois premières phases du processus d'apprentissage collectif. Cependant, celle-ci se manifeste cependant auprès de mécanismes d'interactions dont la présence est dénotée dans le cadre des processus d'apprentissage collectif qui précèdent. Il est alors possible de souligner que ce type d'influence est en mesure de prendre place auprès d'un nombre limité de mécanismes d'interactions dans le cadre de la production de nouvelles connaissances.

4.7.2. Informations recensées par l'indicateur « organisationnel » et ses sous-indicateurs

Les informations en provenance du tableau F contribuent à consolider la visualisation des informations liées à cet indicateur. Celles-ci concernent trois des cas de projets ou d'actions étudiés, se manifestent dans un total de quatorze phases et font l'objet d'une mesure par le biais de sept sous-indicateurs. Malgré cela, aucun de sous-indicateurs

n'a une présence prédominante parmi les trois cas étudiés. Cela permet d'avancer que les types de motivations supportant l'action des acteurs relevées par cet indicateur sont spécifiques à chaque cas étudiés de projets ou d'actions du sixième processus d'apprentissage collectif.

4.7.3. Informations recensées par l'indicateur « ressources, territoire et retombées » et ses sous-indicateurs

Les informations en provenance du tableau F permettent de constater la recension d'informations permettant de poursuivre la mise en exergue des informations résultant de cet indicateur par le biais de deux des douze cas de projets ou d'actions étudiés. Bien que mises en évidence dans un total de cinq phases, ces informations font l'objet d'une mesure par le biais de trois sous-indicateurs spécifiques. Toutefois, aucun des sous-indicateurs ne possède une présence prédominante parmi les trois cas étudiés. Les types de motivations supportant l'action des acteurs sont donc spécifiques à chaque cas de projets ou d'actions comportant un sixième processus.

4.7.4. Informations recensées par l'indicateur « intentionnel et contextuel » et ses sous-indicateurs

Finalement, les informations en provenance du tableau F permettent de continuer l'assemblage du portrait des types de motivations supportant l'action des acteurs par la mise en évidence des informations en provenance de cet indicateur parmi trois des cas de projets ou d'actions étudiés. Celles-ci sont recensées parmi un total de sept phases et font l'objet d'une mesure par le biais de trois sous-indicateurs. L'un d'entre eux possède une présence dans l'ensemble de ces cas, soit le sous-indicateur 29[75]. Certains des cas étudiés en dénotent un niveau de présence qui diffère de celui constaté dans le cadre des cinq premiers processus d'apprentissage collectif. Cela permet donc d'avancer que l'existence

[75] Ce sous-indicateur est celui de l'existence d'une motivation des mécanismes d'interactions amenant l'initiation d'un projet ou d'une action.

d'une motivation des mécanismes d'interactions amenant l'initiation d'un projet ou d'une action exerce une influence comportant des caractéristiques spécifiques lors du cheminement du sixième processus d'apprentissage collectif.

4.7.4.1. La volonté de développer certains aspects d'un projet ou d'une action

L'une des influences exercées par l'existence d'une motivation des mécanismes d'interactions amenant l'initiation d'un projet ou d'une action est similaire à celle mentionné au point 4.5.4.1. et 4.6.4.1. Les informations recensées par la mesure effectuée par le sous-indicateur 29 mettent de l'avant l'existence de ce type d'influence pour deux des cas étudiés (voir tableau F en annexe). Les informations sur ce type d'influence sont présentées dans le tableau 41 ci-dessous. .

Tableau 41 : Volonté des mécanismes d'interactions de développer certains aspects d'un projet ou d'une action

Cas de projets ou d'actions étudiés	Éléments concernés
Éolien B-S	• Volonté du CDE de Petit-Saguenay de procéder au développement d'un projet de parc éolien • Existence du Plan d'action en faveur des municipalités dévitalisées du gouvernement du Québec • Existence d'une volonté de renverser la tendance de dévitalisation au Bas-Saguenay
EÉ-SIEM	• Volonté de faire le constat de l'efficacité énergétique des bâtiments de la municipalité

L'un des constats auxquels il est possible d'arriver est celui que l'orientation des activités des mécanismes d'interactions s'élabore en fonction de paramètres similaires à ceux des points 4.3.4.1., 4.5.4.1. et 4.6.4.1.[77]. Ce type d'influence est également un élément de préoccupation dans le cadre de ces mêmes points. Les informations colligées au tableau F permettent de préciser l'une des caractéristiques de ce type d'influence, soit qu'elle tend à s'exercer dans le cadre des trois premières phases du processus d'apprentissage collectif. Il

[77] Le premier est celui de l'initiation des actes constituant les fondements d'un projet ou d'une action. Le deuxième est celui des actes contribuant à consolider le développement du projet ou de l'action.

est alors possible de considérer que ce type d'influence prend généralement place lors des phases préalables à la diffusion et à l'intégration des connaissances.

4.8. Le septième processus d'apprentissage collectif

Cette section porte sur les types de motivations supportant l'action des acteurs du septième processus d'apprentissage collectif recensé dans deux des cas de projets ou d'actions étudiés.

4.8.1. Informations recensées par l'indicateur « administratif, législatif et réglementaire » et ses sous-indicateurs

Les informations en provenance du tableau G permettent de compléter l'édification d'une vision d'ensemble des informations liées à cet indicateur. À ce propos, leur niveau de présence diffère de celui des six processus d'apprentissage collectif qui précèdent. En effet, les informations liées à cet indicateur concernent deux des cas de projets ou d'actions étudiés. Elles se manifestent au sein d'un nombre total de cinq phases et font l'objet d'une mesure par le biais de deux sous-indicateurs[80]. Le sous-indicateur 2 est présent parmi les deux cas. Il est alors possible de souligner que les éléments ayant une portée législative exercent des influences comportant des caractéristiques distinctes dans le cadre du cheminement d'un septième processus d'apprentissage collectif.

4.8.1.1. L'encadrement des secteurs d'activités ou des champs d'actions

L'encadrement des secteurs d'activités ou des champs d'actions constitue l'une des influences exercées par les éléments ayant une portée législative et réglementaire. Les

[80] Le premier sous-indicateur entre eux est celui de l'existence d'un objet définissant l'opération juridique que les parties effectuent ou ont voulu effectuer (sous-indicateur 1). Le deuxième sous-indicateur est celui de l'existence d'un cadre administratif ou législatif définissant le fonctionnement de l'entité administrative (sous-indicateur 2).

informations recensées au cours la mesure effectuée par le sous-indicateur 2 complètent la mise en lumière de l'existence de législations et de réglementations ayant cette finalité pour deux des cas étudiés (voir tableau G en annexe). Les différents effets qu'elles possèdent sont semblables à ceux dégagés précédemment[82]. Les informations ayant trait à ce type d'influence sont présentées dans le tableau 42 ci-dessous.

Tableau 42 : Encadrement des secteurs d'activités ou des champs d'actions

Cas de projets ou d'actions étudiés	Législations ou réglementations	Mécanismes d'interactions concernés
Val-Éo	• Loi sur les coopératives	• Val-Éo
EÉ-SIEM	• Loi sur les cités et villes	• Bureau du vérificateur général • SIEM de Saguenay

Les informations en provenance du tableau G, situé en annexe, permettent de préciser l'une des caractéristiques de cette influence, soit qu'elle tend à s'exercer lors des trois premières phases du processus d'apprentissage collectif. En ce sens, elle est similaire à celle dégagée au point 4.7.1.1. Cependant, celle-ci se manifeste cependant auprès de mécanismes d'interactions dont la présence est dénotée dans le cadre des processus d'apprentissage collectif qui précèdent. Il est alors possible de souligner que ce type d'influence peut exercer une présence déterminante auprès de certains mécanismes d'interactions dans le cadre de la production de nouvelles connaissances.

4.8.2. Informations recensées par l'indicateur « organisationnel » et ses sous-indicateurs

Les informations en provenance du tableau G permettent de conclure la visualisation des informations liées à cet indicateur. Ces informations sont tirées d'un total de dix phases et font l'objet d'une mesure par dix sous-indicateurs. Leur niveau de présence

[82] Ceux-ci ont été dégagés aux points 4.2.1.2., 4.3.1.2., 4.4.1.2., 4.5.1.2., 4.6.1.2. et 4.7.1.2. Le premier d'entre eux est de procéder à la réglementation de certains secteurs d'activités ou champs d'actions par le biais de législations spécifiques. Le deuxième d'entre eux est celui de procéder à la réglementation des activités ou des actions d'un mécanisme d'interaction par un cadre décisionnel.

diffère donc de celui des six processus qui précèdent. Le sous-indicateur 9[84] possède une présence prédominante dans les deux cas étudiés. Les démarches préalables à la réalisation d'un projet ou d'une action ainsi que leur mise en place exercent dont une influence comportant des caractéristiques distinctives lors du cheminement d'un septième processus d'apprentissage collectif.

4.8.2.2. Support disponible à l'organisation

L'une des influences exercées par l'existence d'un soutien au projet ou à l'action de la part de différents acteurs est celle de la disposition d'un support pour leur organisation. Ce type d'influence est similaire à ce qui a été dégagé au point 4.5.2.2. Les informations recensées dans le cadre de la mesure effectuée par le sous-indicateur 9 permettent de constater l'existence de ce type d'influence pour deux des cas étudiés (voir tableau G en annexe). Les informations ayant trait à ce type d'influence sont présentées dans le tableau 43 ci-dessous.

Tableau 43 : Soutien apporté au projet ou à l'action de la part de différents acteurs

Cas de projets ou d'actions étudiés	Éléments concernés
Val-Éo	• Soutien d'Agrinova dans le cadre du coaching et de la production d'un cahier des charges
EÉ-SIEM	• Préoccupation à l'égard de l'efficacité énergétique de la part de la direction du SIEM de la ville de Saguenay

L'un des constats auxquels il est possible d'arriver est que deux critères caractérisent le contexte de référence favorable à un projet ou à une action. Tout d'abord, l'appui fourni aux acteurs dans le cadre du développement de leur projet ou de leur action s'élabore en fonction de la participation de certains mécanismes d'interactions. Ces mécanismes d'interaction ne sont pas nécessairement les mêmes que ceux dont il est question aux point 4.3.2.2. et 4.5.2.2.[88]. Ensuite, ce type d'influence constitue une préoccupation lorsque le

[84] Soit celui de l'existence d'un soutien au projet ou à l'action de la part de différents acteurs (sous-indicateur 9).
[88] Il est ici question des cas de projets ou d'actions identifiés par les acronymes CSSSC, Val-Éo et Éolien B-S.

projet ou l'action connaît déjà un certain état d'avancement de ses travaux[89]. Les informations en provenance du tableau G, situé en annexe, permettent de préciser l'une des caractéristiques distinctives de ce type d'influence, soit qu'elle tend à s'exercer lors de la troisième phase du processus d'apprentissage collectif. Il est alors possible de considérer que ce type d'influence précède la mise en pratique ou l'obtention du savoir.

4.8.3. Informations recensées par l'indicateur « ressources, territoire et retombées » et ses sous-indicateurs

Les informations en provenance du tableau G permettent de constater qu'il n'y a pas eu recension d'information permettent de poursuivre la mise en exergue des informations résultant de cet indicateur parmi l'un des cas de projets ou d'actions étudiés. Cela permet alors d'avancer que ce type d'influence peut être limité à un nombre précis de processus d'apprentissage collectif dans le cadre du cheminement d'un projet ou d'une action.

4.8.4. Informations recensées par l'indicateur « intentionnel et contextuel » et ses sous-indicateurs

Finalement, les informations en provenance du tableau G permettent de compléter l'assemblage du portrait des types de motivations supportant l'action des acteurs par la mise en évidence des informations en provenance de cet indicateur parmi deux des cas de projets ou d'actions étudiés. Celles-ci sont recensées parmi un total de quatre phases et font l'objet d'une mesure par le biais de deux sous-indicateurs. L'un d'entre eux possède une présence dans l'ensemble de ces cas, soit le sous-indicateur 29[91]. Certains des cas étudiés en dénotent un niveau de présence qui diffère de celui constaté dans le cadre des six processus d'apprentissage collectif qui précèdent. Cela permet donc d'avancer que

[89] Cet état d'avancement des travaux pouvant être constaté à la suite de la réalisation préalable de processus d'apprentissage collectif ou lorsque les démarches relatives au projet ou à l'action le requièrent.
[91] Ce sous-indicateur est celui de l'existence d'une motivation des mécanismes d'interactions amenant l'initiation d'un projet ou d'une action.

l'existence d'une motivation des mécanismes d'interactions amenant l'initiation d'un projet ou d'une action exerce une influence comportant des caractéristiques spécifiques lors du cheminement du septième processus d'apprentissage collectif.

4.8.4.1. La volonté de développer certains aspects d'un projet ou d'une action

L'une des influences exercées par l'existence d'une motivation des mécanismes d'interactions amenant l'initiation d'un projet ou d'une action est similaire à celle mentionné au point 4.5.4.1, 4.6.4.1. et 4.7.4.1. Les informations recensées par la mesure effectuée par le sous-indicateur 29 mettent de l'avant l'existence de ce type d'influence pour deux des cas étudiés (voir tableau G en annexe). Les informations sur ce type d'influence sont présentées dans le tableau 44 ci-dessous. .

Tableau 44 : Volontés et préoccupations des acteurs envers une ressource énergétique

Cas de projets ou d'actions étudiés	Éléments concernés
Val-Éo	• Volonté de procéder au développement et à la diffusion du modèle de gestion de Val-Éo
EÉ-SIEM	• Volonté de la réalisation d'un audit en efficacité énergétique

L'un des constats auxquels il est possible d'arriver est celui que l'orientation des activités des mécanismes d'interactions s'élabore en fonction de paramètres similaires à ceux des points 4.3.4.1., 4.5.4.1., 4.6.4.1. et 4.7.4.1.[92]. De plus, ce type d'influence constitue également un élément de préoccupation lorsque le projet ou l'action connaît déjà un certain état d'avancement de ses travaux[93]. Les informations colligées au tableau G permettent de préciser l'une des caractéristiques de ce type d'influence, soit qu'elle tend à s'exercer dans le cadre de la deuxième et troisième phase du processus d'apprentissage collectif. Il est alors possible de considérer que ce type d'influence prend généralement place lors des phases préalables à la diffusion et à l'intégration des connaissances.

[92] Le premier est celui de l'initiation des actes constituant les fondements d'un projet ou d'une action. Le deuxième est celui des actes contribuant à consolider le développement du projet ou de l'action.
[93] Cet état d'avancement des travaux pouvant être constaté à la suite de la réalisation préalable de processus d'apprentissage collectif ou lorsque les démarches relatives au projet ou à l'action le requièrent.

4.9. Analyse des éléments mis en exergue à propos des types de motivations supportant l'action des acteurs

L'opérationnalisation du concept d'apprentissage collectif en tant que processus contribue à procurer un cadre de référence théorique initiale en ce qui a trait aux différents types de motivations supportant l'action des acteurs de l'ensemble des processus d'apprentissage collectif des cas de projets ou d'actions étudiés. Ce cadre de référence théorique a été utilisé afin de procéder à l'analyse des éléments mis précédemment en évidence dans le cadre d'une première analyse des informations colligées pour les besoins de la réalisation de ce chapitre. Il importe alors de situer dès maintenant l'orientation qui se trouve au cœur des différents types de motivations supportant l'action des acteurs et constituant le cadre d'interprétation de l'ensemble des différents éléments mis précédemment en évidence.

Tout d'abord, la relation entre les motivations et l'ascendance que celles-ci sont en mesure d'exercer en ce qui a trait aux acteurs doit être considérée. À ce propos, Olson (1978 : 83) a fait clairement mention que les mobiles à caractère économiques et sociaux peuvent motiver l'action des acteurs. Tel que le démontrent les propos des différents auteurs ayant traité des conditions socio-économiques en tant que source de motivations supportant l'action des acteurs[94], celles-ci se situent dans le cadre d'un très large spectre d'activités ou d'actions qu'il est possible d'entreprendre.

Ensuite, la réalité propre aux types de motivations supportant l'action des acteurs du processus d'apprentissage collectif doit également être considérée. Ceux-ci constituent un assemblage composite susceptible d'être en constante évolution. Malgré le détaillé des types de motivations supportant l'action des acteurs du cadre de référence théorique, celui-ci ne met toutefois pas en lumière l'existence d'ensembles de types de motivations permettant le cheminement du processus d'apprentissage collectif. À contrario, les

[94] La description complète des propos de ces auteurs se trouve dans le cadre du point 2.1.2.de cette thèse.

informations en provenance des tableaux A à G démontrent situent non seulement l'existence de ces assemblages composites de motivations en constant évolution, mais en permettent également la mesure. Cet exercice permet non seulement de constater que le degré de présence des types de motivations supportant l'action des acteurs varie non seulement d'un cas de projet ou d'action étudié à un autre, mais qu'il est également susceptible de varier d'un processus d'apprentissage collectif à un autre, voire d'une phase à l'autre d'un même cas.

C'est donc dans le cadre de cette perspective que l'analyse des éléments mis en exergue à propos des types de motivations supportant l'action des acteurs est effectuée et permet l'exploration des grandes lignes directrices de ces dernières.

4.9.1. Les institutions et l'encadrement de la constitution des mécanismes d'interactions

Les propos de différents auteurs ont permis la prise en compte des conditions socio-économiques à titre de motivations supportant l'action des acteurs du processus d'apprentissage collectif[95]. Ceux-ci renforcent la prise en compte du cadre sociétal en tant que lieu d'émergence des éléments législatifs et réglementaires constitutifs de différents types de motivations situant ou supportant l'action des acteurs. Ces éléments favorisent l'encadrement et la constitution de mécanismes d'interactions susceptibles d'intervenir dans le cadre du cheminement du processus d'apprentissage collectif. À ce propos, les informations en provenance des points 4.2.1.1., 4.3.1.1., 4.4.1.1. et 4.5.1.1. contribuent à appuyer l'émergence de cette réalité. Celle-ci prend généralement place au cours des phases du processus d'apprentissage collectif permettant la production de nouvelles connaissances.

L'encadrement de la constitution des mécanismes d'interactions s'effectuent en fonction de différents effets. Le premier d'entre eux est celui de conférer une forme

[95] Point 2.1.2. de cette thèse.

juridique à un mécanisme d'interaction. Le deuxième d'entre eux est celui de définir l'existence même de certains mécanismes d'interactions. Les processus d'apprentissage collectif des cas de projets ou d'actions étudiés favorisent l'approfondissement des connaissance en ce qui a trait aux éléments législatifs et réglementaires allant beaucoup plus loin que la compréhension initiale découlant des propos des auteurs référés précédemment. Ces connaissances ne se limitent pas aux seuls cas étudiés.

Une analyse de l'ensemble des documents à propos des constituantes des éléments législatifs et réglementaires permet de constater que celles-ci offrent un encadrement général de ce type de mécanisme. Cet encadrement offre non seulement la possibilité de procéder à l'encadrement de la constitution des mécanismes d'interactions des cas de projets ou d'actions étudiés, mais également de l'ensemble de ceux qui sont de même nature. Toutefois, la prise en compte de l'émergence des éléments législatifs et réglementaires au sein d'un cadre sociétal ne doit pas faire abstraction de l'impact des institutions qui sont à la source ou qui ont permis la formalisation de ceux-ci. La présence de différentes institutions au sein d'un cadre sociétal constitue l'une des réalités ayant trait aux conditions socio-économiques d'un territoire donné et est en mesure de mettre en perspective l'existence de certaines motivations supportant l'action des acteurs du processus d'apprentissage collectif[96].

La réalisation de ce chapitre oriente la compréhension de la réalité propre aux rôles et fonctions de ces institutions en termes d'exercice de leur compréhension dans le cadre de paliers territoriaux. En effet, les informations en provenance du tableau H, situé en annexe, permettent de constater que les éléments législatifs et réglementaires se rapportent à trois de ces paliers de gouvernance du territoire canadien. Le premier niveau est le palier fédéral; le deuxième, le palier provincial; le troisième, le palier de la communauté autochtone de Mashteuiatsh. Il est possible d'en déduire que l'action de certaines

[96] Point 2.1.2. de cette thèse.

institutions politiques influence l'encadrement de la constitution des mécanismes d'interactions.

Dans le cadre des cas de projets ou d'actions étudiés, il est possible de procéder au dégagement de quatre institutions politiques : la Chambre des Communes (palier fédéral), l'Assemblée législative de l'Ontario (palier provincial), l'Assemblée nationale du Québec (palier provincial) ainsi que le Conseil des Montagnais du Lac-Saint-Jean (palier de la communauté autochtone de Mashteuiatsh). Ces institutions politiques possèdent le pouvoir de légiférer certains types d'activités dans le cadre de leur juridiction respective[97], en fonction de processus qui leur sont propres et qui permettent l'adoption de lois ou de réglementations spécifiques[98].

L'analyse faite amène donc à considérer l'existence du lien entre l'action législative et réglementaire des différentes institutions politiques d'un territoire et les éléments permettant l'encadrement de la constitution des mécanismes d'interactions. Par le fait-même, ces institutions possèdent une influence en ce qui a trait aux types de motivations supportant l'action des acteurs du processus d'apprentissage collectif. En effet, le pouvoir législatif des institutions politiques les autorise à disposer de compétences en la matière. Cependant, les informations en provenance du tableau H, situé en annexe, permettent de préciser que ces compétences s'exercent en fonction de secteurs d'activités ou de champs d'actions spécifiques à ces institutions.

---

[97] La description des pouvoirs législatifs de la Chambre des Communes (palier fédéral), de l'Assemblée législative de l'Ontario ainsi que de l'Assemblée nationale du Québec (palier provincial) est effectuée au sein des articles 91 à 95 de la Loi constitutionnelle de 1867. Elle est accessible en ligne à l'adresse laws.justice.gc.ca. La description des champs de compétences du Conseil des Montagnais de Lac-Saint-Jean est effectuée à l'article 81 de la Loi sur les Indiens. Elle est accessible en ligne à l'adresse lois-laws.justice.gc.ca.

[98] La description du processus législatif de la Chambre des Communes est disponible à l'adresse www.parl.gc.ca. La description du processus législatif de l'Assemblée législative de l'Ontario est accessible à l'adresse www.ontla.on.ca, alors que celle de l'Assemblée nationale du Québec est accessible à l'adresse www.assnat.qc.ca. La description du processus législatif du Conseil des Montagnais du Lac-Saint-Jean est disponible au premier alinéa de l'article 81 de la Loi sur les Indiens à l'adresse lois-laws.justice.gc.ca.

4.9.2. L'organisation de l'encadrement des secteurs d'activités ou champs d'actions

L'influence exercée par les différentes institutions politiques d'un territoire en ce qui a trait aux types de motivations supportant l'action des acteurs d'un processus d'apprentissage collectif ne se limite pas à l'encadrement de la constitution des mécanismes d'interactions. En effet, selon les informations issues des points 4.2.1.2., 4.3.1.2., 4.4.1.2., 4.5.1.2., 4.6.1.1., 4.7.1.1. et 4.8.1.1., les éléments législatifs issues de ces dernières contribuent à déterminer les agissements ou quelques mécanismes d'interactions dans le cadre des cas de projets ou d'actions étudiés. Toutefois, il importe de souligner que cela s'effectue en fonction d'un secteur d'activité ou d'un champ d'action donné. Ce constat offre l'opportunité de développer l'idée au sujet de l'influence que ce type d'élément exerce dans le cadre du cheminement d'un processus d'apprentissage collectif.

Le rôle de ces éléments diffère de celui abordé au point précédent. Leur influence prend place dans le cadre des différentes phases du processus d'apprentissage collectif. De plus, ce type d'influence exercé contribue à l'orientation des faits et gestes d'un certain nombre de mécanismes d'interactions, et ce, en fonction de certains effets. Le premier d'entre eux est celui de procéder à la réglementation de certains secteurs d'activités ou champs d'actions par le biais de législations spécifiques. Le deuxième d'entre eux est celui de procéder à la réglementation des activités ou des actions d'un mécanisme d'interaction par un cadre décisionnel. Une analyse de l'ensemble des documents ayant trait aux constituantes de ce type d'élément permet de constater que l'encadrement leur est particulier. Il est possible de souligner que les éléments législatifs et réglementaires limitent cette orientation selon le fait qu'elle s'adresse à un mécanisme d'interaction en particulier ou à un ensemble d'entre eux[104].

L'origine des éléments législatifs et réglementaires diffère également de celui abordé au point précédant. Bien que ces éléments puissent découler d'institutions

[104] Les précisions à cet effet sont incluses au sein du tableau I, situé en annexe.

politiques et en être également sous la juridiction, certains d'entre eux découlent d'un cadre adopté par les acteurs d'un mécanisme d'interaction donné d'une autre nature. Les informations du tableau I, situé en annexe, permettent de constater que les paliers de gouvernance auxquels ils se rapportent sont au nombre de six sur le territoire canadien. Il est possible d'en déduire que l'action de certaines institutions politiques et de certaines organisations lors de situations données contribue à l'orientation des faits et gestes de mécanismes d'interactions.

Dans le cadre des cas de projets ou d'actions étudiés, il est possible de procéder au dégagement de six institutions politiques : la Chambre des Communes (palier fédéral), l'Assemblée nationale du Québec (palier provincial), la MRC Lac-Saint-Jean-Est (palier micro-régional), la municipalité de Saguenay (palier municipal), le Conseil des Montagnais du Lac-Saint-Jean (palier de la communauté autochtone de Mashteuiatsh) ainsi que les mécanismes d'interactions réglementant certaines situations données (palier organisationnel). Ces institutions politiques et ces organisations possèdent le pouvoir de légiférer certains types d'activités dans le cadre de leur juridiction respective[105], en fonction de processus qui leur sont propres[106]. Cependant, les informations en provenance du tableau I, situé en annexe, permettent de constater que les compétences de ces institutions et organisations s'exercent en fonction de secteurs d'activités ou de champs d'actions pouvant être partagés par plus d'une institution ou organisation. Cela permet de considérer que l'orientation des faits et gestes découlent parfois d'une orientation simultanée.

L'analyse faite amène donc à considérer l'existence d'un lien entre l'action législative et réglementaire des différentes institutions politiques, de même que des

---

[105] La description des pouvoirs législatifs de la municipalité de Saguenay (palier municipal) s'effectue, notamment, dans le cadre de la Loi sur les cités et villes, de la Loi sur les compétences municipales ainsi que de la Loi sur l'aménagement et l'urbanisme. La description des pouvoirs législatifs de la MRC Lac-Saint-Jean-Est (palier micro-régional) s'effectue, notamment, dans le cadre de la Loi sur l'aménagement et l'urbanisme.

[106] La description du processus législatif de la municipalité de Saguenay est disponible à l'adresse www.ville.saguenay.qc.ca. Le processus législatif utilisé par la MRC Lac-Saint-Jean-Est est celui de règlement de contrôle intérimaire (RCI). Sa description est accessible à l'adresse www.mamrot.gouv.qc.ca.

organisations d'un territoire ainsi que les secteurs d'activités ou les champs d'actions en son sein. Cela permet d'affirmer que ces institutions politiques ou organisations possèdent une influence particulière pour ce qui est des types de motivations supportant l'action des acteurs d'un processus d'apprentissage collectif. Les fonctions législatives et réglementaires des institutions politiques ou de ces organisations les autorisent à agir en ce sens.

4.9.3. Les conditions propices au développement et leur spécificité

L'un des constats formulés précédemment en ce qui a trait aux types de motivations supportant l'action des acteurs d'un processus d'apprentissage collectif constitue une véritable bougie d'allumage dans le cadre de ce point. Celui-ci traitait essentiellement du fait que l'émergence de différents types de motivations supportant l'action des acteurs d'un processus d'apprentissage collectif ne résulte pas des différents secteurs d'activités ou champs d'actions d'un territoire[107]. En effet, le travail accompli dans le cadre de la réalisation de ce chapitre permet de constater qu'il s'agit plutôt de la pluralité ainsi que de la mobilité des éléments intervenant dans la création de conditions propices au développement de ceux-ci que cela concerne. Selon les informations en provenance du point 4.2.2.1., ces facteurs contribuent à orienter le développement de projets ou d'actions en fonction d'aspects qui leur sont propres dans un secteur d'activité ou un champ d'action donné. Cette réalité permet de continuer le développement de l'idée en ce qui a trait à l'influence exercée par ce type d'élément dans le cadre du cheminement d'un processus d'apprentissage collectif.

La particularité du rôle de ces éléments est l'un des points qu'il importe de souligner. Ces éléments prennent place lors des les phases du processus d'apprentissage collectif permettant la production de nouvelles connaissances. Toutefois, l'influence que ce type d'élément exerce n'a pris place que lors du cheminement du premier processus

[107] Ce constat a déjà été mis de l'avant dans le cadre du point 2.1.1. de cette thèse.

d'apprentissage collectif des cas de projets ou d'actions étudiés. Cela permet de considérer que ces éléments occupent une place prépondérante, à titre de motivations supportant l'action des acteurs, dans le cadre de la réalisation des premiers processus d'apprentissages collectifs.

La spécificité des conditions propices au développement d'un projet ou d'une action est l'un des autres points auquel il importe que l'on s'attarde. En effet, le cas de projets ou d'actions étudiés permettent de dégager des particularités spécifiques. Malgré ce fait, il est possible de dégager la nature réelle de ces conditions. Les informations en provenance du tableau J, situé en annexe, favorisent la mise en évidence de cinq catégories à cet effet. Celles-ci constituent les grandes conditions qu'exposent les cas de projets ou d'actions étudiés :

- La première d'entre elles est celle du capital social;
- La deuxième est celle de la planification;
- La troisième est celle de l'organisation;
- La quatrième est celle de l'infrastructure;
- La cinquième est celle de l'expertise.

Cette analyse contribue à faire ressortir la particularité des conditions qui doivent être créées dans le cadre du développement d'un secteur d'activité ou d'un champ d'action. En effet, certaines grandes conditions sont en mesure de favoriser ce développement. Cependant, il n'en reste pas moins que la réalité spécifique de chaque projet ou action appelle à la création de conditions leur étant particulières. Cela porte à penser permet de considérer que la création de conditions propices au développement découle d'une combinaison simultanée de deux types de motivations supportant l'action des acteurs, soit les grands types généraux décrits précédemment, de même que les types spécifiques permettant le support à des cas de projets ou d'actions précis.

4.9.4. L'orientation que confère le cadre d'activité des acteurs

Les propos de différents auteurs ont permis de mettre en évidence différents cadres d'activités dans lesquels l'action des acteurs est amenée à prendre place[108]. Par le fait-même, ceux-ci constituent différents types de motivations supportant l'action des acteurs d'un processus d'apprentissage collectif. Les cadres d'activités des acteurs orientent l'action de ces derniers en fonction de deux paramètres, soit général ou la particularité. Selon les informations en provenance des points 4.2.2.2., 4.3.2.1., 4.4.2.1., 4.5.2.1. et 4.6.2.1., ces paramètres constituent l'aspect vers lequel l'action des acteurs sera orientée dans le cadre de la réalisation d'un projet ou d'une action.

Qu'il soit question de la généralité ou de la particularité du cadre d'activité des cas de projets ou d'actions étudiés, l'influence que celui-ci exerce ne prend généralement pas place dans le cadre des phases d'initiation et de conclusion du processus d'apprentissage collectif, selon les cas de projets ou d'actions étudiés (à l'exception du premier processus). Ce constat offre l'opportunité de poursuivre le développement de la réflexion à propos de l'influence que ce type d'élément exerce dans le cadre du cheminement d'un processus d'apprentissage collectif.

L'orientation générale du cheminement du processus d'apprentissage collectif est l'un des points auxquels il importe que l'on s'attarde. En effet, elle se produit par le biais d'un projet ou d'une action donnée. Dans cette perspective, cela permet d'avancer que la réalisation d'apprentissages collectifs est en filiation avec ces derniers. Cependant, l'existence de divers projets ou actions parmi les cas étudiés impose une précision. L'ensemble d'entre eux sont en mesure de conférer un tel type d'orientation. Le fait que ces projets et ces actions diffèrent de par leur nature propre permet de supposer que l'orientation générale comporte ses spécificités variant d'un cas de projet ou d'action à un autre.

---

[108] Point 2.1.1. de cette thèse.

L'orientation particulière du cheminement du processus d'apprentissage collectif est l'un des autres points auquel il importe que l'on s'attarde. En effet, elle se produit par le biais d'un aspect spécifique d'un projet ou d'une action. Cela amène à supposer que l'action des acteurs se développe en fonction de tendances précises. Les différents cas de projets ou d'actions étudiés permettent de démontrer que ces tendances précises ne s'avèrent pas les mêmes d'un cas étudiés à l'autre. Ce constat entraîne le positionnement d'une préoccupation. Cette préoccupation est constituée des différentes possibilités d'aspects spécifiques pouvant orienter l'action des acteurs d'un projet ou d'une action. Bien que l'existence de projets ou d'actions permettent d'avancer que des apprentissages collectifs sont en filiation avec ces derniers, il devient plus complexe d'avancer quelles sont les particularités pouvant orienter spécifiquement l'action des acteurs. Plusieurs suppositions peuvent être faites à cet effet, bien qu'elles ne puissent être effectives, voire vérifiées.

L'analyse faite amène donc à considérer l'existence de différentes limites inhérentes à l'influence de l'orientation conférée par un cadre d'activité en particulier en ce qui a trait à la constitution de certains types de motivations supportant l'action des acteurs d'un processus d'apprentissage collectif. En effet, malgré le fait qu'un cadre d'activité des acteurs puisse être en mesure d'en arriver à expliquer un certain nombre d'orientations générales d'un processus d'apprentissage collectif, celui-ci ne permet toutefois pas d'expliquer directement son orientation particulière par le biais d'une tendance précise ou d'une autre.

4.9.5. Les aspects d'un contexte favorisant le cheminement d'un projet ou d'une action

Les propos de différents auteurs ont permis en lumière différents aspects d'un contexte susceptible de favoriser le cheminement du processus d'apprentissage collectif d'un projet ou d'une action. En ce sens, ces aspect constituent des motivations supportant

l'action des acteurs de ceux-ci. Selon les informations disponibles au point 4.4.2.2., ils contribuent à faciliter l'action des acteurs en fonction d'apports particuliers à un projet ou à une action. Cela concerne tant des informations spécifiques que des dispositions organisationnelles. Ce constat favorise la poursuite du développement de la réflexion à propos de l'influence que ce type d'élément exerce dans le cadre du cheminement d'un processus d'apprentissage collectif.

La particularité du rôle de ces éléments de ces aspects est l'un des points dont il importe de se préoccuper. Les éléments de ces aspects prennent généralement place dans le cadre de la troisième phase du processus d'apprentissage collectif. Cette phase permet de compléter la logique de production de nouvelles connaissances au sein de ce type de processus. Cependant, l'influence qu'exerce ce type d'élément n'a pris place que lors du cheminement du troisième processus d'apprentissage collectif des cas de projets ou d'actions étudiés. Cela permet de considérer que l'influence occupe une place prépondérante dans le cadre de la réalisation de certains apprentissages collectifs qui ne sont pas les premiers d'un cas de projet ou d'action en particulier.

L'influence de ces aspects est l'un des autres points dont il importe de se préoccuper. En effet, elle va au-delà des informations spécifiques ou des dispositions organisationnelles. Elle est également reliée à la présence où à l'absence de certains éléments inhérents à un contexte en particulier. Les informations en provenance du tableau K, situé en annexe, permettent de constater l'existence de ces deux facteurs. Elles permettent aussi de constater que les aspects sont spécifiques à un cas projet ou d'action donné.

L'analyse réalisée entraîne donc l'obligation de devoir considérer l'existence de différentes limites en ce qui a trait à l'orientation que peut conférer un cadre d'activité en particulier dans le cadre de la constitution de certains types de motivations supportant l'action des acteurs d'un processus d'apprentissage collectif. En effet, ces aspects du

contexte découlent d'informations spécifiques ou de dispositions organisationnelles propres à chacun de cas de projets ou d'actions où ce type de processus prendre place. Toutefois, il importe de souligner leur spécificité en regard des différents cas de projets ou d'actions étudiés.

4.9.6. L'appui ou le soutien des organisations à la réalisation de projets ou d'actions

L'appui ou le soutien procuré par différentes organisations lors de la mise en place d'un projet ou d'une action est susceptible de constituer l'un des types de motivations supportant l'action des acteurs dans le cadre du cheminement d'un processus d'apprentissage collectif. Selon les informations en provenance des points 4.3.2.2., 4.5.2.2. et 4.8.2.1., ce type de motivation contribue à soutenir le développement d'un projet ou d'une action lorsqu'ils connaissent un certain état d'avancement de leurs travaux respectifs. Toutefois, il importe de souligner que cela s'effectue en fonction d'un secteur d'activité ou d'un champ d'action donné. Ce constat offre l'opportunité de continuer le développement de la réflexion en ce qui a trait à l'influence que ce type d'élément exerce dans le cadre du cheminement d'un processus d'apprentissage collectif.

La différence de la nature du soutien ou de l'appui fourni est l'un des points dont il importe de se préoccuper. Leur influence s'exerce principalement au cours des phases du processus d'apprentissage collectif permettant la production de nouvelles connaissances. Les différents cas de projets ou d'actions étudiés permettent de constater que le soutien ou l'appui apporté est spécifique. La diversité du support ou de l'appui autorise à envisager deux scénarios expliquant leur présence. Les informations relatives à ces scénarios sont présentées au tableau L, situé en annexe.

Le premier scénario est celui de la marge de manœuvre dont disposent les acteurs des mécanismes d'interaction. Cette marge de manœuvre permet d'ajuster leur intervention afin de procurer un appui ou un soutien à un projet ou à une action. Le

deuxième scénario est celui de mandats spécifiques dont disposent les mécanismes d'interactions pour agir en ce sens. Ces mandats possèdent alors une légitimité suffisante afin de permettre aux mécanismes d'interaction de procurer un appui ou un soutien à la réalisation d'un projet ou d'une action.

L'analyse réalisée amène à devoir considérer que la planification des marges de manœuvres ou des mandats dont disposent les mécanismes d'interactions constituent des préoccupations en mesure d'influencer l'action des acteurs dans le cadre d'un projet ou d'une action. En effet, ce projet ou cette action permet de déterminer le soutien organisationnel possible dans le cadre de leur réalisation. Cependant, il importe de considérer la nécessaire diversité du soutien afin qu'il convienne à un ensemble de projets ou d'actions.

4.9.7. L'orientation conférée par les ressources ou les avantages du territoire

La réalisation du sous-point 4.9.3. a permis l'émergence d'une réflexion en ce qui a trait au fait que la pluralité ainsi que la mobilité des éléments intervenant dans le cadre de la création de conditions propices au développement contribue à l'émergence de différents types de motivations supportant l'action des acteurs. Celle-ci se poursuit dans le cadre de ce sous-point puisque les ressources ou les avantages que procure un territoire sont en mesure de contribuer à l'orientation du développement d'un projet ou d'une action. En effet, selon les informations en provenance du point 4.6.3.1., les ressources énergétiques, les infrastructures ou leur accessibilité constituent des éléments permettant aux projets ou aux actions de prendre leur essor. Il devient alors à propos de continuer la réflexion entreprise en ce qui a trait à l'influence que ce type d'élément est en mesure d'exercer dans le cadre du cheminement d'un processus d'apprentissage collectif.

La présence de ces éléments constitue l'un des points dont il importe de se préoccuper. Ils prennent généralement place au cours de certaines phases spécifiques du

processus d'apprentissage collectif[110]. Cependant, l'influence que ce type d'élément exerce n'a pris place que lors du cheminement du cinquième processus de ce type. Cela permet de considérer que ces éléments occupent une place importante dans le cadre de la réalisation d'apprentissages collectifs qui ne sont pas les processus initiaux d'un cas de projet ou d'action donné.

L'influence que ce type d'élément exerce permet la mise en perspective de la particularité des ressources énergétiques, des infrastructures ou des facteurs permettant leur accessibilité dans le cadre de l'orientation du développement d'un projet ou d'une action. En effet, les cas de projets ou d'actions étudiés comptent sur des facteurs distincts d'un cas à l'autre. Cela permet de considérer que la présence de certains types d'éléments pourrait être en mesure de favoriser l'orientation du développement en fonction d'avantages présents dans le cadre d'un secteur d'activité ou d'un champ d'action donné. Dans le cadre des différents cas de projets ou d'actions étudiés, ces éléments présentent un niveau certain de diversité.

L'analyse réalisée oblige alors à devoir considérer que les ressources ou les avantages en provenance du territoire et qui contribuent à l'orientation du développement d'un projet ou d'une action exercent une influence particulière. Celle-ci contribue à l'émergence de différents types de motivations à l'action des acteurs dans le cadre du cheminement d'un processus d'apprentissage collectif. La particularité de cette influence est si manifeste que les orientations de développement d'un projet ou d'une action sont en mesure de différer d'un territoire à un autre. Les cas de projets ou d'actions étudiés démontrent l'existence de ce fait : l'une d'entre elles est présente sur le territoire de la municipalité de Saguenay[111], alors que l'autre est présente sur le territoire du Bas-Saguenay[112].

---

[110] Il s'agit ici de la première, de la quatrième ainsi que de la cinquième phase.
[111] Il est ici question du cas identifié par l'acronyme Hydro-Jonq.
[112] Il est ici question du cas identifié par l'acronyme Éolien B-S.

4.9.8. Les études et les aspects spécifiques d'un projet ou d'une action

La réalisation de différents types d'études afin de répondre aux exigences suscitées par le positionnement de certains aspects spécifiques d'un projet ou d'une action est susceptible de constituer l'un des types de motivations supportant l'action des acteurs dans le cadre du cheminement d'un processus d'apprentissage collectif. Selon les informations en provenance des points 4.2.3.1., 4.3.3.1. et 4.5.3.1., ces études contribuent à procurer les connaissances nécessitées dans le cadre de la mise en place d'un projet ou d'une action. Ce constat offre l'occasion de poursuivre le développement de la réflexion à propos de l'influence que ce type d'élément exerce dans le cadre du cheminement d'un processus d'apprentissage collectif.

La possession des connaissances découlant des études est l'un des points dont il importe de se préoccuper. Ces dernières tendent à prendre place à la suite de la réalisation des deux premières phases du processus d'apprentissage collectif. Si les connaissances détenues dans le cadre de la réalisation de ce type de processus sont variées, leur possession l'est tout autant. Selon les informations en provenance du tableau M, situé en annexe, il est possible de constater qu'une grande diversité de mécanismes d'interactions en sont les détenteurs.

Ce constat permet de mettre de l'avant deux éléments ayant trait à l'influence des études. Le premier d'entre eux est que celles-ci entraînent un repositionnement des mécanismes d'interactions dans le cadre d'un territoire. Ce dernier est occasionné par la détention des connaissances découlant des études. Celles-ci transforment la situation spécifique du mécanisme d'interaction dans ce territoire. Le deuxième d'entre eux est que la détention des connaissances par les mécanismes d'interactions les situe en tant que lieux de passage permettant d'y avoir accès. Par conséquent, l'utilisation subséquente des connaissances sera donc, en partie, tributaire des faits et gestes orchestrés par ces mécanismes d'interactions.

L'analyse réalisée entraîne alors l'émergence du fait que la réalisation d'une étude est en mesure d'influencer la situation particulière dans laquelle se situe un mécanisme d'interaction. Ce dernier devient détenteur des connaissances générées dans le cadre de la réalisation de cette étude. Par le fait-même, cela entraîne une transformation du territoire où ce mécanisme d'interaction se situe. C'est donc dire que peu importe son utilisation et les aspects spécifiques concernés d'un projet ou d'une action concernés, les actes des mécanismes d'interactions à propos des connaissances exercent une influence déterminante dans le cadre de l'émergence de motivations supportant l'action des acteurs d'un processus d'apprentissage collectif.

4.9.9. Les prises de position des mécanismes d'interactions et la détention de l'information

La pluralité des prises de position qu'adoptent les mécanismes d'interactions à la suite de la détention de l'information nécessitée dans le cadre de la mise en place d'un projet ou d'une action est également susceptible de constituer l'un des types de motivations supportant l'action des acteurs dans le cadre du cheminement d'un processus d'apprentissage collectif. Selon les informations en provenance des points 4.4.3.2. et 4.5.3.2., ces prises de position contribuent à faciliter le cheminement d'un projet ou d'une action, voire le cheminement de certaines de leurs parties spécifiques. Ce constat procure l'opportunité procéder au développement de la réflexion en ce qui a trait à l'influence que ce type d'élément exerce dans le cadre du cheminement d'un processus d'apprentissage collectif.

L'adoption d'une prise de position par les mécanismes d'interactions est l'un des points dont il importe de se préoccuper. Ce type de motivation supportant l'action des acteurs d'un processus d'apprentissage collectif tend à s'exercer dans le cadre de la phase de ce type de processus permettant de conclure la production de nouvelles connaissances, de même que leur diffusion et leur appropriation. Les informations en provenance des

tableaux 27 et 34 permettent de constater que la prise de position est spécifique à la réalité du projet ou de l'action dans laquelle un mécanisme d'interaction évolue. Cela permet de supposer que l'orientation des actions d'un mécanisme d'interaction s'exécute à partir d'une marge de manœuvre qu'il possède.

Le type d'action facilitant le cheminement d'un projet ou d'une action, voire certaines de leurs parties, est un autre des points auquel il importe de porter attention. Selon les informations en provenance des tableaux 27 et 34, les prises de position des acteurs ciblent certains mécanismes d'interactions[113], alors que d'autres ciblent une population d'acteurs un peu plus diffuse[114]. Il ne s'agit donc pas ici d'une influence s'adressant uniquement à des aspects techniques d'un projet ou d'une action, mais également à propos des populations qu'il concerne.

> À ce propos, le cas de projet ou d'action identifié par l'acronyme ITM-GA est très manifeste. En effet, celui-ci ciblait une population correspondante à celle habitant sur l'ensemble du territoire de la région administrative du Saguenay-Lac-Saint-Jean.

De fait, il est possible de considérer que certains projets ou actions prennent en compte l'impact de leur prise de position ainsi que de la population atteinte dans le cadre de leur réalisation. L'analyse réalisée amène alors à devoir considérer que l'influence exercée par le biais de la détention de l'information permet d'exercer et même de dépasser les paramètres de sa simple réalisation dans le cadre de certains projets ou de certaines actions. Dans cette perspective, le projet ou l'action ne constitue donc pas un ensemble ou un cadre d'activité refermé sur lui-même, mais bel et bien une composante susceptible d'exercer une influence dans un ensemble social donné.

---

[113] Il s'agit des cas de projets ou d'actions identifiés par les acronymes Val-Éo, Éolien B-S, Hydro-Jonq et CSSSC.
[114] Il s'agit du cas de projet ou d'action identifié par l'acronyme ITM-GA.

4.9.10. Les intentions des acteurs dans le cadre d'un projet ou d'une action

L'existence de prémisses en ce qui a trait à l'action des acteurs dans le cadre du développement d'un projet ou d'une action contribue à l'émergence de certains types de motivations supportant l'action des acteurs d'un processus d'apprentissage collectif. Selon les informations en provenance des points 4.2.4.1 et 4.4.4.1, celles-ci contribuent à conférer une orientation à un projet ou à une action dans le cadre de leur réalisation. La formulation de ce constat permet de continuer la réflexion à propos de l'influence exercée par ce type d'élément dans le cadre du cheminement d'un processus d'apprentissage collectif.

La diversité des prémisses constituent l'un des points dont il importe de se préoccuper. Elles se manifestent généralement à la troisième et à la quatrième phase d'un processus d'apprentissage collectif. Les informations du tableau 14 permettent de constater que l'orientation dépend fortement de l'expression d'une volonté des acteurs, alors que les informations du tableau 28 montrent qu'elle dépend plutôt d'une critique de certains aspects d'un projet ou d'une action.

En soit, ce constat peut sembler anodin. Par contre, les informations du tableau 14 sont liées au premier processus d'apprentissage collectif, alors que les informations du tableau 28 sont liées au quatrième processus de ce type. Il est donc possible de considérer qu'il existe une tendance à la mise en place de prémisses concrètes à propos des actions lorsque plus d'un apprentissage collectif est réalisé.

L'analyse réalisée entraîne alors la mise en avant-scène de facteurs préalables à la formulation de prémisses permettant de conférer une orientation à un projet ou à une action. Dans cette perspective, il est permis de supposer que d'autres paramètres ne rentrant pas en ligne de compte dans la réalisation d'un projet ou d'une action doivent être considérés. Ces paramètres agissent en amont des prémisses orientant un projet ou une action.

4.9.11. Les intentions des mécanismes d'interactions dans le cadre d'un projet ou d'une action

Les prémisses que posent les mécanismes d'interactions à propos des actions s'exécutant dans le cadre d'un projet ou d'une action constituent un type de motivation supportant l'action des acteurs d'un processus d'apprentissage collectif. Selon les informations en provenance des points 4.3.4.1., 4.5.4.1., 4.6.4.1., 4.7.4.1. et 4.8.4.1., ces prémisses contribuent à orienter les activités des mécanismes d'interaction vers les actes à poser dans le cadre de la réalisation d'un projet ou d'une action. La formulation de ce constat procure l'opportunité de faire cheminer la réflexion en ce qui a trait à l'influence exercée par ce type d'élément dans le cadre du cheminement d'un processus d'apprentissage collectif.

La diversité des prémisses constituent l'un des points dont il importe de se préoccuper. Ces prémisses peuvent prendre place dans les différentes phases du processus d'apprentissage collectif. Les informations en provenance des tableaux 21, 35, 39, 41 et 44 permettent de constater qu'elles sont spécifiques à un cas de projet ou d'action donné. Qui plus est, elles sont mises de l'avant par le biais de mécanismes d'interactions qui diffèrent les uns des autres, si l'on en croit les informations en provenance du tableau N, situé en annexe. Cela permet d'avancer que les mécanismes d'interactions présentent des caractéristiques particulières leur permettant d'agir à cette fin.

L'analyse réalisée entraîne donc l'obligation de reconnaître l'existence du nécessaire emploi d'un certain nombre de mécanismes d'interactions afin de procéder à l'introduction de prémisses permettant d'orienter le cheminement d'un projet ou d'une action. Malgré le fait qu'il soit possible que certains d'entre eux puissent être en mesure d'agir au sein de certains cas donnés, la variabilité des mécanismes d'interactions présents parmi les cas de projets ou d'actions étudiés démontre l'existence de limites propres à leur champ d'action ou d'intérêt. Ce qui permet de considérer la nécessité d'emploi d'une variété d'entre eux afin de procéder à l'orientation du cheminement d'un projet ou d'une action.

4.10. Conclusion

La réalisation de ce chapitre a permis de procéder à l'approfondissement des connaissances des connaissances ainsi que de la compréhension en ce qui a trait aux types de motivations supportant l'action des acteurs d'un processus d'apprentissage collectif. Tout d'abord, l'analyse à propos des informations livrées dans le cadre de chacune des phases de l'ensemble des processus d'apprentissage collectif des cas de projets ou d'actions étudiés permet de saisir l'étendue de l'éventail des différents types de motivations supportant l'action des acteurs de ce type de processus. À ce propos, la variété des horizons dans lesquels peuvent se situer ces motivations fait en sorte que ces dernières sont susceptibles de différer. Non seulement cela concerne l'ensemble des cas de projets ou d'actions étudiés les uns par rapport aux autres, mais également chacun des processus d'apprentissage collectif de ceux-ci, de même que les différents phases qui les composent.

La réalité propre à chacun des processus d'apprentissage collectif des différents cas de projets ou d'actions étudiés appuie l'émergence de l'idée que les différents types de motivations supportant l'action des acteurs constituent un assemblage composite susceptible d'évoluer d'une phase à l'autre de ce type de processus. La réalisation d'une analyse des différents éléments mis en évidence en ce qui a trait aux différents types de motivations supportant l'action des acteurs favorise l'émergence de grandes lignes directrices à propos de celles-ci. Ces dernières permettent de situer un certain nombre de paramètres ayant trait à l'existence de différents types de motivations susceptibles d'exercer une ascendance sur l'action des acteurs dans le cadre du cheminement d'un processus d'apprentissage collectif. Toutefois, la spécificité des types de motivations supportant l'action des acteurs fait en sorte qu'il est impossible de tracer une matrice complète et prédictive de celles dans le cadre du cheminement d'un processus d'apprentissage collectif.

Tel que les différents degrés de l'analyse permettent de le démontrer, plusieurs des types de motivations supportant l'action des acteurs utilisent les mécanismes d'interactions

comme vecteur de leur influence. Il importe donc d'accorder une attention particulière à ceux-ci : non seulement en ce qui a trait à l'existence de motivations propres à l'action des acteurs qui y ont un impact, mais aussi parce qu'ils permettent la « mise en relation » des acteurs au cours de chacune des phases du processus d'apprentissage collectif. C'est dans cette perspective qu'il est possible de comprendre que les mécanismes d'interactions possèdent des rôles ou des fonctions influençant le cheminement d'un processus d'apprentissage collectif. L'approfondissement des connaissances et de la compréhension à leur sujet constituera donc l'objet du prochain chapitre.

CHAPITRE V

LES RÔLES ET FONCTIONS DES MÉCANISMES D'INTERACTIONS FAVORISANT LA MISE EN RELATION DES ACTEURS ET L'ÉTABLISSEMENT DE VOIES RELATIONNELLES STRUCTURANTES

5.1. Introduction

Le cinquième chapitre de la présente thèse est consacré à l'approfondissement des connaissances et de la compréhension des rôles et fonctions des mécanismes d'interactions favorisant la mise en relation des acteurs au cours de l'évolution d'un processus d'apprentissage collectif. En ce sens, ce chapitre constitue l'une des autres parties de la thèse consacrée spécifiquement aux résultats. L'ensemble des processus d'apprentissage collectif présents dans le cadre des douze cas de projets ou d'actions étudiés sont considérés à cette fin.

La structure de ce chapitre se décline selon trois parties. La première de ces parties est celle de la présentation des informations recensées par les indicateurs de mesure. Elle porte à propos des rôles et fonctions des mécanismes d'interactions favorisant la mise en relation des acteurs et à propos de l'établissement de voies relationnelles structurantes d'un processus d'apprentissage collectif[1]. Leur analyse permet le dégagement de différentes tendances et d'une compréhension plus précise à leur endroit. La conception et l'analyse de modélisations, de même que de tableaux spécifiques à leur propos est effectuée. La deuxième partie de la structure de ce chapitre est celle de la présentation des résultats mis

[1] L'ensemble des types de réseaux impliqués auxquels réfèrent les informations ont été définis au point 2.4.3. de cette thèse.

en évidence. Leur analyse permet d'établir des bases pour ce qui est de l'approfondissement des connaissances et de la compréhension des connaissances à propos des rôle et fonctions des mécanismes d'interactions favorisant la mise en relation des acteurs et l'établissement de voies relationnelles structurantes. C'est à partir de ce travail que les liens entre les résultats obtenus et les objectifs spécifiques de la thèse sont établis. La troisième et dernière partie de la structure de ce chapitre prend forme par la formulation de la conclusion de ce chapitre.

Des acronymes sont utilisés pour l'identification de chacun des douze cas de projets ou d'actions étudiés. Ils permettent une lecture des informations que procurent les différents tableaux attenants à ce chapitre. Ils sont présentés dans le tableau 45 ci-dessous.

Tableau 45 : Abréviations identifiant les cas étudiés de projets ou d'actions

Cas étudiés de projets ou d'actions	Abréviations
Projet de conversion de la Centrale de chauffage à la biomasse du CSSSC	CSSSC
Projet de biomasse forestière pour des carburants biodiesel	SDAF
Comité régional de la biomasse forestière	CRDF-CRÉ
Projet de la coopérative éolienne Val-Éo	VAL-ÉO
Projet de parc éolien dans le secteur du Bas-Saguenay	Éolien B-S
Projet de la centrale Minashtuk d'Hydro-Ilnu	Hydro-Ilnu
Projet d'optimisation de la centrale hydroélectrique Shipshaw par RTA	Shipshaw RTA
Projet de municipalisation des centrales de Pont-Arnaud et Chute-Garneau par Hydro-Jonquière	Hydro-Jonq
Plan d'action en efficacité énergétique de la ville de Saguenay	EÉ-SIEM
Projet en efficacité énergétique du Collège d'Alma	EÉ-C Alma
Projet d'implantation d'un terminal méthanier à Grande-Anse	ITM-GA
Projet de stratégie d'indépendance du Québec au pétrole pour 2030	IQP-2030

5.2. Rôles et fonctions des mécanismes d'interaction du premier processus d'apprentissage collectif

Cette section porte à propos des rôles et fonctions des mécanismes d'interactions permettant la mise en relation des acteurs au cours du cheminement du premier processus d'apprentissage collectif. Plus spécifiquement, cette section concerne ceux qui favorisent la mise en relation des acteurs et l'établissement de voies relationnelles structurantes. Ils sont recensés parmi les douze cas de projets ou d'actions étudiés.

5.2.1. Les voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs

Les informations découlant de la figure 12, située à la page qui précède, indiquent les différentes modalités de l'établissement des voies relationnelles qui structurent la mise en relation des acteurs du premier processus d'apprentissage collectif. Une première observation de ces modalités laisse supposer qu'elles présentent des caractéristiques similaires. Cependant, il importe de souligner que l'ensemble de ces caractéristiques se distinguent les unes des autres pour les douze cas de projet ou d'actions étudiés.

La particularité des voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs constitue l'une des premières caractéristiques qu'il est possible de relever dans le cadre du premier processus d'apprentissage collectif. Parmi celles-ci, il existe une prédominance des réseaux de type verticaux ainsi que d'autres assemblages de réseaux. Selon ce que permet d'observer la figure 12, située à la page précédente, ces réseaux verticaux prennent place lors de phases spécifiques du processus d'apprentissage collectif des cas de projets ou d'actions étudiés. Cependant, il n'en reste pas moins que les voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs leur sont spécifiques. Afin de favoriser la prise en considération de leur réalité respective, les prochains paragraphes se consacrent à la mise en évidence de ces dernières, et ce, en fonction de chacun des cas de projets ou d'actions étudiés.

Les informations du tableau 46, situé à la page suivante, permettent la mise en évidence des voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs pour douze cas de projets ou d'actions étudiés. Elles permettent de faire état des différentes modalités que les voies relationnelles impliquent et des phases où elles prennent place. Tout d'abord, les voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs s'élaborent en fonction de deux paramètres. Le premier d'entre eux est celui de l'existence de liens à caractère institutionnel des mécanismes d'interactions ainsi que des acteurs impliqués dans le cadre de la réalisation d'un projet ou d'une action. Le deuxième d'entre eux est celui de l'existence de processus que les acteurs initient durant la mise en place d'un projet ou d'une action. Ensuite, il est

possible de constater que certaines des voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs correspondent à l'un ou l'autre de ces paramètres, voire à leur combinaison au cours du cheminement du processus d'apprentissage collectif. La variation de ces modalités est non seulement propre à ce processus d'apprentissage collectif, mais elle lui est spécifique.

Tableau 46 : Voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs du premier processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Phases concernées	Types de modalités (Paramètres d'élaboration)	Situations ou évènements constituant les voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs
CSSSC	• 2-3 • 5-6	• Liens institutionnels • Liens initiés	• Existence de liens institutionnels avec le Centre hospitalier de Jonquière • Liens d'affaires entre des regroupements • Liens décisionnels d'un regroupement
SDAF	• 1 • 2 • 3	• Liens initiés • Liens initiés • Liens institutionnels • Liens initiés	• Contacts de certains acteurs • Formalisation appel d'offres • Existence de liens institutionnels pour FSTD • Élaboration et réalisation de l'étude
CRBF-CRÉ	• 1 • 2 • 3 • 4	• Liens institutionnels	• Liens institutionnels décret 722-2008 • Existence de liens entre le Conseil des ministres et la CRÉ, entre la CRÉ et ses employés • Existence de liens CRÉ, les MRC et Mashteuiatsh • Processus d'appels d'offres
Val-Éo	• 2 • 3 • 4 • 5	• Liens initiés	• Liens organisationnels existants, échanges et discussions entre acteurs • Établissement de liens avec une ressource • Échanges et mobilisations collectives • Mise sur pied de la coopérative
Éolien B-S	• 3	• Liens initiés	• Mandat d'affaires et sa réalisation effective
Hydro-Ilnu	• 1-2-3-4-5	• Liens initiés	• Attribution mandats/processus de prise de décision
Hydro-Jonq	• 1 • 2-3 • 4	• Liens institutionnels • Liens initiés	• Liens organisationnels d'une institution publique et entre décideurs • Attribution de mandats • Réalisation effective de mandat
Shipshaw RTA	• 3-4-5-6	• Liens institutionnels	• Processus prévu d'une évaluation environnementale
ÉE-SIEM	• 1 • 2 • 3	• Liens initiés • Liens institutionnels	• Mandat audit du BVG de Saguenay • Lien hiérarchique adoption rapport • Positionnement d'un principe et du plan d'action
EÉ-C Alma	• 1-2-3-4-6	• Liens institutionnels	• Processus de participation à un programme en efficacité énergétique du MELS
ITM-GA	• 1 • 2 • 3	• Liens initiés • Liens institutionnels	• Contacts existants entre regroupements • Établissement d'une entente • Avis de projet au MDDEP et ACEE
IQP-2030	• 2 • 2 • 3-4	• Liens initiés	• Établissement d'une association pour un projet • Établissement des paramètres d'une recherche • Réalisation de la recherche et son dévoilement

Les informations en provenance du tableau 46 permettent également de constater que certains des cas de projets ou d'actions étudiés utilisent différents types de modalités lors de la constitution des voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs. Ces cas de projets ou d'action sont identifiés par les acronymes CSSSC, SDAF, HYDRO-JONQ et ITM-GA. Cependant, il importe de garder à l'esprit que ce fait à lui seul n'explique pas la particularité des voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs au cours de l'évolution du processus d'apprentissage collectif.

Les informations en provenance de la figure 12, située à la page 187, permettent de constater que la particularité des voies relationnelles concerne aussi les mécanismes d'interactions utilisés seuls. À ce propos, les informations découlant du tableau 46 confirment que ceux-ci prennent place dans le cadre de différentes situations ou évènements. Ces derniers sont distincts les uns des autres puisqu'ils sont spécifiques à chacun des différents cas de projets ou d'actions étudiés.

Les informations en provenance du tableau O, situé en annexe, permettent de faire état de l'existence de spécificités des mécanismes d'interactions impliqués au cours de l'établissement de voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs. L'une de ces spécificités est leur récurrence de ceux-ci parmi les différents cas de projets ou d'actions étudiés. Selon ce qu'il est possible d'observer, la très grande majorité des regroupements des mécanismes contribue à l'établissement de voies relationnelles structurantes d'un cas de projet ou d'action étudié en particulier[3]. Cela n'empêche en rien le fait que ces mêmes regroupements peuvent également avoir ce type de contribution dans le cadre de plus d'un cas de projet ou d'action[4]. En ce qui a trait aux petits évènements, il

[3] Cette distinction est aussi manifeste chez les cas de projets ou d'actions étudiés faisant partie d'une même filière énergétique.

[4] Il a été possible de constater que les regroupements AGIR, Le Conseil des Montagnais du Lac-Saint-Jean, la Municipalité de Saguenay, le ministère des ressources naturelles et des forêts ainsi que le bureau régional du SLSJ du ministère du Développement durable, de l'environnement et des parcs ont contribué à l'établissement de voies relationnelles structurantes de plus d'un des cas de projets ou d'actions étudiés.

est possible d'observer que certains types d'entre eux sont communs à plusieurs des cas de projets ou d'actions étudiés, contrairement aux catalyseurs qui sont leur sont spécifiques.

Dans cette perspective il est possible d'en comprendre que les différents types de combinaisons de mécanismes d'interactions impliquées dans le cadre de l'établissement des voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs sont spécifiques à chacun des cas de projets ou d'actions étudiés. Les types de mécanismes d'interactions impliqués lors de la constitution de ces combinaisons varient. Tel que le démontrent les informations présentes dans le tableau O, situé en annexe, cela concerne un agencement de quatre types de combinaison. La première combinaison implique des regroupements, des réseaux et des petits évènements. La deuxième combinaison implique des regroupements, des réseaux, des petits évènements et des catalyseurs. La troisième implique des regroupements et des réseaux. La quatrième implique quant à elle des regroupements, des réseaux et des catalyseurs.

5.2.2. Le produit de chacune des phases du processus d'apprentissage collectif

L'utilisation d'une grande variété de mécanismes d'interactions est requise afin de permettre la constitution du produit de chacune des phases du premier processus d'apprentissage collectif. Selon les informations en provenance de la figure 12, située à la page 187, cette contribution n'est donc pas tributaire d'un nombre restreint de mécanismes d'interactions. De plus, il importe de mentionner que ces derniers sont spécifiques à chacun cas de projets ou d'actions étudiés. Ils ne contribuent donc pas à la constitution du produit de l'une des phases du processus d'apprentissage collectif dans plus de l'un d'entre eux. Toutefois, les différents types de petits évènements peuvent apporter une contribution en ce sens parmi plus d'un des cas de projets ou d'actions étudiés. Dans cette perspective, il apparait pertinent de considérer que la capacité d'intervention des mécanismes d'interactions possède alors une portée limitée à un certain nombre de cas de projets ou d'actions.

5.3. Rôles et fonctions des mécanismes d'interactions du deuxième processus d'apprentissage collectif

Cette section porte à propos des rôles et fonctions des mécanismes d'interactions permettant la mise en relation des acteurs au cours du cheminement du deuxième processus d'apprentissage collectif. Elle concerne plus particulièrement ceux qui favorisent la mise en relation des acteurs et l'établissement de voies relationnelles structurantes. Ils sont recensés parmi onze des douze cas de projets ou d'actions étudiés.

5.3.1. Les voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs

Les informations en provenance de la figure 13, située à la page suivante, mettent en évidence l'une des réalités propres aux modalités d'élaboration des voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs. Celles-ci constituent un cadre susceptible de différer lors du cheminement d'un processus d'apprentissage collectif lors de la réalisation d'un projet ou d'une action. En effet, les voies relationnelles du deuxième processus d'apprentissage collectif sont différentes de celles du premier processus d'apprentissage collectif. Tout d'abord, la composition des différents assemblages de réseaux est particulière à chacun des deux processus[6] (à l'exception du cas identifié par l'acronyme EÉ-SIEM). Ensuite, les assemblages de réseaux se distinguent aussi dans le cadre de chacun des cas de projets ou d'actions étudiés. À ce propos, les informations disponibles n'offrent pas la possibilité de mettre en exergue la prédominance d'un type de réseaux ou d'un autre au cours de certaines des phases du deuxième processus d'apprentissage collectif. Dès lors, il est possible d'établir que les voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs du deuxième processus d'apprentissage collectif sont spécifiques à celui-ci ainsi qu'aux différents cas de projets ou d'actions étudiés. Afin de permettre la prise en compte des différentes réalités propres à cette mise en relation des acteurs, les prochains paragraphes se consacrent à leur mise en évidence, et ce, en fonction de chacun des cas de projets ou d'actions étudiés.

---

[6] Comme en font foi les informations présentées dans la figure 12, à la page 187, et la figure 13, à la page 193.

Les informations en provenance du tableau 47 ci-dessous permettent la mise en exergue des voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs pour onze des douze cas de projets ou d'actions étudiés. Ces voies relationnelles favorisent également la formulation de constats à propos des modalités qu'elles impliquent ainsi que des phases où elles prennent place.

Tableau 47 : Voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs du deuxième processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Phases concernées	Types de modalités (Paramètres d'élaboration)	Situations ou évènements constituant les voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs
CSSSC	• 1 • 2-3-4-5 • 6	• Liens initiés	• Liens décisionnels d'un regroupement • Réalisation d'une étude de scénarios possibles • Liens décisionnels d'un regroupement
SDAF	• 1 • 2 • 3 • 4	• Liens initiés • Liens initiés • Liens institutionnels • Liens initiés • Liens institutionnels	• Contacts de certains acteurs • Formalisation appel d'offres • Existence de liens institutionnels pour FSTD • Élaboration et réalisation de l'étude • Prise de décision dans le cadre d'un regroupement
Val-Éo	• 1-2 • 3-4-5-6	• Liens initiés • Liens initiés	• Élaboration de la stratégie et du plan d'affaires • Formulation d'un projet collectif
Éolien B-S	• 2-3-4-5-6	• Liens initiés	• Démarche/réalisation d'une étude/potentiel éolien
Hydro-Ilnu	• 1-2 • 3 • 4 • 5-6	• Liens initiés • Liens institutionnels • Liens initiés	• Liens institutionnels du CMLSJ • Formulation du projet • Liens institutionnels avec le MEF et le POC • Liens d'affaires dans la réalisation des travaux
Hydro-Jonq	• 1 • 2-3 • 4-5-6	• Liens institutionnels • Liens initiés • Liens initiés	• Liens organisationnels d'une institution publique • Attribution d'un mandat • Réalisation effective du mandat
Shipshaw RTA	• 2-3-4-5-6	• Liens institutionnels	• Processus prévu ayant trait à une étude d'impact
ÉE-SIEM	• 1 • 2 • 3	• Liens initiés • Liens institutionnels	• Mandat audit du BVG de Saguenay • Lien hiérarchique adoption rapport • Positionnement d'un principe et du plan d'action
EÉ-C Alma	• 1-2-3 • 4-5-6	• Liens initiés • Liens institutionnels	• Réalisation du plan du projet en EÉ • Démarche de participation au programme en EÉ
ITM-GA	• 1-2-3 • 4-5	• Liens initiés	• Démarche de mise en place du CCITM • Réalisation des activités du CCITM
IQP-2030	• 2 • 2 • 3-4 • 4	• Liens initiés	• Établissement d'une association pour un projet • Établissement des paramètres d'une recherche • Réalisation de la recherche et de son dévoilement • Démarches de sensibilisation/rencontres des groupes

Tout d'abord, malgré le fait que les voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs puissent être élaborées selon des paramètres similaires à ceux du premier processus d'apprentissage collectif[7], celles-ci ont une forte tendance à être spécifiques au deuxième processus d'apprentissage collectif. Ensuite, les paramètres d'élaboration de celles-ci diffèrent d'un cas de projet ou d'action à un autre, de même qu'au niveau des évènements ou des situations où prennent place le premier processus d'apprentissage collectif. Ces propos ont pour incidence d'exposer le caractère évolutif des voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs d'un processus d'apprentissage collectif.

Les informations du tableau 47, situé à la page qui précède, permettent d'observer que l'utilisation de différents types de modalités afin de procéder à l'établissement de voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs est également possible lors d'un deuxième processus d'apprentissage collectif. En effet, il en est également question dans les cas de projets ou d'actions identifiés par les acronymes SDAF, HYDRO-ILNU, HYDRO-JONQ et ITM-GA. Toutefois, ces différents types de modalités ne sont pas les mêmes que celles du premier processus d'apprentissage collectif. Selon ce que permet d'observer les cas identifiés par les acronymes CSSSC, HYDRO-ILNU, EÉ-C Alma et ITM-GA, non seulement la combinaison et l'ordonnancement des types de modalités diffèrent, mais également le nombre de modalités impliquées.

Les informations en provenance de la figure 13, situé à la page 193, permettent d'établir que la particularité des voies relationnelles du deuxième processus d'apprentissage collectif concerne également les mécanismes d'interactions utilisés seuls. Celles-ci sont différentes des voies relationnelles du premier processus d'apprentissage collectif puisque les mécanismes d'interactions ne sont pas utilisés lors des mêmes phases. Il est alors possible d'en comprendre que les mécanismes d'interactions ne sont donc pas affectés à un processus d'apprentissage collectif ou à l'une de ses phases en particulier.

---

[7] Le premier paramètre est celui de l'existence de liens à caractère institutionnel des mécanismes d'interactions et des acteurs impliqués dans la réalisation d'un projet ou d'une action. Le deuxième paramètre est celui de l'existence de processus que les acteurs initient dans le cadre de la mise en place d'un projet ou d'une action.

Les contributions des mécanismes d'interactions à l'établissement des voies relationnelles d'un deuxième processus d'apprentissage collectif peuvent être similaires à celles du premier processus de ce type d'un même cas de projet ou d'action. Selon les informations en provenance du tableau P, situé en annexe, cela implique non seulement la récurrence des mécanismes d'interactions, mais également le rôle des regroupements dans l'établissement des voies relationnelles d'un cas de projet ou d'action en particulier[9], voire pour plus d'un projet ou d'une action[11]. Toutefois, il importe de souligner que cela concerne un moins grand nombre de mécanismes d'interactions et ces derniers ne sont pas nécessairement les mêmes. Cela permet tout de même d'affirmer l'existence d'une spécificité des combinaisons de mécanismes d'interactions utilisés pour ce qui est de l'établissement des voies relationnelles du deuxième processus d'apprentissage collectif des cas de projets ou d'actions étudiés.

Les types de mécanismes d'interactions impliqués dans le cadre de la constitution d'une combinaison de ces derniers varient[12]. Tel que le démontrent les informations présentes dans le tableau P, situé en annexe, cela concerne un agencement de trois types de combinaisons. La première combinaison implique des regroupements, des réseaux et des petits évènements. La deuxième implique des regroupements, des réseaux, des petits évènements et des catalyseurs. La troisième d'entre elles implique des regroupements, des réseaux ainsi que des catalyseurs.

5.3.2. Le produit de chacune des phases du processus d'apprentissage collectif

La constitution du produit de chacune des phases du deuxième processus des cas de projets ou d'actions étudiés découlent de l'utilisation d'une grande variété de mécanismes d'interactions. Selon les informations en provenance de la figure 13, située à la page 193, la

---

[9] Cette distinction est également manifeste en ce qui a trait aux cas de projets ou d'actions étudiés faisant partis d'une même filière énergétique.

[11] Les regroupements Hydro-Québec, le MDDEP 02 et les médias régionaux ont contribué à l'établissement de voies relationnelles structurantes de plus d'un des cas de projets ou d'actions étudiés.

[12] Pour ce qui est des différentes phases du processus d'apprentissage collectif.

constitution du produit de chacune des phases n'est pas tributaire d'un nombre restreint de mécanismes d'interactions. Il importe de souligner que les combinaisons de différents mécanismes d'interactions sont spécifiques à chaque cas de projets ou d'actions étudiés ainsi qu'au deuxième processus d'apprentissage collectif. La participation des mécanismes d'interactions ne se limite donc pas à un seul processus d'apprentissage collectif et est également susceptible d'évoluer. De plus, les différents types de petits évènements peuvent apporter une contribution en ce sens parmi plus de d'un des cas de projets ou d'actions étudiés. Dans cette perspective, il importe de considérer que la capacité d'intervention des mécanismes d'interactions a également une portée limitée dans le cadre du deuxième processus d'apprentissage collectif à un certain nombre de cas de projets ou d'actions.

5.4. Rôles et fonctions des mécanismes d'interactions du troisième processus d'apprentissage collectif

Cette section porte à propos des rôles et fonctions des mécanismes d'interactions permettant la mise en relation des acteurs au cours du cheminement du troisième processus d'apprentissage collectif. Elle concerne plus spécifiquement ceux qui favorisent la mise en relation des acteurs et l'établissement de voies relationnelles structurantes. Ils sont recensés parmi huit des douze cas de projets ou d'actions étudiés.

5.4.1. Les voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs

Les informations en provenance de la figure 14, située à la page suivante, exposent l'une des réalités propres aux modalités d'élaboration des voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs. Elles ne sont pas analogues à celles des deux processus d'apprentissage collectif qui précèdent[13] et sont spécifiques au troisième processus de ce type.

[13] Comme en font foi les informations présentées par la figure 12, à la page 187, la figure 13, à la page 193 ainsi que la figure 14, à la page 198.

Tout d'abord, la composition des différents assemblages de réseaux est particulière à ce processus (à l'exception du cas identifié par l'acronyme EÉ-SIEM) et à chacun des cas de projets ou d'actions étudiés. Ensuite, ces assemblages présentent une prédominance des réseaux de type horizontaux lors de certaines phases du processus d'apprentissage collectif. Ces différents constats permettent alors d'établir que les voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs sont non seulement spécifiques au troisième processus d'apprentissage collectif, mais également aux différents cas de projets ou d'actions étudiés. Afin de permettre la prise en compte des différentes réalités propres à cette mise en relation des acteurs, les paragraphes qui suivent se consacrent à leur mise en évidence, et ce, en fonction de chacun des cas de projets ou d'actions étudiés.

Les informations en provenance du tableau 48, situé à la page suivante, permettent l'exhibition des voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs pour huit des douze cas de projets ou d'actions étudiés. Ces voies relationnelles favorisent également la formulation de constats à propos des différentes modalités impliquées, de même que des phases où elles prennent place. Tout d'abord, même si les paramètres de ces dernières sont semblables à ceux du premier et du deuxième processus d'apprentissage collectif[15], celles-ci tendent à être spécifiques au troisième processus de ce type. Ensuite, les paramètres d'élaboration des voies relationnelles diffèrent non seulement d'un cas de projet ou d'action à un autre, mais aussi en ce qui concerne les évènements ou situations dans lesquels prend place le processus. Ces propos ont pour incidence de renforcer l'exposition du caractère évolutif des voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs d'un processus d'apprentissage collectif.

Les informations du tableau 48, situé à la page suivante, permettent de saisir que l'utilisation de différents types de modalités est toujours possible lors de l'établissement des voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs d'un troisième processus

[15] Le premier paramètre est celui de l'existence de liens à caractère institutionnel des mécanismes d'interactions et des acteurs impliqués dans la réalisation d'un projet ou d'une action. Le deuxième paramètre est celui de l'existence de processus que les acteurs initient dans le cadre de la mise en place d'un projet ou d'une action.

d'apprentissage collectif. En effet, il est possible de constater que cela concerne les cas de projets ou d'actions identifiés par les acronymes CSSSC, Val-Éo, HYDRO-JONQ et EÉ-SIEM. Néanmoins, ces différents types de modalités diffèrent, en partie, de celles du premier et deuxième processus d'apprentissage collectif. Selon ce que permettent d'observer les informations en provenance des cas de projets ou d'actions identifiés par les acronymes CSSSC, Val-Éo, EÉ-C Alma et ITM-GA, non seulement la combinaison et l'ordonnancement des types de modalités varient, mais également le nombre de modalités impliquées

Tableau 48 : Voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs du troisième processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Phases concernées	Types de modalités (Paramètres d'élaboration)	Situations ou évènements constituant les voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs
CSSSC	• 1 • 2-3	• Liens initiés • Liens institutionnels	• Liens décisionnels d'un regroupement • Réalisation de démarches administratives à propos du projet
Val-Éo	• 1 • 2-3 • 4-5-6	• Liens institutionnels • Liens initiés • Liens institutionnels	• Émission du décret 926-2005 • Participation à un appel d'offres éolien • Processus d'évaluation de la soumission
Éolien B-S	• 2 • 3-4-5-6	• Liens initiés	• Intérêt d'une organisation locale • Mobilisation d'organisations/d'institutions locales
Hydro-Jonq	• 2 • 3-4-5-6	• Liens institutionnels • Liens initiés	• Démarches de cessation des infrastructures • Instauration et réalisation d'une démarche de compagnonnage
Shipshaw RTA	• 1-2-3-4-5-6	• Liens institutionnels	• Processus prévu pour la publicisation du dossier
ÉE-SIEM	• 1 • 2 • 3	• Liens initiés • Liens institutionnels	• Mandat audit du BVG de Saguenay • Lien hiérarchique adoption rapport • Positionnement d'un principe et du plan d'action
EÉ-C Alma	• 1 • 2-3	• Liens initiés	• Réalisation des travaux • Proposition de mesures de formation pour les nouveaux équipements
ITM-GA	• 1-2-3-4	• Liens initiés	• Adoption d'une stratégie d'acceptabilité sociale pour faire connaître et comprendre le projet

L'utilisation d'un seul mécanisme d'interaction afin de permettre la réalisation des voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs continue à être une option présente parmi le troisième processus d'apprentissage collectif des différents cas de projets ou d'actions étudiés. Selon les informations en provenance de la figure 14, située à la page

198, cette utilisation n'est pas nécessairement la même que lors du premier et deuxième processus d'apprentissage collectif des cas de projets ou d'actions identifiés par les acronymes Éolien B-S et ITM-GA. De plus, les phases concernées diffèrent. Il est alors possible de comprendre que les mécanismes d'interactions utilisés seuls à cette fin ne sont pas affectés à un processus d'apprentissage collectif en particulier ou à l'une de ses phases.

Les informations en provenance de la figure 14, situé à la page 198, permettent d'établir que les voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs lors d'un troisième processus d'apprentissage collectif s'apparentent à celles du premier et du deuxième processus de ce type. Selon les informations en provenance du tableau Q, situé en annexe, il est non seulement question de la récurrence des mécanismes d'interactions, mais également du rôle des regroupements dans l'établissement des voies relationnelles d'un cas de projet ou d'action en particulier[18], voire pour plus d'un projet ou d'une action[19]. Cependant, le nombre de mécanismes d'interactions concernés est moins grand et ces derniers ne sont pas les mêmes que lors des premiers et deuxième processus d'apprentissage collectif.

Les différentes combinaisons de mécanismes d'interactions impliqués lors de l'établissement des voies relations structurant la mise en relation des acteurs sont spécifiques à chacun des cas de projets ou d'actions étudiés et au troisième processus d'apprentissage collectif. Selon les informations du tableau Q, situé en annexe, cela concerne un agencement de quatre types de combinaison. La première combinaison implique des regroupements et des réseaux. La deuxième combinaison implique des regroupements, des réseaux, des petits évènements et des catalyseurs. La troisième combinaison implique des regroupements, des réseaux et des petits évènements. La quatrième combinaison implique des petits évènements, des réseaux et des catalyseurs.

---

[18] Cette distinction est également manifeste en ce qui a trait aux cas de projets ou d'actions étudiés faisant partis d'une même filière énergétique.

[19] Il a été possible de constater que les regroupements que sont le Conseil des ministres du gouvernement du Québec ainsi que Hydro-Québec Production ont contribué à l'établissement de voies relationnelles structurantes de plus d'un des cas de projets ou d'actions étudiés.

5.4.2. Le produit de chacune des phases du processus d'apprentissage collectif

La constitution du produit de chacune des phases du troisième processus des cas de projets ou d'actions étudiés implique l'utilisation d'une grande variété de mécanismes d'interactions. Selon les informations en provenance de la figure 14, située à la page 198, celle-ci n'est pas tributaire d'un nombre restreint de mécanismes d'interactions. Les combinaisons de ces derniers sont spécifiques à chaque cas de projets ou d'actions étudiés, de même qu'au troisième processus d'apprentissage collectif. La participation des mécanismes d'interactions ne se limite donc pas à un seul processus d'apprentissage collectif et est susceptible de poursuivre son évolution. Les différents types de petits évènements peuvent apporter une contribution en ce sens parmi plus d'un des cas de projets ou d'actions étudiés. Cela permet de considérer que la capacité d'intervention des mécanismes d'interactions possède aussi une portée limitée dans le cadre du troisième processus d'apprentissage collectif à un certain nombre de cas de projets ou d'actions.

5.5. Rôles et fonctions des mécanismes d'interactions du quatrième processus d'apprentissage collectif

Cette section porte à propos des rôles et fonctions des mécanismes d'interactions permettant la mise en relation des acteurs au cours du cheminement du quatrième processus d'apprentissage collectif. Elle concerne plus spécifiquement ceux qui favorisent la mise en relation des acteurs et l'établissement de voies relationnelles structurantes. Ils sont recensés parmi huit des douze cas de projets ou d'actions étudiés.

5.5.1. Les voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs

Les informations en provenance de la figure 15, située à la page suivante, continuent l'exposition de l'une des réalités propres aux modalités d'élaboration des voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs d'un processus d'apprentissage collectif.

En effet, les voies relationnelles du quatrième processus d'apprentissage collectif se distinguent des processus qui le précèdent[23]. Tout d'abord, la composition des différents assemblages de réseaux est spécifique à ce processus (à l'exception du cas identifié par l'acronyme EÉ-SIEM) ainsi qu'à chacun des cas de projets ou d'actions étudiés. Ensuite, ces assemblages exposent la prédominance des réseaux de type horizontaux et verticaux dans certaines phases du processus d'apprentissage collectif. Afin de permettre la prise en compte des différentes réalités leur étant propres, les prochains paragraphes se consacrent à leur mise en exergue, et ce, en fonction de chacun des cas de projets ou d'actions étudiés.

Les informations en provenance du tableau 49, situé à la page suivante, mettent en avant-plan des voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs de huit des douze cas de projets ou d'actions étudiés. Elles permettent également la formulation de constats à propos des différentes modalités que la constitution des voies relationnelles implique ainsi que des phases où elles prennent place. Malgré que les paramètres d'élaboration des voies relationnelles soient similaires à ceux du premier, deuxième et troisième processus d'apprentissage collectif[25], celles-ci ont une forte tendance à être spécifiques au quatrième processus d'apprentissage collectif. Les paramètres d'élaboration des voies relationnelles diffèrent d'un cas de projet ou d'action à un autre. Ensuite, ils diffèrent également au niveau des évènements ou des situations où prennent place les processus d'apprentissage collectif le précédant. Ces propos ont pour incidence de renforcer la mise en évidence du caractère évolutif des voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs d'un processus d'apprentissage collectif.

Les informations en provenance du tableau 49, situé à la page suivante, exposent que l'établissement des voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs reste le fruit de différents types de modalités à cette fin lors d'un quatrième processus

[23] Comme en font foi les informations présentées par la figure 12, à la page 187, la figure 13, à la page 193, la figure 14, à la page 198 ainsi que la figure 15, à la page 203.

[25] Le premier paramètre est celui de l'existence de liens à caractère institutionnel des mécanismes d'interactions et des acteurs impliqués dans la réalisation d'un projet ou d'une action. Le deuxième paramètre est celui de l'existence de processus que les acteurs initient dans le cadre de la mise en place d'un projet ou d'une action.

d'apprentissage collectif. En effet, cela concerne les cas de projets ou d'actions identifiés par les acronymes CSSSC et EÉ-SIEM. Ces différents types de modalités diffèrent de celles des trois processus d'apprentissage collectif ayant précédé. Selon les informations découlant des cas identifiés par les acronymes CSSSC, Val-Éo, HYDRO-JONQ, EÉ-C Alma et ITM-GA, cela concerne la combinaison des types de modalités, l'ordonnancement de celles-ci et le nombre de modalités impliquées en fonction du processus d'apprentissage collectif.

Tableau 49 : Voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs du quatrième processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Phases concernées	Types de modalités (Paramètres d'élaboration)	Situations ou évènements constituant les voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs
CSSSC	• 1 • 2-3	• Liens initiés • Liens institutionnels	• Liens décisionnels d'un regroupement • Réalisation de démarches administratives pour le projet
Val-Éo	• 1-2-3 4-5-6	• Liens initiés	• Démarches de création de société de développement de projets d'énergies renouvelables
Éolien B-S	• 2-3-4-5-6	• Liens initiés	• Démarches de sollicitation d'un partenaire pour le développement d'un projet éolien
Hydro-Jonq	• 1-2 • 3-4 • 5-6	• Liens initiés	• Attribution mandat étude structure organisationnelle • Réalisation du mandat • Application des résultats de l'étude
Shipshaw RTA	• 1-2-3-4-5-6	• Liens institutionnels	• Processus prévu pour la réalisation d'une campagne d'inventaire complémentaire de poissons
ÉE-SIEM	• 1 • 2 • 3	• Liens initiés • Liens institutionnels	• Mandat audit du BVG de Saguenay • Lien hiérarchique adoption rapport • Positionnement d'un principe et du plan d'action
EÉ-C Alma	• 1 • 2-3 • 4-5	• Liens initiés	• Réalisation des travaux • Proposition de mesures de formation pour les nouveaux équipements • Dispensation d'une formation/employés installations
ITM-GA	• 1-2-3 • 4	• Liens initiés	• Adoption d'une stratégie d'acceptabilité sociale pour faire connaître et comprendre le projet • Positionnement/réalisation d'une campagne médiatique

L'utilisation d'un seul mécanisme d'interaction pour la réalisation des voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs est l'une des options présentes dans le cadre de la réalisation du quatrième processus d'apprentissage collectif des différents cas de projets ou d'actions étudiés. Selon les informations provenant de la figure 15, située à la page 203, le type d'utilisation diffère de celui effectué lors des trois premiers

processus d'apprentissage collectif des cas identifiés par les acronymes Éolien B-S, HYDRO-JONQ et EÉ-C Alma. De plus, les phases concernées diffèrent. Les mécanismes d'interactions utilisés seuls ne sont donc pas contraints d'œuvrer dans le cadre d'un processus d'apprentissage collectif spécifique ou, plus particulièrement, l'une des phases de celui-ci.

Les informations en provenance de la figure 15, situé à la page 203, permettent d'établir que les voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs lors d'un quatrième processus d'apprentissage collectif sont essentiellement du même type que celles du premier, deuxième et troisième processus d'apprentissage collectif. Selon les informations en provenance du tableau R, situé en annexe, cela concerne la récurrence des mécanismes d'interactions ainsi que le rôle des regroupements pour ce qui est de l'établissement de voies relationnelles d'un cas de projet ou d'action étudié en particulier[27], voire l'un des projets ou l'une des actions[28]. Cependant, le nombre de mécanismes d'interactions concernés est moins grand et ces derniers ne sont pas les mêmes que lors des processus qui précèdent.

Les combinaisons de mécanismes d'interactions utilisées dans le cadre de l'établissement des voies relations structurant la mise en relation des acteurs sont tout autant spécifiques aux cas de projets ou d'actions étudiés qu'à leur quatrième processus d'apprentissage collectif respectif. Selon les informations du tableau R, situé en annexe, cela concerne un agencement de trois types de combinaison. La première combinaison implique des regroupements et des réseaux. La deuxième implique des regroupements, des réseaux, des petits évènements et des catalyseurs. La troisième combinaison implique des regroupements, des réseaux et des petits évènements.

---

[27] Cette distinction est également manifeste aux cas de projets ou d'actions étudiés faisant partis d'une même filière énergétique.

[28] Il a été possible de constater que le regroupement qu'est le service des ressources humaines de la municipalité de Saguenay a contribué à l'établissement de voies relationnelles structurantes de plus d'un des cas de projets ou d'actions étudiés.

5.5.2. Le produit de chacune des phases du processus d'apprentissage collectif

La constitution du produit de chacune des phases du quatrième processus des cas de projets ou d'actions étudiés découlent également de l'utilisation d'une grande variété de mécanismes d'interactions. Selon les informations en provenance de la figure 15, située à la page 203, les caractéristiques de celle-ci sont constituées des attributs utilisés lors des processus d'apprentissage collectif qui précèdent. Par conséquent, la capacité d'intervention des mécanismes d'interactions possède aussi une portée limitée dans le cadre du quatrième processus d'apprentissage collectif à un certain nombre de cas de projets ou d'actions.

5.6. Rôles et fonctions des mécanismes d'interactions du cinquième processus d'apprentissage collectif

Cette section porte à propos des rôles et fonctions des mécanismes d'interactions permettant la mise en relation des acteurs au cours du cheminement du cinquième processus d'apprentissage collectif. Elle concerne plus spécifiquement ceux qui favorisent la mise en relation des acteurs et l'établissement de voies relationnelles structurantes. Ils sont recensés parmi quatre des douze cas de projets ou d'actions étudiés.

5.6.1. Les voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs

Les informations de la figure 16, située à la page suivante, mettent en exergue l'une des réalités propres aux modalités d'élaboration des voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs d'un processus d'apprentissage collectif. Tout en différenciant de celles des processus qui précèdent[30], les voies relationnelles découlent d'assemblages de réseaux spécifiques à ce processus (à l'exception du cas identifié par l'acronyme EÉ-SIEM) et sont particulières à chacun des cas de projets ou d'actions étudiés. Ces assemblages exposent la prédominance des réseaux de type horizontaux et verticaux en leur sein.

[30] Comme en font foi les informations présentées par la figure 12, à la page 187, la figure 13, à la page 193, la figure 14, à la page 198, la figure 15, à la page 203 ainsi que la figure 16, à la page 208.

Afin de permettre la prise en compte des réalités propres aux voies relationnelles d'un cinquième processus d'apprentissage collectif, les prochains paragraphes se consacrent à leur mise en évidence, et ce, en fonction de chacun des cas de projets ou d'actions étudiés.

Les informations en provenance du tableau 50 ci-dessous exposent les voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs de quatre des douze cas de projets ou d'actions étudiés. Elles favorisent également de relever les différentes modalités des voies relationnelles ainsi que les différents phases où elles prennent place.

Tableau 50 : Voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs du cinquième processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Phases concernées	Types de modalités (Paramètres d'élaboration)	Situations ou évènements constituant les voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs
Val-Éo	• 1 • 2-3-4-5-6	• Liens initiés • Liens institutionnels	• Volonté de développement de partenariats • Mise en place d'un règlement de contrôle intérimaire
Éolien B-S	• 2-3 • 4-5-6	• Liens initiés • Liens institutionnels	• Démarches techniques d'élaboration du dossier • Élaboration du cahier de charge
Hydro-Jonq	• 1-2 • 3	• Liens institutionnels	• Démarche de mise en place d'un protocole de cession des ouvrages
ÉE-SIEM	• 1 • 2 • 3	• Liens initiés • Liens institutionnels	• Mandat audit du BVG de Saguenay • Lien hiérarchique adoption rapport • Positionnement d'un principe et du plan d'action

Malgré que les paramètres des voies relationnelles soient semblables à ceux des quatre processus d'apprentissage collectif qui ont précédé[32], ceux-ci s'avèrent spécifiques à ce dernier. Les paramètres d'élaboration de ces voies relationnelles diffèrent d'un cas de projet ou d'action à un autre. Ensuite, les évènements ou les situations où prennent place les processus d'apprentissage collectif qui précèdent le cinquième processus. Ces propos

[32] Le premier paramètre est celui de l'existence de liens à caractère institutionnel des mécanismes d'interactions et des acteurs impliqués dans la réalisation d'un projet ou d'une action. Le deuxième paramètre est celui de l'existence de processus que les acteurs initient dans le cadre de la mise en place d'un projet ou d'une action.

appuient le renforcement du caractère évolutif des voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs d'un processus d'apprentissage collectif.

L'établissement des voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs reste sans contredit le résultat de l'utilisation de différents types de modalités à cette fin dans le cadre d'un cinquième processus d'apprentissage collectif. Selon les informations provenant du tableau 50, situé à la page 209, cela concerne les cas de projets ou d'actions identifiés par les acronymes Val-Éo, Éolien B-S et HYDRO-JONQ. Ces types modalités sont différents de ceux présents lors des quatre processus d'apprentissage collectif qui précèdent. Le cas de projet ou d'action identifié par l'acronyme Éolien B-S comporte un nombre de modalités qui varient en fonction du processus.

L'utilisation d'un seul mécanisme d'interaction pour la réalisation des voies relationnelles structurant la mise en relation reste l'une des options présentes dans le cadre de la réalisation du cinquième processus d'apprentissage collectif des différents cas de projets ou d'actions étudiés. Selon les informations en provenance de la figure 16, située à la page 208, le type d'utilisation diffère de celui se manifestant dans le cadre des quatre premiers processus d'apprentissage collectif des cas de projets ou d'actions identifiés par les acronymes Val-Éo, Éolien B-S et HYDRO-JONQ. Il importe de considérer également que les phases concernées ne sont pas les mêmes. Les mécanismes d'interactions utilisés seuls ne sont donc pas contraints d'œuvrer dans le cadre d'un processus d'apprentissage collectif spécifique ou, plus particulièrement, l'une des phases de celui-ci.

Les informations en provenance de la figure 16, situé à la page 208, permettent d'établir que les voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs lors d'un cinquième processus d'apprentissage collectif sont spécifiques à celui-ci. Selon les informations en provenance du tableau S, situé en annexe, cela concerne la récurrence des acteurs parmi les cas de projets ou d'actions étudiés. Les différentes combinaisons de mécanismes d'interactions impliqués sont spécifiques à chacun des cas de projets ou

d'actions étudiés, de même qu'à ce cinquième processus d'apprentissage collectif. Ces combinaisons impliquent un agencement de quatre types de combinaison. La première combinaison implique des regroupements et des réseaux. La deuxième combinaison implique des regroupements, des réseaux, des petits évènements et des catalyseurs. La troisième combinaison implique des regroupements, des réseaux et des petits évènements. La quatrième combinaison implique des regroupements, des réseaux et des catalyseurs. La spécificité des différentes combinaisons de mécanismes d'interactions est d'autant plus manifeste si l'on prend en considération qu'aucun mécanisme d'interaction ne contribue à plus d'un cinquième processus d'apprentissage collectif.

5.6.2. Le produit de chacune des phases du processus d'apprentissage collectif

La constitution du produit de chacune des phases du cinquième processus des cas de projets ou d'actions étudiés découlent également de l'utilisation d'une grande variété de mécanismes d'interactions à cette fin. Selon les informations en provenance de la figure 16, située à la page 208, les caractéristiques de celle-ci sont constituées des attributs utilisés lors des processus d'apprentissage collectif qui précèdent. Il convient alors de considérer que la capacité d'intervention des mécanismes d'interactions possède aussi une portée limitée dans le cadre du cinquième processus d'apprentissage collectif à un certain nombre de cas de projets ou d'actions.

5.7. Rôles et fonctions des mécanismes d'interactions du sixième processus d'apprentissage collectif

Cette section porte à propos des rôles et fonctions des mécanismes d'interactions permettant la mise en relation des acteurs au cours du cheminement du sixième processus d'apprentissage collectif. Elle concerne plus spécifiquement ceux qui favorisent la mise en relation des acteurs et l'établissement de voies relationnelles structurantes. Ils sont recensés parmi trois des douze cas de projets ou d'actions étudiés.

5.7.1. Les voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs

Les informations en provenance de la figure 17, située à la page suivante, exhibent l'une des réalités particulières des modalités d'élaboration des voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs d'un processus d'apprentissage collectif. Tout en étant différentes de celles des processus qui précèdent[37], les voies relationnelles du sixième processus d'apprentissage collectif lui sont spécifiques. Celles-ci découlent d'assemblages de réseaux particuliers (à l'exception du cas identifié par l'acronyme EÉ-SIEM) à chacun des cas de projets ou d'actions étudiés. Ceux-ci exposent la prédominance des réseaux de type verticaux dans le cadre de certaines des phases de leur sixième processus d'apprentissage collectif. Afin de permettre la prise en compte des différentes réalités propres aux voies relationnelles du sixième processus d'apprentissage collectif, les prochains paragraphes se consacrent à leur mise en évidence, et ce, en fonction de chacun des cas de projets ou d'actions étudiés.

Les informations en provenance du tableau 51 ci-dessous mettent de l'avant les voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs de trois des douze cas de projets ou d'actions étudiés. Elles favorisent également la formulation de constats en ce qui a trait aux différentes modalités à ce propos ainsi que des phases où ces modalités prennent place.

Tableau 51 : Voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs du sixième processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Phases concernées	Types de modalités (Paramètres d'élaboration)	Situations ou évènements constituant les voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs
Val-Éo	• 2-3	• Liens initiés	• Mise en place d'un projet de développement et de diffusion d'un modèle de gestion éolien
Éolien B-S	• 2 • 3	• Liens initiés	• Développement éolien comme élément structurant • Existence du Fonds Municipal Vert (FCM)
ÉE-SIEM	• 1 • 2 • 3	• Liens initiés • Liens institutionnels	• Mandat audit du BVG de Saguenay • Lien hiérarchique adoption rapport • Positionnement d'un principe et du plan d'action

[37] Comme en font foi les informations présentées par la figure 12, à la page 187, la figure 13, à la page 193, la figure 14, à la page 198, la figure 15, à la page 203, la figure 16, à la page 208, et la figure 17, à la page 213.

Malgré que les paramètres des voies relationnelles soient semblables à ceux des cinq processus d'apprentissage collectif qui ont précédé[40] (à l'exception du cas identifié par l'acronyme EÉ-SIEM), ceux-ci s'avèrent spécifiques au sixième processus d'apprentissage collectif. Elles prennent forme sur la base d'évènements ou de situations qui diffèrent Ces propos continuent à appuyer le renforcement du caractère évolutif des voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs d'un processus d'apprentissage collectif.

L'établissement des voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs découle de l'utilisation de différents types de modalités à cette fin. Selon les informations en provenance du tableau 51, situé à la page 212, cela concerne les cas de projets ou d'actions identifiés par les acronymes Val-Éo et Éolien B-S. Ces types de modalités diffèrent de celles des cinq processus d'apprentissage collectif qui précèdent. L'utilisation d'un seul mécanisme d'interaction pour la réalisation des voies relationnelles structurant la mise en relation reste l'une des options présentes dans le cadre de la réalisation du sixième processus d'apprentissage collectif des différents cas de projets ou d'actions étudiés.

Selon les informations en provenance de la figure 17, située à la page 213, le type d'utilisation diffère de celui se manifestant dans le cadre des cinq processus d'apprentissage collectif qui précèdent. Il importe de considérer également que les phases concernées ne sont toujours pas les mêmes. Les mécanismes d'interactions utilisés seuls ne sont donc pas contraints d'œuvrer dans le cadre d'un processus d'apprentissage collectif spécifique ou, plus particulièrement, l'une des phases de celui-ci.

Les informations en provenance de la figure 17, situé à la page 213, permettent de comprendre que les voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs lors d'un sixième processus d'apprentissage collectif sont spécifiques à celui-ci. Selon les informations en provenance du tableau T, situé en annexe, cela concerne la récurrence des

[40] Le premier paramètre est celui de l'existence de liens à caractère institutionnel des mécanismes d'interactions et des acteurs impliqués dans la réalisation d'un projet ou d'une action. Le deuxième paramètre est celui de l'existence de processus que les acteurs initient dans le cadre de la mise en place d'un projet ou d'une action.

acteurs parmi les cas de projets ou d'actions étudiés. Les différentes combinaisons de mécanismes d'interactions impliqués sont spécifiques à chacun des cas de projets ou d'actions étudiés, de même qu'à ce sixième processus d'apprentissage collectif.

Les combinaisons de mécanismes d'interactions utilisées pour l'établissement des voies relationnelles impliquent un agencement de quatre types de combinaison. La première combinaison implique des regroupements et des réseaux. La deuxième combinaison implique des regroupements, des réseaux, des petits évènements et des catalyseurs. La troisième combinaison implique des regroupements, des réseaux et des petits évènements. La quatrième combinaison implique des regroupements, des réseaux et des catalyseurs.

La spécificité des différentes combinaisons de mécanismes d'interactions est d'autant plus manifeste si l'on prend en considération qu'aucun mécanisme d'interaction ne contribue à plus d'un cinquième processus d'apprentissage collectif. Selon les informations présentes dans le tableau T cela concerne un agencement de trois types de combinaison. La première implique des regroupements et des réseaux. La deuxième implique des regroupements, des réseaux, des petits évènements et des catalyseurs. La troisième combinaison implique des regroupements, des réseaux et des catalyseurs.

5.7.2. Le produit de chacune des phases du processus d'apprentissage collectif

La constitution du produit de chacune des phases du sixième processus d'apprentissage collectif des cas de projets ou d'actions étudiés découlent aussi de l'utilisation d'une certaine variété de mécanismes d'interactions. Selon les informations en provenance de la figure 17, située à la page 213, les caractéristiques de celle-ci découlent des attributs utilisés lors des processus d'apprentissage collectif qui précèdent. Il convient alors de considérer que la capacité d'intervention des mécanismes d'interactions possède également une portée limitée dans le cadre du sixième processus d'apprentissage collectif d'un certain nombre de cas de projets ou d'actions.

5.8. Rôles et fonctions des mécanismes d'interactions du septième processus d'apprentissage collectif

Cette section porte à propos des rôles et fonctions des mécanismes d'interactions permettant la mise en relation des acteurs au cours du cheminement du septième processus d'apprentissage collectif. Elle concerne plus spécifiquement ceux qui favorisent la mise en relation des acteurs et l'établissement de voies relationnelles structurantes. Ils sont recensés parmi deux des douze cas de projets ou d'actions étudiés.

5.8.1. Les voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs

Les informations en provenance de la figure 18, située à la page suivante, exhibent l'une des réalités particulières des modalités d'élaboration des voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs d'un processus d'apprentissage collectif. Tout en étant différentes de celles des processus qui précèdent[44], les voies relationnelles du septième processus d'apprentissage collectif lui sont spécifiques. Celles-ci découlent d'assemblages de réseaux particuliers pour le cas de projet ou d'action identifié par l'acronyme Val-Éo. Celui-ci expose la prédominance des réseaux de type verticaux dans le cadre de certaines des phases de son septième processus d'apprentissage collectif. Afin de permettre la prise en compte des différentes réalités propres aux voies relationnelles du septième processus d'apprentissage collectif, les prochains paragraphes se consacrent à leur mise en évidence, et ce, en fonction de chacun des cas de projets ou d'actions étudiés.

Les informations en provenance du tableau 52, situé à la page 218, permettent la mise en évidence des voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs de deux des douze cas de projets ou d'actions étudiés et favorisent la formulation de constats à propos des différentes modalités impliquées, de même que des phases où elles prennent place.

---

[44] Comme en font foi les informations présentées par la figure 12, à la page 187, la figure 13, à la page 193, la figure 14, à la page 198, la figure 15, à la page 203, la figure 16, à la page 208, la figure 17, à la page 213 et la figure 18, à la page 217.

Malgré que les paramètres des voies relationnelles soient similaires à ceux des six processus d'apprentissage collectif qui précèdent[46] (à l'exception du cas identifié par l'acronyme EÉ-SIEM), ceux-ci s'avèrent spécifiques au septième processus d'apprentissage collectif. Les voies relationnelles prennent forme sur la base d'évènements ou de situations qui diffèrent Ces propos continuent à appuyer le renforcement du caractère évolutif des voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs d'un processus d'apprentissage collectif.

Tableau 52 : Voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs du septième processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Phases concernées	Types de modalités (Paramètres d'élaboration)	Situations ou évènements constituant les voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs
Val-Éo	• 1-2-3	• Liens initiés	• Installations de mâts de mesures de vents
ÉE-SIEM	• 1 • 2 • 3	• Liens initiés • Liens institutionnels	• Mandat audit du BVG de Saguenay • Lien hiérarchique adoption rapport • Positionnement d'un principe et du plan d'action

L'établissement des voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs découle de l'utilisation de différents types de modalités à cette fin. Selon les informations en provenance du tableau 52, situé à la page 218, cela concerne le cas de projet ou d'action identifié par l'acronyme Val-Éo. Les types de modalités diffèrent de celles des six processus d'apprentissage collectif qui précèdent. L'utilisation d'un seul mécanisme d'interaction pour la réalisation des voies relationnelles structurant la mise en relation reste l'une des options présentes dans le cadre de la réalisation du septième processus d'apprentissage collectif des différents cas de projets ou d'actions étudiés.

Selon les informations en provenance de la figure 18, située à la page 217, le type d'utilisation diffère de celui se manifestant dans le cadre des six processus d'apprentissage

[46] Le premier paramètre est celui de l'existence de liens à caractère institutionnel des mécanismes d'interactions et des acteurs impliqués dans la réalisation d'un projet ou d'une action. Le deuxième paramètre est celui de l'existence de processus que les acteurs initient dans le cadre de la mise en place d'un projet ou d'une action.

collectif qui précèdent. De plus, les phases concernées ne sont toujours pas les mêmes. Les mécanismes d'interactions utilisés seuls ne sont donc pas contraints d'œuvrer dans le cadre d'un processus d'apprentissage collectif spécifique ou, plus particulièrement, l'une des phases de celui-ci.

Les informations en provenance de la figure 18, situé à la page 217, permettent de comprendre que les voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs lors d'un septième processus d'apprentissage collectif sont spécifiques à celui-ci. Selon les informations en provenance du tableau U, situé en annexe, cela concerne la récurrence des acteurs parmi les cas de projets ou d'actions étudiés. Les différentes combinaisons de mécanismes d'interactions impliqués sont spécifiques à chacun des cas de projets ou d'actions étudiés, de même qu'à ce septième processus d'apprentissage collectif.

Les combinaisons de mécanismes d'interactions utilisées pour l'établissement des voies relationnelles impliquent un agencement de deux types de combinaison. La première combinaison implique des regroupements et des réseaux. La deuxième combinaison implique des regroupements, des réseaux et des catalyseurs.

5.8.2. Le produit de chacune des phases du processus d'apprentissage collectif

La constitution du produit de chacune des phases du septième processus d'apprentissage collectif des cas de projets ou d'actions étudiés découlent également de l'utilisation d'une certaine variété de mécanismes d'interactions. Selon les informations en provenance de la figure 18, située à la page 217, les caractéristiques de celle-ci découlent des attributs utilisés lors des processus d'apprentissage collectif qui précèdent. Il convient alors de considérer que la capacité d'intervention des mécanismes d'interactions possède également une portée limitée dans le cadre du septième processus d'apprentissage collectif d'un certain nombre de cas de projets ou d'actions.

5.9. Analyse des éléments mis en exergue à propos des rôles et fonctions des mécanismes d'interactions favorisant la mise en relation des acteurs et l'établissement de voies relationnelles structurantes

L'opérationnalisation du concept d'apprentissage collectif en tant que processus soutient l'émergence d'un cadre théorique initiale pour ce qui est des rôles et fonctions des mécanismes d'interactions favorisant la mise en relation des acteurs et l'établissement de voies relationnelles structurantes. Ce cadre de référence a été utilisé afin de permettre l'analyse des éléments mis en évidence précédemment pour les besoins de la réalisation de ce chapitre. Il importe alors de spécifier dès maintenant l'orientation qui se trouve au cœur des rôles et fonctions des mécanismes d'interactions et constituant le cadre d'interprétation de l'ensemble des différents éléments mis précédemment en évidence.

En premier lieu, il importe de souligner que la dimension collective du processus d'apprentissage collectif étudié est caractérisée par son interactivité. Selon les auteurs ayant traité de la question, celle-ci prend forme en fonction des interactions survenant entre les différents acteurs dans le cadre de la réalisation de tâches, de travaux ou d'activités données (Anzieu et Martin, 1990; Boisvert, Cossette et Poisson, 2001). Il est possible d'en comprendre que la dimension collective du processus d'apprentissage collectif prend donc forme lors du déploiement d'un processus de la communication au sein d'un très large spectre d'activités.

En deuxième lieu, il importe de rappeler que l'interaction survenant entre les acteurs d'un processus d'apprentissage collectif est tributaire de mécanismes d'interactions favorisant la mise en relation des acteurs. Ces mécanismes formalisent les communications prenant place dans ce type de processus. Le déploiement entier d'un processus d'apprentissage collectif découle de la réalisation de l'ensemble de ses phases. Pour ce faire, les mécanismes d'interactions permettent l'établissement de voies relationnelles

structurant la mise en relation des acteurs et la constitution du produit de chacun de ces phases.

Malgré la description détaillée des différents types de mécanismes d'interactions en provenance du cadre de référence théorique, il n'est pas possible d'avancer en quoi consiste précisément la constitution de l'ensemble, voire même d'un ensemble, de mécanismes d'interactions favorisant le cheminement du processus d'apprentissage collectif. Selon les informations en provenance des figures 12 à 18, de même que celles des tableaux O à U, la combinaison de différents mécanismes d'interactions est nécessaire afin de permettre la réalisation d'un processus d'apprentissage collectif, et ce, que les mécanismes d'interactions soient du même type ou non.

Il n'est donc pas un ensemble spécifique de mécanismes d'interactions exerçant les rôles et fonctions nécessaires au cheminement d'un processus d'apprentissage collectif. Même si les informations découlant des différents cas de projets ou d'actions étudiés démontrent que la réalisation d'un certain nombre de phases est possible par l'utilisation d'un seul mécanisme d'interaction, il n'a pas été possible de démontrer que ce dernier pouvait à lui seul de procéder à la réalisation du processus d'apprentissage collectif.

À la lumière des cas de projets ou d'actions étudiés, il est possible d'affirmer que les combinaisons de mécanismes d'interactions constituent des ensembles spécifiques et distincts répondant aux besoins particuliers des cas de projets ou d'actions dans lesquels un processus d'apprentissage collectif chemine. De ce fait, il convient d'indiquer que cela introduit l'ouverture aux apports complémentaires en provenance d'autres mécanismes d'interactions en tant que caractéristique des mécanismes d'interactions participant au cheminement d'un processus d'apprentissage collectif.

C'est donc dans le cadre de cette perspective que l'analyse des éléments mis en évidence à propos des rôles et fonctions des mécanismes d'interactions favorisant la mise

en relation des acteurs et l'établissement des voies relationnelles structurants est effectuée. Cela permet l'exploration ainsi que la mise en valeur des grandes lignes directrices de ces derniers.

5.9.1. Les objectifs, les stratégies d'actions et les capacités de prises de décisions des regroupements

Les regroupements constituent le premier type de mécanisme d'interactions à propos duquel l'attention se porte. Tout d'abord, ceux-ci occupent des rôles et des fonctions-clés lors de la mise en relation des acteurs dans le cadre de l'établissement de voies relationnelles de chacune des phases du processus d'apprentissage collectif. En effet, ce type de mécanisme d'interaction est présent dans le cadre de la quasi-totalité des types de combinaisons de mécanismes que cela concerne[50]. Il est également présent parmi l'ensemble des types de mécanisme d'interaction que l'on utilise seul à cette fin[51].

Ensuite, les regroupements occupent également des rôles et des fonctions-clés en ce qui a trait à la constitution du produit de chacune des phases du processus d'apprentissage collectif. À ce propos, la présence de regroupements qui oeuvrent à cette fin est une réalité quasi incontournable dans le cadre des différentes combinaisons de mécanismes d'interactions ainsi que pour ceux que l'on utilise seul à cette fin. Toutefois, il importe de souligner que les prédispositions des regroupements à participer à une combinaison de mécanismes d'interactions ou à agir seul se limitent à un nombre restreint d'entre eux par rapport au nombre total de regroupement contribuant à l'établissement de voies relationnelles structurantes.

---

[50] À l'exception de la combinaison de mécanismes d'interactions impliquant des petits évènements, des réseaux et des catalyseurs qui a été mise en évidence dans le cadre du troisième processus d'apprentissage collectif.

[51] Il importe de prendre en considération que deux catalyseurs sont également utilisés à cette fin en ce qui concerne certains des processus d'apprentissage collectif des cas de projets ou d'actions étudiés. Ils feront l'objet d'un traitement spécifique ultérieur.

Dès lors, cela permet d'avancer que la réalisation de ces deux types de mandats dans le cadre du cheminement des phases du processus d'apprentissage collectif est tributaire, en grande partie, de l'action des regroupements. Il importe donc de procéder à l'approfondissement des connaissances et de la compréhension à propos de ces derniers.

À cette fin, les propos ayant trait à la définition du regroupement constitue un fondement interprétatif déterminant. Rappelons que ce type de mécanisme d'interaction constitue une union formelle structurée qui possède un caractère officiel (Proulx, 2007 : 53) à laquelle des objectifs à poursuivre et une stratégie orientant l'action des acteurs s'adossent. Malgré que le cadre de référence théorique suggère que ce type de mécanisme d'interactions laisse place à de multiples organisations œuvrant dans des sphères d'activités diverses à différents échelons, l'analyse réalisée lors de la première partie de ce chapitre favorise l'émergence d'une réalité complémentaire. Celle-ci permet de bien connaître et comprendre les rôles et fonctions des regroupements dans le cadre du cheminement d'un processus d'apprentissage collectif.

Tout d'abord, le type de mise en relation permise par le regroupement doit correspondre aux objectifs et stratégies d'actions de ce dernier, qu'il soit combiné ou non à d'autres mécanismes d'interactions. Toutefois, il existe tout de même une certaine limite. Dans le cadre de l'établissement des voies relationnelles, cette limite concerne les secteurs d'activités et champs d'actions du regroupement, de même que les particularités des champs d'interventions de ce dernier. L'action du regroupement dans plus d'un cas de projet ou d'action implique la présence d'objectifs et de stratégies d'actions plus ouvertes à cette fin.

Dès lors, il deviendrait possible d'œuvrer à une classification des regroupements présents sur un territoire donné, voire dans une collectivité donnée, en fonction des types de mise en relation des acteurs qu'ils permettent. La première mise en relation qui peut être faite est celle du regroupement mono-actionnel : les mises en relation des acteurs qu'il rend

possible sont spécifiques à un secteur d'activité ou un champ d'action donné. La deuxième mise en relation qui peut être faite est celle du regroupement multi-actionnel : les mises en relation des acteurs qu'il rend possible sont moins spécifiques.

Ensuite, l'action de regroupements dans le cadre de la constitution du produit des phases d'un processus d'apprentissage collectif signifie que ce type de mécanisme d'interaction peut disposer de capacités de prises de décisions en ce sens. Les cas de projets ou d'actions étudiés exposent que cela concerne une moins grande proportion des mécanismes d'interactions que lors de l'établissement des voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs.

- La nature de ces regroupements devient alors préoccupante. Elle jette un éclairage à propos de leur origine. Selon les informations des tableaux O à U, les regroupements proviennent fortement du milieu institutionnel, soit des municipalités locales, des municipalités régionales de comté (MRC), des conférences régionales des élus (CRÉ) ainsi que des ministères du gouvernement québécois. Il y a donc tout lieu de considérer l'existence d'une influence certaine des regroupements à caractère institutionnel dans la constitution du produit des phases d'un processus d'apprentissage collectif.

- Toutefois, il importe de considérer que des acteurs non institutionnels peuvent également procéder à la constitution du produit de la phase d'un processus d'apprentissage collectif. Selon les informations provenant des tableaux O à U, es acteurs collectifs et provenant du secteur de l'entreprise privée peuvent également agir en ce sens. La constitution du produit d'une phase d'un processus d'apprentissage collectif ne découle donc pas uniquement d'acteurs institutionnels, mais également de ceux présents dans une collectivité ou sur un territoire.

5.9.2. Les particularités, les points de convergences et les lieux constitutifs des petits évènements

Les petits évènements constituent le deuxième type de mécanisme d'interactions à propos duquel l'attention se porte. Il importe de souligner que ceux-ci occupent des rôles et des fonctions d'une importance certaine dans le cadre de l'établissement de voies relationnelles de chacune des phases du processus d'apprentissage collectif. En effet, les petits évènements sont en mesure de contribuer à l'établissement de voies relationnelles s'ils sont combinés à d'autres mécanismes d'interactions, qu'il agisse d'un regroupement ou d'un catalyseur, de même que d'un réseau. Toutefois, leur absence de certaines combinaisons de mécanismes d'interactions n'empêche en rien la réalisation d'un processus d'apprentissage collectif.

Ensuite, les regroupements occupent également des rôles et des fonctions d'une importance certaine dans le cadre de la constitution des produits de chacune des phases du processus d'apprentissage collectif. À ce propos, les petits évènements sont présents dans le cadre de la grande majorité des agencements de mécanismes d'interactions permettant la constitution du produit de la phase. Cependant, ils le sont en moins grand nombre que les regroupements. Cela n'empêche en rien que les petits évènements possèdent une caractéristique les distinguant des regroupements. En effet, ils constituent un mécanisme d'interaction beaucoup plus propice à contribuer à la constitution du produit de la phase d'un processus d'apprentissage collectif.

Dans cette perspective, cela permet d'établir que la réalisation de ces deux types de mandats dans le cadre du cheminement des phases du processus d'apprentissage collectif dépend, en partie, de l'action des petits évènements (bien que cette dépendance ne soit pas aussi systématique que celle liée aux regroupements). Il importe donc de procéder à l'approfondissement des connaissances et de la compréhension à propos de ces derniers.

Les propos ayant trait à la définition des petits évènements rapportent la diversité des formes prises par ce type de mécanisme d'interaction afin de permettre la mise en contact des acteurs. Toutefois, l'analyse des informations prenant place lors de la première partie de ce chapitre nous signale que le petit évènement adopte des formes particulières dans le cadre de l'établissement de voies relationnelles structurantes. Parmi l'ensemble des processus d'apprentissage collectif des différents cas de projets ou d'actions étudiés, il est possible d'observer une récurrence de certains d'entre eux. Il est ici question des rencontres, réunions de conseils d'administration, d'assemblées générales, de propositions, de réalisations de travaux et de l'établissement d'un partenariat. Il est alors possible d'avancer que l'utilisation de ce type de mécanisme d'interaction qu'est le petit évènement comporte alors un objectif qui concorde avec le type de mise en relation qu'il procure.

En ce qui a trait à la constitution du produit de la phase d'un processus d'apprentissage collectif, l'implication des petits évènements dans le cadre de cette démarche est, à toute fin pratique, une réalité impossible à ignorer. Les informations en provenance des tableaux O à U permettent d'observer que la présence de ce type de mécanisme d'interaction implique généralement sa contribution de facto à la constitution du produit de la phase d'un processus d'apprentissage collectif. Dans cette perspective, il est donc possible de souligner que la nature des petits évènements est intrinsèquement liée à la constitution de ce type d'élément.

5.9.3. Le nombre, l'implication et la participation manifeste des catalyseurs

Les catalyseurs constituent le troisième type de mécanisme d'interactions à propos duquel l'attention se porte. En premier, il importe de souligner que ce type de mécanisme d'interaction occupe des rôles et fonctions particulières dans le cadre de l'établissement des voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs des phases du processus d'apprentissage collectif. En effet, il est possible de constater que les catalyseurs sont seulement présents dans le cadre de certaines combinaisons de mécanismes d'interactions.

À ce propos, la très grande majorité des catalyseurs ne cohabitent pas avec un autre mécanisme d'interaction du même type dans le cadre de ces combinaisons[53]. Les catalyseurs peuvent également agir seuls afin de permettre la réalisation de voies relationnelles structurantes dans le cadre de certains cas de projets ou d'actions spécifiques[54]. Dans cette perspective, il importe de considérer que les catalyseurs ne constituent pas un type de mécanisme d'interaction nécessaire à la mise en relation des acteurs. Cependant, ils la favorisent au même titre que les regroupements dans le cadre du cheminement des phases d'un processus d'apprentissage collectif.

En deuxième lieu, le catalyseur occupe également des rôles et fonctions spécifiques lors de la constitution du produit de chacune des phases du processus d'apprentissage collectif. À ce propos, malgré le fait que leur participation soit moindre que celles des regroupements ou des petits évènements, elle n'en est pas moins importante. Leur présence dans certains cas de projets ou d'actions étudiés permet de dégager un constat, soit que leur contribution à la constitution du produit de l'une des phases d'un processus d'apprentissage collectif est tributaire d'une marge de manœuvre particulière dans le cadre de ses interventions et, à ce titre, ils constituent des ressources collectives ou territoriales.

Dès lors, cela permet d'établir que la réalisation de ces deux types de mandats dans le cadre du cheminement des phases du processus d'apprentissage collectif dépend, en partie, de l'action des catalyseurs (malgré le fait que cette dépendance soit d'un degré beaucoup moins élevé que celui relié aux petits évènements). Il importe alors de procéder à l'approfondissement des connaissances et de la compréhension à propos de ces derniers. À cette fin, les propos ayant trait à la définition du catalyseur rapportent la détention de qualités spécifiques des acteurs qui les incarnent et de leur degré d'implication dans le cadre du cheminement d'un projet ou d'une action.

---

[53] À l'exception du cas de projet ou d'action étudié qui est identifié par l'acronyme SDAF.
[54] Ce constat est relevé dans le cadre des cas de projets ou d'actions étudiés qui sont identifiés par les acronymes Éolien B-S et IQP-2030.

En premier lieu, malgré le fait que le cadre de référence théorique ne met pas l'emphase sur les limitations de ce type de mécanisme d'interaction, la présence limitée du catalyseur parmi les cas de projets ou d'actions étudiés illustre la spécialisation dont il est le sujet. Les données regroupées aux tableaux O à U mettent en évidence que la présence des catalyseurs est plus restreinte que celle des regroupements ou des petits évènements dans le cadre du cheminement des processus d'apprentissage collectif des cas de projets ou d'actions étudiés. Cependant, il importe de considérer la particularité des projets ou des actions dans lesquels se manifestent les processus d'apprentissage collectif. Les processus d'apprentissage collectif des cas de projets ou d'actions étudiés permettent de constater que les catalyseurs sont spécifiques. Participant à des combinaisons de mécanismes d'interactions afin de permettre l'établissement de voies relationnelles structurantes, ils peuvent également agir seuls dans la réalisation d'une phase d'un processus d'apprentissage collectif.

En deuxième lieu, le catalyseur peut en venir à constituer un mécanisme d'interaction déterminant en ce qui a trait à l'établissement des voies relationnelles et du produit de la phase d'un processus d'apprentissage collectif. En effet, il est même possible que les catalyseurs puissent initier ce type de processus[55]. Il faut donc aborder les rôles et les fonctions des catalyseurs au regard des distinctions inhérentes à leurs interventions respectives.

- La première distinction qui se dégage est celle-ci : les catalyseurs agissent à titre de « médiateur/intégrateur ». Les rôles et les fonctions de ces derniers correspondent à ceux des catalyseurs définis dans le cadre de la typologie du mouvement Vision 2025 (Proulx, 2007 : 153).

- La deuxième distinction qui se dégage est celle-ci : les catalyseurs agissent à titre de « participant/décisionnel ». Leurs rôles et les fonctions comprennent également la capacité d'initiation d'un processus d'apprentissage collectif,

[55] Cela est effectivement le cas dans le cadre du projet ou de l'action identifié par l'acronyme IQP-2030.

voire la disposition des ressources nécessaires permettant de procéder à la réalisation de l'un de ses phases de manière autonome[56].

5.9.4. La complémentarité et les besoins spécifiques des réseaux

Les réseaux constituent le quatrième et dernier type de mécanisme d'interactions à propos duquel l'attention se dirige Tout d'abord, la contribution de ce type de mécanisme d'interaction est indéniable dans le cadre de l'établissement des voies relationnelles structurantes des processus d'apprentissage collectif des cas de projets ou d'actions étudiés. Ensuite, ceux-ci occupent des rôles déterminant. En effet, les réseaux sont présents dans la totalité des combinaisons de mécanismes d'interactions.

Dès lors, cela permet de souligner que les réseaux constituent un mécanisme d'interaction déterminant lors de l'établissement des voies relationnelles structurant la mise en relation des acteurs ainsi que dans le cadre de la constitution du produit de la phase d'un processus d'apprentissage collectif. Il importe donc de procéder à l'approfondissement des connaissances et de la compréhension à propos de ces derniers.

À cette fin, les propos ayant trait à la définition du réseau rapportent de ce type de mécanisme d'interaction contribuent à l'établissement des voies relationnelles faisant circuler les flux d'informations entre les acteurs (Proulx, 1995 : 154-161). Les figures 12 à 18, situées dans les pages qui précèdent, démontrent que de nombreux processus d'apprentissage collectif dépendant d'une très grande variété de voies relationnelles pour l'atteinte de leur finalité.

Toutefois, ils ne constituent pas des ensembles immuables dans le cadre des différents processus d'apprentissage collectif[57]. Il est possible de constater que les voies

---

[56] Il est question de ce type de catalyseur dans le cadre des cas de projets ou d'action étudiés qui sont identifiés par les acronymes Éolien B-S et IQP-2030.
[57] À l'exception du cas de projet ou d'action identifiés par l'acronyme EÉ-SIEM.

relationnelles diffèrent dans le cadre de chacun d'entre eux. Cela permet d'avancer que ces voies relationnelles correspondent aux besoins spécifiques de la mise en relation des acteurs, que ce soit par le biais d'un ensemble de mécanismes d'interaction ou d'un seul d'entre eux.

Les besoins spécifiques de la mise en relation des acteurs n'ont pas d'incidences sur les différents types de mécanismes d'interactions impliqués dans le cadre d'une combinaison où des réseaux prennent place. À ce propos, les informations des tableaux O à U, situés en annexe font état du maillage de catalyseurs, de petits évènements et de regroupements avec des réseaux. De plus, les informations des figures 12 à 18, situées dans les pages qui précèdent, confirment la diversité des types de réseaux impliqués dans les différentes combinaisons de mécanismes d'interactions. Cela permet d'avancer les différents types de mécanismes d'interactions ne travaillent pas uniquement dans le cadre d'un type de voies relationnelles en particulier.

- Ce constat n'est pas à négliger. Il veut dire que les mécanismes d'interactions d'une collectivité ou d'un territoire donné sont en mesure de moduler leurs interventions en fonction des différentes réalités qu'ils rencontrent. La présence de stratégies d'actions et d'objectifs, pour les regroupements, permet de dire que les voies relationnelles des réseaux prennent différentes formes.

- La présence d'une diversité de voies relationnelles dans le cadre d'une collectivité ou sur territoire donné va de pair avec la présence de différents mécanismes d'interactions y intervenant. Cela permet d'avancer que l'établissement de voies relationnelles structurantes dépend alors d'une mise en relation des acteurs spécifique à chacun des cas de projets ou d'actions puisque les mécanismes d'interactions concernés ne sont pas nécessairement similaires.

5.10. Conclusion

La réalisation de ce chapitre a permis de procéder à l'approfondissement des connaissances ainsi que de la compréhension en ce qui a trait aux rôles et fonctions des mécanismes d'interactions favorisant la mise en relation des acteurs et l'établissement des voies relationnelles structurant le cheminement d'un processus d'apprentissage collectif. L'analyse des informations traitées dans le cadre des phases de l'ensemble des processus d'apprentissage collectif des cas de projets ou d'actions étudiés fait ressortir la nécessité quasi absolue de procéder à l'utilisation combinée de mécanismes d'interactions pour ce qui est de l'établissement des voies relationnelles et la constitution du produit de chacune des phases. Si certains éléments peuvent caractériser ces rôles et ces fonctions, il faut bien comprendre que les différents mécanismes d'interactions agissent selon des situations particulières et peuvent se distinguer des actions provenant de mécanismes d'interactions du même type.

La réalité spécifique de chacun des processus d'apprentissage collectif des cas de projets ou d'actions étudiés met en exergue la diversité des différents types de combinaisons de mécanismes d'interactions ainsi que les limitations particulières à chacun d'entre eux. La réalisation d'une analyse des différents éléments mis en évidence supporte la mise au jour des caractéristiques particulières de ceux-ci dans le cadre du cheminement d'un processus d'apprentissage collectif et permet d'en comprendre les impacts. Ces caractéristiques sont spécifiques à chacun d'entre eux et les différencient de ce fait des mécanismes d'interactions ne prenant pas part au cheminement de ce type de processus.

Néanmoins, il importe de prendre en considération que les caractéristiques de ces mécanismes d'interactions prennent forme à la lumière de l'influence qu'exerce un type de projet ou d'action, voire le secteur ou la sphère d'activité de celui-ci. Cela fait en sorte qu'il est à priori impossible de tracer une matrice prédictive du cheminement des processus d'apprentissage collectif par le biais des rôles et fonctions des mécanismes d'interactions

d’un territoire. Qui plus est, cela supposerait la disponibilité d’une matrice prédictive des motivations supportant l’action des acteurs qui prendre forme par le biais d’un processus d’apprentissage collectif tributaire des mécanismes d’interactions, ce qui n’est pas possible selon le travail réalisé dans le cadre du chapitre précédant.

Tel que les différents degrés de l’analyse permettent de le démontrer, les différentes combinaisons de mécanismes d’interactions favorise l’interaction des acteurs dans l’objectif de procéder à la réalisation de tâches, de travaux ou d’activités dans le cadre du cheminement du processus d’apprentissage collectif. Il est primordial d’accorder une attention spécifiques à celles-ci : non seulement parce qu’elles sont caractérisées par le biais des types d’informations que s’échangent les acteurs, mais également parce que c’est par leur entremise que prennent forme les nouvelles connaissances et les apprentissages du processus d’apprentissages collectifs. L’approfondissement des connaissances et de la compréhension à leur sujet constituera donc l’objet du prochain chapitre.

CHAPITRE VI

LES TYPES D'INFORMATIONS, LES CONNAISSANCES ET LES APPRENTISSAGES COLLECTIFS ISSUS DU CHEMINEMENT D'UN PROCESSUS D'APPRENTISSAGE COLLECTIF

6.1. Introduction

Le sixième chapitre de la présente thèse est consacré à l'approfondissement des connaissances et de la compréhension des types d'informations, des connaissances ainsi que des apprentissages collectifs issus du cheminement d'un processus d'apprentissage collectif. En ce sens, ce chapitre constitue l'une des autres parties de la thèse consacrée spécifiquement aux résultats. L'ensemble des processus d'apprentissage collectif présents dans le cadre des douze cas de projets ou d'actions étudiés sont considérés dans cette perspective. .

La structure de ce chapitre se décline selon trois parties. La première de ces parties est celle de la présentation des informations recensées par les indicateurs de mesure. Elle porte à propos des types d'informations, des connaissances ainsi que des apprentissages collectifs issus de chacune des phases des processus d'apprentissage collectif de l'ensemble des cas de projets ou d'actions étudiés. Leur analyse permet le dégagement de différentes tendances et d'une compréhension plus précise à leur endroit. La deuxième partie de la structure de ce chapitre est celle de la présentation des éléments mis en évidence. Leur analyse permet d'établir des bases de l'approfondissement des connaissances à propos des types d'informations, des connaissances ainsi que des apprentissages collectifs issus du cheminement d'un processus d'apprentissage collectif. C'est dans ce cadre que les

différents liens entre les résultats obtenus et les objectifs spécifiques de la thèse sont établis. La troisième et dernière partie de la structure de ce chapitre prend forme par la formulation de la conclusion de ce chapitre.

Des acronymes sont utilisés afin de procéder à l'identification de chacun des douze cas de projets ou d'actions étudiés. Ils permettent une lecture précise des informations que procurent les différents tableaux attenants à ce chapitre. Ils sont présentés dans le tableau 52A ci-dessous.

Tableau 52A : Abréviations identifiant les cas étudiés de projets ou d'actions

Cas étudiés de projets ou d'actions	Abréviations
Projet de conversion de la Centrale de chauffage à la biomasse du CSSSC	CSSSC
Projet de biomasse forestière pour des carburants biodiesel	SDAF
Comité régional de la biomasse forestière	CRDF-CRÉ
Projet de la coopérative éolienne Val-Éo	VAL-ÉO
Projet de parc éolien dans le secteur du Bas-Saguenay	Éolien B-S
Projet de la centrale Minashtuk d'Hydro-Ilnu	Hydro-Ilnu
Projet d'optimisation de la centrale hydroélectrique Shipshaw par RTA	Shipshaw RTA
Projet de municipalisation des centrales de Pont-Arnaud et Chute-Garneau par Hydro-Jonquière	Hydro-Jonq
Plan d'action en efficacité énergétique de la ville de Saguenay	EÉ-SIEM
Projet en efficacité énergétique du Collège d'Alma	EÉ-C Alma
Projet d'implantation d'un terminal méthanier à Grande-Anse	ITM-GA
Projet de stratégie d'indépendance du Québec au pétrole pour 2030	IQP-2030

6.2. Types d'informations, connaissances et apprentissages collectifs issus du cheminement du premier processus d'apprentissage collectif

Cette section porte à propos des types d'informations, des connaissances ainsi que des apprentissages collectifs issus du cheminement du premier processus d'apprentissage collectif. Plus spécifiquement, elle concerne le contenu des activités ou des actions menées afin de procéder à l'appropriation des types d'informations, des connaissances ainsi que des apprentissages collectifs. L'ensemble de ces données a été récolté parmi les douze cas de projets ou d'actions étudiés.

6.2.1. Les types de substances informationnelles

Les informations en provenance du tableau V, situé en annexe, indiquent le degré de diversité des types de substances informationnelles impliquées dans le cadre du cheminement et de la réalisation du premier processus d'apprentissage collectif de l'ensemble des cas de projets ou d'actions étudiés. L'un des constats qu'il est possible de livrer à leur endroit est celui de la diversité manifeste des types de substances informationnelles utilisés. En effet, plusieurs types d'entre elles sont impliqués dans le cadre du cheminement et de la réalisation de ce processus d'apprentissage collectif.

À ce propos, il est possible de dégager certaines tendances spécifiques aux types de substances informationnelles. La première de ces tendances concerne la présence des informations de type « effective ». Ces dernières sont présentes dans le cadre de la majorité des processus d'apprentissage collectif des différents cas de projets ou d'actions étudiés. La deuxième de ces tendances concerne la présence des informations de type « exécutive ». Elles sont également présentes dans le cadre de la majorité des processus d'apprentissage collectif des cas de projets ou d'actions étudiés.

Il est possible d'en comprendre que le cheminement d'un processus d'apprentissage collectif tend à impliquer l'orientation des actions des acteurs et leur mise en forme concrète pas le biais d'un mécanisme d'interaction. Cela implique de considérer l'existence d'une réalité en ce qui a trait au cheminement de ce processus d'apprentissage collectif. En effet, les types de motivations supportant l'action des acteurs, de même que les rôles et fonctions des mécanismes d'interactions favorisant la mise en relation des acteurs présentent des caractéristiques les différenciant d'un cas de projet ou d'action étudié à un autre.

Les informations en provenance du tableau V confirme l'existence de cette réalité puisqu'elle met de l'avant la diversité des mécanismes d'interactions propres au premier processus d'apprentissage collectif des cas de projets ou d'actions étudiés. Cela permet de

situer la complexité particulière de l'élaboration du cheminement et de la réalisation du premier processus d'apprentissage collectif. En effet, il est non seulement possible de constater que les types de substances informationnelles varient d'un processus de ce type à l'autre, mais également dans le cadre des différentes phases les composant. Il est alors possible de considérer que la composition du contenu des phases du processus d'apprentissage collectif comporte une orientation particulière.

6.2.1.1. Les activités ou les actions orientant le cheminement d'un processus d'apprentissage collectif et le contenu des phases

Les informations découlant du tableau W, situé en annexe, mettent en lumière l'un des facteurs permettant d'expliquer la variation des types d'informations présentes dans le cadre du cheminement d'un processus d'apprentissage collectif. Ce facteur est celui des différentes activités ou actions contribuant à mettre en contexte la mise en relation des acteurs par le biais des mécanismes d'interactions. Non seulement ces activités ou ces actions diffèrent d'un cas à l'autre parmi l'ensemble des processus des douze cas de projets ou d'actions étudiés, mais elles diffèrent également différentes d'un cas à l'autre dans le cadre d'une même filière énergétique. Cela contribue alors à mettre en exergue la particularité des activités situant la mise en relation des acteurs par le biais des mécanismes d'interactions. Celles-ci leur confèrent un caractère spécifique les distinguant les unes des autres.

6.2.1.2. La première phase du premier processus

Les informations en provenance du tableau 53, situé à la page suivante, permettent de mettre en évidence le contenu détaillé de la première phase du premier processus d'apprentissage collectif des douze cas de projets ou d'actions étudiés. L'une des caractéristiques de ce dernier est assurément sa spécificité intrinsèque. En effet, le contenu est caractérisé par les différentes activités ou actions situant la mise en relation des acteurs. L'une des autres caractéristiques du contenu détaillé de la première phase du premier

processus d'apprentissage collectif est celle de l'échelon organisationnel où celui-ci se manifeste. En effet, cet échelon peut différer l'un cas de projet ou d'action étudié à un autre. Parmi les cas de projets ou d'actions étudiés, certains d'entre eux situe la manifestation de ce contenu à l'échelon d'un ou de quelques mécanismes d'interactions (CSSSC, SDAF, Shipshaw RTA, Hydro-Jonq, Hydro-Ilnu, EÉ-SIEM, EÉ-C Alma et IQP-2030). Certains des cas projets ou d'actions étudiés la situe plutôt à l'échelon d'un cadre global exerçant une influence pour ce qui est d'un territoire donné (CRBF-CRÉ, Val-Éo, Éolien B-S et ITM-GA).

Tableau 53 – Contenu de la première phase du premier processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Activités ou actions menées
CSSSC	• À l'égard des facteurs et du contexte, positionnement de la volonté des acteurs d'aller plus loin afin de considérer la biomasse dans le cadre d'une centrale de chauffage.
SDAF	• Établissement d'une collaboration entre les acteurs pour l'utilisation de la biomasse forestière se basant sur l'expression des volontés/intentions des acteurs.
CRBF-CRÉ	• Décret 722-2008 précisant les règles/démarches à suivre pour la récolte de biomasse forestière de même que le rôle à jouer par les CRÉ dans le cadre du programme.
Val-Éo	• Établissement de constats liés à la perception du degré de transparence/convenance d'offres faites par des compagnies privées au sujet de la ressource éolienne.
Éolien B-S	• Enjeux de développement du « milieu forestier » amenant au positionnement de la volonté des acteurs de poser des actions pour ramener un volume d'activité lié aux ressources du territoire.
Hydro-Ilnu	• Identification du développement de mini-centrales au fil de l'eau en tant que moyen d'utiliser les ressources du territoire ancestral.
Shipshaw RTA	• Expression de volontés et des intentions de la compagnie Rio Tinto Alcan de procéder à des travaux de construction pour l'ajout d'une turbine de 225 MW à la centrale hydroélectrique de Shipshaw.
Hydro-Jonq	• Expression de désirs, de volontés et des intentions des acteurs de procéder au développement des projets des centrales de Pont-Arnaud et Chute-Garneau, à l'égard de facteurs favorables.
ÉE-SIEM	• Établissement de constats à l'égard de la situation prévalant pour l'énergie dans les bâtiments municipaux de Saguenay et formulation de recommandations à l'égard de la gestion de l'énergie.
ÉÉ-C Alma	• Inscription du Collège d'Alma à un programme en efficacité énergétique du MELS correspondant, à certains égards, aux motivations de l'institution en matière d'un éventuel dégagement de ressources.
ITM-GA	• Obtention d'une validation de l'intérêt de Port Saguenay à pousser un projet d'implantation d'un terminal méthanier de la part d'Énergie Grande-Anse.
IQP-2030	• Établissement d'un constat sous-jacent à la sécurité alimentaire (la présence de l'énergie) et réorientation sur la base de ce constat dans le cadre d'une démarche pour trouver un organisme-porteur du projet.

Compte tenu que le cadre de référence théorique indique que la première phase du processus d'apprentissage collectif contribue à positionner un élément porteur d'un changement de dynamique[1], il est possible de comprendre que la transformation du rapport des acteurs au territoire ne se situe pas seulement dans le cadre d'un espace particulier de celui-ci. Comme le démontre les informations relatives à la manifestation du contenu de la première phase, cela se situe dans le cadre de plusieurs espaces présents dans ce territoire.

- Certains de ces espaces sont constitués, en partie, par des mécanismes d'interactions disséminés dans le territoire. Ceux-ci contribuent à la mise en relation des acteurs et sont généralement distincts les uns des autres[2]. Cela contribue à l'introduction d'un changement de dynamique dans un territoire, mais circonscrits à des mécanismes d'interactions en particulier;

- Certains de ces espaces sont constitués par des normes institutionnelles en ce qui a trait à un territoire ou à une portion de ce dernier. Il est question de la région administrative du Saguenay−Lac-Saint-Jean (CRBF-CRÉ), de la MRC Lac-Saint-Jean-Est (Val-Éo), d'une portion du territoire du Bas-Saguenay (Éolien B-S) ainsi que l'arrondissement La Baie de la municipalité de Saguenay (ITM-GA). Cela contribue donc également à l'introduction d'un changement de dynamique prenant place dans certaines portions spécifiques d'un territoire.

Il est alors possible de souligner que l'initiation de processus d'apprentissage collectif influence donc la transformation de la dynamique d'un territoire en fonction de l'introduction d'activités ou d'actions et de leur contenu particulier dans le cadre de certains espaces spécifiques de ce dernier.

---

[1] Comme en font foi les informations présentées au point 2.3. du cadre de référence théorique de cette thèse
[2] Ce que la réalisation du chapitre V de la présente thèse a permis de prouver.

6.2.1.3. La deuxième phase du premier processus

Les informations en provenance du tableau 54 ci-dessous permettent de mettre en évidence le contenu détaillé de la deuxième phase du premier processus d'apprentissage collectif des douze cas de projets ou d'actions étudiés. Celui-ci contribue à l'établissement des premières bases évolutives du cheminement du processus d'apprentissage collectif. Tout d'abord, le contenu des activités ou des actions menées lors de cette phase comporte une spécificité intrinsèque. Ensuite, celui-ci est issu d'activités ou d'actions qui diffèrent de celles menées dans le cadre de la première phase du processus.

Tableau 54 – Contenu de la deuxième phase du premier processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Activités ou actions menées
CSSSC	• Acquisition de connaissances générales du fonctionnement d'une Centrale à la biomasse; Expression du besoin d'obtenir des informations générales sur la biomasse; Recherche d'information sur une approche filière de la biomasse.
SDAF	• Processus d'appels d'offres - réalisation d'une étude sur la biomasse; Établissement de propositions respectives pour la réalisation d'une étude; Choix du soumissionnaire; Dépôt d'une demande de soutien auprès du FSTD pour la réalisation d'une étude; • Étude du dossier et décision d'accorder 25 000 $ pour la réalisation de l'étude; Établissement d'une entente pour un soutien financier d'une étude.
CRBF-CRÉ	• Présentation du Programme relatif à l'octroi de biomasse forestière et formation du CRBF; Envoi d'invitations aux MRC, à la ville de Saguenay et à Mashteuiatsh de nommer des représentants au CRBF; Adoption proposition d'un mandat de suivi/documentation du dossier des appels d'offres à la CRRNT; Adoption de propositions permettant la nomination de représentants; Composition du CRBF - (3 MRNF, 1 par MRC, 1 Mashteuiatsh, 1 Saguenay et 1 de la CRÉ).
Val-Éo	• Désirs, intentions/volontés de discuter du dév. éolien/mise en place réflexion stratégique; • Collecte d'informations à propos de différents projets de développement éolien; • Analyse/comparaison et constat d'un « flou » - Intentions d'une action.
Éolien B-S	• Présence intensité éolienne sur les hauts plateaux /Possible créneau de développement.
Hydro-Ilnu	• Formulation d'une volonté de s'impliquer dans le dév. en regard de limites/opportunités.
Shipshaw RTA	• Cadre administratif demandant le suivi de la procédure d'ÉE des impacts.
Hydro-Jonq	• Mandat accordé afin de procéder à la vérification de la rentabilité du projet.
ÉE-SIEM	• Adoption du rapport du vérificateur général de la ville de Saguenay; • Manifestation d'une volonté et d'intentions relatives à la gestion énergétique;
ÉÉ-C Alma	• Préparation des démarches requises pour la réalisation de l'appel d'offres lié au projet; Publication de l'appel d'offres afin de solliciter les candidatures de firmes intéressées à la réalisation du projet; Réception de dossiers de candidatures de six firmes intéressées.
ITM-GA	• Signature d'une entente pour un droit exclusif d'implantation d'un TM.
IQP-2030	• Association de trois organisations (GREB, RAJ-FRIJ et CREDD) pour réaliser le projet; • Expression de volontés/intentions afin que le portrait énergétique remonte les filières; • Établissement jalon 2030 pour réalisation « désirée » au sujet des ressources énergétiques; • Constat de termes galvaudés/pertinence de faire ressortir le contenu par section.

Il importe de souligner que l'évolution du cheminement du processus d'apprentissage collectif ne se manifeste pas dans le cadre d'un nombre limité d'échelons organisationnels. Ceux-ci peuvent différer des échelons organisationnels de la première phase (les cas de projets Val-Éo et ITM-GA concernent un ou quelques mécanismes d'interactions). Compte tenu que le cadre de référence théorique souligne que la deuxième phase du processus d'apprentissage collectif contribue à préciser et à identifier la compréhension liée à l'élément porteur d'un changement de dynamique[3], il importe d'en comprendre que la transformation du rapport des acteurs au territoire progresse.

- Non seulement celui-ci progresse en poursuivant la transformation entreprise lors de la première phase pour ce qui est de certains mécanismes d'interactions ou espaces présents dans le territoire, mais il progresse également en introduisant la transformation dans le cadre de mécanismes d'interactions ou espaces qui n'étaient pas concernés précédemment.

Il devient donc possible de mentionner que l'identification et la précision de la compréhension liée à l'élément porteur d'un changement de dynamique influence la transformation de la dynamique d'un territoire en fonction de deux facteurs. Le premier d'entre eux consiste en la poursuite de transformations entreprises préalablement. Le deuxième d'entre eux consiste en l'introduction de transformations dans de nouveaux espaces spécifiques du territoire.

6.2.1.4. La troisième phase du premier processus

Les informations en provenance du tableau 55, situé à la page suivante, permettent de mettre en exergue le contenu détaillé de la troisième phase du premier processus d'apprentissage collectif des douze cas de projets ou d'actions étudiés. Celui-ci contribue au développement des bases évolutives du cheminement du processus d'apprentissage collectif.

[3] Comme en font foi les informations présentées au point 2.3. du cadre de référence théorique de cette thèse.

En premier lieu, le contenu des activités ou des actions menées lors de cette phase est spécifique à celle-ci.

Tableau 55 – Contenu de la troisième phase du premier processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Activités ou actions menées
CSSSC	• Recherche d'une validation au sujet des informations sur la biomasse forestière/ initiation d'une démarche d'appels d'offres pour procéder à la validation des informations détenues.
SDAF	• Rencontre pour projet d'étude de la biomasse forestière et montage du projet de recherche; Présentation du projet dans l'optique des carburants cellulosiques/réalisation du projet de recherche; Discussions au sujet d'un projet sur la biomasse, vérification des aspects à traiter; Réalisation d'un rapport d'étapes alignant sur développement de l'huile pyrolytique; • Positionnement de la nécessité d'un consortium régional pour ce faire.
CRBF-CRÉ	• Délimitation des orientations, critères de rétention des projets et mise en place d'une démarche permettant de guider le travail relatif à la grille d'évaluation des projets; Volonté de connaître les retombées générées par l'exploitation/guider le développement filière; • Demande de révision des critères de la grille d'évaluation et révision effective; • Dépôt de recommandations au sujet de la grille d'évaluation/approbation de cette grille.
Val-Éo	• Constat de la mainmise du privé sur le potentiel éolien et volonté de regrouper les contrats; • Nécessité de connaître l'entité juridique appropriée/besoin d'apport en informations; • Production d'un rapport et préparation d'une conférence à cet effet par un consultant.
Éolien B-S	• Attribution d'un mandat du MRNF à Hélimax d'établir une cartographie du potentiel éolien du Québec, confirmant la présence du potentiel éolien sur le territoire du Bas-Saguenay.
Hydro-Ilnu	• Expression des désirs, volontés et intentions de ne pas mélanger les opérations de la centrale avec la prestation de services et établissement d'un constat sur la difficulté d'insertion au sein des lois et réglementations; Le Conseil de Bande se tourne vers le DPI pour chapeauter le développement par Hydro-Ilnu.
Shipshaw RTA	• Réalisation de l'avis de projet concernant Énergie électrique Alcan ayant trait à la procédure d'évaluation et d'examens des impacts sur l'environnement.
Hydro-Jonq	• Réalisation d'une étude de préfaisabilité confirmant l'intérêt du projet, selon critères.
ÉE-SIEM	• Développement d'un plan d'action en EÉ 2008-2011 par le directeur du SIEM; • Positionnement d'une ressource humaine pour certains volets du plan d'action; • Présentation du plan d'action à certaines instances de la municipalité et appui.
ÉÉ-C Alma	• Formation d'un comité de sélection des candidatures et sélection de trois des six firmes; Invitation aux firmes de venir procéder à une collecte d'informations et réalisation de la collecte; Production des dossiers d'appels de candidatures/ envoi au comité de sélection.
ITM-GA	• Démarches visant à la connaissance du type de projet qu'est un TM/ce que cela sous-tend.
IQP-2030	• Réalisation de quatre rapports de recherches: (substitution énergétique); (économie d'énergie); (rendement sur l'investissement énergétique); (État/perspectives de l'énergie au Québec jusqu'en 2030); • Le quatrième rapport : constat de scénario d'indépendance du Québec au pétrole en 2030.

En deuxième lieu, le contenu découle de la réalisation d'activités ou d'actions qui peuvent différer de celles menées dans le cadre da la phase qui précède (CSSSC, SDAF, CRBF-CRÉ, Éolien B-S et Hydro-Jonq.). Cela permet de souligner que certaines activités ou actions sont susceptibles de contribuer au développement de plus d'une phase du processus d'apprentissage et à la transformation de la dynamique d'un territoire.

Compte tenu que le cadre de référence théorique expose que la troisième phase du processus d'apprentissage collectif contribue à la mise en forme d'une réponse à l'égard de l'élément porteur d'un changement de dynamique[5], il importe de saisir que la transformation du rapport des acteurs au territoire continue son cheminement.

- Il s'agit non seulement d'un cheminement qui concerne la poursuite de la transformation entreprise lors de la deuxième phase, celui-ci concerne certains mécanismes d'interactions ou espaces présents dans le territoire, mais également l'introduction de la transformation dans le cadre de mécanismes d'interactions ou espaces qui n'étaient pas concernés précédemment. De plus, le cadre de référence théorique de cette thèse souligne que la production de nouvelles connaissances issues du cheminement du processus d'apprentissage collectif s'effectue à la suite de la réalisation des trois premières phases de ce type de processus[6].

Cela permet alors de mettre de l'avant que la mise en forme d'une réponse à l'égard de l'élément porteur d'un changement influence donc la transformation de la dynamique d'un territoire en fonction de trois facteurs. Le premier d'entre eux consiste en la poursuite de transformations entreprises préalablement. Le deuxième d'entre eux consiste en l'introduction de transformations dans de nouveaux espaces spécifiques du territoire. Le troisième de ces facteurs correspond à la production de nouvelles connaissances.

---

[5] Comme en font foi les informations présentées au point 2.3. du cadre de référence théorique de cette thèse.
[6] Idem.

6.2.1.5. Connaissances produites dans le cadre du premier processus

Les informations en provenance du tableau 56 ci-dessous permettent de mettre en évidence les connaissances produites dans le cadre du premier processus d'apprentissage collectif des douze cas de projets ou d'actions étudiés. Celles-ci mettent également de l'avant les vecteurs de ces connaissances ainsi que les mécanismes d'interactions où ils sont circonscrits. L'une des premières caractéristiques qu'il est possible de placer en avant-plan à propos des connaissances produites est celui de la particularité des connaissances produites.

Tableau 56 – Vecteurs des connaissances produites dans le premier processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Vecteurs	Niveau de circonscription
CSSSC	• **Appels d'offres** (Documents d'appels d'offres) *Utilisation de la biomasse dans l'infrastructure d'une centrale de chauffage*	• Centrale de chauffage s.e.n.c. (CA); AGIR (Chargé de projet);
SDAF	• **Recherches** (Rapport d'étape) *Exploitation de la biomasse forestière*	• SDAF; Catalyseur (Chercheur);
CRBF-CRÉ	• **Documents d'un mécanisme d'interaction** (Document du processus) *Organisation d'un processus d'octroi de la biomasse forestière*	• CRÉ SLSJ (C.A); CRBF; MRNF SLSJ;
Val-Éo	• **Recherches** (Rapport et document de conférence) *Organisation du développement endogène de la ressource éolienne*	• Comité des leaders; Catalyseur (Consultant);
Éolien B-S	• **Recherches** (Cartographie du potentiel éolien) *Existence d'une ressource pour le développement territorial*	• MRNF; Firme Hélimax;
Hydro-Ilnu	• **Documents d'un mécanisme d'interaction** (Document du processus) *Organisation du développement de mini-centrales au fil de l'eau*	• Conseil des Montagnais du LSJ; DPI;
Shipshaw RTA	• **Documents d'un mécanisme d'interaction** (Avis de projet – ÉE) *Impacts sur l'environnement d'un projet d'optimisation d'une centrale*	• Alcan (Énergie électrique Alcan);
Hydro-Jonq	• **Recherches** (Étude de préfaisabilité) *Rentabilité effective de la municipalisation de centrales*	• Promotion Saguenay; Firme Cégertec;
ÉE-SIEM	• **Documents d'un mécanisme d'interaction** (Plan d'action en EÉ) *Gestion de l'énergie des infrastructures municipales (économie)*	• SIEM de la ville de Saguenay (Direction); CITP de la ville de Saguenay;
ÉÉ-C Alma	• **Appels d'offres** (Dossier d'appels de candidatures) *Élaboration d'un projet en efficacité énergétique pour un Collège*	• Collège d'Alma (Comité de sélection); AGPI;
ITM-GA	• **Documents d'un mécanisme d'interaction** (Démarche exploratoire) *Organisation préliminaire d'un projet d'implantation d'un terminal méthanier*	• Énergie Grande-Anse;
IQP-2030	• **Recherches** (Quatre rapports de recherche) *Situation énergétique québécoise*	• GREB; CREDD; Catalyseur (Chercheur).

En effet, les connaissances produites concernent des aspects spécifiques et intrinsèques de chacun des cas de projets ou d'actions étudiés. Il est alors possible d'en comprendre que le premier processus d'apprentissage contribue à la production de nouvelles connaissances et contribuent, de ce fait, à l'émergence d'un élément susceptible d'introduire une transformation du rapport des acteurs au territoire[9].

Il importe cependant de prendre en considération que l'introduction de ce type de transformation prend forme en fonction des vecteurs informationnels permettant d'accéder aux connaissances produites ainsi que des mécanismes d'interactions où il est possible de circonscrire ces derniers.

- Même si les type de vecteurs informationnels permettant d'avoir accès à ces connaissances est en nombre limité[11], celui-ci ne correspond pas au nombre de mécanismes d'interactions les détenant. En effet, les informations en provenance du tableau 56, situé à la page précédente, permettent de constater que ceux-ci ne détiennent qu'un seul de ces vecteurs informationnels.

En soit, cela est tout à fait normal puisqu'il n'est pas possible de circonscrire les mécanismes d'interactions dans plus d'un des cas de projets ou d'actions étudiés. Cependant, il importe de considérer les conséquences de cette réalité en ce qui a trait à la transformation de la dynamique du territoire. Bien que celle-ci puisse se transformer en fonction de l'émergence des connaissances produites dans le cadre du cheminement du premier processus d'apprentissage collectif des cas de projets ou d'actions étudiés, elle est également tributaire d'une possible détention de ces dernières par plus d'un mécanisme d'interaction (ceux-ci en constituent les points de chut permettant de donner accès aux connaissances).

---

[9] Il est à noter que le contenu de celles-ci est décrit en détail dans le tableau X situé en annexe.
[11] Qu'il s'agisse de documents issus d'un mécanisme d'interactions, de recherches ou d'appels d'offres.

6.2.1.6. La quatrième phase du premier processus

Les informations découlant du tableau 57 ci-dessous permettent de mettre en évidence le contenu détaillé de la quatrième phase du premier processus d'apprentissage collectif.

Tableau 57 – Contenu de la quatrième phase du premier processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Activités ou actions menées
CSSSC	• Présentation des informations recueillies par le consultant; Informations détenues à la suite du travail de la firme;
SDAF	• Présentation devant le Conseil d'administration de la MRC du Fjord-du-Saguenay : utilisation de la biomasse à des fins énergétiques – sources et volumes disponibles – Usages actuels – Émission de recommandations (suggestion de création d'un consortium régional en relève de la SDAF – positionnement nécessaire/prévision de la demande).
CRBF-CRÉ	• Appels de propositions de délivrances des permis de récolter la biomasse forestière – description de la procédure; Présentation du programme et séances de questions/réponses relatives à l'appel de propositions; Formulation des projets selon le dépôt prévu au programme et dépôt des projets au MRNF; Ouverture des projets et démarches d'analyse individuelle; Mise en commun des analyses – moyenne – formulation de recommandations des projets à la CRÉ; Approbation de trois projets/recommandation des projets au MRNF.
Val-Éo	• Remise d'un document d'information (conférence) – proposition de former une coopérative ayant le contrôle exclusif du potentiel éolien – signature d'ententes pré-constitutives (une vingtaine de producteurs signent); Réception de l'étude de préfaisabilité – vérification du potentiel/positionnement afin de former la coopérative; • Conférence afin de convaincre des producteurs agricoles (quarante-cinq ont signé).
Éolien B-S	• Étude d'Hélimax confirme potentiel éolien de 9 m/sec pour territoire ciblé (picots rouges).
Hydro-Ilnu	• Création compagnie à but lucratif avec mandat d'examiner les possibilités en électricité/proposer un projet; • Hydro-Ilnu possède un mandat de réaliser une étude préliminaire du territoire ancestral; Création d'un véhicule juridique permettant plus d'avantages pour volets responsabilités/fiscaux; Remboursement des investissements convenu; • Création d'une corporation (tâche opérer centrale pour commanditaires (coupe lien DPI).
Shipshaw RTA	• Dépôt de l'avis de projet au MDDEP.
Hydro-Jonq	• Réalisation d'une étude de préfaisabilité confirmant intérêt du projet, selon certains critères.
ÉE-SIEM	• Établissement de consignes pour économiser l'énergie par des gestes simples (Consignes pour économiser l'énergie).
ÉÉ-C Alma	• Réception dossiers de candidatures – invitation aux firmes à venir faire une présentation; • Présentation verbale de leur dossier par chacune des trois firmes devant le comité.
ITM-GA	• Dépôt de l'information préliminaire d'avis de projet auprès des deux ministères (MDDEP et ACEE) – Détails (sous réserve technique du projet);
IQP-2030	• Remise successive des rapports au CREDD; Sorties de presse conséquentes à la publication des trois premiers rapports : (substitution énergétique) - (économie d'énergie) - (rendement sur l'investissement énergétique); Décision de sortie du quatrième rapport en exclusivité à la Presse (groupe Gesca) – Négociations/entente; Publication du quatrième rapport et diffusion sur les sites Internet du GREB, CREDD et RNCREQ; • Démarches de sensibilisation auprès de différents regroupements.

La réalisation de cette quatrième phase permet de poursuivre le développement des bases évolutives du premier processus d'apprentissage collectif. Tout d'abord, le contenu des activités ou des actions menées lors de cette phase est spécifique à cette dernière. En deuxième lieu, le contenu découle de la réalisation d'activités ou d'action qui peuvent différer de celles menées dans le cadre de la phase qui précède (CSSSC, Hydro-Jonq et IQP-2030). Cela permet de comprendre que certaines activités ou actions sont susceptibles d'appuyer le déploiement de plus d'une phase du processus d'apprentissage collectif, et ce, en plus de la transformation de la dynamique d'un territoire.

Compte tenu que le cadre de référence théorique expose que la quatrième phase du processus d'apprentissage collectif contribue à la diffusion ainsi qu'à l'appropriation de la réponse mise en forme à l'égard de l'élément porteur d'un changement de dynamique[12], il importe de saisir que la transformation du rapport des acteurs au territoire est appelée à poursuivre sa progression.

- Il n'est pas uniquement question d'un cheminement concernant la poursuite de la transformation entreprise lors de la troisième phase, celui-ci concerne certains mécanismes d'interactions ou espaces présents dans le territoire, mais également l'introduction d'une transformation dans le cadre de mécanismes d'interactions ou espaces qui n'étaient pas concernés précédemment.

C'est dans le cadre de cette perspective qu'il importe de signaler que la diffusion et l'appropriation de la réponse mise en forme à l'égard de l'élément porteur d'un changement de dynamique influence la transformation de la dynamique d'un territoire en fonction de deux facteurs. Le premier d'entre eux consiste en la poursuite de transformations entreprises préalablement. Le deuxième d'entre eux consiste en l'introduction de transformations dans de nouveaux espaces spécifiques du territoire.

[12] Comme en font foi les informations présentées au point 2.3. du cadre de référence théorique de cette thèse.

6.2.1.7. La cinquième phase du premier processus

Les informations en provenance du tableau 58 ci-dessous permettent de mettre d'exposer le contenu détaillé de la cinquième phase du premier processus d'apprentissage collectif des douze cas de projets ou d'actions étudiés. Celui-ci contribue à consolider le développement des bases évolutives du cheminement du processus d'apprentissage collectif. Tout d'abord, le contenu des activités ou des actions menées lors de cette phase est spécifique à celui-ci. Ensuite, le contenu découle de la réalisation d'activités ou d'actions qui peuvent être différentes de celles menées lors de la phase précédente (CSSSC, Hydro-Jonq, EÉ-C Alma et IQP-2030). Cela permet d'avancer que certaines activités ou actions favorisent le soutien au développement de plus d'une phase du processus d'apprentissage collectif et à la transformation du rapport des acteurs au territoire.

Tableau 58 – Contenu de la cinquième phase du premier processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Activités ou actions menées
CSSSC	• Informations détenues suite au travail de la firme/Expression d'une volonté d'aller de l'avant.
CRBF-CRÉ	• Approbation des trois projets par le MRNF; *Bilan des appels d'offres – travail préliminaire en vue de la journée de travail – thèmes à aborder; Journée de travail avec les intervenants régionaux au sujet de la biomasse – Échanges au sujet des besoins régionaux.*
Val-Éo	• Prise de décision de la mise sur pied de la coopérative.
Éolien B-S	• Étude d'Hélimax confirme la présence d'un potentiel éolien de 9 m/sec pour le territoire ciblé (picots rouges).
Hydro-Ilnu	• Création compagnie à but lucratif avec mandat d'examiner les possibilités en électricité/proposer un projet; • Hydro-Ilnu possède le mandat de réaliser une étude préliminaire du territoire ancestral; • Création d'un véhicule juridique permettant plus d'avantages pour les volets responsabilités/fiscaux; • Création d'une corporation ayant la tâche d'opérer la centrale pour les deux commanditaires (coupe lien DPI).
Shipshaw RTA	• Directives du ministre présentant les démarches visant à fournir les informations nécessaires à l'ÉE du projet proposé ainsi qu'au processus d'autorisation du gouvernement.
Hydro-Jonq	• Constats que l'étude est intéressante et qu'il faut voir à pousser davantage l'analyse (recommandation).
ÉÉ-C Alma	• Choix de la firme par le comité de sélection (Ecosystem);
ITM-GA	• Dépôt de l'information préliminaire d'avis de projet auprès des deux ministères (MDDEP et ACEE) – Détails (sous réserve technique du projet).

Compte tenu que le cadre de référence théorique expose que la cinquième phase du processus d'apprentissage collectif contribue à la mise en pratique de la réponse formulée ou à son intégration[14], il importe de comprendre que la transformation du rapport des acteurs au territoire est appelée à se poursuivre.

- Il peut s'agir de la poursuite de la transformation entreprise lors de la quatrième phase, ce qui concerne certains mécanismes d'interactions ou espaces présents dans le territoire, mais aussi de l'introduction d'une transformation dans le cadre de mécanismes d'interactions ou espaces qui n'étaient pas concernés précédemment (Éolien B-S).

Il est alors possible de mettre en évidence que la mise en pratique de la réponse formulée ou son intégration influence donc la transformation de la dynamique d'un territoire en fonction de deux facteurs, soit la poursuite de transformations entreprises préalablement et l'introduction de transformations dans de nouveaux espaces spécifiques du territoire.

6.2.1.8. La sixième phase du premier processus

Les informations en provenance du tableau 59, situé à la page suivante, permettent de mettre en exergue le contenu détaillé de la sixième et dernière phase du premier processus d'apprentissage collectif des douze cas de projets ou d'actions étudiés. Celui-ci contribue à la complétion des bases évolutives du cheminement du processus d'apprentissage collectif. En premier lieu, le contenu des activités ou des actions menées lors de cette phase est spécifique à celle-ci. En deuxième lieu, le contenu découle de la réalisation d'activités ou d'actions qui peuvent différer de celles menées dans le cadre da la phase qui précède (CSSSC, Éolien B-S, Hydro-Jonq, Hydro-Ilnu, Shipshaw RTA et ITM-GA.). Cela permet de souligner que certaines activités ou actions sont susceptibles de contribuer au développement de plus

[14] Comme en font foi les informations présentées au point 2.3. du cadre de référence théorique de cette thèse.

d'une phase du processus d'apprentissage et à la transformation de la dynamique d'un territoire.

Tableau 59 – Contenu de la sixième phase du premier processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Activités ou actions menées
CSSSC	• Informations détenues suite au travail de la firme/Expression volonté d'aller de l'avant. • Confirmation de l'intérêt d'aller de l'avant.
Val-Éo	• Prise de décision de la mise sur pied de la coopérative.
Éolien B-S	• Étude d'Hélimax confirme un potentiel éolien de 9 m/sec pour le territoire ciblé.
Hydro-Ilnu	• Création d'une compagnie à but lucratif - mandat d'examiner les possibilités en électricité/proposer un projet; • Hydro-Ilnu a un mandat de réaliser une étude préliminaire du territoire ancestral; • Création d'un véhicule juridique permettant plus d'avantages pour volets responsabilités/fiscaux; • Création d'une corporation ayant la tâche d'opérer la centrale pour les deux commanditaires (coupe lien DPI).
Shipshaw RTA	• Transmission des directives du ministre par le MDDEP au sujet du projet.
Hydro-Jonq	• Constats que l'étude est intéressante et qu'il faut voir à pousser davantage l'analyse (recommandation).
ÉÉ-C Alma	• Décisions relatives au choix de la firme (Ecosystem) et d'entreprendre une étude de faisabilité; • Autorisation au DG et au DSA à signer les documents attenants à la résolution.
ITM-GA	• Dépôt de l'information préliminaire d'avis de projet auprès des deux ministères (MDDEP et ACEE) – Détails (sous réserve technique du projet).

En tenant compte que le cadre de référence théorique expose que la sixième phase du processus d'apprentissage collectif contribue à l'intégration des connaissances, sous la firme de savoirs et ou savoir-faire[16], il importe de saisir que la transformation du rapport des acteurs au territoire est appelée à se poursuivre.

- Il s'agit non seulement d'un cheminement qui concerne la poursuite de la transformation entreprise lors de la cinquième phase, celui-ci concerne certains mécanismes d'interactions ou espaces présents dans le territoire, mais également l'introduction de la transformation dans le cadre de mécanismes d'interactions ou espaces qui n'étaient pas concernés précédemment (Éolien B-S).

[16] Comme en font foi les informations présentées au point 2.3. du cadre de référence théorique de cette thèse.

- De plus, le cadre de référence théorique de cette thèse impose de prendre en considération que l'émergence effective des savoirs et ou savoir-faire s'effectue à la suite de la réalisation des six phases du processus d'apprentissage collectif.

Cela permet alors d'affirmer que l'intégration des connaissances, sous la forme de savoirs et ou savoir-faire exerce une influence en ce qui a trait à la transformation de la dynamique d'un territoire, soit par la poursuite de transformations entreprises préalablement, par l'introduction de transformations dans de nouveaux espaces spécifiques du territoire et par l'émergence de savoirs et ou savoir-faire.

6.2.1.9. Apprentissages collectifs du premier processus

Les informations en provenance du tableau 60, situé à la page suivante, permettent de mettre en évidence les apprentissages collectifs réalisés dans le cadre du premier processus de huit des douze cas de projets ou d'actions étudiés. Ceux-ci sont les seuls qui ont été complété. Les apprentissages collectifs sont répartis en fonction de savoirs et ou de savoir-faire, de même que par le biais des mécanismes d'interactions qui en sont les détenteurs.

L'ensemble des processus d'apprentissages collectifs contribuent à générer des savoirs distincts. Cependant, cela ne s'avère pas nécessairement le cas en ce qui a trait au savoir-faire[18]. Cela fait en sorte de situer une distinction entre certains des éléments qui contribuent à modifier la dynamique d'un territoire. Si des savoirs distincts les uns des autres introduisent certaines nouveautés dans ce territoire, la présence de savoirs-faires introduit alors des distinctions impliquant les mécanismes d'interactions qui en sont les détenteurs. Les informations en provenance du tableau 60, situé à la page suivante, permettent de constater une autre distinction.

[18] Trois des processus d'apprentissage collectif complétés n'ont pas généré ce type de savoir.

Tableau 60 – Apprentissages collectifs réalisés dans le cadre du premier processus

Cas de projets ou d'actions étudiés	Type d'apprentissage collectif réalisé	Contenu descriptif de l'apprentissage collectif	Niveau de circonscription
CSSSC	*Savoir*	Détention de l'information sur l'utilisation d'une ressource énergétique	Centrale de chauffage s.e.n.c.
	Savoir-faire	-	-
Val-Éo	*Savoir*	Regroupements de droits éoliens	Membres fondateurs de la coopérative Val-Éo
	Savoir-faire		
Éolien B-S	*Savoir*	Détention de l'information sur la disponibilité de la ressource énergétique	Organisations gravitant autour du GPDFD-CBS
	Savoir-faire	-	-
Hydro-Ilnu	*Savoir*	Détention de l'information attenante à la mise sur pied d'un projet de mini-centrale au fil de l'eau	Conseil des Montagnais du Lac-Saint-Jean
	Savoir-faire	Mise sur pied d'une organisation pour la réalisation du projet	
Shipshaw RTA	*Savoir*	Détention de l'information pour la réalisation d'un avis de projet	Alcan – Énergie électrique Alcan
	Savoir-faire	Réalisation d'un avis de projet dans le cadre de l'optimisation d'une centrale hydroélectrique	
Hydro-Jonq	*Savoir*	Détention de l'information ayant sur la rentabilité effective du projet	Hydro-Jonquière et municipalité de Saguenay
	Savoir-faire	-	-
EÉ-C Alma	*Savoir*	Détention de l'information ayant trait à l'organisation d'un projet en EÉ	Collège d'Alma
	Savoir-faire	Organisation d'un projet en EÉ (Mise sur pied d'un comité de sélection)	
ITM-GA	*Savoir*	Information attenante à la réalisation d'un avis de projet	Énergie Grande-Anse

Les mécanismes d'interactions détenteurs des savoirs ou des savoir-faire ne le sont que pour ceux produits par un processus d'apprentissage collectif spécifique. Cela entraîne une autre transformation de la dynamique territoriale. Les rôles et les fonctions des différents mécanismes d'interactions positionnés sur le territoire connaissent une évolution. En effet, ces derniers sont les détenteurs des savoirs et ou savoirs-faires et constituent les points de chute permettant de leur donner accès.

6.3. Types d'informations, connaissances et apprentissages collectifs issus du deuxième processus d'apprentissage collectif

Cette section porte à propos des types d'informations, des connaissances ainsi que des apprentissages collectifs issus du cheminement du deuxième processus d'apprentissage collectif. Plus particulièrement, elle concerne le contenu des activités ou des actions menées afin de procéder à l'appropriation des types d'informations, des connaissances ainsi que des apprentissages collectifs. L'ensemble de ces données a été récolté parmi onze des douze cas de projets ou d'actions étudiés.

6.3.1. Les types de substances informationnelles

Les informations en provenance du tableau Y, situé en annexe, contribuent à situer le haut degré de diversité des types de substances informationnelles du processus d'apprentissage collectif en tant que l'une des caractéristiques inhérente à ce dernier. En effet, le cheminement et la réalisation du deuxième processus d'apprentissage collectif des cas de projets ou d'actions étudiés requièrent l'utilisation d'une diversité manifeste de plusieurs types de substances informationnelles.

Certaines tendances spécifiques aux types de substances informationnelles sont similaires à celles présente dans le cadre du cheminement du premier processus d'apprentissage collectif, soit celles concernant les informations de type « effective » et « exécutive ». Malgré que le cheminement de ce processus d'apprentissage collectif tend également à orienter les actions des acteurs et leur mise en forme par le biais d'un mécanisme d'interaction, la réalité propre à ce deuxième processus lui est bel et bien spécifique. Non seulement les types de motivation supportant l'action des acteurs, mais les rôles et fonctions des mécanismes d'interactions favorisant la mise en relation des acteurs présentent des caractéristiques les différenciant d'un cas de projet ou d'action étudié à un

autre, mais ils en présentent qui les différencient également d'un processus d'apprentissage collectif à un autre.

Cette réalité se confirme à la lumière des informations provenant du tableau Y, situé en annexe. L'élaboration du cheminement du deuxième processus d'apprentissage collectif se différencie de celle du premier processus de ce type. En ce sens, cette réalité lui est particulière puisque les types de substances informationnelles varient dans le cadre de chaque processus d'apprentissage collectif ainsi que pour chacune de leur phase. Il devient alors possible de considérer que la composition du contenu de celles-ci comporte une orientation qui leur est particulière.

6.3.1.1. Les activités ou les actions orientant le cheminement d'un processus d'apprentissage collectif et le contenu de ses phases

L'existence d'une variation des types d'informations présentes dans le cadre du cheminement d'un processus d'apprentissage collectif découle entre autres des différentes activités mettant en contexte la mise en relation des acteurs pour les mécanismes d'interactions. Selon les informations en provenance du tableau Z, situé en annexe, les activités ne sont pas seulement différentes d'un cas à l'autre parmi l'ensemble des processus des onze cas de projets ou d'actions étudiés. Elles sont également différentes d'un cas à l'autre dans le cadre d'une même filière énergétique. Elles diffèrent au sein même des processus d'apprentissage collectif de chacun des douze cas de projets ou d'actions étudiés. De plus, ces activités ont une forte tendance à différer et à être distinctes de celles du premier processus d'apprentissage collectif[19]. L'ensemble de ces éléments contribuent à la mise en évidence de la particularité des activités situant la mise en relation des acteurs par le biais des mécanismes d'interactions. Celles-ci leur confèrent un caractère spécifique les distinguant les unes des autres.

[19] À l'exception des cas de projets ou d'actions étudiés identifiés par les acronymes SDAF et EÉ-SIEM.

6.3.1.2. La première phase du deuxième processus

Le contenu détaillé de la première phase du deuxième processus d'apprentissage collectif de onze des douze cas de projets ou d'actions étudiés est mis en évidence par les informations en provenance du tableau 61 ci-dessous. Malgré que le contenu de cette phase se manifeste suite à l'initiation du cheminement du premier processus d'apprentissage collectif, l'un des caractéristiques de celui-ci est sa spécificité intrinsèque. Les différentes activités ou actions situant la mise en relation des acteurs diffèrent de celles du premier processus d'apprentissage collectif et caractérise le contenu détaillé de la première phase.

Tableau 61 – Contenu de la première phase du deuxième processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Activités ou actions menées
CSSSC	• Informations détenues à la suite de travail de la firme/Expression d'une volonté d'aller de l'avant; confirmation de l'intérêt d'aller de l'avant et de préciser les investissements requis.
SDAF	• Établissement d'une collaboration entre les acteurs ayant trait à l'utilisation de la biomasse forestière se basant sur l'expression des volontés/intentions des acteurs.
Val-Éo	• Démarches d'élaboration d'une stratégie/plan d'affaires pour la coopérative.
Éolien B-S	• Étude d'Hélimax confirme la présence d'un potentiel éolien de 9m/sec pour le territoire ciblé.
Hydro-Ilnu	• Signature d'une convention et engagement à discuter d'occasions d'affaires favorisant le développement des Montagnais.
Shipshaw RTA	• Transmission des directives du ministre par le MDDEP concernant le projet d'optimisation de la centrale hydroélectrique Shipshaw (Étude d'impacts).
Hydro-Jonq	• Constat que l'étude est intéressante et qu'il faut voir à pousser davantage l'analyse (recommandation).
ÉE-SIEM	• Établissements de constats à l'égard de la situation prévalant pour l'énergie dans les bâtiments municipaux de Saguenay et formulation de recommandations à l'égard de la gestion de l'énergie.
ÉÉ-C Alma	• Démarches de la firme Ecosystem afin d'effectuer la préparation des plans attenants au projet en efficacité énergétique, de trouver des partenaires et des fournisseurs nécessaires à sa réalisation ainsi qu'une firme d'ingénieurs pour la réalisation des travaux.
ITM-GA	• Consultations d'Énergie Grande-Anse auprès d'une ressource en Éco-Conseil; • Positionnement effectif au sein d'une démarche transparente pour le déroulement du projet.
IQP-2030	• Établissement d'un constat sous-jacent à la sécurité alimentaire (présence de l'énergie) et réorientation sur la base de ce constat dans le cadre d'une démarche pour trouver un organisme porteur du projet.

L'une des autres caractéristiques du contenu détaillé de la première phase du deuxième processus d'apprentissage collectif est celle de l'échelon organisationnel où celui-ci se manifeste. Il est possible de constater que ce contenu des onze cas de projets ou d'actions étudiés se manifeste au niveau des mêmes types d'échelons que pour le premier processus de ce type. En effet, les informations relatives à la manifestation du contenu de la première phase permettent de comprendre que cela se produit dans le cadre de plusieurs espaces de ce territoire.

- Ces types d'espaces sont les mêmes que ceux de la première phase du premier processus d'apprentissage collectif et sont généralement distincts les uns des autres. Cela concerne tant les espaces constitués par les mécanismes d'interactions que les normes institutionnelles d'un territoire ou une portion de celui-ci circonscrivent ces impacts.

Compte tenu que cette première phase du deuxième processus d'apprentissage collectif contribue à l'initiation de ce type de processus, il importe de comprendre que la contribution apportée à la transformation de la dynamique du territoire prend la forme de l'introduction de nouvelles activités ou de nouvelles actions.

6.3.1.3. La deuxième phase du deuxième processus

Le contenu détaillé de la deuxième phase du deuxième processus d'apprentissage collectif de onze des douze cas de projets ou d'actions est mis en exergue par les informations en provenance du tableau 62, situé à la page suivante. Celui-ci contribue à l'introduction des bases évolutives du cheminement du deuxième processus d'apprentissage collectif. En premier lieu, il importe de signaler que le contenu des activités ou des actions menées lors de cette phase comporte une spécificité intrinsèque. En deuxième lieu, celui-ci découle d'activités ou d'actions qui ne sont pas les mêmes que celles de la première phase du deuxième processus d'apprentissage collectif.

Tableau 62 – Contenu de la deuxième phase du deuxième processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Activités ou actions menées
CSSSC	• Planification pour l'étude des scénarios et des modifications possibles; • Positionnement de la volonté et des intentions des acteurs en ce qui a trait au projet.
SDAF	• Processus d'appels d'offres - confection d'une étude concernant la biomasse; Établissement de propositions respectives pour la confection d'une étude; Choix du soumissionnaire; Dépôt d'une demande de soutien auprès du FSTD pour la réalisation d'une étude; Étude du dossier/décision d'accorder 25 000 $ pour réaliser l'étude; Établissement d'une entente afin d'accorder le soutien financier pour l'étude.
Val-Éo	• Présentation de la stratégie et du plan d'affaires; Positionnement de réalisation autonome des actions de mise en valeur du gisement éolien; Mandat au conseil d'administration de promouvoir un projet éolien collectif.
Éolien B-S	• Demande de financement pour la réalisation d'une étude de préfaisabilité par Hélimax; Financement accordé pour la réalisation de l'étude; Réalisation de l'étude de préfaisabilité par Hélimax.
Hydro-Ilnu	• Identification de deux rivières des sites potentiels – Proposition d'Hydro-Ilnu pour la Chute-Martine; • Choix se porte sur le site de la rivière Mistassibi où l'Île sépare la rivière en deux (Minashtuk).
Shipshaw RTA	• Réalisation de l'étude d'impact : contexte – description milieu récepteur – Description projet – Méthodes d'analyse des impacts sociaux et environnementaux – Évaluation des impacts – Plan de gestion environnementale – Plan de gestion d'urgence – Définition rôles.
Hydro-Jonq	• Établissement de négociation de la mise en place d'une entente avec Hydro-Québec Production afin de pouvoir vendre l'énergie produite par les deux centrales; Formulation d'une proposition de 7,2 cents le KW/h.
ÉE-SIEM	• Adoption du rapport du vérificateur général de la ville de Saguenay; Manifestation d'une volonté et d'intentions relatives à la gestion énergétique;
ÉÉ-C Alma	• Dépôt de l'étude de faisabilité du projet en efficacité énergétique : Éclairage efficace – Récupération de chaleur et installation d'une chaudière à condensation – Installation d'entraînement à vitesse variable - Implantation et modernisation de contrôles centralisés – Production de chauffage et d'eau chaude domestique en hors pointe – Réunion des compteurs de gaz – Incorporation géothermie;
ITM-GA	• Mise en place d'un bureau d'information et du CCITM; Importance de l'acceptabilité sociale de la réalisation du projet; • Adoption d'une stratégie d'acceptabilité sociale du projet afin qu'elle soit la plus large possible (tenir des consultations et réaliser des présentations – faire connaître et comprendre); Prise en compte des conditions sociales préexistantes dans la région du SLSJ.
IQP-2030	• Association de trois organisations (GREB, RAJ-FRIJ et le CREDD) dans la réalisation du projet; Expression de volontés/intentions afin que le portrait énergétique remonte à la source des filières; Établissement jalon de 2030 alignant la réalisation « désirée » au sujet des ressources énergétiques; • Établissement du constat de termes galvaudés/pertinence de faire ressortir le contenu par section.

Il importe de souligner que l'évolution du cheminement du processus d'apprentissage collectif se manifeste dans le cadre d'un nombre d'échelons organisationnels qui n'est pas restreint. Ceux-ci peuvent être différents des échelons utilisés dans le cadre de la première

phase (Le cas de projet ITM-GA concerne la région administrative du Saguenay-Lac-Saint-Jean). En tenant compte que cette deuxième phase du processus d'apprentissage collectif contribue à l'identification et à la précision de la compréhension liée à l'élément porteur d'un changement de dynamique, il importe d'en comprendre que la transformation du rapport des acteurs au territoire continue sa progression.

- Il faut tout d'abord souligner que cette progression survient par la poursuite de la transformation entreprise lors de la première phase pour ce qui est de certains mécanismes d'interactions ou espaces présents dans le territoire. Ensuite, cette progression survient par l'introduction d'une transformation dans le cadre d'un espace qui n'était pas concerné préalablement.

Il est donc possible de souligner que l'identification et à la précision de la compréhension liée à l'élément porteur d'un changement de dynamique influence la transformation de la dynamique du territoire en fonction de trois facteurs. Le premier est celui de la poursuite de transformations entreprises précédemment. Le deuxième facteur est celui de l'introduction de transformations dans le cadre de nouveaux espaces spécifiques du territoire. Puisque ces deux types de transformations découlent essentiellement du cheminement du deuxième processus d'apprentissage collectif, il est possible d'avancer que la transformation de la dynamique du territoire introduite diffère.

6.3.1.4. La troisième phase du deuxième processus

Le contenu détaillé de la troisième phase du deuxième processus d'apprentissage collectif de onze des douze cas de projets ou d'actions est mis en exergue par les informations en provenance du tableau 63, situé à la page suivante. Celui-ci contribue au développement des bases évolutives du cheminement du deuxième processus d'apprentissage collectif. Tout d'abord, le contenu des activités ou des actions menées lors de cette phase comporte une spécificité intrinsèque. Ensuite, le contenu des activités ou des

actions tend à se distinguer de celui des phases qui précèdent. Il importe d'en comprendre que certaines activités ou actions peuvent contribuer au développement de plus d'une phase du processus d'apprentissage collectif et, ainsi, à la transformation de la dynamique d'un territoire.

Tableau 63 – Contenu de la troisième phase du deuxième processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Activités ou actions menées
CSSSC	• Présentation du contexte d'étude des scénarios et des modifications possibles; Démarche d'étude des scénarios et des modifications possibles; Précision des investissements et optimisation des solutions à adopter.
SDAF	• Rencontre pour projet d'étude de la biomasse forestière et montage du projet de recherche; Présentation du projet dans l'optique des carburants cellulosiques/réalisation du projet de recherche; Discussions au sujet d'un projet sur la biomasse, vérification des aspects à traiter comme contributions possibles; Réalisation d'un rapport d'étapes alignant sur le développement de l'huile pyrolytique; Positionnement de la nécessité d'un consortium régional pour ce faire; Rédaction du rapport final – conclusion à un potentiel de développement pour lequel le consortium serait de mise;
Val-Éo	• Présentation des choix envisagés pour l'exploitation du potentiel éolien (no 1 Entreprise privée – no 2 Société en commandite) – Vote des membres de la coopérative pour le choix no 2; Demande du CA et du catalyseur des lettres d'engagements financiers des membres.
Éolien B-S	• Demande de financement pour la réalisation d'une étude de préfaisabilité par Hélimax; Financement accordé pour la réalisation de l'étude; Réalisation de l'étude par Hélimax.
Hydro-Ilnu	• Protocole signé pour la construction d'une centrale de 9,9 MW sur la Mistassibi; Le Conseil donne ses indications de ne pas dépasser la cote maximale des hautes eaux pour élaborer le concept de centrale; Formulation d'un projet de 9,9 MW – Contraintes de l'évaluation environnementale en moins; Prise d'une orientation pour le financement du projet.
Shipshaw RTA	• Réalisation de l'ÉI : mise en contexte – descriptions milieu récepteur – Description du projet – Méthodes d'analyse des impacts sociaux et environnementaux – Évaluation des impacts – Plan de gestion environnementale – Plan de gestion d'urgence – Définition des rôles.
Hydro-Jonq	• Poursuite des négociations pour une entente avec HQP pour pouvoir vendre l'énergie; Réseautage entre instances permettant de faire cheminer le dossier; Mise sur pied d'un nouveau programme d'octroi des forces hydrauliques de l'État; Préparation d'un programme d'achat d'énergie Adoption du décret 336-2009/fixation capacité maximale du programme à 50 MW; Adoption décret 337-2009 / préoccupations DD indiquées à la Régie de l'Énergie.
ÉE-SIEM	• Développement d'un plan d'action en efficacité énergétique 2008-2011 par le directeur du SIEM; Positionnement d'une ressource humaine pour la réalisation de certains volets du plan d'action; Présentation du plan d'action à certaines instances de la municipalité et appui.
ÉÉ-C Alma	• Analyse du projet en efficacité énergétique et recommandations de la part du consultant.
ITM-GA	• Décision d'initier un CCITM (cela ne remplace pas les consultations); Volonté d'ÉGA que le CCITM soit « indépendant » (tout en bénéficiant d'un support); Sollicitation d'un catalyseur pour la mise sur pied et prise en charge du CCITM – Acceptation.
IQP-2030	• Réalisation de quatre rapports de recherches : (substitution énergétique); (économie d'énergie); (rendement sur l'investissement énergétique); (État/perspectives de l'énergie au Québec jusqu'en 2030); Le quatrième rapport : constats de scénario d'indépendance du Québec au pétrole; Volonté de transfert du projet à la CRÉ pour le cinquième rapport; Le catalyseur fera le 5e rapport pour la CRRNT; Réalisation du cinquième rapport.

En tenant compte du fait que la troisième phase du processus d'apprentissage collectif contribue à la mise en forme d'une réponse à l'égard de l'élément porteur d'un changement de dynamique, il importe de comprendre que la transformation de la dynamique du territoire est appelée à se poursuivre. Pour ce faire, l'une des voies utilisées à cette fin consiste en certains mécanismes d'interactions ou espaces présents dans le territoire, alors qu'une autre des voies consiste en l'utilisation de mécanismes d'interactions ou d'espaces qui n'étaient pas concernés préalablement. Finalement, les nouvelles connaissances produites suite à la réalisation des trois premières phases du deuxième processus d'apprentissage collectif constituent également un élément contribuant à cette finalité de transformation de la dynamique du territoire.

6.3.1.5. Connaissances produites dans le cadre du deuxième processus

Les connaissances produites dans le cadre du cheminement du deuxième processus de onze des douze cas de projets ou d'actions étudiés sont mises en exergue par les informations en provenance du tableau 64, situé à la page suivante. Ces dernières mettent également en évidence les vecteurs de ces connaissances ainsi que les mécanismes d'interactions où ils sont circonscrits. La particularité des connaissances produites constitue l'une des caractéristiques qu'il est possible de mettre de l'avant à propos de ces dernières. Les connaissances produites concernent des aspects spécifiques et propres au deuxième processus d'apprentissage collectif de chacun des cas de projets ou d'actions étudiés (à l'exception du cas EÉ-SIEM).

Il importe de souligner que l'introduction de ce type de transformation du territoire prend forme par les vecteurs informationnels permettant l'accès aux connaissances produites et les mécanismes d'interactions où ces vecteurs peuvent être circonscrits.

- Malgré les limitations du nombre de mécanismes d'interactions permettant d'accéder à ceux-ci, ce nombre est plus élevé que celui vecteurs informations. Selon le tableau 64, situé à la page suivante, les mécanismes d'interactions ne

détiennent qu'un vecteur informationnel des connaissances produites dans le cadre du deuxième processus d'apprentissage collectif.

Tableau 64 – Vecteurs des connaissances produites dans le deuxième processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Vecteurs	Niveau de circonscription
CSSSC	• **Recherches** (Document – étude des scénarios et modifications possibles) - *Transformation des infrastructures d'une centrale de chauffage pour l'utilisation de la biomasse*	• Centrale de chauffage s.e.n.c. (CA); • Consulgaz;
SDAF	• **Recherches** (Rapport final) - *Exploitation de la biomasse forestière*	• SDAF`; Catalyseur (Chercheur);
Val-Éo	• **Documents d'un mécanisme d'interaction** (Document – choix envisagés) - *Organisation de la structure de développement endogène de la ressource éolienne*	• Coopérative Val-Éo (CA); Catalyseur (Consultant);
Éolien B-S	• **Recherches** (Étude de préfaisabilité) - *Existence du potentiel de développement éolien au Bas-Saguenay*	• CDE de Petit-Saguenay; Firme Hélimax;
Hydro-Ilnu	• **Documents d'un mécanisme d'interaction** (Protocole de construction – Élaboration d'indications – Projet de mini-centrale) - *Organisation du projet de développement de mini-centrales au fil de l'eau*	• Conseil des Montagnais du LSJ; DPI;
Shipshaw RTA	• **Recherches** (Étude d'impact – ÉE) - *Impacts sur l'environnement projet d'optimisation d'une centrale*	• Alcan (Énergie électrique Alcan);
Hydro-Jonq	• **Recherches** (Étude de préfaisabilité) - *Organisation de la location des forces hydrauliques et de l'achat d'électricité de petites centrales*	• Promotion Saguenay; Firme Cégertec;
ÉE-SIEM	• **Documents d'un mécanisme d'interaction** (Plan d'action en EÉ) - *Gestion de l'énergie des infrastructures municipales (économie)*	• SIEM de Saguenay (Direction); CITP de Saguenay;
ÉÉ-C Alma	• **Documents d'un mécanisme d'interaction** (Élaboration le projet) - *Élaboration d'un projet en efficacité énergétique pour un Collège*	• Collège d'Alma (CA); Firme 4Ei;
ITM-GA	• **Documents d'un mécanisme d'interaction** (Mise en place du CCITM) - *Facteurs favorisant l'acceptabilité sociale d'un projet d'implantation d'un terminal méthanier*	• Énergie Grande-Anse;
IQP-2030	• **Recherches** (Cinquième recherche) - *Situation énergétique de la région du SLSJ*	• Catalyseur (Chercheur); CRÉ du SLSJ.

De plus, il est à propos de souligner qu'un effet de cumul des connaissances détenues par le biais des différents vecteurs informationnels est effectif pour certains des mécanismes d'interactions. En effet, certains d'entre eux sont en mesure de détenir plus d'un de ces vecteurs après la réalisation de deux processus d'apprentissage collectif dans le

cadre des cas de projets ou d'actions étudiés. Cet effet de cumul des connaissances détenues par le biais des différents vecteurs informationnels entraîne de nouvelles transformations en ce qui a trait à la dynamique du territoire. Les rôles et les fonctions des différents mécanismes d'interactions du territoire évoluent puisqu'ils sont les détenteurs de ces connaissances et le point d'ancrage permettant d'accéder à ces dernières.

6.3.1.6. La quatrième phase du deuxième processus

Le contenu détaillé de la quatrième phase du deuxième processus d'apprentissage collectif de onze des douze cas de projets ou d'actions est mis en évidence par les informations en provenance du tableau 65, situé à la page suivante. La réalisation de la quatrième phase permet de poursuivre le développement des bases évolutives du deuxième processus d'apprentissage collectif. Il importe de signaler que le contenu des activités ou des actions menées lors de cette phase comporte une spécificité intrinsèque. De plus, le contenu peut être issu d'activités ou d'actions qui diffère de celui des phases qui précèdent (SDAF, Val-Éo, Éolien B-S, Shipshaw RTA, Hydro-Jonq, EÉ-C Alma et ITM-GA). Certaines activités ou actions sont donc susceptibles d'appuyer le déploiement de plus d'une phase du processus d'apprentissage collectif et de la transformation du rapport des acteurs au territoire.

En tenant compte que la quatrième phase du processus d'apprentissage collectif contribue à la diffusion ainsi qu'à l'appropriation de la réponse mise en forme à l'égard de l'élément porteur d'un changement de dynamique, il importe de saisir que la transformation du rapport des acteurs au territoire est appelée à poursuivre sa progression.

- Il est d'abord question d'un cheminement concernant la poursuite de la transformation entreprise lors de la troisième phase. Celui-ci concerne certains mécanismes d'interactions ou espaces présents dans le territoire. Il s'agit ensuite de l'introduction d'une transformation dans le cadre de mécanismes d'interactions ou espaces qui n'étaient pas concernés précédemment.

Tableau 65 – Contenu de la quatrième phase du deuxième processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Activités ou actions menées
CSSSC	• Présentation des paramètres aux sociétaires; Présentation du contexte d'émergence d'un projet en biomasse par un spécialiste français; Présentation des informations recueillies;
SDAF	• Dépôt du rapport final à la SDAF; Vote d'une résolution au Comité « Territoires en difficulté » de la MRC du Fjord-du-Saguenay afin d'exprimer l'accord que l'étude se doit d'aller à un échelon supérieur.
Val-Éo	• Demandes faites à des organisations d'aider par la délégation de ressources juridiques (avocats); Formation d'un comité de travail pour la mise sur pied d'une société en commandite; Réalisation d'avis de travail relatif à la société en commandite et à la création du modèle de gestion;
Éolien B-S	• Dépôt de l'étude réalisée par Hélimax – Intensité du vent au-delà du 7m/sec; Trois sites sont ciblés en tant que sites intéressants et touchent les territoires des municipalités de l'Anse-Saint-Jean, Petit-Saguenay et Rivière-Éternité.
Hydro-Ilnu	• Présentation du projet et de ses retombées possibles – Bonne réception de la part des gens; Dépôt d'une demande d'autorisation et du projet préparé au MEF; Formulation de plusieurs questions additionnelles pour le dossier de la part du MEF; Réponses d'Hydro-Ilnu; Exigences des spécialistes avant l'octroi des autorisations – Réponses d'Hydro-Ilnu; Délivrance de l'autorisation du certificat selon l'article 128.7 de la LCMVF et de l'article 22 de la LQE; Accord du ministère pour que le projet n'ait pas besoin de franchir l'étape des audiences du BAPE.
Shipshaw RTA	• Dépôt de l'étude d'impacts réalisée - Récolte des avis de différentes organisations gouvernementales.
Hydro-Jonq	• HQ demande l'approbation du programme d'achat – Demande à la R. de l'É. de prendre acte du programme; Régie de l'Énergie demande à HQ de publier un avis précisant la procédure d'examen de la demande et invitant les personnes intéressées à transmettre des commentaires; HQ dépose une version amendée de sa demande– Réplique aux commentaires des personnes intéressées.
ÉE-SIEM	• Communiquer aux utilisateurs l'importance de ne pas laisser tourner les moteurs inutilement.
ÉÉ-C Alma	• Autorisation au Collège de procéder à la demande du MELS d'adhérer au programme en efficacité énergétique à même l'enveloppe prévue; Autorisation au Collège de contracter un emprunt à long terme après acceptation du MELS; Autorisation au DG et à la DSA de signer le contrat de service avec la firme Ecosystem; Demande effectuée auprès du MELS; Approbation du MELS et aide financière de 194 700 $.
ITM-GA	• Envoi de sollicitation de participation de la part du CCITM à des personnes dans différentes organisations – Réponses de la part des personnes; Rencontre « générale » du CCITM; Rencontre du CCITM – Volet socioéconomique; Rencontre du CCITM – Volet environnement; - Annonce que les travaux du CCITM sont presque terminés; Rencontre du CCITM – Volet cogénération.
IQP-2030	• Dépôt du cinquième rapport au comité aviseur de la CRRNT au sujet du portrait énergétique régional (plus large).

Il importe de comprendre que la diffusion et l'appropriation de la réponse mise en forme à l'égard de l'élément porteur d'un changement de dynamique permet la poursuite de la transformation de la dynamique du territoire en fonction de deux facteurs. Le premier d'entre eux consiste en la poursuite de transformations entreprises préalablement. Le

deuxième d'entre eux consiste en l'introduction de transformations dans de nouveaux espaces spécifiques du territoire.

6.3.1.7. La cinquième phase du deuxième processus

Le contenu détaillé de la cinquième phase du deuxième processus d'apprentissage collectif de onze des douze cas de projets ou d'actions est mis en évidence par les informations en provenance du tableau 66 ci-dessous. Celui-ci contribue à consolider le développement des bases évolutives du cheminement du deuxième processus d'apprentissage collectif.

Tableau 66 – Contenu de la cinquième phase du deuxième processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Activités ou actions menées
CSSSC	• Présentation des informations détenues à la suite du travail de la firme; Expression d'une volonté d'aller de l'avant dans le projet; Confirmation de l'intérêt d'aller de l'avant.
Val-Éo	• Confirmation des éléments permettant de finaliser rédaction-convention et contrats rattachés.
Éolien B-S	• Dépôt de l'étude réalisée par Hélimax – Intensité du vent au-delà du 7m/sec; • Trois sites sont ciblés en tant que sites intéressants et touchent les territoires des municipalités de l'Anse-Saint-Jean, Petit-Saguenay et Rivière-Éternité.
Hydro-Ilnu	• Travaux d'ingénierie confiés à deux firmes; Considérant les risques d'erreurs et les responsabilités possibles dans la construction, prise de décision - contrat de type « clé en main »; La firme CIMA prépare plans et devis (suivi des travaux) pour Hydro-Ilnu.
Shipshaw RTA	• Mandat de vérification si l'ÉI répond de manière satisfaisante aux directives ministérielles; Description de l'évaluation faite; Analyse du dossier : l'ÉI répond de façon satisfaisante; Recommandation de rendre l'ÉI publique et d'entreprendre la période d'information/consultation publique; Transmission des recommandations au ministre.
Hydro-Jonq	• Régie de l'Énergie prend le dossier en délibéré; Approbation du programme d'achat par la Régie de l'Énergie; Communication du prix de 7,5 cents le KWh; • Dépôt d'une offre de la part d'Hydro-Jonquière à HQP de 7,5 cents le KWh.
ÉÉ-C Alma	• Autorisation au Collège de procéder à la demande du MELS d'adhérer au programme en efficacité énergétique à même l'enveloppe prévue; Autorisation au Collège de contracter un emprunt à long terme après acceptation du MELS; Autorisation au DG et à la DSA de signer le contrat de service avec la firme Ecosystem; Demande effectuée auprès du MELS; Approbation du MELS et aide financière de 194 700 $.
ITM-GA	• Envoi de sollicitation de participation de la part du CCITM à des personnes ciblées dans différentes organisations – Réponses de la part des personnes; Rencontres du CCITM : Volet « général » – Volet « socio-économique »; Volet « environnement »; • Annonce que les travaux du CCITM sont presque terminés; Rencontre du CCITM – Volet cogénération; Considérations des constats amènent à la recommandation de la poursuite du projet selon les recommandations contenues dans le rapport.
IQP-2030	• *Chacun des regroupements (Comité-aviseur CRRNT, la CRRNT et C.A. de la CRÉ) doit accepter le document après sa mise en dépôt (confirmerait une caution du contenu par la CRÉ)*

En premier lieu, il importe de constater que le contenu des activités ou des actions menées lors de la cinquième phase du deuxième processus est spécifique à cette dernière. Ensuite, il est à propos de souligner que ce contenu découle de la réalisation d'activités ou d'actions qui peuvent être différentes de celles réalisées dans le cadre de la phase précédente (Val-Éo, Hydro-Ilnu et IQP-2030). Il est donc possible d'en comprendre que certaines activités ou actions favorisent le soutien au développement de plus d'une phase du processus d'apprentissage collectif et à la transformation du rapport des acteurs au territoire. Compte tenu que la cinquième phase du processus d'apprentissage collectif contribue à la mise en pratique de la réponse formulée ou à son intégration, il importe de comprendre que la transformation du rapport des acteurs au territoire est appelée à poursuivre sa progression.

- Il peut être question de la poursuite de la transformation entreprise lors de la quatrième phase, ce qui concerne certains mécanismes d'interactions ou espaces présents dans le territoire. Il peut être également question de l'introduction d'une transformation dans le cadre de mécanismes d'interactions ou espaces qui diffèrent de ceux concernés précédemment.

Dans cette perspective, la mise en pratique de la réponse formulée ou son intégration influence la transformation de la dynamique d'un territoire en fonction de deux facteurs. Le premier de ceux-ci est la poursuite de transformations entreprises préalablement. Le deuxième de ceux-ci est l'introduction de transformations dans de nouveaux espaces spécifiques du territoire.

6.3.1.8. La sixième phase du deuxième processus

Le contenu détaillé de la sixième et dernière phase du deuxième processus d'apprentissage collectif de onze des douze cas de projets ou d'action est mis en exergue par les informations provenant du tableau 67, situé à la page suivante.

Tableau 67 – Contenu de la sixième phase du deuxième processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Activités ou actions menées
CSSSC	• Présentation des informations détenues à la suite du travail de la firme; Expression d'une volonté d'aller de l'avant dans le projet; Confirmation de l'intérêt d'aller de l'avant.
Val-Éo	• Lancement de la société en commandite Val-Éo; Émission de capital.
Éolien B-S	• Dépôt de l'étude réalisée par Hélimax – Intensité du vent au-delà du 7m/sec; • Trois sites sont ciblés en tant que sites intéressants et touchent les territoires des municipalités de l'Anse-Saint-Jean, Petit-Saguenay et Rivière-Éternité.
Hydro-Ilnu	• Inauguration officielle de la centrale (opérée depuis juillet 2000).
Shipshaw RTA	• La MDDEP informe le BAPE qu'elle rendra publique l'étude d'impact du projet; • La MDDEP demande au BAPE de préparer un dossier pour consultation publique.
Hydro-Jonq	• Entente survenant à propos de l'offre de la part de HJ à HQP de 7,5 cents le KWh.
ÉÉ-C Alma	• Autorisation au Collège de procéder à la demande du MELS d'adhérer au programme en efficacité énergétique à même l'enveloppe prévue; Autorisation au Collège de contracter un emprunt à long terme après acceptation du MELS; Autorisation au DG et à la DSA de signer le contrat de service avec la firme Ecosystem; Demande effectuée auprès du MELS; Approbation du MELS et aide financière de 194 700 $.
ITM-GA	• Le rapport de la démarche du CCITM est rendu public ainsi que les conclusions qu'il contient en ce qui a trait au projet d'implantation d'un terminal méthanier à Grande-Anse.

Le contenu détaillé de cette phase contribue à compléter les bases évolutives du cheminement du processus d'apprentissage collectif. Tout d'abord, la particularité du contenu des activités ou des actions menées lors de cette phase est spécifique à celle-ci. Ensuite, ce contenu découle des activités ou des actions qui peuvent différer de celles de la phase qui précède (CSSSC, Hydro-Jonq, Hydro-Ilnu, EÉ-C Alma et ITM-GA). Cela permet de saisir que certains types d'activités ou d'actions possèdent un impact ayant une plus grande portée en ce qui a trait au cheminement du processus d'apprentissage collectif puisqu'elles permettent le développement de plus d'une phase de ce type de processus.

Compte tenu que la sixième phase du processus d'apprentissage collectif contribue à l'intégration des connaissances, sous la forme de savoirs et ou savoir-faire, il est approprié d'en comprendre que la transformation du rapport des acteurs au territoire est appelée à se poursuivre.

- Cela concerne la poursuite du cheminement de la transformation entreprise lors de la cinquième phase et, plus spécifiquement, certains mécanismes

d'interactions ou espaces présents dans le territoire. Cela concerne également l'introduction de la transformation dans le cadre de mécanismes d'interactions ou espaces qui n'étaient pas concernés précédemment.

- De plus, cela impose de prendre en considération que l'émergence effective des savoirs et ou savoir-faire s'effectue à la suite de la réalisation des six phases du processus d'apprentissage collectif.

Il est alors opportun d'avancer que l'intégration des connaissances, sous la forme de savoirs et ou savoir-faire, exerce une influence en ce qui a trait à la transformation de la dynamique d'un territoire. Celle-ci peut se manifester par la poursuite de transformations entreprises préalablement, par l'introduction de transformations dans de nouveaux espaces spécifiques du territoire et par l'émergence de savoirs et ou savoir-faire.

6.3.1.9. Apprentissages collectifs du deuxième processus

La mise en évidence des apprentissages collectifs réalisés dans le cadre du deuxième processus de huit des douze cas de projets ou d'actions étudiés est effectuée par les informations en provenance du tableau 68, situé à la page suivante. Ceux-ci sont les seuls qui ont été complété. Les apprentissages collectifs sont répartis en fonction de savoirs et ou de savoir-faire, de même que par le biais des mécanismes d'interactions qui en sont les détenteurs.

Le deuxième processus d'apprentissage collectif de chacun des huit cas de projets ou d'actions où celui-ci a été complété contribue à générer un savoir spécifique. Toutefois, ce même processus d'apprentissage collectif ne génère pas un savoir-faire de façon systématique[32]. Ce qui a pour conséquence de permettre l'introduction de trois distinctions entre les éléments contribuant à modifier la dynamique d'un territoire. La première de ces

[32] Trois des processus d'apprentissage collectif complétés n'ont pas généré ce type de savoir.

distinctions porte à propos des nouveautés introduites. En effet, si des savoirs distincts les uns des autres introduisent certaines nouveautés dans ce territoire, la présence de savoirs-faires introduit alors des distinctions impliquant les mécanismes d'interactions qui en sont les détenteurs.

Tableau 68 – Apprentissages collectifs réalisés dans le cadre du deuxième processus

Cas de projets ou d'actions étudiés	Type d'apprentissage collectif réalisé	Contenu descriptif de l'apprentissage collectif	Niveau de circonscription
CSSSC	*Savoir*	Détention de l'information ayant trait à l'organisation attenante à la biomasse	Centrale de Chauffage s.e.n.c.
	Savoir-faire	-	-
Val-Éo	*Savoir*	Organisation de l'exploitation endogène d'une ressource éolienne	Coopérative Val-Éo
	Savoir-faire		
Éolien B-S	*Savoir*	Détention de l'information ayant trait à la disponibilité d'une ressource énergétique	CDE de Petit-Saguenay
	Savoir-faire	-	-
Hydro-Ilnu	*Savoir*	Formulation du projet de la mini-centrale Minashtuk	Hydro-Ilnu
	Savoir-faire	Réalisation effective du projet de la centrale Minashtuk	Firme CIMA et Hydro-Ilnu
Shipshaw RTA	*Savoir*	Détention du contenu d'une ÉI	Alcan – Énergie électrique Alcan
	Savoir-faire	Réalisation d'une ÉI dans le cadre de l'optimisation d'une centrale hydroélectrique	
Hydro-Jonq	*Savoir*	Informations attenantes au processus d'approbation du programme d'achat d'énergie d'HQ par la Régie de l'Énergie	Hydro-Jonquière et municipalité de Saguenay
	Savoir-faire	-	-
EÉ-C Alma	*Savoir*	Informations ayant trait à la formulation d'un projet en EÉ	-
	Savoir-faire	-	-
ITM-GA	*Savoir*	Informations ayant trait à l'organisation de l'acceptabilité sociale	Énergie Grande-Anse
	Savoir-faire	Organisation d'un bureau de consultation et du CCITM	Catalyseur responsable du CCITM

La deuxième distinction introduite en ce qui a trait aux éléments contribuant à modifier la dynamique d'un territoire porte à propos du degré de nouveauté des apprentissages collectifs réalisés. Ceux-ci ne correspondent pas systématiquement à ceux réalisés dans le cadre du cheminement d'un premier processus d'apprentissage collectif. La comparaison des informations des tableaux 60 et 68 permet de constater que les savoirs et ou savoir-faire produits dans le cadre de ces deux processus sont distincts les uns des autres. En ce sens, le degré de nouveauté des apprentissages collectifs contribuent à l'introduction de différentes innovations dans le cadre de la transformation de la dynamique d'un territoire.

La troisième et dernière distinction ayant trait aux éléments contribuant à modifier la dynamique d'un territoire concerne les mécanismes d'interactions détenteurs des savoirs ou des savoir-faire.

- Tout d'abord, ceux-ci sont susceptibles de n'être que les détenteurs des savoirs ou des savoir-faire produits dans le cadre du cheminement du deuxième processus d'apprentissage collectif. Ce qui entraîne, de fait, une transformation de la dynamique territoriale.

- Ensuite, ceux-ci peuvent se trouver à détenir les savoirs (CSSSC, Shipshaw RTA, Hydro-Jonq et ITM-GA) ou les savoir-faire (Shipshaw RTA et Hydro-Jonq) produits dans le cadre du cheminement du premier et du deuxième processus d'apprentissage collectif.

Les rôles et les fonctions des différents mécanismes d'interactions positionnés sur le territoire connaissent alors une évolution. En effet, ceux-ci sont les détenteurs des savoirs et ou savoirs-faires et constituent les points de chute permettant de leur donner accès.

6.4. Types d'informations, connaissances et apprentissages collectifs issus du troisième processus d'apprentissage collectif

Cette section porte à propos des types d'informations, des connaissances ainsi que des apprentissages collectifs issus du cheminement du troisième processus d'apprentissage collectif. Plus spécifiquement, elle concerne le contenu des activités ou des actions menées afin de procéder à l'appropriation des types d'informations, des connaissances et des apprentissages collectifs. L'ensemble de ces données a été récolté parmi huit des douze cas de projets ou d'actions étudiés.

6.4.1. Les types de substances informationnelles

Les informations en provenance du tableau BB, situé en annexe, contribuent à l'émergence du haut degré de diversité des types de substances informationnelles du processus d'apprentissage collectif en tant que l'une des caractéristiques propre à ce type de processus. En effet, tout comme pour le cheminement et la réalisation du premier et du deuxième processus d'apprentissage collectif des cas de projets ou d'actions étudiés, le cheminement et la réalisation du troisième processus d'apprentissage collectif requièrent l'utilisation d'une diversité manifeste de plusieurs types de substances informationnelles.

Malgré que certaines tendances spécifiques aux types de substances informationnelles soient similaires à celles ayant cours dans le cadre du premier et du deuxième processus d'apprentissage collectif, il importe de signaler que la diversité de ces dernières découle de la présence significative d'un plus grand nombre de types de substances informationnelles. En effet, il est possible de constater que les substances de type « impulsive », « normative » et « d'orientation » sont également présentes dans le cadre de certaines phases spécifiques de ce type de processus. Leur présence implique l'émergence d'une nature particulière du cheminement du troisième processus d'apprentissage collectif. Celui-ci diverge donc de celui du premier et deuxième processus

de ce type. Ce cheminement concerne l'orientation des actions des acteurs, leur mise en forme concrète par le biais d'un mécanisme d'interaction, de même que l'expression des désirs des acteurs. Il concerne également la présence d'un encadrement législatif, procédural et réglementaire ainsi qu'un encadrement logique des échanges et la pertinence de ceux-ci.

Les motivations supportant l'action des acteurs ainsi que les rôles et fonctions des mécanismes d'interactions présentent des caractéristiques spécifiques au troisième processus d'apprentissage collectif des cas de projets ou d'actions étudiés. La diversité des mécanismes d'interactions impliqués dans le cadre du cheminement de ce troisième processus d'apprentissage collectif, à la lumière des informations du tableau BB, situé en annexe, contribue à exposer la complexité pouvant être inhérente au cheminement du processus d'apprentissage collectif.

6.4.1.1. Les activités ou les actions orientant le cheminement d'un processus d'apprentissage collectif et le contenu de ses phases

La manifestation de différentes activités situant la mise en relation des acteurs par le biais de mécanismes d'interactions contribuent à la variation des différents types d'informations découlant de ces dernières. Les informations en provenance du tableau CC, situé en annexe, permettent de souligner que les activités ne sont pas seulement différentes d'un cas à l'autre parmi l'ensemble des processus des huit cas de projets ou d'actions étudiés. Elles diffèrent également d'un cas à l'autre dans le cadre d'une même filière énergétique. De plus, elles ont une très forte tendance à différer et à se distinguer de celles du premier et du deuxième processus d'apprentissage collectif[37]. Cela contribue alors à mettre en exergue la particularité des activités situant la mise en relation des acteurs par le biais des mécanismes d'interactions. En effet, elles leur confèrent un caractère spécifique les distinguant les unes des autres.

[37] À l'exception du projet de projet ou d'action identifié par l'acronyme EÉ-SIEM.

6.4.1.2. La première phase du troisième processus

Les informations en provenance du tableau 69 ci-dessous permettent de mettre en évidence le contenu détaillé de la première phase du troisième processus d'apprentissage collectif de huit des cas de projets ou d'actions étudiés. L'une des caractéristiques de ce dernier est sans contredit sa spécificité intrinsèque. En effet, le contenu est caractérisé par les différentes activités ou actions situant la mise en relation des acteurs. De manière générale, ce contenu se distingue également du contenu présent lors de la première phase du premier et du deuxième processus d'apprentissage collectif.

Tableau 69 – Contenu de la première phase du troisième processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Activités ou actions menées
CSSSC	• Présentation des informations détenues à la suite du travail de la firme; Expression d'une volonté d'aller de l'avant dans le projet; Confirmation de l'intérêt d'aller de l'avant/nécessité d'enclencher la planification administrative du dossier.
Val-Éo	• Émission du décret 926-2005 par le gouvernement du Québec - l'A/O 2005 de 2000 MW d'énergie éolienne.
Éolien B-S	• Dépôt de l'étude réalisée par Hélimax – Intensité du vent au-delà du 7m/sec; Trois sites sont ciblés en tant que sites intéressants et touchent les territoires des municipalités de l'Anse-Saint-Jean, Petit-Saguenay et Rivière-Éternité.
Shipshaw RTA	• La MDDEP informe le BAPE qu'elle rendra publique l'étude d'impacts du projet; • La MDDEP demande au BAPE de préparer un dossier pour consultation publique.
Hydro-Jonq	• Constat que l'étude est intéressante et qu'il faut voir à pousser davantage l'analyse (recommandation).
ÉE-SIEM	• Établissements de constats à l'égard de la situation prévalant pour ce qui est de l'énergie dans les bâtiments municipaux de Saguenay et formulation de recommandations à l'égard de la gestion de l'énergie.
ÉÉ-C Alma	• Réalisation des différents travaux liés au projet en EÉ du Collège d'Alma.
ITM-GA	• Consultations d'Énergie Grande-Anse auprès d'une ressource spécialisée en Éco-conseil; Positionnement effectif au sein d'une démarche transparente en ce qui a trait au déroulement du projet.

L'une des autres caractéristiques du contenu détaillé de la première phase du troisième processus d'apprentissage collectif est celle de l'échelon organisationnel où celui-ci se manifeste. Qu'il soit question de mécanismes d'interactions ou d'un espace dans un territoire, ces derniers peuvent différer de ceux employés lors du premier et du deuxième processus d'apprentissage collectif. En effet, les échelons organisationnels employés dans le cadre de la première phase du troisième processus d'apprentissage collectif diffèrent. De fait,

il est possible de comprendre que la transformation du rapport des acteurs au territoire ne se situe pas seulement dans le cadre d'un certain nombre d'espaces spécifiques de celui-ci.

- Cela concerne les espaces constitués par le biais de mécanismes d'interactions (CSSSC, Shipshaw RTA, Hydro-Jonq, EÉ-C Alma et EÉ-SIEM) ou les normes institutionnelles d'un territoire ou d'une portion de celui-ci (le territoire québécois pour Val-Éo, une portion de la sous-région du Bas-Saguenay pour Éolien B-S et la région administrative du Saguenay-Lac-Saint-Jean pour ITM-GA).

Compte tenu que la première phase du processus d'apprentissage collectif contribue à l'émergence d'un élément porteur d'un changement de dynamique, il est possible de souligner que l'initiation de ce type de processus contribue à transformer la dynamique du territoire par le biais de l'introduction de nouvelles activités ou de nouvelles actions.

6.4.1.3. La deuxième phase du troisième processus

Les informations en provenance du tableau 70, situé à la page suivante, favorise la mise en évidence du contenu détaillé de la deuxième phase du troisième processus d'apprentissage collectif des huit cas de projets ou d'actions étudiés. Ce contenu comporte une particularité propre aux activités ou actions situant la mise en relation des acteurs de la deuxième phase de ce troisième processus. De plus, une autre des particularités de ce contenu est que celui-ci découle d'activités ou d'actions qui ne sont pas similaire à celles de la première phase.

L'évolution du cheminement du processus d'apprentissage collectif se manifeste dans le cadre d'un certain nombre d'échelons organisationnels. Ceux-ci sont essentiellement les mêmes types d'échelons organisationnels que ceux de la première phase. Compte tenu que la deuxième phase du d'apprentissage collectif contribue à

l'identification et à la précision de la compréhension liée à l'élément porteur d'un changement de dynamique, cela permet alors de souligner que la transformation du rapport des acteurs au territoire poursuit sa progression.

- Il faut souligner que cette progression survient par la poursuite de la transformation entreprise lors de la première phase pour ce qui est de certains mécanismes d'interactions ou espaces présents dans le territoire.

Tableau 70 – Contenu de la deuxième phase du troisième processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Activités ou actions menées
CSSSC	• Élaboration des documents d'appels d'offres, des services et de sélection nécessaires dans le cadre de la réalisation du projet.
Val-Éo	• Journée de planification stratégique - poursuite des activités (A/O 2005 de 2000 MW); Analyse des aspects entourant l'appel d'offres – Formulation de constats au sujet du programme communautaire; Discussion sur la stratégie de développement du projet (occasion de développer une expertise); Souhait participer à l'appel d'offres; Établissement stratégie pour trouver un partenaire acceptant les conditions de Val-Éo; Établissement d'un partenariat pour un projet éolien de 50 MW; Développement de l'appel d'offres.
Éolien B-S	• Intérêt du CDE de Petit-Saguenay pour le développement éolien et d'un projet; • Tient à ce que le milieu profite des richesses et soit actionnaire de la démarche.
Shipshaw RTA	• Annonces séances d'informations au sujet du projet; Existence d'une volonté de permettre aux citoyens de s'informer au sujet du projet et des procédures (BAPE); Dévoilement des ÉI.
Hydro-Jonq	• Acceptation du MRNF de céder les infrastructures des sites de production de Chute-Garneau et Pont-Arnaud à la ville de Saguenay pour une valeur de 1 $ et d'accorder les autorisations pour exploiter les deux centrales; Négociations entre Hydro-Québec et la ville de Saguenay sur le volet de cession des ouvrages (présence d'une volonté de transfert de la part d'Hydro-Québec); Les échanges ont permis d'établir qu'Hydro-Québec céderait les droits hydrauliques au MRNF et que cela serait fait par la suite à la ville de Saguenay.
ÉE-SIEM	• Adoption du rapport du vérificateur général de la ville de Saguenay; Manifestation d'une volonté et d'intentions relatives à la gestion énergétique;
ÉÉ-C Alma	• Existence d'une garantie de performance, d'accompagnement et de fournitures; le contrat avec la firme Ecosystem inclure des mesures de formation à propos des nouveaux équipements.
ITM-GA	• Adoption d'une stratégie d'acceptabilité sociale au sujet du projet la plus large possible (faire des consultations et des présentations afin de permettre de faire connaître et de comprendre); Intentions d'introduire des conditions sociales préexistantes pour un tel projet.

Dès lors, il devient possible de souligner que l'identification et la précision de la compréhension liée à l'élément porteur d'un changement de dynamique influence la transformation de la dynamique du territoire en fonction de la poursuite des transformations

entreprises auparavant et par l'introduction de transformations découlant du cheminement du troisième processus d'apprentissage collectif.

6.4.1.4. La troisième phase du troisième processus

Les informations en provenance du tableau 71 ci-dessous permettent la mise en exergue du contenu détaillé de la troisième phase du troisième processus d'apprentissage collectif des huit cas de projets ou d'actions étudiés.

Tableau 71 – Contenu de la troisième phase du troisième processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Activités ou actions menées
CSSSC	• Structuration des démarches administratives à survenir dans le cadre du cheminement du dossier du projet de conversion de la Centrale de chauffage à la biomasse – *Démarches d'acceptation du projet au sein de chacune des organisations sociétaires (il est plausible que cela ait lors de réunions de conseils d'administration ou leurs équivalents).*
Val-Éo	• Préparation des propositions en vue de solliciter des investissements au sein du projet – Réception des propositions au sein de municipalités de la MRC Lac-Saint-Jean-Est; Développement d'une soumission dans le cadre de l'appel d'offres A/O 2005; Expression de la volonté de Val-Éo d'aller chercher expertise dans l'élaboration de projets éoliens.
Éolien B-S	• Proposition du CDE de Petit-Saguenay à l'attention des CM de l'Anse-Saint-Jean, Petit-Saguenay et Rivière-Éternité afin d'établir un partenariat pour la mise en œuvre d'un projet éolien à déposer dans le cadre de l'appel d'offres d'Hydro-Québec A/O 2005; • Acceptation de la part de chacun des conseils municipaux.
Shipshaw RTA	• Annonces et séances d'informations au sujet du projet; Existence d'une volonté de permettre aux citoyens de s'informer au sujet du projet et les procédures (BAPE); Dévoilement des études d'impact.
Hydro-Jonq	• Mise en place d'un protocole se voyant inclure l'ensemble des éléments (comment la cession des ouvrages serait faite); Bail-type du MRNF pour la location des forces hydrauliques du domaine de l'État; Particularités des ouvrages demandent la possession des connaissances leur étant liées; Mise en place d'une démarche de compagnonnage comme il est prévu dans le protocole en négociation, même si celui-ci ne se voit pas encore signé – *Entente de suivi de techniciens et d'ingénieurs de Hydro-Jonquière participant à l'exploitation des ouvrages lors des interventions des équipes de Hydro-Québec (participation sans exécution).*
ÉE-SIEM	• Développement d'un plan d'action en efficacité énergétique 2008-2011 par le directeur du SIEM; Positionnement d'une ressource humaine pour la réalisation de certains volets du plan d'action; Présentation du plan d'action à certaines instances de la municipalité et appui.
ÉÉ-C Alma	• Existence d'une garantie de performance, d'accompagnement et de fournitures; le contrat avec la firme Ecosystem inclue des mesures de formation à propos des nouveaux équipements.
ITM-GA	• Recherche de l'adhésion de la population de la région du Saguenay−Lac-Saint-Jean au projet d'implantation d'un TM – Amorce des démarches de rencontres à cet effet.

Le contenu détaillé de la troisième phase du troisième processus contribue au développement des bases évolutives du cheminement du troisième processus d'apprentissage collectif. En premier lieu, il importe de mentionner que le contenu des activités ou des actions menées lors de cette phase comporte une spécificité intrinsèque. En deuxième lieu, il est possible de constater que le contenu des activités ou des actions tend à se distinguer de celui des phases qui précèdent. Il devient donc possible de souligner que certaines activités ou actions peuvent contribuer au développement de plus d'une phase du processus d'apprentissage collectif et, ainsi, à la transformation du rapport des acteurs au territoire.

Compte tenu du fait que la troisième phase du processus d'apprentissage collectif contribue à mettre en forme une réponse à propos de l'élément porteur d'un changement de dynamique, la transformation de la dynamique du territoire est appelée à se poursuivre. Tout d'abord, celle-ci est appelée à prendre place dans le cadre de certains mécanismes d'interactions ou espaces présents dans le territoire. Ensuite, cette transformation de la dynamique du territoire est également appelée à prendre place par le biais de l'introduction de nouvelles connaissances produites après la complétion des trois premières phases du troisième processus d'apprentissage collectif.

6.4.1.5. Connaissances produites dans le cadre du troisième processus

Les connaissances produites dans le cadre du cheminement du troisième processus de huit des douze cas de projets ou d'actions étudiés sont mises de l'avant par les informations en provenance du tableau 72, situé à la page suivante. Ces dernières mettent également en évidence les vecteurs de ces connaissances ainsi que les mécanismes d'interactions où ils sont circonscrits. Les connaissances produites dans le cadre du troisième processus d'apprentissage concernent des aspects spécifiques à ce processus de chacun des cas de projets ou d'actions étudiés (à l'exception du cas EÉ-SIEM). De plus, l'introduction de ce type de transformation du territoire est similaire à celle survenu lors des processus d'apprentissage collectif qui précèdent.

- Le nombre de mécanismes d'interactions permettant d'accéder aux vecteurs informationnel est plus élevé que ces derniers. Selon le tableau 72 ci-dessous, les mécanismes d'interactions ne détiennent qu'un vecteur informationnel des connaissances produites lors du troisième processus d'apprentissage collectif.

Tableau 72 – Vecteurs des connaissances produites dans le troisième processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Vecteurs	Niveau de circonscription
CSSSC	• **Documents d'un mécanisme d'interaction** (Démarches auprès des sociétaires) *Élaboration d'un projet de transformation des infrastructures d'une centrale de chauffage pour l'utilisation de la biomasse*	• Centrale de chauffage s.e.n.c. (CA);
Val-Éo	• **Documents d'un mécanisme d'interaction** (Document de sollicitation pour les investissements et document de soumission pour A/O 2005) *Élaboration d'un projet de parc éolien*	• Coopérative Val-Éo; • Algonquin Power;
Éolien B-S	• **Documents d'un mécanisme d'interaction** (Proposition de partenariat) *Élaboration d'un partenariat dans le cadre du développement d'un projet de parc éolien*	• CDE Petit-Saguenay; Conseils mun. Anse-Saint-Jean, Petit-Saguenay, Rivière-Éternité;
Shipshaw RTA	• **Recherches** (Étude d'impact – ÉE) *Impacts sur l'environnement d'un projet d'optimisation d'une centrale*	• BAPE; Médias;
Hydro-Jonq	• **Documents d'un mécanisme d'interaction** (Document de protocole, bail-type location forces hydrauliques et démarche de compagnonnage) *Exploitation des ouvrages et des équipements*	• Municipalité de Saguenay; • Hydro-Jonquière; • Hydro-Québec;
ÉE-SIEM	• **Documents d'un mécanisme d'interaction** (Plan d'action en EÉ) *Gestion de l'énergie au sein des infrastructures municipales (véhicules de nouvelles technologies)*	• SIEM de la ville de Saguenay (Direction); CITP de la ville de Saguenay;
ÉÉ-C Alma	• **Documents d'un mécanisme d'interaction** (Contrat avec Ecosystem) *Mesures devant être appliquées pour les nouveaux équipements du Collège*	• Collège d'Alma (C.A); • Firme Ecosystem;
ITM-GA	• **Documents d'un mécanisme d'interaction** (Documents d'informations utilisés et rencontres au sujet du projet) *Connaissances du projet et de ses composantes*	• Énergie Grande-Anse.

Les mécanismes d'interactions impliqués dans la réalisation du troisième processus d'apprentissage collectif peuvent même être les sujets d'un effet de cumul par le biais de la détention de différents vecteurs informationnels. En effet, il est possible de constater que certains d'entre eux sont en mesure de détenir plus d'un de ces vecteurs après la réalisation

de deux processus d'apprentissage collectif dans le cadre des cas de projets ou d'actions étudiés. Cela a pour conséquence d'entrainer de nouvelles transformations de la dynamique du territoire. Les rôles et les fonctions des différents mécanismes d'interactions du territoire évoluent puisqu'ils sont les détenteurs de ces connaissances et le point d'ancrage permettant d'accéder à ces dernières.

6.4.1.6. La quatrième phase du troisième processus

Les informations en provenance du tableau 73 ci-dessous permettent la mise en exergue du contenu détaillé de la quatrième phase du troisième processus d'apprentissage collectif des huit cas de projets ou d'actions étudiés.

Tableau 73 – Contenu de la quatrième phase du troisième processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Activités ou actions menées
CSSSC	• *Démarches d'acceptation du projet au sein de chacune des organisations sociétaires (il est plausible de présumer que cela aura lieu lors de réunions de conseils d'administration ou leurs équivalents). – Prise de décision de l'acceptation ou non au sein de chacune des organisations sociétaires d'aller de l'avant dans le projet de conversion de la chaufferie de la Centrale de chauffage à la biomasse.*
Val-Éo	• Dépôt proposition faite par Val-Éo et Algonquin Power à Hydro-Québec Distribution; 66 soumissions, provenant de plus de 25 promoteurs totalisant 7 724 MW, ont été reçues; Transmission à la Régie de l'Énergie du guide d'évaluation des soumissions (conforme); Vérification (Étape 1 – Exigences minimales); (Étape 2 – Classement); Formation des meilleures combinaisons de soumissions (Étape 3 – Combinaisons); Non-rétention du dossier de Val-Éo et Algonquin Power à la troisième étape; Le consultant a eu à écrire à Val-Éo pour l'informer de la non-rétention ; Interrogations des acteurs en ce qui a trait aux appels d'offres.
Éolien B-S	• Proposition du CDE de Petit-Saguenay à l'attention des conseils municipaux de l'Anse-Saint-Jean, Petit-Saguenay et Rivière-Éternité afin d'établir un partenariat pour la mise en œuvre d'un projet éolien à déposer dans le cadre de l'appel d'offres d'Hydro-Québec A/O 2005; Acceptation de la part de chacun des conseils municipaux.
Shipshaw RTA	• Mise en place de la disponibilité du dossier (procédure si quelqu'un veut une audience); Présentation du projet en séance d'information : soulèvement de préoccupations pour ce qui est des infrastructures, de l'environnement, les évènements à la suite des travaux, les impacts sur le patrimoine et le transport; Parution d'un avis public à propos de la démarche auprès du BAPE.
Hydro-Jonq	• Lors des interventions au sujet des équipements des deux ouvrages, leur exploitation, comment fonctionnent les systèmes programmés, etc.; Participation sans exécution d'une équipe de six techniciens et d'un chef de division d'Hydro-Jonquière aux interventions de l'équipe d'HQ.
ÉE-SIEM	• *Établissement d'un plan écoénergétique par rapport à la conduite de machineries lourdes.*
ÉÉ-C Alma	• *Communication des mesures de sensibilisation pour application par les employés du Collège d'Alma;*
ITM-GA	• Trente-et-une rencontres de présentation du projet d'implantation d'un TM à Grande-Anse.

La réalisation de la quatrième phase permet de poursuivre le développement des bases évolutives du troisième processus d'apprentissage collectif. Il importe de mentionner que le contenu des activités ou des actions menées lors de cette phase compte une spécificité qui lui est propre. Toutefois, ce contenu est issu d'activités ou d'actions semblables à celles de la troisième phase du processus d'apprentissage collectif. Certains types d'activités sont donc plus susceptibles de permettre le développement d'un certain nombre de phases d'un processus d'apprentissage collectif.

Compte tenu que la quatrième phase du processus d'apprentissage collectif contribue à la diffusion ainsi qu'à l'appropriation de la réponse mise en forme à l'égard de l'élément porteur d'un changement de dynamique, il importe de comprendre que la transformation du rapport des acteurs au territoire poursuit sa progression.

- Il est d'abord question d'un cheminement concernant la poursuite de la transformation entreprise lors de la troisième phase. Celui-ci concerne certains mécanismes d'interactions ou espaces présents dans le territoire. Il importe de souligner que les mécanismes d'interaction peuvent également continuer à jouer un rôle supplémentaire puisqu'ils étaient impliqués dans le cadre de l'un ou l'autre des phases précédentes du processus. Il s'agit ensuite de l'introduction d'une transformation dans le cadre de mécanismes d'interactions ou espaces qui n'étaient pas concernés précédemment.

Il importe donc de comprendre que la diffusion et l'appropriation de la réponse mise en forme à l'égard de l'élément porteur d'un changement de dynamique permet la poursuite de la transformation de la dynamique du territoire en fonction de trois facteurs. Le premier d'entre eux consiste en la poursuite de transformations entreprises préalablement, alors que le deuxième la situe dans le cadre de mécanismes d'interactions utilisés auparavant lors du cheminement du processus d'apprentissage collectif. Le troisième d'entre eux consiste en l'introduction de transformations dans de nouveaux espaces spécifiques du territoire.

6.4.1.7. La cinquième phase du troisième processus

Les informations en provenance du tableau 74 ci-dessous permettent la mise en exergue du contenu détaillé de la cinquième phase du troisième processus d'apprentissage collectif des huit cas de projets ou d'actions étudiés. Ce contenu détaillé contribue à compléter les bases évolutives du cheminement du processus d'apprentissage collectif.

Tableau 74 – Contenu de la cinquième phase du troisième processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Activités ou actions menées
Val-Éo	• Expression d'une volonté de la part de la coopérative Val-Éo de mieux faire dans le cadre des prochains appels d'offres; Analyse des résultats obtenus par la coopérative Val-Éo dans le cadre de l'appel d'offres de 2000 MW d'énergie éolienne.
Éolien B-S	• Établissement d'un partenariat entre les trois conseils municipaux de l'Anse-Saint-Jean, Petit-Saguenay et Rivière-Éternité pour le projet d'un parc éolien dans le secteur du Bas-Saguenay, sous la forme d'un Comité pour la mise en œuvre du projet (le CDE de Petit-Saguenay se voit agir à titre de chargé de projet).
Shipshaw RTA	• Adoption du décret 915-2008 par le conseil des Ministres concernant la délivrance d'un certificat d'autorisation à RTA afin de procéder à la réalisation du projet d'optimisation de la centrale hydroélectrique Shipshaw.
Hydro-Jonq	• Lors de chaque intervention au sujet des équipements des deux ouvrages, leur exploitation, comment fonctionnent les systèmes programmés, etc.; Participation sans exécution d'une équipe de six techniciens et d'un chef de division d'Hydro-Jonquière aux interventions de l'équipe d'Hydro-Québec.

La particularité du contenu des activités ou des actions menées lors de la cinquième phase du troisième processus doit être mise en évidence. En effet, celui-ci est spécifique à cette phase. De plus, ce contenu découle de la réalisation d'activités ou d'actions qui peuvent être différentes de celles réalisées dans le cadre de la phase précédente (Val-Éo et Shipshaw RTA). Il convient alors d'en conclure que certaines activités ou actions favorisent le soutien au développement de plus d'une phase du processus d'apprentissage collectif et à la transformation du rapport des acteurs au territoire.

La prise en considération du fait que la cinquième phase du processus d'apprentissage collectif contribue à la mise en pratique de la réponse formulée ou à son intégration amène à comprendre que la transformation du rapport des acteurs au territoire est appelée à poursuivre sa progression.

- Tout d'abord, cela peut interpeler la transformation entreprise lors de la quatrième phase du processus, ce qui concerne certains mécanismes d'interactions ou espaces présents dans le territoire. Ensuite, cela peut également interpeler l'introduction d'une transformation dans le cadre de mécanismes d'interactions ou espaces qui diffèrent de ceux concernés précédemment.

Il convient donc de préciser que la mise en pratique de la réponse formulée ou son intégration influence la transformation de la dynamique d'un territoire en fonction de deux facteurs. Le premier de ceux-ci est la poursuite de transformations entreprises préalablement. Le deuxième de ceux-ci est l'introduction de transformations dans de nouveaux espaces spécifiques du territoire.

6.4.1.8. La sixième phase du troisième processus

Les informations en provenance du tableau 75 ci-dessous permettent de mettre en évidence le contenu détaillé de la sixième et dernière phase du troisième processus d'apprentissage collectif des huit cas de projets ou d'actions étudiés.

Tableau 75 – Contenu de la sixième phase du troisième processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Contenu de la phase
Val-Éo	• Expression d'une volonté de la part de la coopérative Val-Éo de mieux faire dans le cadre des prochains appels d'offres; Analyse des résultats obtenus par la coopérative Val-Éo dans le cadre de l'appel d'offres de 2000 MW d'énergie éolienne.
Éolien B-S	• Établissement d'un partenariat entre les trois conseils municipaux de l'Anse-Saint-Jean, Petit-Saguenay et Rivière-Éternité pour le projet de parc éolien dans le secteur du Bas-Saguenay, sous la forme d'un Comité pour la mise en œuvre du projet (le CDE de Petit-Saguenay se voit agir à titre de chargé de projet).
Shipshaw RTA	• Adoption du décret 915-2008 par le conseil des Ministres concernant la délivrance d'un certificat d'autorisation à RTA; Confirmation que RTA va de l'avant avec l'installation d'une turbine de 225 MW, malgré une augmentation des coûts; La prévision de la date de fin des travaux attenants au projet se situe au mois de décembre 2012.
Hydro-Jonq	• Lors de chaque intervention au sujet des équipements des deux ouvrages, leur exploitation, comment fonctionnent les systèmes programmés, etc.; Participation sans exécution d'une équipe de six techniciens et d'un chef de division d'Hydro-Jonquière aux interventions de l'équipe d'Hydro-Québec.

Ce contenu détaillé contribue à compléter les bases évolutives du cheminement du processus d'apprentissage collectif. Tout d'abord, il importe de mentionner que le contenu des activités ou des actions menées lors de cette phase possède une spécificité intrinsèque. Ensuite, il importe également de souligner que ce contenu est issu d'activités ou d'actions semblables à celles de la cinquième phase du processus d'apprentissage collectif. Cela permet alors d'en comprendre que certains types d'activités sont donc plus susceptibles de favoriser le développement d'un certain nombre de phases d'un processus d'apprentissage collectif.

Compte tenu que la sixième phase du processus d'apprentissage collectif contribue à l'intégration des connaissances, sous la forme de savoirs et ou savoir-faire, il importe de comprendre que la transformation du rapport des acteurs au territoire est appelée à se poursuivre.

- Il est alors question de la poursuite du cheminement de la transformation entreprise lors de la cinquième phase et, plus spécifiquement, certains mécanismes d'interactions ou espaces présents dans le territoire. Il est également question de l'introduction de la transformation dans le cadre de mécanismes d'interactions ou espaces qui n'étaient pas concernés précédemment.

- Cela impose également de prendre en considération que l'émergence effective des savoirs et ou savoir-faire s'effectue à la suite de la réalisation des six phases du processus d'apprentissage collectif.

L'intégration des connaissances, que ce soit sous la forme de savoirs et ou savoir-faire, continue donc à exercer une influence en ce qui a trait à la transformation de la dynamique d'un territoire. Celle-ci peut se manifester par la poursuite de transformations entreprises préalablement, l'introduction de transformations dans de nouveaux espaces spécifiques du territoire et l'émergence de savoirs et ou savoir-faire.

6.4.1.9. Apprentissages collectifs du troisième processus

Les informations en provenance du tableau 76 ci-dessous permettent de mettre en évidence les apprentissages collectifs réalisés dans le cadre du troisième processus de quatre des douze cas de projets ou d'actions étudiés. Ceux-ci sont les seuls qui ont été complété. Les apprentissages collectifs sont répartis en fonction de savoirs et ou de savoir-faire, de même que par le biais des mécanismes d'interactions qui en sont les détenteurs.

Tableau 76 – Apprentissages collectifs réalisés dans le cadre du troisième processus

Cas de projets ou d'actions étudiés	Type d'apprentissage collectif réalisé	Contenu descriptif de l'apprentissage collectif	Niveau de circonscription
Val-Éo	*Savoir*	Stratégie de recrutement d'un partenaire d'affaires pour un projet éolien et développement d'un projet éolien	Coopérative Val-Éo
	Savoir-faire		
Éolien B-S	*Savoir*	Développement d'une proposition de partenariat pour la mise en œuvre d'un projet éolien	Conseils municipaux de l'Anse-Saint-Jean, Rivière-Éternité et Petit-Saguenay – CDE de Petit-Saguenay
	Savoir-faire	Organisation de la mise en œuvre d'un projet éolien	
Shipshaw RTA	*Savoir*	Informations à propos du cheminement de l'évaluation environnementale	Alcan – Énergie électrique Alcan
	Savoir-faire	Expertise à propos du cheminement de l'évaluation environnementale	
Hydro-Jonq	*Savoir*	Acquisition des informations en ce qui a trait aux interventions sur les ouvrages hydroélectriques	Hydro-Jonquière (équipe d'intervention – six techniciens et un ingénieur)
	Savoir-faire	Acquisition d'une expertise de l'équipe d'intervention pour l'exploitation des ouvrages	

Contrairement aux deux processus d'apprentissage collectif qui précèdent, le troisième processus d'apprentissage collectif de ces quatre cas de projets ou d'action contribuent à générer des savoirs distincts ainsi qu'un nombre équivalent d'apprentissages collectifs qui concernent tant les savoirs que les savoir-faire. Ce qui a pour conséquence de permettre de procéder au maintien de trois distinctions entre les éléments contribuant à modifier la dynamique d'un territoire. La première de ces distinctions porte à propos des nouveautés introduites. En effet, si des savoirs distincts les uns des autres introduisent

certaines nouveautés dans ce territoire, la présence de savoirs-faires introduit alors des distinctions impliquant les mécanismes d'interactions qui en sont les détenteurs.

La deuxième distinction introduite en ce qui a trait aux éléments contribuant à modifier la dynamique d'un territoire porte à propos du degré de nouveauté des apprentissages collectifs réalisés. Ceux-ci diffèrent systématiquement de ceux réalisés dans le cadre du cheminement d'un premier ou d'un deuxième processus d'apprentissage collectif. La comparaison des informations des tableaux 60, 68 et 76 permet de constater que les savoirs et ou savoir-faire produits dans le cadre de ces quatre processus sont distincts les uns des autres. En ce sens, le degré de nouveauté des apprentissages collectifs contribuent à l'introduction d'innovations lors de la transformation de la dynamique d'un territoire.

La troisième et dernière distinction ayant trait aux éléments contribuant à modifier la dynamique d'un territoire concerne les mécanismes d'interactions détenteurs des savoirs ou des savoir-faire.

- Tout d'abord, ceux-ci sont susceptibles d'être les détenteurs des savoirs ou des savoir-faire produits dans le cadre du cheminement d'un seul processus d'apprentissage collectif. Ce qui entraîne, de fait, une transformation de la dynamique territoriale.

- Ensuite, ceux-ci peuvent détenir les savoirs (Val-Éo, Eolien B-S et Shipshaw RTA) ou les savoir-faire (Val-Éo et Shipshaw RTA) produits dans le cadre du cheminement du deuxième et du troisième processus d'apprentissage collectif.

C'est dans cette perspective qu'il est possible d'avancer que les rôles et les fonctions des différents mécanismes d'interactions positionnés sur le territoire connaissent alors une évolution. En effet, ceux-ci sont les détenteurs des savoirs et ou savoirs-faires et constituent les points de chute permettant de leur donner accès.

6.5. Types d'informations, connaissances et apprentissages collectifs issus du quatrième processus d'apprentissage collectif

Cette section concerne les types d'informations, les connaissances ainsi que les apprentissages collectifs issus du cheminement du quatrième processus d'apprentissage collectif. Plus spécifiquement, elle traite du contenu des activités ou des actions menées afin de procéder à l'appropriation des types d'informations, des connaissances et des apprentissages collectifs. L'ensemble de ces données a été récolté parmi huit des douze cas de projets ou d'actions étudiés.

6.5.1. Les types de substances informationnelles

Les informations en provenance du tableau DD, situé en annexe, contribuent à situer le haut degré de diversité des types de substances informationnelles du processus d'apprentissage collectif en tant que l'une des caractéristiques inhérente à ce dernier. En effet, la diversité des types de substances informationnelles requis afin de favoriser le cheminement du quatrième processus d'apprentissage collectif des cas de projets ou d'actions étudiés est similaire à celle ayant eu cours dans le cadre du troisième processus d'apprentissage collectif.

Certaines tendances spécifiques aux types de substances informationnelles sont similaires à celles présente dans le cadre du cheminement du premier et du deuxième processus d'apprentissage collectif, soit celles concernant les informations de type « effective » et « exécutive ». Malgré que l'orientation du cheminement du processus puisse s'apparenter, la réalité d'émergence et de cheminement de ce quatrième processus d'apprentissage collectif lui est bel et bien spécifique. Tout d'abord, les types de motivation supportant l'action des acteurs, de même que les rôles et fonctions des mécanismes d'interactions favorisant la mise en relation des acteurs présentent des caractéristiques les

différenciant d'un cas de projet ou d'action étudié à un autre. Ensuite, ces éléments diffèrent également d'un processus d'apprentissage collectif à un autre.

Les informations provenant du tableau DD, situé en annexe, confirment cette réalité. L'élaboration du cheminement du quatrième processus d'apprentissage collectif se différencie de celle des trois premiers processus de ce type ayant émergé précédemment. En ce sens, cette réalité lui est particulière puisque les types de substances informationnelles varient dans le cadre de chaque processus d'apprentissage collectif ainsi que pour chacune de leur phase. Il devient alors possible de considérer que la composition du contenu de celles-ci comporte une orientation spécifique.

6.5.1.1. Les activités orientant le cheminement d'un processus d'apprentissage collectif et le contenu de ses phases

L'existence d'une variation des types d'informations présentes dans le cadre du cheminement d'un processus d'apprentissage collectif découle entre autres des différentes activités mettant en contexte la mise en relation des acteurs pour les mécanismes d'interactions. Selon les informations en provenance du tableau EE, situé en annexe, les activités ne sont pas seulement différentes d'un cas à l'autre parmi l'ensemble des processus des huit cas de projets ou d'actions étudiés. Elles sont également différentes d'un cas à l'autre dans le cadre d'une même filière énergétique et elles diffèrent même au sein même des processus d'apprentissage collectif de chacun des huit cas de projets ou d'actions étudiés. De plus, ces activités ont une forte tendance à différer et à être distinctes de celles des trois processus d'apprentissage collectif ayant émergé précédemment[49]. L'ensemble de ces éléments contribuent à la mise en évidence de la particularité des activités situant la mise en relation des acteurs par le biais des mécanismes d'interactions. Celles-ci leur confèrent un caractère spécifique les distinguant les unes des autres.

[49] À l'exception du cas de projet ou d'action identifié par l'acronyme EÉ-SIEM.

6.5.1.2. La première phase du quatrième processus

Le contenu détaillé de la première phase du quatrième processus d'apprentissage collectif de huit des douze cas de projets ou d'actions étudiés est mis en évidence par les informations en provenance du tableau 78 ci-dessous. Malgré que le contenu de cette phase se manifeste suite à l'initiation du cheminement du premier, du deuxième et du troisième processus d'apprentissage collectif, l'une des caractéristiques de celui-ci est sa spécificité intrinsèque. Les différentes activités ou actions situant la mise en relation des acteurs diffèrent de celles du premier, du deuxième et du troisième processus d'apprentissage collectif et caractérise le contenu détaillé de la première phase.

Tableau 78 – Contenu de la première phase du quatrième processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Activités ou actions menées
CSSSC	• Présentation des informations détenues à la suite du travail de la firme; Expression d'une volonté d'aller de l'avant dans le projet; Confirmation de l'intérêt d'aller de l'avant et nécessité d'enclencher la planification administrative du dossier.
Val-Éo	• Expression du besoin de développer et de conserver l'expertise en énergie au sein de Val-Éo; Expression du besoin de financer les projets avec plus d'efficacité (solution envisagée : offrir les services d'un consultant en développement éolien – écartée); • Établissement d'un constat : contexte des appels d'offres rend difficile le maintien des ressources; Vérification volonté des organisations locales de prendre le leadership dans le domaine des énergies renouvelables. Sinon les employés de Val-Éo entament la préparation d'un plan d'affaires pour créer une société de développement des projets d'énergie avec un groupe et d'un fonds d'investissement.
Éolien B-S	• Établissement d'un partenariat entre les trois conseils municipaux de l'Anse-Saint-Jean, Petit-Saguenay et Rivière-Éternité pour le projet de parc éolien dans le secteur du Bas-Saguenay, sous la forme d'un comité pour la mise en œuvre du projet (le CDE de Petit-Saguenay se voit agir à titre de chargé de projet).
Shipshaw RTA	• Adoption du décret 915-2008 par le conseil des Ministres - délivrance d'un certificat d'autorisation à RTA afin de procéder à la réalisation du projet d'optimisation; Confirmation que RTA va de l'avant avec l'installation d'une turbine de 225 MW, malgré une augmentation des coûts amenant un coût de 130 M$ en 2000 et 228 M$ en 2008; La prévision de la date fin des travaux (mois de décembre 2012).
Hydro-Jonq	• Mandat accordé à RCGT afin d'effectuer une étude de la structure organisationnelle de Hydro-Jonquière et de proposer une solution dans le cadre de l'acquisition des deux centrales; Débours des fonds à cet effet.
ÉE-SIEM	• Établissements de constats à l'égard de la situation prévalant pour l'énergie dans les bâtiments municipaux de Saguenay et formulation de recommandations à l'égard de la gestion de l'énergie.
ÉÉ-C Alma	• Réalisation des différents travaux attenants au projet en EÉ du Collège d'Alma.
ITM-GA	• Consultations d'ÉGA auprès d'une ressource spécialisée en Éco-Conseil; Positionnement effectif - démarche transparente en ce qui a trait au déroulement du projet.

L'une des autres caractéristiques du contenu détaillé de la première phase du quatrième processus d'apprentissage collectif est celle de l'échelon organisationnel où celui-ci se manifeste. Il est possible de constater que ce contenu des huit cas de projets ou d'actions étudiés peut se manifester dans le cadre d'échelons organisationnels qui diffèrent de ceux de la première phase du premier, du deuxième et du troisième processus d'apprentissage collectif. Il devient alors possible d'en comprendre que la transformation du rapport des acteurs au territoire ne se limite pas à un nombre spécifique de mécanismes d'interactions.

- Cela concerne les espaces constitués par le biais de mécanismes d'interactions (CSSSC, Val-Éo, Éolien B-S, Shipshaw RTA, Hydro-Jonq, EÉ-C Alma et EÉ-SIEM.) ou les normes institutionnelles d'un territoire ou d'une portion de celui-ci (la région administrative du Saguenay-Lac-Saint-Jean pour ITM-GA).

Compte tenu que la première phase du processus d'apprentissage collectif contribue à l'émergence d'un élément porteur d'un changement de dynamique, il est possible de souligner que l'initiation de ce type de processus contribue à transformer la dynamique du territoire par le biais de l'introduction de nouvelles activités ou de nouvelles actions.

6.5.1.3. La deuxième phase du quatrième processus

Le contenu détaillé de la deuxième phase du quatrième processus d'apprentissage collectif de huit des douze cas de projets ou d'actions étudiés est mis en évidence par les informations en provenance du tableau 79, situé à la page suivante. L'une des caractéristiques de ce contenu est sa particularité. Celui-ci est issu de différentes activités ou actions qui situent la mise en relation des acteurs de la deuxième phase du quatrième processus et qui lui sont spécifiques. De plus, il tend à se distinguer du contenu de la première phase du quatrième processus d'apprentissage collectif.

Tableau 79 – Contenu de la deuxième phase du quatrième processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Activités ou actions menées
CSSSC	• Élaboration des documents d'appels d'offres, des services/sélection nécessaires au projet.
Val-Éo	• Expression du besoin de développer et de conserver l'expertise en énergie au sein de Val-Éo; Expression du besoin de financer les projets avec plus d'efficacité (solution envisagée : offrir les services d'un consultant en développement éolien – écartée); Établissement d'un constat comme quoi le contexte des appels d'offres fait en sorte de rendre difficile le maintien des ressources; Vérification de la volonté des organisations locales de prendre le leadership dans le domaine des énergies renouvelables. Sinon les employés de Val-Éo entament la préparation d'un plan d'affaires pour la création d'une société de développement des projets d'énergie avec un groupe et d'un fonds d'investissement.
Éolien B-S	• Démarche de recherche d'un partenaire pour le développement du projet à déposer pour l'A/O de 2000 MW d'Hydro-Québec; Présentation par Hélimax de promoteurs potentiels.
Shipshaw RTA	• Règlement sur l'évaluation environnementale permettant de demander des précisions au promoteur du projet (campagne d'inventaire complémentaire des poissons).
Hydro-Jonq	• Mandat accordé à RCGT afin d'effectuer une étude de la structure organisationnelle d'Hydro-Jonquière et de proposer une solution dans le cadre de l'acquisition des deux centrales; Débours des fonds à cet effet.
ÉE-SIEM	• Adoption du rapport du vérificateur général de la ville de Saguenay; • Manifestation d'une volonté et d'intentions relatives à la gestion énergétique;
ÉÉ-C Alma	• Existence d'une garantie de performance, d'accompagnement et de fournitures; le contrat avec Ecosystem inclut des mesures de formation pour les nouveaux équipements.
ITM-GA	• Adoption d'une stratégie d'acceptabilité sociale, au sujet du projet, la plus large possible (faire des consultations/des présentations permettant de faire connaître et de comprendre; • Intentions d'introduire des conditions sociales préexistantes pour un tel projet.

Il importe de souligner que l'évolution du cheminement du processus d'apprentissage collectif se manifeste dans le cadre d'un nombre d'échelons organisationnels donnés. En tenant compte que cette deuxième phase du processus d'apprentissage collectif contribue à l'identification et à la précision de la compréhension liée à l'élément porteur d'un changement de dynamique, il importe d'en comprendre que la transformation du rapport des acteurs au territoire continue sa progression.

- Il faut tout d'abord souligner que cette progression survient en partie par la poursuite de la transformation entreprise lors de la première phase pour ce qui est de certains mécanismes d'interactions ou espaces présents dans le territoire. Ensuite, cette progression survient en partie par l'introduction d'une transformation dans le cadre d'un espace non concerné préalablement.

Il est donc possible de souligner que l'identification et à la précision de la compréhension liée à l'élément porteur d'un changement de dynamique influence la transformation de la dynamique du territoire en fonction de la poursuite de transformations entreprises précédemment, de l'introduction de transformations dans le cadre de nouveaux espaces spécifiques du territoire ainsi que par la spécificité des transformations introduites propres au quatrième processus d'apprentissage collectif.

6.5.1.4. La troisième phase du quatrième processus

Le contenu détaillé de la troisième phase du quatrième processus d'apprentissage collectif de huit des douze cas de projets ou d'actions est mis en exergue par les informations en provenance du tableau 80 ci-dessous. Celui-ci contribue au développement des bases évolutives du cheminement du quatrième processus d'apprentissage collectif. Tout d'abord, le contenu des activités ou des actions menées lors de cette phase est spécifique à celle-ci. Ensuite, le contenu des activités ou des actions tend à se distinguer de celui des phases qui précèdent.

Tableau 80 – Contenu de la troisième phase du quatrième processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Activités ou actions menées
CSSSC	• Structuration des démarches administratives à survenir dans le cadre du cheminement du dossier du projet de conversion de la Centrale de chauffage à la biomasse – *Démarches d'acceptation du projet au sein de la communauté avoisinante (quartier, arrondissement et municipalité).*
Val-Éo	• Discussion et acceptation de la part du CQCM du financement de la rédaction d'un plan d'affaires; Réalisation d'un plan d'affaires en version préliminaire; Réalisation d'un plan d'affaires en version complète.
Éolien B-S	• Démarche de recherche d'un partenaire pour le développement du projet à déposer dans le cadre de l'A/O de 2000 MW d'Hydro-Québec; Présentation par Hélimax de promoteurs potentiels.
Shipshaw RTA	• Réalisation de la campagne d'inventaire complémentaire de poissons.
Hydro-Jonq	• Conceptualisation du rapport – Étude de la structure organisationnelle; Formulation de la proposition de la solution dans le cadre de l'acquisition des deux centrales.
ÉE-SIEM	• Développement d'un plan d'action en efficacité énergétique 2008-2011 par le directeur du SIEM; Positionnement d'une ressource humaine pour la réalisation de certains volets du plan d'action; Présentation du plan d'action à certaines instances de la municipalité et appui.
ÉÉ-C Alma	• Existence d'une garantie de performance, d'accompagnement et de fournitures; le contrat avec la firme Ecosystem se voit inclure des mesures de formation pour des nouveaux équipements.
ITM-GA	• Positionnement d'une campagne médiatique pour faire connaître le projet de terminal méthanier.

Il est donc possible d'en comprendre que certaines activités ou actions peuvent contribuer au développement de plus d'une phase du processus d'apprentissage collectif et, ainsi, à la transformation du rapport des acteurs au territoire. En tenant compte du fait que la troisième phase du processus d'apprentissage collectif contribue à la mise en forme d'une réponse à l'égard de l'élément porteur d'un changement de dynamique, il importe de comprendre que la transformation du rapport des acteurs au territoire est appelée à se poursuivre dans le cadre de ce quatrième processus d'apprentissage collectif.

Pour ce faire, l'une des voies utilisées à cette fin consiste en certains mécanismes d'interactions ou espaces présents dans le territoire. Ceux-ci peuvent différer de ceux employés lors de la deuxième phase. De plus, les nouvelles connaissances produites suite à la réalisation des trois premières phases du quatrième processus d'apprentissage collectif constituent également un élément contribuant à cette finalité de transformation de la dynamique du territoire.

6.5.1.5. Connaissances produites dans le cadre du quatrième processus

Les connaissances produites dans le cadre du cheminement du quatrième processus de huit des douze cas de projets ou d'actions étudiés sont mises en exergue par les informations en provenance du tableau 81, situé à la page suivante. Ces dernières mettent également en évidence les vecteurs de ces connaissances ainsi que les mécanismes d'interactions où ils sont circonscrits. La particularité des connaissances produites constitue l'une des caractéristiques de ces dernières. En effet, les connaissances produites concernent des aspects spécifiques et propres au quatrième processus d'apprentissage collectif de chacun des huit cas de projets ou d'actions étudiés (à l'exception des cas Hydro-Jonq et EÉ-SIEM) [55]. Il importe de souligner que l'introduction de ce type de transformation du territoire prend forme par les vecteurs informationnels permettant l'accès aux connaissances produites et les mécanismes d'interactions où ces vecteurs peuvent être circonscrits.

[55] Il est à noter que le contenu de de ces connaissances est décrit en détail dans le tableau FF, situé en annexe.

Tableau 81 – Vecteurs des connaissances produites dans le quatrième processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Vecteurs	Niveau de circonscription
CSSSC	• **Documents d'un mécanisme d'interaction** (Acceptabilité sociale des communautés avoisinantes) *Élaboration d'un projet de transformation des infrastructures d'une centrale de chauffage pour l'utilisation de la biomasse*	• Centrale de chauffage s.e.n.c. (CA);
Val-Éo	• **Documents d'un mécanisme d'interaction** (Plans d'affaires) -*Élaboration d'un projet de société de développement de projets d'énergie*	• Coopérative Val-Éo; CQCM;
Éolien B-S	• **Recherches** (Document de présentation des partenaires potentiels) - *Partenariat pour le développement d'un projet de parc éolien*	• Comité de mise en œuvre du projet de parc éolien; Firme Hélimax;
Shipshaw RTA	• **Recherches** (Inventaire de poissons) - *Impacts sur la population des poissons du projet*	• Firme Environnement Illimités Inc.
Hydro-Jonq	• **Recherches** (Rapport d'étude de la structure organisationnelle) - *Structure organisationnelle d'un service hydroélectrique municipal*	• Firme Raymond, Chabot, Grant, Thornton.
ÉE-SIEM	• **Documents d'un mécanisme d'interaction** (Plan d'action en EÉ) - *Gestion de l'énergie des véhicules municipaux*	• SIEM Saguenay (Direction); CITP de Saguenay;
ÉÉ-C Alma	• **Documents d'un mécanisme d'interaction** (Contrat avec Ecosystem) - *Nouveaux appareils présents au sein de l'enceinte collégiale*	• Collège d'Alma (Équipe de maintenance et d'entretien); Firme Ecosystem;
ITM-GA	• **Documents d'un mécanisme d'interaction** (Documents d'information sur le projet et documentation-sondage de la notoriété du projet) - *Connaissances du projet/composantes*	• Énergie Grande-Anse; • Firme Unimarketing.

- Le nombre de mécanismes d'interactions permettant d'accéder aux vecteurs informationnels est plus élevé que ceux-ci. Selon le tableau 81, les mécanismes d'interactions ne détiennent qu'un vecteur informationnel des connaissances produites dans le cadre du quatrième processus d'apprentissage collectif.

Il est également possible de signaler qu'un effet de cumul des connaissances détenues par le biais des différents vecteurs informationnels est effectif pour certains des mécanismes d'interactions. En effet, certains d'entre eux sont en mesure de détenir plus d'un de ces vecteurs après la réalisation de quatre processus d'apprentissage collectif dans le cadre des cas de projets ou d'actions étudiés. Cet effet de cumul des connaissances détenues par le biais des différents vecteurs informationnels entraîne de nouvelles

transformations de la dynamique du territoire. Les rôles et les fonctions des différents mécanismes d'interactions du territoire évoluent puisqu'ils sont les détenteurs de ces connaissances et le point d'ancrage permettant d'accéder à ces dernières.

6.5.1.6. La quatrième phase du quatrième processus

Le contenu détaillé de la quatrième phase du quatrième processus d'apprentissage collectif de huit des douze cas de projets ou d'actions est mis en évidence par les informations en provenance du tableau 82 ci-dessous. La réalisation de la quatrième phase permet de poursuivre le développement des bases évolutives du quatrième processus d'apprentissage collectif.

Tableau 82 – Contenu de la quatrième phase du quatrième processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Activités ou actions menées
CSSSC	• *Démarches d'acceptation du projet au sein de la communauté avoisinante (quartier, arrondissement et municipalité). Positionnement de l'acceptation ou non des acteurs présents.*
Val-Éo	• Tournée auprès de partenaires éventuels d'une société de développement de projets d'énergie.
Éolien B-S	• Rencontre du CMOP avec la compagnie Innergex dans le cadre de la démarche de recherche d'un partenaire pour le développement du projet de parc éolien qui serait déposé dans le cadre de l'appel d'offres de 2000 MW.
Shipshaw RTA	• Transmission et réception du document ayant trait à la campagne d'inventaire complémentaire des poissons; Questions sur certains aspects énergétiques – retombées économiques – aspects fauniques – hydrologie et conditions hydrauliques – gestion et utilisation des huiles grasses – plan d'urgence; Transmission des questions et commentaires; Conception des réponses et modification à l'ÉI – réponses aux questions et commentaires.
Hydro-Jonq	• Dépôt du rapport – étude de la structure organisationnelle d'Hydro-Jonquière.
ÉE-SIEM	• *Validation de l'achat de véhicules de nouvelles technologies.*
ÉÉ-C Alma	• Formation en ce qui a trait au fonctionnement et à la compréhension des nouveaux appareils au sein des installations du collège.
ITM-GA	• Page de publicité dans le Quotidien en plus d'une chronique hebdomadaire; Capsules radiophoniques de 2m00 à 2m30 expliquant un aspect du projet de terminal méthanier; Capsules télévisées de 30 secondes pour parler du projet et diffusion des informations en ce qui a trait au site Internet; Production d'une émission de 30 minutes en ce qui a trait aux explications portant sur le projet de terminal méthanier; diffusion de l'émission sur Canal Vox pendant une période allant d'un mois à un mois et demi; Utilisation du site Internet d'Énergie Grande-Ase afin de procéder à la diffusion des informations au sujet du projet; Sondage – Réalisation du sondage au sujet de la notoriété du projet/si les gens étaient en faveur du projet.

Il importe de signaler que le contenu des activités ou des actions menées lors de cette phase comporte une spécificité qui lui est propre. De plus, le contenu peut être issu d'activités ou d'actions qui diffère de celui des phases qui précèdent (EÉ-C Alma et ITM-GA). Certaines activités ou actions sont donc susceptibles d'appuyer le déploiement de plus d'une phase du processus d'apprentissage collectif et de la transformation du rapport des acteurs au territoire. En tenant compte que la quatrième phase du processus d'apprentissage collectif contribue à la diffusion ainsi qu'à l'appropriation de la réponse mise en forme à l'égard de l'élément porteur d'un changement de dynamique, il importe de saisir que la transformation du rapport des acteurs au territoire est appelée à poursuivre sa progression.

- Cela peut s'effectuer dans le cadre de la poursuite de la transformation entreprise lors de la troisième phase et impliquer certains mécanismes d'interactions ou espaces présents dans le territoire. Cela peut s'effectuer également dans le cadre de l'introduction d'une transformation dans le cadre de mécanismes d'interactions ou espaces non concernés précédemment.

Il importe donc d'en comprendre que la diffusion et l'appropriation de la réponse mise en forme à l'égard de l'élément porteur d'un changement de dynamique permet la poursuite de la transformation de la dynamique du territoire en fonction de deux facteurs, soit la poursuite de transformations entreprises préalablement et l'introduction de transformations dans de nouveaux espaces spécifiques du territoire.

6.5.1.7. La cinquième phase du quatrième processus

Le contenu détaillé de la cinquième phase du quatrième processus d'apprentissage collectif de huit des douze cas de projets ou d'actions est mis en évidence par les informations en provenance du tableau 83, situé à la page suivante. Celui-ci contribue à consolider le développement des bases évolutives du cheminement du deuxième processus d'apprentissage collectif. En premier lieu, il importe de constater que le contenu des

activités ou des actions menées lors de la cinquième phase du quatrième processus est spécifique à cette dernière. Ensuite, il est à propos de souligner que ce contenu découle de la réalisation d'activités ou d'actions qui peuvent être différentes de celles réalisées dans le cadre de la phase précédente (Hydro-Jonq, Shipshaw RTA et EÉ-C Alma). Certaines activités ou actions favorisent donc le soutien au développement de plus d'une phase du processus d'apprentissage collectif et à la transformation du rapport des acteurs au territoire.

Tableau 83 – Contenu de la cinquième phase du quatrième processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Activités ou actions menées
Val-Éo	• Présentation du rapport de la tournée des consultations.
Éolien B-S	• Le CMOP choisit la compagnie Innergex pour différents critères (québécoise, partage de valeurs communes, acceptation des partenaires au sein de projets du premier appel d'offres); Convenu de travailler exclusivement avec Innergex pour développer un projet.
Shipshaw RTA	• Discussions des impacts (environnement et aspects fauniques) – Formulation de demandes de clarification; Transmission des engagements de la compagnie RTA.
Hydro-Jonq	• Adoption de la nouvelle structure organisationnelle d'Hydro-Jonquière : Abolition de poste (1) / Création de postes (2) / Mandat à l'exécutif d'établir des conditions des postes / Embauche du chef de division entretien / Ouverture de postes de techniciens.
ÉÉ-C Alma	• Formation en ce qui a trait au fonctionnement et à la compréhension des nouveaux appareils au sein des installations du collège.

Compte tenu que la cinquième phase du processus d'apprentissage collectif contribue à la mise en pratique de la réponse formulée ou à son intégration, il importe de saisir que la transformation du rapport des acteurs au territoire est appelée à poursuivre sa progression.

- Il peut être question de la poursuite de la transformation entreprise lors de la quatrième phase, ce qui concerne certains mécanismes d'interactions ou espaces présents dans le territoire. Cela contribue alors à un accroissement de l'importance des échelons ou mécanismes d'interactions ou espaces impliqués dans le cadre de cette dynamique.

Dans cette perspective, la mise en pratique de la réponse formulée ou son intégration influence la transformation de la dynamique d'un territoire en fonction de la poursuite de transformations entreprises préalablement.

6.5.1.8. La sixième phase du quatrième processus

Le contenu détaillé de la sixième et dernière phase du quatrième processus d'apprentissage collectif de huit des douze cas de projets ou d'action est mis en exergue par les informations provenant du tableau 84 ci-dessous. Le contenu détaillé de cette phase contribue à compléter les bases évolutives du cheminement du processus d'apprentissage collectif. Tout d'abord, la particularité du contenu des activités ou des actions menées lors de cette phase est spécifique à celle-ci. Ensuite, ce contenu découle des activités ou des actions qui peuvent différer de celles de la phase qui précède (Éolien B-S). Cela permet de saisir que les activités ou les actions ayant une plus grande influence dans le cadre du cheminement du processus d'apprentissage collectif ont une présence qui tend à diminuer significativement lors d'un quatrième processus de ce type.

Tableau 84 – Contenu de la sixième phase du quatrième processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Activités ou actions menées
Val-Éo	• Expression d'une volonté de travailler à faire naître le projet de la part du CQCM.
Éolien B-S	• Protocole signé afin de développer un ou plusieurs projets sur le territoire du Bas-Saguenay avec une entente de partenariat exclusif entre le CMOP et Innergex.
Hydro-Jonq	• Adoption nouvelle structure organisationnelle d'H-J : Abolition de poste (1) / Création de postes (2) / Mandat à l'exécutif d'établir conditions des postes / Embauche du chef division entretien / Ouverture de postes de techniciens; Mandat au SRH de Saguenay et H-J de faire appel de candidatures (postes techniciens) et SRH débute processus de sélection; Nomination du chef de division/établissement des conditions.

Compte tenu que la sixième phase du processus d'apprentissage collectif contribue à l'intégration des connaissances, sous la forme de savoirs et ou savoir-faire, il importe d'en comprendre que la transformation du rapport des acteurs au territoire est appelée à se poursuivre.

- Cela concerne la poursuite du cheminement de la transformation entreprise lors de la cinquième phase et, plus spécifiquement, certains mécanismes d'interactions ou espaces présents dans le territoire. Cela concerne également, mais dans une moins grande mesure, l'introduction de la transformation dans

le cadre de mécanismes d'interactions ou espaces qui n'étaient pas concernés précédemment. De plus, cela impose de prendre en considération que l'émergence effective des savoirs et ou savoir-faire s'effectue à la suite de la réalisation des six phases du processus d'apprentissage collectif.

Il est alors opportun d'avancer que l'intégration des connaissances, sous la forme de savoirs et ou savoir-faire, exerce une influence en ce qui a trait à la transformation de la dynamique d'un territoire. Celle-ci tend à se manifester fortement par la poursuite de transformations entreprises préalablement et l'émergence de savoirs et ou savoir-faire.

6.5.1.9. Apprentissages collectifs du quatrième processus

La mise en évidence des apprentissages collectifs réalisés dans le cadre du quatrième processus de trois des douze cas de projets ou d'actions étudiés est effectuée par les informations en provenance du tableau 85 ci-dessous. Ceux-ci sont les seuls qui ont été complété. Les apprentissages collectifs sont répartis en fonction de savoirs et ou de savoir-faire et par le biais des mécanismes d'interactions qui en sont les détenteurs.

Tableau 85 – Apprentissages collectifs réalisés dans le cadre du quatrième processus

Cas de projets ou d'actions étudiés	Type d'apprentissage collectif réalisé	Contenu descriptif de l'apprentissage collectif	Niveau de circonscription
Val-Éo	*Savoir*	Informations ayant trait à l'organisation d'une société de développement de projets d'énergie	Coopérative Val-Éo
	Savoir-faire	-	-
Éolien B-S	*Savoir*	Informations/développement d'un partenariat d'un projet de parc éolien	Comité de mise en œuvre du projet (CMOP)
	Savoir-faire	Développement d'un partenariat d'un projet de parc éolien	
Hydro-Jonq	*Savoir*	Informations ayant trait à la structure organisationnelle d'Hydro-Jonquière	RCGT – Conseil municipal de Saguenay
	Savoir-faire	Transformation de la structure organisationnelle d'Hydro-Jonquière	CM de Saguenay/SRH de Saguenay/ Hydro-Jonquière

Le quatrième processus d'apprentissage collectif de chacun des trois cas de projets ou d'actions où celui-ci a été complété contribue à générer un savoir spécifique. Toutefois, ce même processus d'apprentissage collectif ne génère pas un savoir-faire de façon systématique[62]. Ce qui a pour conséquence de permettre l'introduction de trois distinctions entre les éléments contribuant à modifier la dynamique d'un territoire. La première de ces distinctions porte à propos des nouveautés introduites. En effet, si des savoirs distincts les uns des autres introduisent certaines nouveautés dans ce territoire, la présence de savoirs-faires introduit des distinctions impliquant les mécanismes d'interactions qui en sont les détenteurs.

La deuxième distinction introduite en ce qui a trait aux éléments contribuant à modifier la dynamique d'un territoire porte à propos du degré de nouveauté des apprentissages collectifs réalisés. Ceux-ci ne correspondent pas systématiquement à ceux réalisés dans le cadre du cheminement d'un premier, d'un deuxième et d'un troisième processus d'apprentissage collectif. La comparaison des informations des tableaux 60, 68, 76 et 85 permet de constater que les savoirs et ou savoir-faire produits dans le cadre de ces deux processus sont distincts les uns des autres. En ce sens, le degré de nouveauté des apprentissages collectifs contribuent à l'introduction de différentes innovations lors de la transformation de la dynamique d'un territoire. La troisième et dernière distinction ayant trait aux éléments contribuant à modifier la dynamique d'un territoire concerne les mécanismes d'interactions détenteurs des savoirs ou des savoir-faire.

- Tout d'abord, ceux-ci sont les détenteurs des savoirs ou des savoir-faire produits dans le cadre du cheminement du troisième processus d'apprentissage collectif. Ce qui entraîne, de fait, une transformation de la dynamique territoriale.

Les rôles et les fonctions des différents mécanismes d'interactions positionnés sur le territoire connaissent alors une évolution. En effet, ces derniers sont les détenteurs des savoirs et ou savoirs-faires et constituent les points de chute permettant de leur donner accès.

---

[62] Trois des processus d'apprentissage collectif complétés n'ont pas généré ce type de savoir.

6.6. Types d'informations, connaissances et apprentissages collectifs issus du cinquième processus d'apprentissage collectif

Cette section porte à propos des types d'informations, des connaissances ainsi que des apprentissages collectifs issus du cheminement du cinquième processus d'apprentissage collectif. Plus spécifiquement, elle concerne le contenu des activités ou des actions menées afin de procéder à l'appropriation des types d'informations, des connaissances et des apprentissages collectifs. L'ensemble de ces données a été récolté parmi quatre des douze cas de projets ou d'actions étudiés.

6.4.1. Les types de substances informationnelles

Les informations en provenance du tableau GG, situé en annexe, contribuent à situer le haut degré de diversité des types de substances informationnelles du processus d'apprentissage collectif en tant que l'une des caractéristiques propre à ce type de processus. En effet, tout comme pour le cheminement et la réalisation des quatre processus collectifs des cas de projets ou d'actions étudiés qui ont précédé, le cheminement et la réalisation du cinquième processus d'apprentissage collectif requièrent l'utilisation d'une diversité manifeste de plusieurs types de substances informationnelles.

Certaines tendances spécifiques aux types de substances informationnelles sont similaires à celles présente dans le cadre du cheminement du premier, du deuxième et du quatrième processus d'apprentissage collectif, soit celles concernant les informations de type « effective » et « exécutive ». Malgré que certaines tendances spécifiques aux types de substances informationnelles soient similaires à celles ayant cours dans les processus d'apprentissage collectif précédemment cités, il importe de signaler qu'elles sont spécifiques au cinquième processus d'apprentissage collectif des cas de projets ou d'actions étudiés. À ce propos, il importe, tout d'abord, de signaler que les motivations supportant l'action des acteurs ainsi que les rôles et fonctions des mécanismes d'interactions

présentent des caractéristiques les différenciant d'un cas de projet ou d'action étudié à un autre. Ensuite, ces éléments diffèrent également d'un processus d'apprentissage collectif à un autre.

La diversité des mécanismes d'interactions impliqués dans le cadre du cheminement de ce cinquième processus d'apprentissage collectif, à la lumière des informations du tableau GG, situé en annexe, contribue à exposer la complexité pouvant être inhérente au cheminement du processus d'apprentissage collectif. En effet, les types de substances informationnelles varient d'un processus de ce type à un autre. Elles varient également dans le cadre des différentes phases qui les composent. Il importe de considérer que la composition du contenu des phases d'un processus d'apprentissage collectif comporte une orientation spécifique.

6.4.1.1. Les activités ou les actions orientant le cheminement d'un processus d'apprentissage collectif et le contenu de ses phases

La manifestation de différentes activités situant la mise en relation des acteurs par le biais de mécanismes d'interactions contribuent à la variation des différents types d'informations découlant de ces dernières. Les informations en provenance du tableau HH, situé en annexe, permettent de souligner que les activités ne sont pas seulement différentes d'un cas à l'autre parmi l'ensemble des processus des quatre cas de projets ou d'actions étudiés. Elles diffèrent également d'un cas à l'autre dans le cadre d'une même filière énergétique. De plus, elles ont une très forte tendance à différer et à se distinguer de celles des quatre processus d'apprentissage collectif ayant précédé[64]. Cela contribue alors à mettre en exergue la particularité des activités situant la mise en relation des acteurs par le biais des mécanismes d'interactions. En effet, elles leur confèrent un caractère spécifique les distinguant les unes des autres.

[64] À l'exception du projet de projet ou d'action identifié par l'acronyme EÉ-SIEM.

6.6.1.2. La première phase du cinquième processus

Les informations en provenance du tableau 86 ci-dessous permettent de mettre en évidence le contenu détaillé de la première phase du cinquième processus d'apprentissage collectif de quatre cas de projets ou d'actions étudiés. L'une des caractéristiques de ce dernier est sa spécificité intrinsèque. En effet, le contenu est caractérisé par les différentes activités ou actions situant la mise en relation des acteurs. De manière générale, ce contenu se distingue également du contenu présent lors de la première phase des quatre processus d'apprentissage collectif ayant précédé.

Tableau 86 – Contenu de la première phase du cinquième processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Activités ou actions menées
Val-Éo	• Volonté de la coopérative Val-Éo de procéder à l'établissement de partenariats avec les municipalités de la MRC Lac-Saint-Jean-Est; Intervention de la MRC-Lac-Saint-Jean-Est dans le dossier du développement éolien se basant sur la présence de différents éléments contextuels : le pouvoir d'intervention en fonction de la Loi sur l'aménagement et l'urbanisme – impacts possibles de projets éoliens, l'existence de retombées touristiques au sein de la MRC, les approches qui ont été effectuées auprès de différentes municipalités de la MRC; Tenue de séances d'informations à propos de l'éolien; Démarche de révision du schéma d'aménagement.
Éolien B-S	• Protocole signé afin de développer un ou plusieurs projets sur le territoire du Bas-Saguenay avec une entente de partenariat exclusif entre le CMOP et Innergex.
Hydro-Jonq	• Constat que l'étude est intéressante et qu'il faut voir à pousser davantage l'analyse (recommandation).
ÉE-SIEM	• Établissements de constats à l'égard de la situation prévalant pour l'énergie dans les bâtiments municipaux de Saguenay/formulation de recommandations à l'égard de la gestion de l'énergie.

L'une des autres caractéristiques du contenu détaillé de la première phase du cinquième processus d'apprentissage collectif est celle de l'échelon organisationnel où celui-ci se manifeste. Qu'il soit question de mécanismes d'interactions ou d'un espace dans un territoire, ces derniers tendent à être similaires à ceux employés lors des quatre processus d'apprentissage collectif ayant précédé. Il devient alors possible d'en comprendre que la transformation du rapport des acteurs au territoire peut en venir à se limiter à l'utilisation d'un nombre de mécanismes d'interactions donnés pour ce qui est d'un cas de projet ou d'action en particulier.

- Cela concerne les espaces constitués par le biais de mécanismes d'interactions ou les normes institutionnelles d'un territoire ou d'une portion de celui-ci (le territoire de la MRC Lac-Saint-Jean-Est pour Val-Éo)

Compte tenu que la première phase du processus d'apprentissage collectif contribue à l'émergence d'un élément porteur d'un changement de dynamique, il est possible de souligner que l'initiation de ce type de processus contribue à transformer la dynamique du territoire par le biais de l'introduction de nouvelles activités ou de nouvelles actions. Il importe cependant de convenir que l'introduction de celles-ci est limitée par un nombre donné de mécanismes d'interactions ou d'espaces spécifiques.

6.6.1.3. La deuxième phase du cinquième processus

Les informations en provenance du tableau 87 ci-dessous favorisent la mise en évidence du contenu détaillé de la deuxième phase du cinquième processus d'apprentissage collectif des quatre cas de projets ou d'actions étudiés.

Tableau 87 – Contenu de la deuxième phase du cinquième processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Activités ou actions menées
Val-Éo	• Volonté de la coopérative Val-Éo de procéder à l'établissement de partenariats avec les municipalités de la MRC Lac-Saint-Jean-Est; Intervention de la MRC-Lac-Saint-Jean-Est dans le dossier du développement éolien se basant sur la présence de différents éléments contextuels : le pouvoir d'intervention en fonction de la Loi sur l'aménagement et l'urbanisme – impacts possibles de projets éoliens, l'existence de retombées touristiques au sein de la MRC, les approches effectuées auprès de municipalités de la MRC; • Tenue de séances d'informations à propos de l'éolien; Démarche de révision du schéma d'aménagement à cet effet.
Éolien B-S	• Installations de mâts de mesures de vents de 150 pieds sur le territoire afin de connaître le réel potentiel éolien du territoire (700 000 $ d'investissement par site).
Hydro-Jonq	• Acceptation du MRNF de céder les infrastructures des sites de production de Chute-Garneau et Pont-Arnaud à la ville de Saguenay pour une valeur de 1 $ et d'accorder les autorisations pour exploiter les deux centrales; Négociations entre Hydro-Québec et la ville de Saguenay sur le volet de cession des ouvrages (présence d'une volonté de transfert de la part d'Hydro-Québec); Les échanges ont permis d'établir qu'Hydro-Québec céderait les droits hydrauliques au MRNF et par la suite à la ville de Saguenay.
ÉE-SIEM	• Adoption du rapport du vérificateur général de la ville de Saguenay; • Manifestation d'une volonté et d'intentions relatives à la gestion énergétique.

Ce contenu comporte une particularité propre aux activités ou actions situant la mise en relation des acteurs de la deuxième phase de ce cinquième processus. De plus, une autre des particularités de ce contenu est que celui-ci découle d'activités ou d'actions qui ne sont pas similaire à celles de la première phase.

L'évolution du cheminement du processus d'apprentissage collectif se manifeste dans le cadre d'un certain nombre d'échelons organisationnels. Ceux-ci sont essentiellement les mêmes types d'échelons organisationnels que ceux de la première phase. Compte tenu que la deuxième phase du d'apprentissage collectif contribue à l'identification et à la précision de la compréhension liée à l'élément porteur d'un changement de dynamique, cela permet alors de souligner que la transformation du rapport des acteurs au territoire poursuit sa progression.

- Il faut souligner que cette progression survient par la poursuite de la transformation entreprise lors de la première phase pour ce qui est de certains mécanismes d'interactions ou espaces présents dans le territoire.

Dès lors, il devient possible de souligner que l'identification et la précision de la compréhension liée à l'élément porteur d'un changement de dynamique influence la transformation de la dynamique du territoire en fonction de la poursuite des transformations entreprises auparavant et par l'introduction de transformations découlant du cheminement du cinquième processus d'apprentissage collectif.

6.6.1.4. La troisième phase du cinquième processus

Les informations en provenance du tableau 88, situé à la page suivante, permettent la mise en exergue du contenu détaillé de la troisième phase du cinquième processus d'apprentissage collectif des quatre cas de projets ou d'actions étudiés.

Tableau 88 – Contenu de la troisième phase du cinquième processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Activités ou actions menées
Val-Éo	• Démarches de dépôt d'un règlement de contrôle intérimaire visant à définir des règles d'implantation pour les éoliennes – Avis de motion.
Éolien B-S	• Tests de vélocité effectués sur la plateau du Lac Poulin (à une latitude de 1100 mètres à 35 km au nord du Mont-Édouard) démontrant un potentiel éolien intéressant permettant l'installation de 70 à 80 éoliennes de catégorie 1 et l'existence de contraintes d'accès au site.
Hydro-Jonq	• Mise en place d'un protocole se voyant inclure l'ensemble des éléments (comment la cession des ouvrages serait faite); Bail-type du MRNF pour la location des forces hydrauliques du domaine de l'État.
ÉE-SIEM	• Développement d'un plan d'action en efficacité énergétique 2008-2011 par le directeur du SIEM; Positionnement d'une ressource humaine pour la réalisation de certains volets du plan d'action; Présentation du plan d'action à certaines instances de la municipalité et appui à son sujet.

Le contenu détaillé de la troisième phase du cinquième processus contribue au développement des bases évolutives du cheminement du cinquième processus d'apprentissage collectif. En premier lieu, il importe de mentionner que le contenu des activités ou des actions menées lors de cette phase comporte une spécificité intrinsèque. En deuxième lieu, il est possible de constater que le contenu des activités ou des actions tend à se distinguer de celui des phases qui précèdent. Il devient donc possible de souligner que certaines activités ou actions peuvent contribuer au développement de plus d'une phase du processus d'apprentissage collectif et, ainsi, à la transformation du rapport des acteurs au territoire.

Compte tenu du fait que la troisième phase du processus d'apprentissage collectif contribue à mettre en forme une réponse à propos de l'élément porteur d'un changement de dynamique, la transformation de la dynamique du territoire est appelée à se poursuivre. Tout d'abord, celle-ci est appelée à prendre place dans le cadre de certains mécanismes d'interactions ou espaces présents dans le territoire. Ceux-ci sont essentiellement les mêmes que lors de la phase précédente. Ensuite, cette transformation de la dynamique du territoire est également appelée à prendre place par le biais de l'introduction de nouvelles connaissances produites après la complétion des trois premières phases du cinquième processus d'apprentissage collectif.

6.6.1.5. Connaissances produites dans le cadre du cinquième processus

Les connaissances produites dans le cadre du cheminement du cinquième processus de quatre des douze cas de projets ou d'actions étudiés sont mises de l'avant par les informations en provenance du tableau 89 ci-dessous Ces dernières mettent également en évidence les vecteurs de ces connaissances ainsi que les mécanismes d'interactions où ils sont circonscrits. Les connaissances produites dans le cadre du cinquième processus d'apprentissage concernent des aspects spécifiques à ce processus de chacun des cas de projets ou d'actions étudiés (à l'exception du cas EÉ-SIEM). De plus, l'introduction de ce type de transformation du territoire est similaire à celle survenu lors des processus d'apprentissage collectif qui précèdent.

- Le nombre de mécanismes d'interactions permettant d'accéder aux vecteurs informationnel est plus élevé que ces derniers. Selon le tableau 89, les mécanismes d'interactions ne détiennent qu'un vecteur informationnel des connaissances produites lors du cinquième processus d'apprentissage collectif.

Tableau 89 – Vecteurs des connaissances produites dans le cinquième processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Vecteurs	Niveau de circonscription
Val-Éo	• **Documents d'un mécanisme d'interaction** (Dépôt RCI) - *Gestion de l'installation des éoliennes dans une MRC*	• MRC de Lac-Saint-Jean-Est (C.A);
Éolien B-S	• **Documents d'un mécanisme d'interaction** (Cahier de charge complété) - *Développement d'un projet de parc éolien*	• Compagnie Innergex;
Hydro-Jonq	• **Documents d'un mécanisme d'interaction** (Document protocole de cession des ouvrages et bail-type location des forces hydrauliques) - *Structure organisationnelle d'un service hydroélectrique municipal*	• Municipalité de la ville de Saguenay; Hydro-Jonquière; Hydro-Québec;
ÉE-SIEM	• **Documents d'un mécanisme d'interaction** (Plan d'action en EÉ) - *Organisation de règles d'achats standardisées de pièces et d'accessoires de bâtiments*	• SIEM de Saguenay (Direction); CITP de Saguenay;

Les mécanismes d'interactions impliqués dans la réalisation du cinquième processus d'apprentissage collectif sont sujets d'un effet de cumul par le biais de la détention de différents vecteurs informationnels. En effet, il est possible de constater que certains d'entre eux sont en mesure de détenir plus d'un de ces vecteurs après la réalisation de quatre processus d'apprentissage collectif dans le cadre des cas de projets ou d'actions étudiés. Cela a pour conséquence d'entrainer de nouvelles transformations de la dynamique du territoire. Les rôles et les fonctions des différents mécanismes d'interactions du territoire évoluent puisqu'ils sont les détenteurs de ces connaissances et le point d'ancrage permettant d'accéder à ces dernières.

6.6.1.6. La quatrième phase du cinquième processus

Les informations en provenance du tableau 90 ci-dessous permettent la mise en exergue du contenu détaillé de la quatrième phase du cinquième processus d'apprentissage collectif des quatre cas de projets ou d'actions étudiés.

Tableau 90 – Contenus présents dans la quatrième phase du cinquième processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Activités ou actions menées
Val-Éo	• Production d'un mémoire de la part de Val-Éo attenant au RCI; Tenue des consultations attenantes au RCI; Informations et échanges ayant trait au RCI; Adoption du RCI 132-2006 en vue d'instaurer des mesures de contrôles intérimaires visant à régir l'installation d'éoliennes sur le territoire de la MRC Lac-Saint-Jean-Est.
Éolien B-S	• La compagnie Innergex a remplie le cahier des charges et la documentation attenant à l'appel d'offres; Les mâts de mesures de vents ont représenté des investissements de 1 M$ de la compagnie et de 100 000 $ de la part des partenaires du CMOP; • Le potentiel éolien du territoire visé demande l'utilisation de turbines éoliennes de haute performance de type 1; Enercon (fournisseur) pose ses conditions; Innergex propose une entente pour le projet de parc éolien dans le secteur du Bas-Saguenay; • Enercon envoie un télégramme répondant par la négative 24 heures avant la fin de l'appel d'offres.
ÉE-SIEM	• *Formation d'un comité de gens s'occupant de l'entretien des bâtiments – Établissement des règles d'achats standardisées des pièces et des accessoires.*

La réalisation de la quatrième phase permet de poursuivre le développement des bases évolutives du cinquième processus d'apprentissage collectif. Il importe de

mentionner que le contenu des activités ou des actions menées lors de cette phase compte une spécificité qui lui est propre. Toutefois, ce contenu est issu d'activités ou d'actions semblables à celles de la troisième phase du processus d'apprentissage collectif. Certains types d'activités sont donc plus susceptibles de permettre le développement d'un certain nombre de phases d'un processus d'apprentissage collectif.

Compte tenu que la quatrième phase du processus d'apprentissage collectif contribue à la diffusion ainsi qu'à l'appropriation de la réponse mise en forme à l'égard de l'élément porteur d'un changement de dynamique, il est à propos de souligner que la transformation du rapport des acteurs au territoire se voit poursuivre sa progression.

- Il est question d'un cheminement concernant la poursuite de la transformation entreprise lors de la troisième phase. Celui-ci concerne certains mécanismes d'interactions ou espaces présents dans le territoire.

Il importe donc de comprendre que la diffusion et l'appropriation de la réponse mise en forme à l'égard de l'élément porteur d'un changement de dynamique permet la poursuite de la transformation de la dynamique du territoire en fonction de deux facteurs, soit la poursuite de transformations entreprises préalablement, alors que le deuxième situe celle-ci dans le cadre de mécanismes d'interactions utilisés auparavant lors du cheminement du processus d'apprentissage collectif.

6.6.1.7. La cinquième phase du cinquième processus

Les informations en provenance du tableau 91, situé à la page suivante, permettent la mise en exergue du contenu détaillé de la cinquième phase du cinquième processus d'apprentissage collectif des quatre cas de projets ou d'actions étudiés. Ce contenu détaillé contribue à compléter les bases évolutives du cheminement du processus d'apprentissage collectif. La particularité du contenu des activités ou des actions menées lors de la

cinquième phase du cinquième processus doit être mise en évidence. Toutefois, le contenu de la cinquième phase peut également être issu d'activités similaires à celles de la quatrième phase du processus d'apprentissage collectif. (Val-Éo et Éolien B-S). Il convient alors d'en conclure que certaines activités ou actions favorisent le soutien au développement de plus d'une phase du processus d'apprentissage collectif et à la transformation du rapport des acteurs au territoire.

Tableau 91 – Contenu de la cinquième phase du cinquième processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Activités ou actions menées
Val-Éo	• Production d'un mémoire de la part de Val-Éo attenant au RCI; Tenue des consultations attenantes au RCI; Informations et échanges ayant trait au RCI; Adoption du RCI 132-2006 en vue d'instaurer des mesures de contrôles intérimaires visant à régir l'installation d'éoliennes sur le territoire de la MRC Lac-Saint-Jean-Est.
Éolien B-S	• La compagnie Innergex a remplie le cahier des charges et la documentation attenant à l'appel d'offres; Les mâts de mesures de vents ont représenté des investissements de 1 M$ de la compagnie et de 100 000 $ de la part des partenaires du CMOP; Le potentiel éolien du territoire visé demande l'utilisation de turbines éoliennes de haute performance de type 1; Enercon (fournisseur) pose ses conditions; Innergex propose une entente pour le projet de parc éolien dans le secteur du Bas-Saguenay; Enercon envoie un télégramme répondant par la négative 24 heures avant la fin de l'appel d'offres.

La prise en considération du fait que la cinquième phase du processus d'apprentissage collectif contribue à la mise en pratique de la réponse formulée ou à son intégration amène à comprendre que la transformation du rapport des acteurs au territoire est appelée à poursuivre sa progression.

- Cela peut concerner la transformation entreprise lors de la quatrième phase du processus et l'introduction d'une transformation dans le cadre de mécanismes d'interactions ou espaces qui diffèrent de ceux concernés précédemment.

Il convient donc de préciser que la mise en pratique de la réponse formulée ou son intégration influence la transformation de la dynamique d'un territoire en fonction de deux

facteurs, soit la poursuite de transformations entreprises préalablement et l'introduction de transformations dans de nouveaux espaces spécifiques du territoire.

6.6.1.8. La sixième phase du cinquième processus

Les informations en provenance du tableau 92 ci-dessous permettent de mettre en évidence le contenu détaillé de la sixième et dernière phase du cinquième processus d'apprentissage collectif des quatre cas de projets ou d'actions étudiés. Ce contenu détaillé contribue à compléter les bases évolutives du cheminement du processus d'apprentissage collectif. Il importe de mentionner que le contenu des activités ou des actions menées lors de cette phase possède une spécificité intrinsèque. De plus, ce contenu est issu d'activités qui diffèrent de celles du cinquième processus d'apprentissage collectif. Cela met en évidence que certains types d'activités sont plus susceptibles de laisser place au développement des phases d'un processus d'apprentissage collectif, mais que leur présence tend à diminuer significativement lors d'un cinquième processus de ce type.

Tableau 92 – Contenu de la sixième phase du cinquième processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Activités ou actions menées
Val-Éo	• Publication de l'entrée en vigueur du RCI; Application du RCI.
Éolien B-S	• Le projet de parc éolien dans le secteur du Bas-Saguenay se voit prêt à être réalisé.

Compte tenu que la sixième phase du processus d'apprentissage collectif contribue à l'intégration des connaissances, sous la forme de savoirs et ou savoir-faire, il importe de comprendre que la transformation du rapport des acteurs au territoire est appelée à se poursuivre.

- Cela concerne la poursuite du cheminement de la transformation entreprise lors de la cinquième phase. De plus, l'émergence effective des savoirs et ou savoir-faire s'effectue à la suite de la réalisation des six phases du processus d'apprentissage collectif.

L'intégration des connaissances, que ce soit sous la forme de savoirs et ou savoir-faire, continue donc à exercer une influence en ce qui a trait à la transformation de la dynamique d'un territoire. Celle-ci peut se manifester par la poursuite de transformations entreprises préalablement et l'émergence de savoirs et ou savoir-faire.

6.6.1.9. Apprentissages collectifs du cinquième processus

Les informations en provenance du tableau 95 ci-dessous permettent de mettre en évidence les apprentissages collectifs réalisés dans le cadre du cinquième processus de deux des douze cas de projets ou d'actions étudiés. Ceux-ci sont les seuls qui ont été complété. Les apprentissages collectifs sont répartis en fonction de savoirs et ou de savoir-faire, de même que par le biais des mécanismes d'interactions qui en sont les détenteurs.

Tableau 93 – Apprentissages collectifs réalisés dans le cadre du cinquième processus

Cas de projets ou d'actions étudiés	Type d'apprentissage collectif réalisé	Contenu descriptif de l'apprentissage collectif	Niveau de circonscription
Val-Éo	*Savoir*	Informations ayant trait à des règles d'implantation pour les éoliennes	MRC de Lac-Saint-Jean-Est
	Savoir-faire	-	-
Éolien B-S	*Savoir*	Information ayant trait à la mise en place d'un projet de parc éolien avec un partenaire	CMOP et CDE Petit-Saguenay
	Savoir-faire	Mise en place d'un projet de parc éolien avec un partenaire	

Le cinquième d'apprentissage collectif de chacun des deux cas de projets ou d'actions où celui-ci a été complété contribue à générer un savoir spécifique. Toutefois, ce même processus d'apprentissage collectif ne génère pas un savoir-faire de façon systématique[74]. Ce qui a pour conséquence de permettre l'introduction de trois distinctions entre les éléments contribuant à modifier la dynamique d'un territoire. En premier lieu, les savoirs distincts les uns des autres introduisent certaines nouveautés dans ce territoire, la

[74] Trois des processus d'apprentissage collectif complétés n'ont pas généré ce type de savoir.

présence de savoirs-faires introduit des distinctions impliquant les mécanismes d'interactions qui en sont les détenteurs.

En deuxième lieu, éléments contribuant à modifier la dynamique d'un territoire diffèrent de ceux réalisés lors des quatre processus d'apprentissage collectif qui précèdent. Ceux-ci comportent donc un degré de nouveauté qui n'est pas le même. La comparaison des informations des tableaux 60, 68, 76, 85 et 93 permet de constater que les savoirs et ou savoir-faire produits dans le cadre de ces cinq processus sont distincts les uns des autres. En ce sens, le degré de nouveauté des apprentissages collectifs contribuent à l'introduction d'innovations lors de la transformation de la dynamique d'un territoire.

La troisième et dernière distinction ayant trait aux éléments contribuant à modifier la dynamique d'un territoire concerne les mécanismes d'interactions détenteurs des savoirs ou des savoir-faire.

- Tout d'abord, ceux-ci sont susceptibles d'être les détenteurs des savoirs ou des savoir-faire produits dans le cadre du cheminement d'un seul processus d'apprentissage collectif. Ce qui entraîne, de fait, une transformation de la dynamique territoriale.

- Ensuite, ceux-ci peuvent détenir les savoirs (Eolien B-S) ou les savoir-faire (Eolien B-S) produits dans le cadre du cheminement de processus d'apprentissage collectif qui précèdent.

C'est dans cette perspective qu'il est possible d'avancer que les rôles et les fonctions des différents mécanismes d'interactions positionnés sur le territoire connaissent alors une évolution. En effet, ceux-ci sont les détenteurs des savoirs et ou savoirs-faires et constituent les points de chute permettant de leur donner accès.

6.7. Types d'informations, connaissances et apprentissages collectifs issus du sixième processus d'apprentissage collectif

Cette section concerne les types d'informations et les connaissances issus du cheminement du sixième processus d'apprentissage collectif. Plus spécifiquement, elle traite du contenu des activités ou des actions menées afin de procéder à l'appropriation des types d'informations et des connaissances. L'ensemble de ces données a été récolté parmi trois des douze cas de projets ou d'actions étudiés.

6.7.1. Les types de substances informationnelles

Les informations en provenance du tableau JJ, situé en annexe, contribuent à situer le haut degré de diversité des types de substances informationnelles du processus d'apprentissage collectif en tant que l'une des caractéristiques propre à ce dernier. En effet, la diversité des types de substances informationnelles requis afin de favoriser le cheminement du sixième processus d'apprentissage collectif des cas de projets ou d'actions étudiés est similaire à celle ayant eu cours dans le cadre du cinquième processus d'apprentissage collectif.

Certaines tendances spécifiques aux types de substances informationnelles sont similaires à celles présente dans le cadre du cheminement du premier, du deuxième, du quatrième et du cinquième processus d'apprentissage collectif, soit celles concernant les informations de type « effective » et « exécutive ». Malgré que l'orientation du cheminement du processus puisse s'apparenter, la réalité d'émergence et de cheminement de ce sixième processus d'apprentissage collectif lui est bel et bien spécifique. Tout d'abord, les types de motivation supportant l'action des acteurs, de même que les rôles et fonctions des mécanismes d'interactions favorisant la mise en relation des acteurs présentent des caractéristiques les différenciant d'un cas de projet ou d'action étudié à un

autre. Ensuite, ces éléments diffèrent également d'un processus d'apprentissage collectif à un autre.

Les informations provenant du tableau JJ, situé en annexe, confirment cette réalité. L'élaboration du cheminement du sixième processus d'apprentissage collectif se différencie de celle des cinq premiers processus de ce type ayant émergé précédemment. En ce sens, cette réalité lui est particulière puisque les types de substances informationnelles varient dans le cadre de chaque processus d'apprentissage collectif ainsi que pour chacune de leur phase. De surcroit, ce cheminement reste incomplet. Il devient alors possible de considérer que la composition du contenu de ces différentes phases comporte une orientation spécifique.

6.7.1.1. Les activités orientant le cheminement d'un processus d'apprentissage collectif et le contenu de ses phases

La variation des types d'informations présentes dans le cadre du cheminement d'un processus d'apprentissage collectif découle notamment des différentes activités ou actions mettant en contexte la mise en relation des acteurs pour les mécanismes d'interactions.

Selon les informations en provenance du tableau KK, situé en annexe, les activités diffèrent d'un cas à l'autre parmi l'ensemble des processus des trois cas de projets ou d'actions étudiés ainsi que dans le cadre d'une même filière énergétique. De plus, ces activités ont une forte tendance à différer et à être distinctes de celles des cinq processus d'apprentissage collectif ayant émergé précédemment[78]. L'ensemble de ces éléments contribuent à la mise en évidence de la particularité des activités situant la mise en relation des acteurs par le biais des mécanismes d'interactions. Celles-ci leur confèrent un caractère spécifique les distinguant les unes des autres.

[78] À l'exception du cas de projet ou d'action identifié par l'acronyme EÉ-SIEM.

6.7.1.2. La première phase du sixième processus

Le contenu détaillé de la première phase du sixième processus d'apprentissage collectif de trois des douze cas de projets ou d'actions étudiés est mis en évidence par les informations du tableau 94 ci-dessous. Malgré que le contenu de cette phase se manifeste suite à l'initiation du cheminement des cinq processus d'apprentissage collectif ayant précédé, l'une de ses caractéristiques est sa spécificité intrinsèque. Les différentes activités ou actions situant la mise en relation des acteurs diffèrent de celles des cinq processus d'apprentissage collectif ayant précédé et caractérise le contenu détaillé de la première phase.

Tableau 94 – Contenu de la première phase du sixième processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Activités ou actions menées
Val-Éo	• Formulation de demandes en ce qui a trait au modèle de gestion éolien.
Éolien B-S	• Le projet de parc éolien dans le secteur du Bas-Saguenay se voit prêt à être réalisé.
ÉE-SIEM	• Établissements de constats à l'égard de la situation prévalant pour l'énergie dans les bâtiments municipaux de Saguenay/formulation de recommandations (gestion de l'énergie).

L'une des autres caractéristiques du contenu détaillé de la première phase du sixième processus d'apprentissage collectif est celle de l'échelon organisationnel où celui-ci se manifeste. Il est possible de constater que ce contenu des trois cas de projets ou d'actions étudiés peut se manifester dans le cadre d'échelons organisationnels qui peuvent différer de ceux des cinq processus d'apprentissage collectif ayant précédé. Il devient alors possible d'en comprendre que la transformation du rapport des acteurs au territoire ne se limite pas à un nombre spécifique de mécanismes d'interactions.

- Cela concerne les espaces constitués par le biais de mécanismes d'interactions (Val-Éo et EÉ-SIEM) ou un territoire, voire une portion de celui-ci (une partie de la sous-région du Bas-Saguenay pour Éolien B-S).

Compte tenu que la première phase du processus d'apprentissage collectif contribue à l'émergence d'un élément porteur d'un changement de dynamique, il est possible de

souligner que l'initiation de ce type de processus contribue à transformer la dynamique du territoire par le biais de l'introduction de nouvelles activités ou de nouvelles actions.

6.7.1.3. La deuxième phase du sixième processus

Le contenu détaillé de la deuxième phase du sixième processus d'apprentissage collectif de trois des douze cas de projets ou d'actions étudiés est mis en évidence par les informations du tableau 95 ci-dessous. L'une des caractéristiques de ce contenu est sa particularité. Celui-ci est issu de différentes activités ou actions situant la mise en relation des acteurs de la deuxième phase du sixième processus et qui lui sont spécifiques. Il se distingue aussi du contenu de la première phase du sixième processus d'apprentissage collectif.

Tableau 95 – Contenu de la deuxième phase du sixième processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Activités ou actions menées
Val-Éo	• Projet de développement/diffusion modèle de gestion éolien; Appui de 120 000 $/55 000 $.
Éolien B-S	• Le CDE de Petit-Saguenay fait inscrire le développement éolien comme élément structurant du milieu dans le plan d'action gouvernemental touchant les municipalités dévitalisées.
ÉE-SIEM	• Adoption du rapport du vérificateur général de la ville de Saguenay; • Manifestation d'une volonté et d'intentions relatives à la gestion énergétique.

Il importe de souligner que l'évolution du cheminement du processus d'apprentissage collectif se manifeste dans le cadre d'un nombre d'échelons organisationnels donnés. En tenant compte que cette deuxième phase du processus d'apprentissage collectif contribue à l'identification et à la précision de la compréhension liée à l'élément porteur d'un changement de dynamique, il importe d'en comprendre que la transformation du rapport des acteurs au territoire continue sa progression.

- Cette progression survient par la poursuite de la transformation entreprise lors de la première phase, pour ce qui est de certains mécanismes d'interactions ou espaces présents dans le territoire, et l'introduction d'une transformation dans le cadre d'un espace non concerné préalablement.

Il est donc possible de souligner que l'identification et à la précision de la compréhension liée à l'élément porteur d'un changement de dynamique influence la transformation de la dynamique du territoire. Cela s'effectue par la poursuite de transformations entreprises précédemment, par l'introduction de transformations dans le cadre de nouveaux espaces spécifiques du territoire ainsi que par la spécificité des transformations introduites propres au sixième processus d'apprentissage collectif.

6.7.1.4. La troisième phase du sixième processus

Le contenu détaillé de la troisième phase du sixième processus d'apprentissage collectif de trois des douze cas de projets ou d'actions est mis en exergue par les informations en provenance du tableau 96 ci-dessous. Celui-ci contribue au développement des bases évolutives du cheminement du sixième processus d'apprentissage collectif. Tout d'abord, le contenu des activités ou des actions menées lors de cette phase est spécifique à celle-ci. Ensuite, le contenu des activités ou des actions se distinguent de celui des phases précédentes.

Tableau 96 – Contenu de la troisième phase du sixième processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Activités ou actions menées
Val-Éo	• Appui d'Agrinova pour coaching et production d'un cahier des charges des grappes; Production guide (document explicatif); Guide d'implantation du modèle de gestion éolien.
Éolien B-S	• Existence d'une volonté de convaincre les intervenants de développer le secteur éolien/l'obtention d'un statut particulier découlant du facteur de dévitalisation; souhait d'un accompagnement dans le développement d'un projet; Demande de subvention de 100 000 $ pour une nouvelle étude de faisabilité (étudier les incidences techniques, légales, financières, économiques et sociales d'un parc éolien); Documentation des sites potentiels vus comme pertinents; Réception du dossier au Fonds municipal vert (FCM); Réponse formulée; Annonce que le projet du CDE de Petit-Saguenay est accepté (350 000 $).
ÉE-SIEM	• Développement d'un plan d'action en efficacité énergétique 2008-2011 par le directeur du SIEM; Positionnement d'une ressource humaine pour réaliser certains volets du plan d'action; Présentation du plan d'action à certaines instances de la municipalité et appui.

Il est donc possible d'en comprendre que les activités ou actions peuvent contribuer au développement d'une phase du processus d'apprentissage collectif, de même qu'à la transformation du rapport des acteurs au territoire. Compte tenu que la troisième phase du processus d'apprentissage collectif contribue à la mise en forme d'une réponse à l'égard de

l'élément porteur d'un changement de dynamique, il importe de saisir que la transformation du rapport des acteurs au territoire est appelée à se poursuivre dans le cadre de ce sixième processus d'apprentissage collectif. Pour ce faire, l'une des voies utilisées à cette fin consiste en certains mécanismes d'interactions. Ceux-ci peuvent différer de ceux employés lors de la deuxième phase. De plus, les nouvelles connaissances produites suite à la réalisation des trois premières phases du sixième processus d'apprentissage collectif constituent également un élément contribuant à cette finalité de transformation de la dynamique du territoire.

6.7.1.5. Connaissances produites dans le cadre du sixième processus

Les connaissances produites dans le cadre du cheminement du sixième processus de trois des douze cas de projets ou d'actions étudiés sont mises en exergue par les informations en provenance du tableau 97 ci-dessous. Ces dernières mettent également en évidence les vecteurs de ces connaissances ainsi que les mécanismes d'interactions où ils sont circonscrits. La particularité des connaissances produites constitue l'une des caractéristiques de ces dernières. En effet, les connaissances produites concernent des aspects spécifiques et propres au sixième processus d'apprentissage collectif de chacun des trois cas de projets ou d'actions étudiés (à l'exception du cas EÉ-SIEM)[85].

Tableau 97 – Vecteurs des connaissances produites dans le sixième processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Vecteurs	Niveau de circonscription
Val-Éo	• **Recherches** (Guide d'implantation) - *Implantation d'un modèle de gestion éolien*	• Coopérative Val-Éo (CA); Agrinova;
Éolien B-S	• **Recherches** (Étude de faisabilité) - *Incidences techniques, légales, financières, économiques et sociales d'un parc éolien*	• CDE de Petit-Saguenay;
ÉE-SIEM	• **Documents d'un mécanisme d'interaction** (Plan d'action en EÉ) - *Établissement de standards de construction en d'EÉ*	• SIEM de Saguenay (Direction); CITP de Saguenay;

[85] Il est à noter que le contenu de ces connaissances est décrit en détail dans le tableau LL, situé en annexe.

Il importe de souligner que l'introduction de ce type de transformation du territoire prend forme par les vecteurs informationnels permettant l'accès aux connaissances produites et les mécanismes d'interactions où ces vecteurs peuvent être circonscrits.

- Le nombre de mécanismes d'interactions permettant d'accéder aux vecteurs informationnels est plus élevé que ceux-ci. Selon le tableau 97, les mécanismes d'interactions ne détiennent qu'un vecteur informationnel des connaissances produites dans le cadre du sixième processus d'apprentissage collectif.

Il est également possible de signaler qu'un effet de cumul des connaissances détenues par le biais des différents vecteurs informationnels est effectif pour certains des mécanismes d'interactions. En effet, certains d'entre eux sont en mesure de détenir plus d'un de ces vecteurs après la réalisation de cinq processus d'apprentissage collectif dans le cadre des cas de projets ou d'actions étudiés. Cet effet de cumul des connaissances détenues par le biais des différents vecteurs informationnels entraîne de nouvelles transformations de la dynamique du territoire. Les rôles et les fonctions des différents mécanismes d'interactions du territoire évoluent puisqu'ils sont les détenteurs de ces connaissances et le point d'ancrage permettant d'accéder à ces dernières.

6.7.1.6. La quatrième phase du sixième processus

Le contenu détaillé de la quatrième phase du sixième processus d'apprentissage collectif d'un seul des douze cas de projets ou d'actions est mis en évidence par les informations en provenance du tableau 98 ci-dessous. La réalisation de la quatrième phase permet de poursuivre le développement des bases évolutives de ce processus.

Tableau 98 – Contenu de la quatrième phase du sixième processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Activités ou actions menées
ÉE-SIEM	• *Formation d'un comité de travail pour édicter les standards de construction en matière d'efficacité énergétique.*

Il importe de signaler que le contenu des activités ou des actions menées lors de cette phase comporte une spécificité qui lui est propre. De plus, le contenu peut être issu d'activités ou d'actions qui diffère de celui des phases qui précèdent. Compte tenu que la quatrième phase du processus d'apprentissage collectif contribue à la diffusion et l'appropriation de la réponse mise en forme à l'égard de l'élément porteur d'un changement de dynamique, il importe de saisir que la transformation du rapport des acteurs au territoire est appelée à poursuivre sa progression: cela peut s'effectuer lors de l'introduction d'une transformation dans le cadre de mécanismes d'interactions ou espaces non concernés précédemment. Il importe donc d'en comprendre que la diffusion et l'appropriation de la réponse mise en forme à l'égard de l'élément porteur d'un changement de dynamique permet la poursuite de la transformation de la dynamique du territoire en fonction de l'introduction de transformations dans de nouveaux espaces spécifiques du territoire.

6.8. Types d'informations, connaissances et apprentissages collectifs issus du septième processus d'apprentissage collectif

Cette section concerne les types d'informations et les connaissances issus du cheminement du septième processus d'apprentissage collectif. Plus spécifiquement, elle traite du contenu des activités ou des actions menées afin de procéder à l'appropriation des types d'informations et des connaissances. L'ensemble de ces données a été récolté parmi deux des douze cas de projets ou d'actions étudiés.

6.8.1. Les types de substances informationnelles

Les informations en provenance du tableau MM, situé en annexe, contribuent à situer le degré de diversité des types de substances informationnelles du processus d'apprentissage collectif en tant que l'une des caractéristiques propre à ce type de processus. À cet effet, le cheminement et la réalisation du septième processus

d'apprentissage collectif requièrent l'utilisation d'une diversité restreinte de types de substances informationnelles.

Certaines tendances spécifiques aux types de substances informationnelles sont similaires à celles présente dans le cadre du cheminement du premier, du deuxième, du quatrième, du cinquième et du sixième processus d'apprentissage collectif, soit celles concernant les informations de type « effective » et « exécutive ». Cependant, elles sont spécifiques au cinquième processus d'apprentissage collectif des cas de projets ou d'actions étudiés. De plus, les motivations supportant l'action des acteurs, de même que les rôles et fonctions sont distinctes d'un cas de projet ou d'action étudié à un autre.

La diversité des mécanismes d'interactions impliqués dans le cadre du cheminement de ce septième processus d'apprentissage collectif tend à être similaire à celle qui prévaut lors du sixième processus d'apprentissage collectif, à la lumière des informations du tableau MM, situé en annexe. La complexité inhérente au cheminement du processus d'apprentissage collectif, s'expliquant notamment par la variété des types de substances informationnelles, amène à considérer que la composition du contenu des phases d'un processus d'apprentissage collectif comporte une orientation spécifique.

6.8.1.1. Les activités orientant le cheminement d'un processus d'apprentissage collectif et le contenu de ses phases

La manifestation de différentes activités situant la mise en relation des acteurs par le biais de mécanismes d'interactions contribuent à la variation des différents types d'informations découlant de ces dernières. Les informations en provenance du tableau NN, situé en annexe, permettent de souligner que les activités sont différentes d'un cas à l'autre parmi les deux cas de projets ou d'actions étudiés. De plus, elles tendent à différer et à se distinguer de celles des six processus d'apprentissage collectif ayant précédé[87]. Cela

[87] À l'exception du projet de projet ou d'action identifié par l'acronyme EÉ-SIEM.

contribue alors à mettre en exergue la particularité des activités situant la mise en relation des acteurs par le biais des mécanismes d'interactions. En effet, elles leur confèrent un caractère spécifique les distinguant les unes des autres.

6.8.1.2. La première phase du septième processus

Les informations en provenance du tableau 99 ci-dessous permettent de mettre en évidence le contenu détaillé de la première phase du septième processus d'apprentissage collectif de deux cas de projets ou d'actions étudiés. L'une des caractéristiques de ce dernier est sa spécificité intrinsèque. Celui-ci découle de différentes activités ou actions situant la mise en relation des acteurs. De manière générale, ce contenu se distingue également du contenu de la première phase des six processus d'apprentissage collectif ayant précédé.

Tableau 99 – Contenu de la première phase du septième processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Activités ou actions menées
Val-Éo	• Existence volonté de possession des informations pour le développement d'un projet éolien.
ÉE-SIEM	• Établissement de constats à l'égard de la situation prévalant au sujet de l'énergie dans les bâtiments municipaux de Saguenay/formulation de recommandations à cet égard.

L'une des autres caractéristiques du contenu détaillé de la première phase du septième processus d'apprentissage collectif est celle de l'échelon organisationnel où celui-ci se manifeste. Il est possible de constater que la manifestation de ce contenu s'effectue par le biais d'un ou de quelques mécanismes d'interactions. La transformation du rapport des acteurs au territoire peut donc en venir à se limiter à l'utilisation d'un nombre de mécanismes d'interactions donnés pour ce qui est d'un cas de projet ou d'action en particulier.

Compte tenu que la première phase du processus d'apprentissage collectif contribue à l'émergence d'un élément porteur d'un changement de dynamique, il est à propos de signaler que l'initiation de ce type de processus contribue à transformer la dynamique du territoire par le biais de l'introduction de nouvelles activités ou de nouvelles actions.

6.8.1.3. La deuxième phase du septième processus

Les informations en provenance du tableau 100 ci-dessous favorisent la mise en évidence du contenu détaillé de la deuxième phase du septième processus d'apprentissage collectif de deux cas de projets ou d'actions étudiés. Ce contenu comporte une particularité propre aux activités ou actions situant la mise en relation des acteurs de la deuxième phase de ce septième processus. De plus, une autre des particularités de ce contenu est que celui-ci découle d'activités ou d'actions qui ne sont pas similaire à celles de la première phase.

Tableau 100 – Contenu de la deuxième phase du septième processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Activités ou actions menées
Val-Éo	• Décision de procéder à l'installation des mâts de mesures de vents.
ÉE-SIEM	• Adoption du rapport du vérificateur général de la ville de Saguenay; • Manifestation d'une volonté et d'intentions relatives à la gestion énergétique.

L'évolution du cheminement du processus d'apprentissage collectif se manifeste dans le cadre d'un certain nombre d'échelons organisationnels. Ceux-ci sont essentiellement les mêmes types d'échelons organisationnels que ceux de la première phase. Compte tenu que la deuxième phase du d'apprentissage collectif contribue à l'identification et à la précision de la compréhension liée à l'élément porteur d'un changement de dynamique, cela permet alors de souligner que la transformation du rapport des acteurs au territoire poursuit sa progression. La transformation du rapport des acteurs au territoire peut donc en venir à se limiter à l'utilisation d'un nombre de mécanismes d'interactions donnés pour ce qui est d'un cas de projet ou d'action en particulier.

Dès lors, il devient possible de souligner que l'identification et la précision de la compréhension liée à l'élément porteur d'un changement de dynamique influence la transformation de la dynamique du territoire en fonction de la poursuite des transformations entreprises auparavant et par l'introduction de transformations découlant du cheminement du septième processus d'apprentissage collectif.

6.8.1.4. La troisième phase du septième processus

Les informations en provenance du tableau 101 ci-dessous permettent la mise en exergue du contenu détaillé de la troisième phase du septième e processus d'apprentissage collectif de deux cas de projets ou d'actions étudiés. Le contenu détaillé de la troisième phase du septième processus contribue au développement des bases évolutives du cheminement du cinquième processus d'apprentissage collectif. Il importe de mentionner que le contenu des activités ou des actions menées lors de cette phase comporte une spécificité intrinsèque. De plus, il est possible de constater que le contenu des activités ou des actions distinguer de celui des phases qui précèdent. Dans cette perspective, il convient d'en comprendre que les activités ou actions peuvent contribuer au développement d'une phase du processus d'apprentissage collectif, de même qu'à la transformation du rapport des acteurs au territoire.

Tableau 101 – Contenu de la troisième phase du septième processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Activités ou actions menées
Val-Éo	• Installation des mâts de mesures de vents et réception des mâts sur les propriétés; Analyse des données des mâts de mesures de vents; Constats de résultats concluants pour aller de l'avant.
ÉE-SIEM	• Développement d'un plan d'action en efficacité énergétique 2008-2011 par le directeur du SIEM; Positionnement d'une ressource humaine pour la réalisation de certains volets du plan d'action; Présentation du plan d'action à certaines instances de la municipalité et appui.

Compte tenu du fait que la troisième phase du processus d'apprentissage collectif contribue à mettre en forme une réponse à propos de l'élément porteur d'un changement de dynamique, la transformation de la dynamique du territoire est appelée à se poursuivre. Tout d'abord, celle-ci est appelée à prendre place dans le cadre de certains mécanismes d'interactions. Ceux-ci sont essentiellement les mêmes que lors de la phase précédente. Ensuite, cette transformation de la dynamique du territoire est également appelée à prendre place par le biais de l'introduction de nouvelles connaissances produites après la complétion des trois premières phases du septième processus d'apprentissage collectif.

6.8.1.5. Connaissances produites dans le cadre du septième processus

Les connaissances produites dans le cadre du cheminement du deuxième processus de deux des douze cas de projets ou d'actions étudiés sont mises de l'avant par les informations en provenance du tableau 102 ci-dessous Ces dernières mettent également en évidence les vecteurs de ces connaissances ainsi que les mécanismes d'interactions où ils sont circonscrits. Les connaissances produites dans le cadre du septième processus d'apprentissage concernent des aspects spécifiques à ce processus de l'un des deux cas de projets ou d'actions étudiés (Val-Éo) ainsi qu'un aspect moins particulier de l'autre cas de projet ou d'action étudié (EÉ-SIEM). De plus, l'introduction de ce type de transformation du territoire est similaire à celle survenu lors des processus d'apprentissage collectif qui précèdent.

Tableau 102 – Vecteurs des connaissances produites dans le septième processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Vecteurs	Niveau de circonscription
Val-Éo	• **Recherches** (Étude – Données des mâts de mesure de vents) - *Intensité éolienne présente dans certains territoires*	• Coopérative Val-Éo (C.A); Firme Génivar;
ÉE-SIEM	• **Documents d'un mécanisme d'interaction** (Plan d'action en EÉ) - *Performance énergétique des bâtiments municipaux*	• SIEM de Saguenay (Direction); CITP de Saguenay;

- Le nombre de mécanismes d'interactions permettant d'accéder aux vecteurs informationnel est plus élevé que ces derniers. Selon le tableau 102, les mécanismes d'interactions ne détiennent qu'un vecteur informationnel des connaissances produites lors du septième processus d'apprentissage collectif.

Les mécanismes d'interactions impliqués dans la réalisation du septième processus d'apprentissage collectif sont sujets d'un effet de cumul par le biais de la détention de différents vecteurs informationnels. En effet, il est possible de constater que certains d'entre eux sont en mesure de détenir plus d'un de ces vecteurs après la réalisation de six processus d'apprentissage collectif dans le cadre des cas de projets ou d'actions étudiés. Cela a pour

conséquence d'entrainer de nouvelles transformations de la dynamique du territoire. Les rôles et les fonctions des différents mécanismes d'interactions du territoire évoluent puisqu'ils sont les détenteurs de ces connaissances et le point d'ancrage permettant d'accéder à ces dernières.

6.6.1.6. La quatrième phase du septième processus

Les informations en provenance du tableau 103 ci-dessous permettent la mise en exergue du contenu détaillé de la quatrième phase du septième processus d'apprentissage collectif d'un seul des douze cas de projets ou d'actions étudiés. La réalisation de la quatrième phase permet de poursuivre le développement des bases évolutives du septième processus d'apprentissage collectif. Il importe de mentionner que le contenu des activités ou des actions menées lors de cette phase compte une spécificité qui lui est propre. Toutefois, ce contenu est issu d'activités ou d'actions semblables à celles de la troisième phase du processus d'apprentissage collectif.

Tableau 103 – Contenu de la quatrième phase du septième processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Activités ou actions menées
ÉE-SIEM	• *Analyse de la consommation énergétique de tous les bâtiments pour en faire ressortir ceux qui sont le moins performants.*

Compte tenu que la quatrième phase du processus d'apprentissage collectif contribue à la diffusion et l'appropriation de la réponse mise en forme à l'égard de l'élément porteur d'un changement de dynamique, il est à propos de souligner que la transformation du rapport des acteurs au territoire se voit poursuivre sa progression. Dans ce cas précise, il est question d'un cheminement concernant la poursuite de la transformation entreprise lors de la troisième phase. Celui-ci concerne certains mécanismes d'interactions ou espaces présents dans le territoire. Il importe donc d'en comprendre que la diffusion et l'appropriation de la réponse mise en forme à l'égard de l'élément porteur d'un changement de dynamique permet la poursuite de la transformation de la dynamique du territoire en fonction de l'introduction de transformations dans de nouveaux espaces spécifiques du territoire.

6.9. Analyse des éléments mis en exergue à propos des types d'informations, des connaissances et des apprentissages collectifs issus du cheminement du processus d'apprentissage collectif

La constitution d'un cadre de référence théorique initial ayant trait aux types d'informations, aux connaissances et aux apprentissages collectifs issus du cheminement de ce type de processus soutient la démarche d'opérationnalisation du concept d'apprentissage collectif en tant que processus. Ce cadre de référence théorique est utilisé afin de procéder à l'analyse des éléments mis en exergue lors de la première partie de ce chapitre. Dès lors, les orientations ou les lignes directrices au cœur des types d'informations, des connaissances et des apprentissages collectifs sont mises en avant-scène et constituent le cadre d'interprétation de l'ensemble des différents éléments mis précédemment en évidence.

6.9.1. Les types de substances informationnelles et la démarche de fertilisation croisée des informations

L'émergence de l'ensemble des informations échangées dans le cadre du cheminement du processus d'apprentissage collectif soit impérativement être mise de l'avant. Ces dernières découlent des interactions entre les acteurs (Anzieu et Martin, 1990) prenant place dans le cadre du cheminement d'un processus de la communication (Lohisse, 2006). Ces informations peuvent être caractérisées en fonction du type de contribution qu'elles introduisent (Bales, 1950; Proulx, 1995; Boisvert, Cossette, Poisson, 2001). Il importe également de se rappeler que les interactions impliquant des acteurs sont tributaires de mécanismes d'interactions favorisant la mise en relation de ceux-ci dans le cadre du cheminement du processus d'apprentissage collectif. Le cadre référence théorique de cette thèse situe la réalisation de ce type de processus en fonction du cheminement effectif de phases dont les objectifs respectifs diffèrent. De fait, il est possible de souligner que cela entraîne une première caractérisation des informations échangées au sein de chacune des phases du processus d'apprentissage collectif.

L'existence d'une pluralité des différents types d'informations circulant au sein des interactions entre les acteurs prenant part au cheminement du processus d'apprentissage collectif constitue alors un constat qui n'étonne guère. Toutefois, les informations colligées des tableaux V, Y, BB, DD, GG, JJ ainsi que MM, situés en annexe, démontrent que l'utilisation des différents types de substances informationnelles permettant de procéder à la réalisation de chacune des phases du processus d'apprentissage collectif est non seulement nécessaire, mais déterminante puisqu'elles permettent de procéder à la combinaison des informations requises[98]. La caractérisation et la diversité des types d'informations obligent alors à considérer le fait qu'il n'existe pas une information-type permettant à elle seule le cheminement du processus d'apprentissage collectif.

La composition du contenu des informations inscrites dans les tableaux cités au paragraphe qui précède attire l'attention à propos d'une réalité qui leur est propre. Les éléments constitutifs de ce contenu sont issus d'activités ou d'actions particulières au processus d'apprentissage collectif de chacun des cas de projets ou d'actions étudiés. Malgré une récurrence manifeste des informations de type effective et exécutive parmi les différents cas étudiés, il est possible de considérer que les types de substances informationnelles possèdent un contenu intrinsèque modulé selon des réalités spécifiques et des combinaisons particulières. L'inexistence d'une information-type est d'autant plus une réalité probante que la diversité des substances informationnelles constitue un « modus operandi » nécessaire à l'existence du processus d'apprentissage collectif et constitue le pivot central des différentes combinaisons d'informations permettant le cheminement du processus d'apprentissage collectif. Il convient alors de qualifier l'opération constitutive de ces différentes combinaisons d'informations de démarche de fertilisation croisée des informations[99] .

---

[98] Les propos de Proulx (2004 : 10-11) cités dans le cadre de référence théorique de cette thèse font ressortir que c'est par le biais de la combinaison des informations qu'il est possible de procéder à la création, à l'acquisition et au développement de différents savoirs et ou savoir-faire.

[99] Selon ce qu'en rapporte Proulx (2007 : 221-223), la fertilisation croisée des informations est une démarche qui prend forme par le biais d'un exercice permettant de procéder à l'enrichissement des connaissances.

6.9.2. La réalisation des phases du processus d'apprentissage collectif et leurs incidences dans le cadre de la transformation de la dynamique du territoire

Le cheminement du processus d'apprentissage collectif implique la réalisation des différentes phases le composant. Le cadre de référence théorique de cette phase nous indique que celles-ci correspondent à l'ordonnancement logique d'activités ou d'actions se déployant en fonction d'une logique de production de nouvelles connaissances, de leur diffusion ainsi que de leur intégration. Ces activités ou ces actions contribuent à l'organisation, voire le positionnement, de changements ayant trait au rapport des acteurs dans l'espace, caractérisant ainsi la transformation de la dynamique du territoire.

L'émergence d'une diversité d'activités ou d'actions qui supportent le cheminement du processus d'apprentissage collectif ne constitue pas, en soit, une surprise des plus étonnantes. Les informations regroupées dans les différents tableaux propres à chacune des phases de l'ensemble des processus d'apprentissage collectif des cas de projets ou d'actions étudiés démontrent qu'elles comportent leurs particularités respectives. Cependant, la contribution de ces activités ou de ces actions dans le cadre du cheminement d'un nombre très limité de phases (la tendance générale étant d'une seule phase)[100] amène à considérer les limites inhérentes à ces dernières. Il convient alors d'avancer l'inexistence d'une seule activité ou action type favorisant le cheminement de l'ensemble du processus d'apprentissage collectif.

Dans le cadre du déploiement de chacune des activités ou des actions, l'interaction des acteurs y participant est tributaire des mécanismes d'interactions favorisant leur mise en relation. De fait, l'apport d'une contribution informationnelle à la démarche de fertilisation croisée des informations introduit une transformation du rapport de ces acteurs au territoire

---

Celle-ci prend place dans le cadre des interactions entre les acteurs tributaires des mécanismes d'interactions favorisant leur mise en relation lors du cheminement du processus d'apprentissage collectif.

[100] Tout comme il a été démontré, certaines activités ou actions peuvent favoriser le cheminement de deux, voire trois phases d'un processus d'apprentissage collectif, en plus de la particularité propre au cheminement de l'ensemble des processus d'apprentissage collectif du cas EÉ-SIEM.

puisqu'il en change la dotation informationnelle. Par la même occasion, cela illustre une évolution de la situation initiale dans laquelle ceux-ci se trouvaient ainsi qu'une transformation de la dynamique du territoire. Les processus d'apprentissage collectif de l'ensemble des cas de projets ou d'actions étudiés amènent alors à considérer que la transformation de ce type de dynamique constitue une démarche en perpétuelle évolution. Celle-ci est susceptible d'être constamment redéfinie par la mise en forme des contributions découlant de l'interaction des acteurs dans le cadre de différents mécanismes d'interactions.

La différenciation des activités ou des actions favorisant le cheminement des processus d'apprentissage collectif de l'ensemble des cas de projets ou d'actions étudiés démontrent que chacun de ces processus disposent d'une autonomie relative les uns des autres. Ce faisant, la transformation du rapport des acteurs au territoire est introduite en fonction des réalités qui leur sont propres. L'analyse réalisée à propos de l'ensemble des informations à propos de cette question permet de comprendre que la transformation du rapport des acteurs prend forme dans le cadre des différents mécanismes d'interactions favorisant la mise en relation des acteurs. Les mécanismes d'interactions participant à chaque processus d'apprentissage collectif, de même que l'objet propre à chacune des phases de celui-ci diffèrent.

- Il devient alors possible d'indique que la transformation de la dynamique initiale du territoire est une conséquence du degré d'interaction permis par les mécanismes d'interactions favorisant la mise en relation des acteurs. Ce constat constitue un ajout en ce qui a trait aux logiques de Maillat (1995) permettant l'évolution du milieu : la manifestation de la transformation du territoire se déploie selon un effet de cumul permis par les mécanismes d'interactions[101].

[101] Rappelons que pour Maillat (1995 : 223), le milieu constitue un espace dynamique en évolution et en transformation. Celui-ci est organisé selon deux types de logiques. La première de ces logiques en est une d'interaction alors que la seconde en est une issue de la dynamique de l'apprentissage collectif.

6.9.3. La constitution de l'objet de la phase et son incidence dans le cadre de la transformation de la dynamique du territoire

La réalisation de chacune des phases du processus d'apprentissage collectif implique également la formalisation concrète de l'objet propre à chacune d'entre elles. Ce dernier contribue à signifier la réalisation d'une phase précise du processus d'apprentissage collectif. Il importe à ce moment-ci de l'analyse de distinguer cet objet du cheminement de la phase de ce type de processus. Tout d'abord, sa formalisation a été le sujet d'une mesure par le biais d'indicateurs et que des résultats concrets sont disponibles à cet effet. Ensuite, l'existence de différences significatives entre les informations contribuant à la réalisation du cheminement de la phase et la constitution de l'objet de celle-ci impose l'approfondissement des connaissances et de la compréhension à propos de cet objet.

Malgré que la constitution de l'objet d'une phase du processus d'apprentissage collectif découle de la démarche permettant le cheminement de cette dernière, il importe de spécifier qu'elle découle d'une portion spécifique de celui-ci. En ce sens, la mobilisation des mécanismes d'interactions diffère de celle prenant place dans le cadre de l'ensemble du cheminement de la phase du processus d'apprentissage collectif. À ce propos, les tableaux relatifs aux rôles et fonctions des acteurs O, P, Q, R, S, T et U, situés en annexe, contribuent à distinguer les deux types de mobilisations des mécanismes. Ce faisant, les types d'informations qu'échangent les acteurs en interagissant dans le cadre des mises en relations permises par les mécanismes d'interactions possèdent

De fait, l'apport d'une contribution informationnelle à la démarche de fertilisation croisée des informations introduit également dans ce contexte une transformation du rapport de ces acteurs au territoire puisqu'il en change la dotation informationnelle. Par contre, celle-ci se distingue de celle propre au cheminement d'une phase donnée du processus d'apprentissage collectif puisqu'elle constitue l'objet même de celle-ci. Cela illustre une évolution de la situation initiale dans laquelle les acteurs, dans le cadre de

différents mécanismes d'interactions, se trouvaient ainsi qu'une transformation de la dynamique du territoire. Par conséquent, cela ajoute à la transformation de la dynamique du territoire par l'introduction de contributions informationnelles distinctes de celles présentes dans le cadre du cheminement de la phase du processus d'apprentissage collectif.

6.9.4. Les connaissances produites lors du cheminement du processus d'apprentissage collectif et leur accessibilité

La production de nouvelles connaissances dans le cadre du cheminement du processus d'apprentissage collectif ne peut être un élément mineur de cette analyse. La synthèse des propos de différents auteurs ayant traité de l'apprentissage collectif en tant que processus nous indique que la production de nouvelles connaissances constitue l'une des deux logiques présentes dans le cadre du cheminement de ce type de processus. L'analyse réalisée précédemment contribue à mettre en évidence le fait que la production de ces nouvelles connaissances découle de la fertilisation croisée des informations. Le contenu intrinsèque de ces informations est modulé en fonction des réalités qui en favorisent la constitution. L'une des conséquences logiques est donc que la production de nouvelles connaissances permet l'émergence de connaissances correspondant à ces paramètres.

L'émergence d'une multiplicité de nouvelles connaissances produites au cours du cheminement de l'ensemble des processus d'apprentissage collectif des cas de projets ou d'actions étudiés n'ébranle donc pas outre mesure. Les informations en provenance des tableaux 56, 64, 72, 81, 89, 98 et 103, situés dans les pages qui précèdent, démontrent l'existence des nouvelles connaissances produites et les situent dans le cadre du continuum évolutif de ce type de processus. Les informations colligées aux tableaux X, AA, FF, II, LL, OO et QQ, situés en annexe, permettent de constater que le contenu des nouvelles connaissances produites concerne certains aspects spécifiques à un projet ou à une action. Il est donc permis de considérer qu'elles constituent un apport spécifique au développement d'un secteur d'activité ou d'un champ d'action.

La tendance généralisée à la particularisation des nouvelles connaissances produites amène à considérer que ces dernières contribuent aussi à l'introduction de transformations en ce qui a trait au rapport des acteurs au territoire. Si la production de nouvelles connaissances favorise la transformation de la dynamique du territoire, la mise en forme de celle-ci est notamment tributaire de la détention des vecteurs informationnels de ces nouvelles connaissances.

Les tableaux 56, 64, 72, 81, 89, 98 et 103, situés dans les pages qui précèdent, nous exposent que la détention de ces vecteurs informationnels se limitent à un certain nombre de mécanismes d'interactions. Ce nombre est moins élevé que celui des mécanismes d'interactions participant au cheminement des phases du processus d'apprentissage collectif ou de la formalisation de l'objet de ces dernières. Toutefois, la production de nouvelles connaissances introduit des contributions tout aussi signifiantes à la transformation de la dynamique du territoire par l'introduction de nouvelles connaissances en son sein.

- Par conséquent, il est possible de souligner l'émergence d'une tendance à la polarisation des contributions à la transformation de la dynamique du territoire en fonction du degré de cheminement du processus d'apprentissage collectif : la manifestation d'un effet de cumul s'effectue en fonction d'un moins grand nombre de mécanismes d'interactions que celui impliqué dans le cadre du cheminement des phases du processus d'apprentissage collectif ou de la constitution de l'objet de chacune d'entre elles.

Il importe également de souligner que l'accessibilité aux nouvelles connaissances produites constitue également un élément contribuant à l'introduction de transformations en ce qui a trait au rapport des acteurs au territoire. Il importe de signaler que ces connaissances sont disponibles grâce aux différents types de vecteurs informationnels, ceux-ci consistant en des recherches, des documents issus d'un mécanisme d'interaction ainsi que des appels d'offres. Ainsi, ils contribuent à l'introduction d'une transformation à

l'intérieur du territoire. Ceux-ci favorisent et permettent l'accès aux nouvelles connaissances produites à différents acteurs. Cependant, il faut comprendre que le niveau d'accès à ces dernières varie d'un vecteur informationnel à l'autre et selon le cas d'un projet ou d'action particulier.

- En effet, le niveau d'accès aux nouvelles connaissances produites est tributaire de la position qu'adoptent les mécanismes d'interactions détenteurs de ces dernières et de leur disponibilité. Les vecteurs informationnels peuvent être l'objet d'un accès libre en ligne par le réseau Internet ou être l'objet de dispositions administratives propres à chacun des types de mécanismes d'interactions. Le premier de ces deux types de modalités d'accès aux vecteurs informationnels doit, en principe, faciliter la circulation des nouvelles connaissances produites puisqu'il n'impose pas de traiter directement avec un mécanisme d'interaction pour leur obtention. Cependant, il est possible que l'accès en ligne aux vecteurs informationnels ne puisse être réalisé qu'auprès d'un nombre relativement limité de mécanismes d'interactions.

En ce qui a trait aux différents processus d'apprentissage collectif de l'ensemble des cas de projets ou d'actions étudiés, l'accès libre en ligne est effectif pour quinze d'entre eux (répartis parmi cinq des douze cas de projets ou d'actions étudiés)[102]. L'accès par le biais de dispositions administratives propres aux mécanismes d'interactions est effectif pour ce qui est de trente-six d'entre eux.

L'accessibilité des nouvelles connaissances produites contribuent à l'introduction de transformations de la dynamique du territoire. Ces transformations s'ajoutent à celles des

[102] Il est question ici du projet de la coopérative éolienne Val-Éo (pour le deuxième, cinquième et sixième processus), du projet de parc éolien dans le secteur du Bas-Saguenay (pour le premier processus), du projet d'optimisation de la centrale hydroélectrique Shipshaw par RTA (pour l'ensemble des quatre processus), du projet d'implantation d'un terminal méthanier à Grande-Anse (pour le premier, le deuxième et le troisième processus) et du projet de stratégie d'indépendance du Québec au pétrole pour 2030.
dance du Québec au pétrole pour 2030 (pour le premier processus). Il est à noter que la liste des sites internet donnant accès à ces vecteurs informationnels est incluse dans la cadre de la bibliographie de cette thèse.

éléments constituant le produit de la phase d'un processus d'apprentissage collectif. Dans un premier temps, il convient de préciser que les transformations introduites prennent place grâce aux mécanismes d'interactions détenteurs des vecteurs informationnels donnant accès à ces connaissances.

Selon les informations du tableau RR, situé en annexe, la dispersion des mécanismes d'interactions à l'intérieur de la région administrative du Saguenay-Lac-Saint-Jean permet de constater que les transformations introduites ne se concentrent pas uniquement au sein d'un espace en particulier. Ce faisant, il est possible de considérer que la répartition des mécanismes d'interaction dans le territoire constitue un autre facteur de transformation de la dynamique du territoire. Ainsi, il peut se créer une situation de déséquilibre dans le cadre de l'accessibilité aux connaissances, le facteur de proximité géographique pouvant agir à titre de facteur discriminant.

6.9.5. Les apprentissages collectifs générés par les processus d'apprentissage collectif complétés

La réalisation d'apprentissages collectifs sous la forme de savoirs et ou de savoir-faire représente un élément incontournable de l'analyse réalisée dans le cadre de ce chapitre. Ce type d'apprentissage ne représente pas seulement l'aboutissement des deux logiques fondatrices de chacune des phases du processus d'apprentissage collectif, mais également la complétion de chacun des phases de celui-ci.

La pluralité des apprentissages collectifs produits lors du cheminement de ce type de processus constitue l'un des points à propos duquel il importe de réfléchir. Selon les informations des tableaux 60, 68, 76, 85 et 93, situés dans les pages qui précèdent, le type de contenu composant les apprentissages collectifs réalisés tend fortement à varier d'un processus à un autre. Le type de contenu de ces apprentissages tend également à être particulier à chaque cas de projet ou d'action étudié. Qui plus est, la production d'un

apprentissage collectif ne garantit en rien l'émergence systématique de savoirs et ou de savoir-faire. Il est donc permis de considérer que ces apprentissages collectif constituent un apport spécifique au développement d'un secteur d'activité ou d'un champ d'action.

La particularisation des apprentissages collectifs réalisés amène aussi que ces derniers favorisent l'introduction de transformations en ce qui a trait au rapport des acteurs au territoire. Si la production d'apprentissages collectifs favorise la transformation de la dynamique du territoire, la mise en forme de celle-ci est notamment tributaire des mécanismes d'interactions les détenant. Les tableaux 60, 68, 76, 85 et 93, situés dans les pages qui précèdent, nous exposent que seulement un nombre très limité de mécanismes d'interactions détiennent ces apprentissages collectifs. Ce nombre est moins élevé que celui des mécanismes d'interactions détenteurs des vecteurs informationnels des nouvelles connaissances, des mécanismes d'interactions participant au cheminement des phases du processus d'apprentissage collectif ou de la formalisation de l'objet de ces dernières.

Toutefois, la production des apprentissages collectifs introduit des contributions tout aussi signifiantes à la transformation de la dynamique du territoire par l'introduction de savoirs et ou de savoir-faire en son sein.

- Les contributions à la transformation de la dynamique du territoire en fonction du degré de cheminement du processus d'apprentissage collectif ont tendance à se polariser. En effet, la manifestation d'un effet de cumul s'effectue, tout d'abord, en fonction d'un moins grand nombre de mécanismes d'interactions que celui impliqué dans la détention des vecteurs informationnels des nouvelles connaissances. De plus, l'effet de cumul de se manifeste également en fonction du cheminement des différentes phases du processus d'apprentissage collectif ou de la constitution de l'objet de chacune d'entre elles.

6.9.6. La nouveauté du processus d'apprentissage collectif et son degré d'innovation

La concrétisation du cheminement du processus d'apprentissage collectif constitue, par essence, une démarche favorisant l'introduction de nouveautés au sein d'un espace par le biais de son cheminement. La réalisation de la première partie de ce chapitre permet de constater l'émergence de différents types de savoirs et ou de savoir-faire issus des différents cas de projets ou d'actions étudiés. La comparaison de ceux-ci favorise la formulation d'un constat ayant trait à la différence des savoirs et ou savoir-faire.

Dans le cadre de la réalisation de chaque projet ou action, l'ordonnancement logique des processus d'apprentissage collectif permet de constater que les processus de ce type génèrent des savoirs et ou savoir-faire constitutifs de nouveautés les uns par rapport aux autres. En ce sens, le cheminement du processus d'apprentissage collectif, de même que de l'ensemble des éléments qui s'y intègrent, contribuent à transformer le rapport des acteurs au territoire par le déploiement d'une démarche dont l'essence est essentiellement innovatrice. Par le fait-même, ce type processus contribue à l'introduction de contributions dont le caractère innovateur favorise la transformation de la dynamique du territoire en fonction de la spécificité et de la particularité de chaque cas de projet ou d'action.

En ce qui a trait au degré d'innovation même des apprentissages collectifs, il importe les différents inhérentes à chacun des processus ayant permis la production de ce type d'apprentissage. Selon les informations découlant du tableau TT[125], situé en annexe, il est possible de constater que le degré d'innovation n'est pas similaire d'un apprentissage collectif à un autre, qu'il soit question de savoirs et ou de savoir-faire. De plus, ce même degré d'innovation est également en mesure de varier au cours des processus d'apprentissages collectifs présents dans le cadre d'un cas de projet ou d'une action spécifique. Si l'on en croit les informations du tableau TT, situé en annexe, les cas de

[125] La méthodologie utilisée afin de mesurer le degré d'innovation de chacun des apprentissages collectifs est décrite au point 3.3.4.4. du chapitre III de cette thèse.

projets ou d'actions étudiés qui sont identifiés par les acronymes CSSSC, Val-Éo et Hydro-Jonq diffèrent selon le degré d'innovation des apprentissages collectifs réalisés.

- Dès lors, cela permet de comprendre que le degré d'innovation d'un apprentissage collectif ne dépend pas du type d'innovation qu'il génère, mais plutôt d'une caractéristique distinguant chacun d'entre eux, soit la composition de leur contenu. Dans ce cas, il importe alors de souligner que le degré d'innovation d'un apprentissage collectif est en lien avec le type de projet ou d'action en cours de réalisation.

Il est aussi possible de relever un autre constat à propos du degré d'innovation des apprentissages collectifs réalisés lors de la concrétisation d'un projet ou d'une action. En effet, les informations découlant du tableau TT, situé en annexe, mettent en évidence le fait que l'intensité du degré d'innovation d'un apprentissage collectif n'est pas une composante significative dans la mise en place d'un projet ou d'une action. Il en va de même pour ce qui est du type d'innovation qu'entraîner un apprentissage collectif. Les différents processus d'apprentissages collectifs contribuent à générer des apprentissages dont le degré d'innovation et le type d'innovation ne sont pas les mêmes, et ce, sans que cela ne pose un problème dans la mise en place d'un projet ou d'une action.

En revanche, l'avancement et la permanence du projet ou de l'action comportent une influence significative à propos de celui-ci ou de celle-ci. Selon les informations en provenance du tableau TT, situé en annexe, ces deux caractéristiques tendent à favoriser l'émergence d'un degré d'innovation plus élevé pour ce qui est de chacun des apprentissages collectifs de l'ensemble des cas de projets ou d'actions étudiés (passant très majoritairement d'un degré d'innovation « faible » à celui de « moyen »). Dans cette perspective, il convient de souligner que le degré d'innovation d'un apprentissage collectif tend à découler de sa capacité à faire avancer et à assurer la permanence d'un projet ou d'une action.

6.10. Conclusion

La réalisation de ce chapitre a été consacrée à l'approfondissement des connaissances ainsi que de la compréhension à propos des types d'informations, des connaissances et des apprentissages collectifs issus du cheminement du processus d'apprentissage collectif. L'analyse préliminaire des informations colligées en ce qui concerne les types d'informations utilisés pour la réalisation de l'ensemble des processus d'apprentissage collectif dans cas de projets ou d'actions étudiés constitue le socle préliminaire de la particularité propre à ce type de processus. Si la fertilisation croisée des informations s'effectue à partir d'apports en terme de substances informationnelles, il importe de préciser que ceux-ci comportent des caractéristiques les rendant spécifiques non seulement les uns des autres, mais également d'une filière à l'autre. L'inclusion de paramètres permettant la distinction inhérentes entre les activités ou les actions au sein desquelles l'interaction entre les acteurs se déroulent par le biais de la mise en relation permis par les mécanismes d'interaction entraîne l'émergence d'une réalité conséquente : l'unicité de la forme prise par le processus d'apprentissage collectif dans le cadre de son cheminement. De ce fait, les transformations des rapports des acteurs au territoire constituent l'un des meilleurs éléments pouvant contribuer à illustrer cette unicité.

La deuxième partie de ce chapitre a permis de réaliser une analyse plus précise afin de saisir l'ampleur des transformations dont la dynamique du territoire pouvait être le sujet. La particularité du cheminement des phases du processus d'apprentissage collectif, la formation de l'objet de chacun de ces mêmes phases, les connaissances produites, de même que les apprentissages collectifs réalisés impliquent tous la manifestation de distinctions propres à la composition des substances informationnelles. De même, ils impliquent également des distinctions propres aux acteurs dont le rapport au territoire se modifient par l'introduction de ces éléments, amenant de fait une modification de la position occupée par les mécanismes d'interactions ayant favorisé leur mise en relation afin de permettent à ceux-ci d'interagir.

L'effet de cumul est un autre élément présent lors du cheminement d'un processus d'apprentissage collectif. Il concerne le cheminement de chacune des phases, l'objet issu de la réalisation de chacune d'entre elles, même que les nouvelles connaissances et les apprentissages collectifs produits au cours du dit processus. Ces éléments contribuent, d'une part, à transformer la dynamique du territoire dans le cadre de leur détention par le biais des mécanismes d'interactions. D'autre part, ils contribuent également à transformer la dynamique du territoire où les mécanismes d'interactions prennent place. En effet, ces derniers introduisent ces éléments dans un territoire ou un espace en particulier.

- Dans cette perspective, il convient d'aborder le territoire dans lequel le processus d'apprentissage collectif prend place en tant qu'espace en transformation perpétuelle. À différentes échelles, la dynamique du territoire subit les impacts du cheminement des phases, de produit de chacune d'entre elles, des nouvelles connaissances ainsi que des apprentissages collectifs issus de ce type de processus. Dans le cadre de la réalisation de chacune de leurs phases, les processus d'apprentissages collectifs des douze cas de projets ou d'actions étudiés ont contribués à la transformation de la dynamique du territoire où ceux-ci se déploient. Il est donc possible de souligner que chacun d'entre eux ait évolué dans un environnement différent de la phase d'initiation du processus d'apprentissage collectif.

Compte tenu de l'ensemble des éléments précédemment avancés, la constitution d'une matrice prédictive du cheminement des processus d'apprentissage collectif par le biais des types d'informations combinés, de même que les apprentissages collectifs réalisés apparaît, à priori, impossible. Qui plus est, cela supposerait la disponibilité d'une matrice prédictive des rôles et fonctions des mécanismes d'interaction, de même que des motivations supportant l'action des acteurs qui prendre forme par le biais d'un processus d'apprentissage collectif tributaire des mécanismes d'interactions, ce qui n'est pas possible selon le travail réalisé dans le cadre des chapitres qui précèdent.

Cependant, l'utilisation des nouvelles connaissances produites dans le cadre du cheminement du processus d'apprentissage collectif reste une piste viable dans le cadre du développement d'une telle matrice. La détention du vecteur informationnel porteur des nouvelles connaissances par un ou des mécanismes d'interactions peut être utilisée afin de suivre la diffusion qu'il est fait de ce vecteur. Il devient donc possible de cerner les mécanismes d'interactions ayant procédé à son appropriation, de même que son intégration en ce qui concerne les savoirs ou les savoir-faire. Ce faisant, il devient possible d'effectuer le suivi de l'apprentissage collectif dans un territoire, à condition que la diffusion ne s'adresse pas à l'ensemble d'une collectivité au sens large. En effet, il devient alors impossible de prouver que l'appropriation des connaissances découle chez tous les acteurs de la diffusion des nouvelles connaissances dont le vecteur informationnel est porteur. Dès lors, le développement d'un telle matrice introduirait l'existence d'un outil favorisant une planification précise du développement de l'apprentissage collectif et, par le fait-même, de la dynamique du territoire[126].

Tel que les différents degrés d'analyse utilisés dans le cadre de la réalisation de ce chapitre permettent de le démontrer, la multitude d'éléments entrant en ligne de compte dans le cadre du cheminement d'un processus d'apprentissage collectif suppose l'existence de particularités liées à un territoire ou à une collectivité, de même que celles du processus d'apprentissage collectif. L'ensemble de ces éléments et des réalités mis en évidence dans ce chapitre, de même qu'aux chapitres précédents, forment les bases nécessaires à la constitution d'une modélisation du processus d'apprentissage collectif. Cette modélisation constitue une possibilité de poursuivre l'approfondissement des connaissances et de la compréhension à propos de ce type de processus. De plus, elle permet de compléter le travail effectué en ce qui a trait à la formulation d'une réponse appropriée à la question principale de recherche de cette thèse. Le prochain chapitre sera consacré à la modélisation du processus d'apprentissage collectif.

[126] Cette matrice sera l'objet d'une modélisation dans le cadre du chapitre 7 de cette thèse.

CHAPITRE VII

MODÉLISATION DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE COLLECTIF

7.1. Introduction

Le septième chapitre de la présente thèse est consacré à la modélisation du processus d'apprentissage collectif. La réalisation de cette dernière permet de poursuivre la démarche d'analyse entreprise dans le cadre des chapitres qui précèdent. En ce sens, ce chapitre constitue un ajout nécessaire pour ce qui est de la réalisation de cette thèse. La structure de ce chapitre prend en considération l'ensemble des éléments mis en évidence par les processus d'apprentissage collectif des douze cas de projets ou d'actions étudiés. Elle se décline selon cinq parties.

La première partie de ce chapitre est celle de la présentation de la modélisation de base du processus d'apprentissage collectif. Elle découle de la prise en compte des éléments mis en évidence dans le cadre des trois chapitres qui précèdent, de la logique qui soutient le cheminement du processus d'apprentissage collectif et de la présence de six phases en son sein. La deuxième partie de ce chapitre est celle de la présentation de la modélisation des effets de cumul du processus d'apprentissage collectif. Elle permet de compléter la modélisation de base de ce type de processus. Elle découle du territoire situant le processus d'apprentissage collectif et des transformations qu'il entraîne dans la dynamique de celui-ci. La troisième partie de ce chapitre est celle de la présentation des différentes logiques de cumulation du processus d'apprentissage collectif. Ces dernières découlent de la logique de cumul des différentes phases de ce type de processus. Elles permettent d'entrevoir le cheminement des transformations de la dynamique du territoire où le processus d'apprentissage collectif se déploie. La quatrième partie de ce chapitre est celle de la

modélisation des nouvelles connaissances produites et des apprentissages collectifs réalisés. Celle-ci découle du déploiement de l'ensemble des processus d'apprentissage collectifs des douze cas de projets ou d'actions étudiés. La cinquième partie de ce chapitre est celle de la présentation de la modélisation de la matrice prédictive du cheminement du processus d'apprentissage collectif. Celle-ci découle de la prise en compte de paramètres inhérents au cheminement de ce type de processus et de la production de nouvelles connaissances.

Des acronymes sont utilisés pour identifier chacun des douze cas de projets ou d'actions étudiés. Ils permettent une lecture des informations des différents tableaux attenants à ce chapitre. Ces abréviations sont présentées dans le tableau 104 ci-dessous.

Tableau 104 : Abréviations identifiant les cas étudiés de projets ou d'actions

Cas de projets ou d'actions étudiés	Acronymes
Projet de conversion de la Centrale de chauffage à la biomasse du CSSSC	CSSSC
Projet de biomasse forestière pour des carburants biodiesel	SDAF
Comité régional de la biomasse forestière	CRDF-CRÉ
Projet de la coopérative éolienne Val-Éo	VAL-ÉO
Projet de parc éolien dans le secteur du Bas-Saguenay	Éolien B-S
Projet de la centrale Minashtuk d'Hydro-Ilnu	Hydro-Ilnu
Projet d'optimisation de la centrale hydroélectrique Shipshaw par RTA	Shipshaw RTA
Projet de municipalisation des centrales de Pont-Arnaud et Chute-Garneau par Hydro-Jonquière	Hydro-Jonq
Plan d'action en efficacité énergétique de la ville de Saguenay	EÉ-SIEM
Projet en efficacité énergétique du Collège d'Alma	EÉ-C Alma
Projet d'implantation d'un terminal méthanier à Grande-Anse	ITM-GA
Projet de stratégie d'indépendance du Québec au pétrole pour 2030	IQP-2030

7.2. La modélisation de base du processus d'apprentissage collectif

La figure 19, située à la page suivante, constitue la modélisation de base du processus d'apprentissage collectif, et ce, au regard des analyses effectuées lors de la réalisation des chapitres qui précèdent. Le chapitre IV porte spécifiquement sur les motivations supportant l'action des acteurs. Le chapitre V concerne précisément les rôles et les fonctions des mécanismes d'interactions permettant la mise en relation des acteurs. Le chapitre VI s'intéresse aux types d'informations, aux connaissances et aux apprentissages collectifs issus du cheminement du processus d'apprentissage collectif.

L'élaboration de la modélisation de base du processus d'apprentissage collectif s'effectue également par la prise en considération de la logique sous-tendue pour ce qui est du cheminement de ce processus. Il est ici question de la nécessité de procéder à la réalisation d'une phase afin de permettre la réalisation de celle qui lui est subséquente. La modélisation de base de ce type de processus prend aussi en considération que son articulation s'effectue en fonction de la réalisation de six phases[1]. Dès lors, la présence de ces éléments offre également l'opportunité d'aborder le processus d'apprentissage collectif en fonction de deux grandes phases, soit celle de la production de nouvelles connaissances[2] et celle de la diffusion et de l'intégration de ces dernières[3].

L'influence entre le processus d'apprentissage collectif et le territoire où il prend place (cercles avec les flèches) inclut la présence des composantes en mesure de contribuer à la transformation de la dynamique de ce dernier. Il est ici question de la combinaison des informations dans le cadre de la fertilisation croisée des informations (cheminement d'une phase), du produit découlant des phases de ce type de processus, des nouvelles connaissances produites ainsi que des apprentissages collectifs qui y sont inclus.

- L'illustration du territoire situant le processus d'apprentissage collectif (cercles gris A et B) et les transformations qu'il engendre inclut la présence de motivations supportant l'action des acteurs (chiffres 1, 2, 3 et 4). Ces motivations se classifient en fonction de quatre indicateurs. Le premier de ces indicateurs est celui de type « législatif, administratif et réglementaire », alors que le deuxième d'entre eux est de type « organisationnel », le troisième d'entre eux est de type « ressources, territoire et retombées » et que le quatrième d'entre eux est de type « intentionnel et contextuel »[4].

---

[1] Le nom de chacune de ces phases est précisé dans le cadre de cette modélisation.
[2] Ce qui correspond aux trois premières phases du processus d'apprentissage collectif.
[3] Ce qui correspond aux trois dernières phases du processus d'apprentissage collectif.
[4] Ces indicateurs sont ceux utilisés afin de classifier les motivations supportant l'action des acteurs dans le cadre du quatrième chapitre de cette thèse.

7.3. La modélisation des effets de cumul du processus d'apprentissage collectif

La figure 20, située à la page suivante, constitue la modélisation des effets de cumul du processus d'apprentissage collectif. Ce type de processus s'élabore en fonction du territoire où il se situe et par les transformations qui se produisent. L'intégration de chacun des éléments découlant du cheminement de la phase et du produit de celle-ci est illustrée à l'aide de petits ronds numérotés selon la phase représentée. L'évolution qu'engendre l'introduction de ces éléments est représentée par des ronds noirs suivis de flèches pointillées allant d'un rond gris à l'autre. Cette évolution prend place dans un environnement déjà modifié par la réalisation des phases du processus d'apprentissage collectifs qui précèdent. Les nouvelles connaissances produites à la suite des trois premières phases et les apprentissages collectifs constitués à la suite des trois dernières phases y sont également incluses.

La modélisation des effets de cumul de processus d'apprentissage collectif attire notre attention sur un problème inhérent à ce type d'effet. Ce problème est également présent dans le cheminement de ce type de processus d'un projet ou d'une action. La réalisation de la modélisation de base du processus d'apprentissage collectif permet d'affirmer que ce type de processus agit en fonction d'une logique d'accumulation de ses différentes phases. Il agit également en fonction de l'accumulation du produit découlant de ces dernières. La réalisation d'une phase donnée et de l'élément découlant son produit est requise pour le cheminement du processus d'apprentissage collectif.

- Dans la perspective où plus d'un processus d'apprentissage collectif peut se manifester dans un projet ou une action, cela impose d'anticiper que leur cheminement diverge[5]. De ce fait, la transformation de la dynamique du territoire suscitée par ce type de processus dans un territoire ne s'introduit pas lors d'une seule et même séquence.

[5] Cela n'exclut pas que le cheminement des processus d'apprentissage collectif de certains des cas de projets ou d'actions étudiés puissent présenter des similitudes.

Les informations provenant des tableaux traitant du contenu des différentes phases de chacun des processus d'apprentissage collectif[6], situés dans le chapitre VI de cette thèse, permettent de souligner l'existence de différentes déclinaisons de la logique d'accumulation des phases du processus d'apprentissage collectif. Ces déclinaisons situent une interprétation de l'ordonnancement logique des phases de ce type de processus. Par le fait-même, elles permettent aussi de situer l'ordre d'apparition des contributions susceptibles d'entraîner des transformations de la dynamique du territoire où se déploie le processus.

La figure 21 ci-dessous illustre les différentes déclinaisons de la logique d'accumulation des phases à l'intérieur des processus d'apprentissage collectif des douze cas étudiés de projets ou d'actions.

Figure 21: Les différentes déclinaisons de la logique d'accumulation des phases du processus de l'apprentissage collectif

[6] Il est ici question des tableaux 53 à 55 et 57 à 59 (premier processus), des tableaux 61 à 63 et 65 à 67 (deuxième processus), des tableaux 69 à 71 et 73 à 75 (troisième processus), des tableaux 78 à 80 et 82 à 84 (quatrième processus), des tableaux 86 à 88 et 90 à 92 (cinquième processus) des tableaux 94 à 97 (sixième processus) et des tableaux 99 à 102 (septième processus).

7.3.1. Première déclinaison : logique d'accumulation simple

Selon les données en provenance du tableau UU, situé en annexe, cette déclinaison correspond généralement à la logique d'accumulation présente lors du premier processus d'apprentissage collectif. L'ordonnancement logique de chacune des phases d'un processus d'apprentissage collectif dans lequel s'inscrit cette déclinaison correspond en tous points au cheminement que présente la modélisation de la figure 19. Il en va de même pour la production de nouvelles connaissances ainsi que pour les apprentissages collectifs. Il importe également de souligner que cette déclinaison peut constituer le seul type de logique d'accumulation présent dans le cadre du cheminement de ce type de processus. C'est ce qui s'avère le cas pour ce qui est de celui identifié par l'acronyme CRBF-CRÉ.

7.3.2. Deuxième déclinaison : logique d'accumulation continue

Selon les données découlant du tableau UU, situé en annexe, cette déclinaison correspond à l'une de celles prenant place à la suite de la réalisation d'un premier processus d'apprentissage collectif. Son point de départ est l'une des phases du processus d'apprentissage collectif qui précède. Cela lui permet de l'intégrer comme l'une des siennes. Cette déclinaison entraîne alors une intégration partielle des phases d'un autre processus. Cet autre processus adopte une forme similaire à la modélisation de base du processus d'apprentissage collectif que présente la figure 19. Il importe de signaler que la logique d'accumulation continue peut être le seul autre type de logique présent pour l'ensemble de cas à l'étude. C'est ce que démontre le cas étudié identifié par l'acronyme Éolien B-S.

7.3.3. Troisième déclinaison : logique d'accumulation divisée

À partir des informations que présente le tableau UU, situé en annexe, il est possible de constater que cette déclinaison correspond à l'une d'entre elles qui peut s'intégrer à la suite de la logique d'accumulation simple ou continue d'un cas. Cette déclinaison s'élabore

sur la base de l'une des phases d'un processus d'apprentissage collectif. Cela lui permet d'intégrer la phase de laquelle il découle comme l'une des siennes. L'ordonnancement logique de chacune des phases d'un processus d'apprentissage collectif comportant cette déclinaison adopte alors une forme similaire à la modélisation de base du processus d'apprentissage collectif présentée à la figure 19. Il importe de signaler que la logique d'accumulation continue peut être le seul autre type de logique présent pour l'ensemble de cas de projet ou d'action étudié, et cela, si ces processus découlent tous du même moyen de production des connaissances. C'est ce que démontre le cas étudié identifié par l'acronyme EÉ-SIEM.

7.3.4. Quatrième déclinaison : logique d'accumulation discontinue

L'analyse des données provenant du tableau UU, situé en annexe, permet de dire que cette déclinaison correspond à l'une de celles pouvant prendre place dans le cadre du cheminement d'un processus d'apprentissage collectif subséquent aux trois types de logiques présentés précédemment. Toutefois, elle ne s'inscrit pas à la suite de la réalisation d'un point précis ou de points traités précédemment. L'ordonnancement logique de chacune des phases d'un processus de l'apprentissage collectif reprenant ces éléments adopte dans ce cas une forme semblable à la modélisation que présente la figure 19. Il faut dire que ce type de logique ne peut être le seul présent au cours du cheminement de processus d'apprentissage collectif d'un cas donné puisqu'il ne prend pas place au cours du premier processus.

7.4. Modélisation des nouvelles connaissances et des apprentissages collectifs

La figure 22, située à la page suivante, offre l'accès à une modélisation des nouvelles connaissances et des apprentissages collectifs produits lors de la réalisation des processus d'apprentissages collectifs des cas étudiés. Cette modélisation tient aussi compte des données des effets de cumul se manifestant.

Les effets de cumul concernant les nouvelles connaissances et les apprentissages collectifs (savoirs et savoirs-faires) ont été distingués sur la base de trois critères. Le premier de ces effets est celui de l'internalisation du cumul de ces deux éléments s'il s'effectue au sein des mêmes mécanismes d'interactions (en couleur rouge dans la modélisation). Le deuxième de ces effets est celui de l'externalisation du cumul de ces deux éléments s'il s'effectue dans des mécanismes d'interactions différents (en couleur bleu dans la modélisation). Le troisième de ces effets est celui de la combinaison des deux types de cumul de ces deux éléments s'il s'effectue tant au sein des mêmes mécanismes d'interactions que s'ils sont différents (en couleur jaune au sein de la modélisation).

7.5. Modélisation de la matrice prédictive du cheminement du processus d'apprentissage collectif.

La figure 23, située à la page suivante, constitue une modélisation de la matrice prédictive proposée en ce qui a trait au cheminement du processus d'apprentissage collectif. À la lumière des informations des chapitres qui précèdent, il est possible de constater que les nouvelles connaissances produites lors du cheminement du processus d'apprentissage collectif sont accessibles par le biais d'un vecteur informationnel. La détention de ce dernier par un ou des mécanismes d'interactions peut constituer le point de départ du suivi de la diffusion et de l'appropriation des nouvelles connaissances à l'attention d'autres mécanismes d'interactions. Le repérage de ceux-ci permet l'étude de l'intégration de ces nouvelles connaissances, sous forme de savoirs et ou savoir-faire.

Comme il l'a été mentionné lors de la conclusion du sixième chapitre de cette thèse, cela permet dès lors d'effectuer le suivi de l'apprentissage collectif dans un territoire, dans la mesure où cette diffusion s'adresse à des mécanismes d'interactions et ne vise pas une collectivité au sens large. Ce qui a pour conséquence d'introduire un outil favorisant une planification précise du développement de l'apprentissage collectif et, par le fait-même, de la dynamique du territoire.

7.6. Conclusion

La réalisation d'une modélisation du processus de l'apprentissage collectif a permis de faire une synthèse de l'ensemble des éléments constituant ce type de processus. La modélisation de base du processus de l'apprentissage collectif constitue un élément initial dans le cadre de la recherche d'une compréhension du cheminement effectif de ce type de processus en regard des cas de projets ou d'actions. Elle permet de situer l'existence de différentes logiques d'accumulation des phases de ce type de processus, de même que des nouvelles connaissances et des apprentissages collectifs en découlant. Les différents cas de projets ou d'actions étudiés permettent de comprendre que le cheminement de ce processus est appelé à varier d'un cas à l'autre. Selon ces mêmes analyses, la forme que prend ce type de processus est donc appelée à différer.

Par conséquent, les modifications des actions et du positionnement de différentes fonctions territorialisées de soutien à l'innovation ne peuvent qu'être abordées que sous l'angle de deux aspects. Le premier aspect est la diversité des apports pouvant découler du processus de l'apprentissage collectif. Le second se trouve à être les transformations liées aux effets de cumul. Cette réflexion constitue le point de départ de l'amorce de la conclusion de la présente thèse.

CHAPITRE VIII

CONCLUSION

8.1. Introduction

La réalisation de l'ensemble des différents chapitres de cette thèse ont permis de procéder à l'approfondissement des connaissances ainsi que de la compréhension en ce qui a trait au processus d'apprentissage collectif. Ceux-ci ont également permis de s'attarder à l'influence croisée que ce type de processus exerce à propos des conditions de développement présentes dans un territoire, de même que sur le processus de l'innovation. Rappelons que la synthèse des propos de différents auteurs ayant traité du processus d'apprentissage collectif effectuée dans le cadre de référence théorique de cette thèse favorise la définition de ce dernier en tant que « processus collectif permettant la création, l'acquisition ainsi que le développement de différents savoirs et ou savoir-faire ». Il serait donc aisé de réduire notre compréhension de l'influence croisée du processus d'apprentissage collectif à la seule existence de ces savoirs et ou savoir-faire. Toutefois, cela obligerait à devoir faire abstraction de l'ensemble des autres éléments prenant place lors du cheminement des phases de ce type de processus, de la formulation de l'objet de chacune d'entre elles ainsi que des connaissances dont il permet la production. La compréhension de cette réalité impose alors le devoir de réflexion en ce qui a trait à un processus d'apprentissage collectif constituant l'exemple même d'un phénomène en constante évolution.

La réalisation de la présente recherche repose sur la prise en considération d'un postulat qui va en ce sens, soit qu'une meilleure compréhension de l'ensemble des éléments constituant le processus d'apprentissage collectif permettrait d'améliorer ou de modifier les

actions et le positionnement de différentes fonctions territorialisées de soutien à l'innovation. L'élaboration de ce postulat découle des fondements mêmes de la problématique de cette thèse. En effet, les propos des économistes Marshall (1891), Becattini (1990) et Markusen (1996) ont permis de comprendre qu'il existe différents phénomènes ou modalités influençant la composition et le déploiement du processus de l'innovation. Les propos des auteurs Maillat, Quévit et Senn (1993), Maillat (1995), Florida (1995), Maillat et Kébir (1998), de même que Porter (1998) ont permis de comprendre que le processus d'apprentissage collectif influence la composition des conditions présentes au sein d'un territoire donné ainsi qu'il possède une influence sur le processus de l'innovation. C'est donc dans cet esprit qu'il a été possible de situer la question principale de recherche suivante, « comment un processus d'apprentissage collectif permet-il de modifier les actions ou le positionnement de différentes fonctions territorialisées de soutien à l'innovation ? ».

La conception du cadre de référence théorique a permis de situer l'émergence d'une connaissance ainsi que d'une compréhension particulière à propos de l'apprentissage collectif en tant que processus. Il est alors devenu possible de procéder à la formulation de l'hypothèse principale de recherche suivante, soit que « un processus d'apprentissage collectif peut les concrétiser en procédant à la création, à l'acquisition ou au développement de composantes qui peuvent influer sur le cours des actions exercées ou le positionnement de différentes fonctions territorialisées de soutien à l'innovation ». Malgré cela, le manque de connaissances précises à propos des éléments constitutifs du processus d'apprentissage collectif, de son ampleur, de son aboutissement ainsi que des impacts qu'il engendre a alors obligé la prise en considération du fait que l'absence partielle de connaissances relatives à l'état du processus d'apprentissage collectif constitue un problème spécifique de recherche bien réel. C'est donc dans cet esprit qu'il est alors possible de situer la question spécifique de recherche qui est la suivante, « est-il possible de décrire de manière précise les composantes de ce type de processus par le biais d'une mesure ? ». De fait, l'hypothèse spécifique de recherche se posant alors est la suivante, soit que « une mesure d'un

processus d'apprentissage collectif peut faire état de son degré d'évolution par le biais de la description de l'ampleur de ce type de processus, de son cheminement, de son aboutissement ainsi que de ses impacts ».

Il convient de préciser que l'objectif principal de la présente recherche était l'approfondissement des connaissances relatives à un processus influençant les conditions de développement local et régional prévalant sur un territoire donné où un processus d'innovation est appelé à se déployer. Ce processus est celui de l'apprentissage collectif. Les objectifs spécifiques de recherche visent, en premier lieu, à faire état d'une manière précise des composantes de ce type de processus dans ce contexte. Ils visent, en deuxième lieu, à faire état de l'approfondissement des connaissances de sa nature, de ses composantes, de son déroulement dynamique ainsi que de ses impacts par le biais de la mesure.

La recherche effectuée concerne la réalisation d'une étude de cas multiples. Plus précisément, elle porte sur douze cas de projets ou d'actions structurant les filières énergétiques de la région administrative du Saguenay−Lac-Saint-Jean. La pertinence du choix de cette thématique et des projets ou des actions s'y rattachant se justifie d'un point de vue historique et actuel. En effet, ces projets ou ces actions constituent des vecteurs de développement stratégique de ce territoire. Les motivations supportant l'action des acteurs, les mécanismes d'interactions, de même que les types d'informations, les connaissances et les apprentissages collectifs de ces douze cas de projets ou d'actions constituent les fondements de l'approfondissement des connaissances et de la compréhension en ce qui a trait au processus d'apprentissage collectif.

8.2. Validation ou invalidation des hypothèses de recherche

L'ensemble des résultats issus de la réalisation de la démarche de recherche, de même que de l'analyse prenant place lors de cette dernière, contribuent à la **validation de**

l'hypothèse spécifique de recherche de cette thèse. Celle-ci met de l'avant qu'une mesure d'un processus d'apprentissage collectif peut faire état de son degré d'évolution par le biais de la description de l'ampleur de ce type de processus, de son cheminement, de son aboutissement ainsi que de ses impacts. Toutefois, la réalité inhérente à l'analyse des résultats issus de la collecte de données met en exergue les caractéristiques particulières des éléments constituant le processus d'apprentissage collectif. Afin de bien en saisir la portée réelle, il importe donc d'effectuer un retour en ce qui a trait aux éléments dégagés lors de la réalisation des chapitres IV à VII de cette thèse.

Tout d'abord, les motivations supportant l'action des acteurs du processus d'apprentissage collectif constituent la préoccupation retenant l'attention lors du chapitre IV. La conception du cadre de référence théorique de cette thèse favorise la mise en valeur des propos tenus par différents auteurs à ce sujet. Cependant, les informations détaillées découlant de ces propos ne mettent pas en lumière **l'existence d'ensembles de types de motivations supportant le cheminement du processus d'apprentissage collectif**. La réalisation du chapitre IV de cette thèse a permis non seulement d'établir l'existence d'assemblages composites de motivations utilisées à cette fin, mais également que le degré de présence des motivations au sein de ce type d'assemblage varie en fonction d'un projet ou d'une action à l'autre, de même que d'un processus d'apprentissage collectif à l'autre et, possiblement, d'une phase à l'autre du même processus. La réalité propre à chacun des cas de projets ou d'actions étudiés appuie l'émergence de ces types de variations dans les assemblages composites de motivations supportant l'action des acteurs du processus d'apprentissage collectif.

Ensuite, les rôles et les fonctions des mécanismes d'interactions favorisant la mise en relation des acteurs et l'établissement des voies relationnelles structurant le cheminement du processus d'apprentissage collectif constituent la préoccupation retenant l'attention dans le cadre du chapitre V. Bien que la dimension collective de ce type de processus et de ce qui la caractérise soit mis en évidence par les propos des auteurs cités

dans le cadre de référence théorique de cette thèse, celle-ci reste tributaire des mécanismes d'interactions favorisant la mise en relation des acteurs. Toutefois, ces informations ne sont pas en mesure de situer **les constituantes de l'ensemble, voire même d'un ensemble, de mécanismes d'interactions favorisant le cheminement du processus d'apprentissage collectif**. La réalisation du chapitre V de cette thèse oblige non seulement la prise en considération de la nécessité de procéder à la combinaison de mécanismes d'interactions afin de favoriser le cheminement complet du processus d'apprentissage, que ceux-ci soient du même type ou non, mais également sur l'inexistence d'un ensemble spécifique de mécanismes d'interactions pour en arriver à cette fin. La réalité particulière de chacun des cas de projets ou d'actions étudiés appuie la mise en évidence des limites particulières aux combinaisons de mécanismes d'interactions. L'analyse réalisée à partir des différentes informations permet également de constater que le type de mécanisme d'interaction utilisé afin de procéder à l'établissement de voies relationnelles ne comporte aucune incidence en ce qui a trait à leur capacité à contribuer à ce type de démarche.

Aussi, les types d'informations, les connaissances et les apprentissages collectifs issus du cheminement du processus d'apprentissage collectif contribuent à l'établissement des fondements de la préoccupation retenant l'attention lors du chapitre IV. Malgré le fait que les constituantes du cadre de référence théorique aient favorisé une compréhension de la variété des types d'informations impliquées lors du cheminement du processus d'apprentissage collectif, ces constituantes n'ont pu **permettre l'élaboration de la fertilisation croisée des informations nécessaire et qui tend fortement à être spécifique à chaque processus d'apprentissage collectif**. Celle-ci favorise la mise en évidence de l'unicité de la forme prise par ce type de processus dans le cadre de son cheminement.

Ce faisant, cela implique la manifestation de **différences significatives et inhérentes au processus d'apprentissage collectif dans le cadre du cheminement de chacune de ses phases, de même que de la production de l'objet de chacune d'entre elles, des connaissances et des apprentissages collectifs qui en sont issus**. Les acteurs

concernés par l'émergence de ces éléments voient leur rapport au territoire se transformer, ce qui contribue à la transformation même de la dynamique du territoire par le biais des mécanismes d'interactions ayant permis la mise en relation de ceux-ci.

L'utilisation de l'entièreté de ces informations a permis la conception d'une modélisation du processus d'apprentissage collectif lors de la réalisation du chapitre VII. Tout d'abord, celle-ci contribue à établir une compréhension du cheminement effectif de ce type de processus. De plus, cette modélisation du processus d'apprentissage collectif favorise également le **dégagement de l'existence de différentes logiques d'accumulation des phases de celui-ci**. Bien que la logique du cheminement des phases corresponde à celle de la modélisation mis de l'avant, l'articulation des phases de l'ensemble des processus d'apprentissage collectif d'un projet ou d'une action peut correspondre à d'autres logiques dans le cadre de leur déploiement. La modélisation de ces dernières favorise donc l'émergence d'une certaine variété de cheminements du processus d'apprentissage collectif (qui peut différer de la logique d'accumulation simple)[1] et, par conséquence, de l'avènement des éléments contribuant à la transformation de la dynamique du territoire. Le repérage de l'entièreté de ceux-ci demande alors, d'une part, la saisie du processus initiale d'apprentissage collectif prenant place au tout début d'un projet ou d'une action et, d'autre part, la compréhension du fait qu'il est impossible de saisir tous les processus de ce type dans le cadre d'une seule mesure.

La disposition de l'ensemble de ces informations contribue à la **validation de l'hypothèse principale de recherche de cette thèse**. Celle-ci avance qu'un processus d'apprentissage collectif peut modifier les actions ou le positionnement de différentes fonctions territorialisées de soutien à l'innovation en procédant à la création, à l'acquisition ou au développement de composantes qui peuvent influer sur le cours des actions exercées ou le positionnement de ces dernières. La réalisation de cette thèse permet d'affirmer que le

[1] Ce qu'illustre la figure 21 présentée au chapitre VII de cette thèse.

processus d'apprentissage collectif constitue l'exemple même d'un phénomène en constante évolution et en symbiose avec le territoire dans lequel il se déploie.

Les éléments découlant du cheminement de ce type de processus constituent des retombées spécifiques à ce dernier. La réalisation de cette thèse prouve qu'il est possible de faire état des éléments constitutifs du processus d'apprentissage ainsi que de ceux issus de son cheminement. Toutefois, **la variété des éléments ayant trait aux motivations supportant l'action des acteurs, aux rôles et fonctions des mécanismes d'interactions concernés et aux types de substances informationnelles faisant le sujet d'une fertilisation croisée des informations fait en sorte qu'il est impossible de procéder à la prédiction des résultantes de ce type de processus**. Les informations découlant de la réalisation du chapitre VI exposent que les éléments constitutifs du cheminement des phases du processus d'apprentissage collectif, de l'objet de chacune d'entre elles, des connaissances et des apprentissages collectifs que celui-ci génère lui sont spécifiques à priori. Ainsi, cela favorise l'émergence de différentes transformations, tout aussi particulières les unes que les autres, au sein de la dynamique du territoire où le processus d'apprentissage collectif se déploie.

Le processus d'apprentissage collectif constitue également un phénomène orientant directement le développement de différentes fonctions territorialisées de soutien à l'innovation. L'ensemble des douze cas de projets ou d'actions étudiés permettent de constater que les différents éléments qui découlent du cheminement du processus d'apprentissage collectif contribuent au développement de projets ou d'actions, et ce, en fonction de leurs particularités respectives. Il est donc possible d'en comprendre que le processus d'apprentissage collectif contribuent à l'émergence d'éléments qui sont essentiels à leur développement et, par le fait-même, spécifiques à celui-ci. Cette réflexion amène alors à dire que **la modification ou le positionnement de différentes fonctions territorialisées de soutien à l'innovation s'effectue en raison de la contribution respective, spécifique et particulière du processus d'apprentissage collectif**.

Dès lors, l'orientation que confère un processus d'apprentissage collectif à un projet ou à une action est unique. C'est dans cette perspective qu'il importe de considérer que la capacité d'un territoire ou d'une collectivité à constituer les apports requis nécessite la diversification des initiatives pour la mise sur pied de projets ou d'actions et de réaliser les apprentissages collectifs. Cette réflexion permet de compléter la réponse nécessaire à apporter à la question principale de recherche de cette thèse, soit « comment un processus d'apprentissage collectif permet-il de modifier les actions ou le positionnement de différentes fonctions territorialisées de soutien à l'innovation ? ».

8.3. Avenues de recherche subséquentes

De nouvelles avenues de recherches au sujet de l'apprentissage collectif se dessinent suite à la réalisation de cette thèse. La particularité des transformations que ce type de processus est susceptible d'entraîner dans la dynamique du territoire, de même que les activités ainsi que les actions pouvant contribuer à le générer suscitent de nombreuses préoccupations. La première d'entre elles est liée au développement d'une matrice prédictive du cheminement du processus d'apprentissage collectif. La connaissance et la compréhension des implications de la détention d'une telle matrice en ce qui concerne les conditions de développement local et régional prévalant sur un territoire donné où un processus d'innovation peut se déployer devient alors une préoccupation de recherche pertinente. De plus, les impacts de l'accès aux éléments détenus par une telle matrice prédictive du cheminement du processus d'apprentissage collectif constituent, de fait, une préoccupation spécifique de recherche conséquente.

La réflexion initiée lors du chapitre VI de cette thèse favorise l'émergence d'une piste viable afin de procéder à la mise sur pied d'une matrice prédictive du cheminement du processus d'apprentissage collectif, soit l'utilisation des nouvelles connaissances produites dans le cadre du cheminement de ce type de processus. Cette réflexion précise également les conditions nécessaires afin de procéder à la réalisation d'une telle matrice de l'apprentissage

collectif dans un territoire et, ce faisant, à la détention d'un outil favorisant une planification précise du développement de ce type de processus et de la dynamique du territoire. Dans cette foulée, le développement de pratiques de monitorage exemplaires soutiendrait la réalisation d'une recherche à propos des préoccupations précédemment énoncées ainsi que la constitution d'un outil appropriée en ce sens. Pour ce faire, il est possible de procéder à l'utilisation de deux types de vecteurs informationnels qui ont fait leur preuve.

- Le premier d'entre eux est celui du tableau de bord. Il est possible de voir un exemple de ce type de vecteur informationnel en accédant au tableau de bord sur l'état du développement durable de la région du Saguenay−Lac-Saint-Jean (CQDD, 2002), au www.tableaudebord.org. Le deuxième type de vecteur est celui de l'Atlas électronique. Il est possible de consulter un exemple de ce type de plateforme en accédant à l'Atlas électronique de la région du Saguenay−Lac-Saint-Jean à atlas.uqac.ca.

La deuxième préoccupation portée à notre attention est celle du soutien au cheminement du processus d'apprentissage collectif. L'influence croisée entre le processus d'apprentissage ainsi que le territoire où celui-ci se déploie fait en sorte que l'amélioration des connaissances et de la compréhension des différentes pratiques favorisant le soutien au cheminement de ce type de processus constitue une préoccupation de recherche pertinente. De plus, l'amélioration de ces différentes pratiques, de même que la recherche de pratiques optimisant le soutien au cheminement du processus d'apprentissage collectif constituent alors une préoccupation spécifique de recherche conséquente.

La recherche effectuée dans le cadre de cette thèse favorise la mise en exergue de l'ensemble des éléments constitutifs du processus d'apprentissage collectif, de même que les particularités qui leur sont propres. La recherche des pratiques optimales parmi ceux-ci est donc une démarche possible et, ce faisant, susceptible de favoriser une amélioration de la planification du développement de ce type de processus ainsi que de la dynamique du

territoire. Pour ce faire, la constitution de mécanismes d'interactions dédiés spécifiquement à cet objectif est une piste pertinente.

- Il s'agit ici de cellules régionales d'apprentissage collectif (CRAC) ou de cellules locales d'apprentissage collectif (CLAC). Celles-ci auraient pour mission d'effectuer le recensement des différentes pratiques favorisant le soutien au cheminement du processus d'apprentissage collectif dans un territoire et de proposer, de même que de supporter, l'implantation de pratiques optimisant ce même soutien. La mise en place de ces mécanismes d'interactions complète les pratiques de monitorage exemplaires proposées précédemment.

Maintenant, quels seraient les choix des acteurs présents dans les différents territoires concernés ? Le soutien au cheminement des processus d'apprentissage collectif ne dépend-t-il pas également des acteurs qui ne sont pas impliqués directement dans le cadre des dynamiques de ceux-ci ? De quelle manière mettre à contribution les différents acteurs sans pour autant brimer leur marge de manœuvre respective ? Ces questions constituent sans aucun doute des préoccupations pertinentes auxquelles il importerait d'accorder de l'intérêt.

BIBLIOGRAPHIE

ANZIEU, Didier et MARTIN, Jacques-Yves (1990), 9ième édition, *« La dynamique des groupes restreints »*, Presses Universitaires de France, Paris, 396 p.

ARROW, Kenneth J. (1962), *« The Economic Implications of Learning by Doing »*, paru dans The Review of Economic Studies, Vol. 29, Issue 3, 18 p.

ARROW, Kenneth J. (1969), *« The Organization of Economic Activity: Issues Pertinent to the Choice of Market versus Non-market Allocations* », paru dans Analysis and Evaluation of Public Expenditures: The PPP System, Volume 1, Washington, 17 p.

AYDALOT, Philippe (1986), *« Milieux innovateurs en Europe »*, Paris, GREMI, 24 p.

BALES, R.F. (1950), *« Interaction-Process Analysis: a Method for Study of Small Groups »*, The University of Chicago Press, London, 203 p.

BECATTINI, Giacomo (1990), *« The Marshallian industrial district as a socio-economic notion »*, paru dans « Industrial districts and inter-firm co-operation in Italy », sous la direction de F. Pyke, G. Becattini et W. Sengenberger, Éditeur: International Institute for Labour Studies, Genève, 14 p.

BERELSON, Bernard (1952), *« Content analysis in communication research »*, Glencoe, Ill. Free Press, 220 p.

BERGERON, Alain et TREMBLAY, Hélène P. (2005), *« Bilan et prospective en matière d'innovation au Québec »*, paru dans « Territoires et fonctions, Tome 2, Des pratiques aux paradigmes: les systèmes régionaux et les dynamiques d'innovation en débats », sous la dir. de Bruno Jean et Danielle Lafontaine, Éditions CRDT-GRIDEQ, Rimouski, 17 p.

BOISOT, Max H. (1995), *« Information space: A framework for Learning in Organizations, Institutions and Culture »*, Éditions Routledge, London and New York, 505 p.

BOISVERT Daniel, COSSETTE, François, POISSON, Michel (2001), *« Animation de groupes: approche théorique et pratique pour une participation optimale »*, Presses Universitaires du Québec, Cap-Rouge, 324 p.

BUREAU DU VÉRIFICATEUR GÉNÉRAL DE SAGUENAY (2008), *« Rapport annuel 2007 du vérificateur général de la ville de Saguenay au Conseil municipal »*, Saguenay, 28 p.

CAPELLO, Roberta et FAGGIAN, Alessandra (2005), *« Collective Learning and Relational Capital in Local Innovation »*, Éditeur: Regional Studies, Vol 39.1, Février 2005, 12 p.

CHAPUS, Elisabeth, LESCA, Humbert, RAYMOND, Louis (1999), *« Collective learning within an environmental scanning coalition of small regional firms: towards a modelization »*, IRPME, Trois-Rivières, 21 p.

CHEVRIER, Jacques (2009), *« La spécification de la problématique »*, paru dans *« Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données »*, sous la direction de Benoit GAUTHIER, 5ième édition Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy, 35 p.

CONFÉRENCE RÉGIONALE DES ÉLUS DU SLSJ (2009), *« Rapport d'activité 2008-2009 »*, Saguenay, 15 p.

CONFÉRENCE RÉGIONALE DES ÉLUS DU SLSJ (2006), *« Commission sur les ressources naturelles et le territoire (CRRNT) et Plan régional de développement intégré des ressources et du territoire (PRDIRT) »*, proposition de la Conférence régionale des élus du Saguenay – Lac-St-Jean, 14 décembre 2006, 51 p.

CONSEIL DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE DU QUÉBEC (2006), *« Mémoire sur la gouvernance du système québécois de l'innovation »* - Mémoire déposé au ministre du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation du Québec, Gouvernement du Québec, Québec, 53 p.

CONSEIL DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE DU QUÉBEC (1997), *« Rapport de conjoncture 1998 – Pour une politique québécoise de l'innovation »*, publié par le Gouvernement du Québec, Sainte-Foy, 73 p.

CRÊTE, Jean (2009), *« L'éthique en recherche sociale »*, paru dans *« Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données »*, sous la direction de Benoit GAUTHIER, 5ième édition, Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy, 24 p.

CROZIER, Michel et FRIEDBERG, Erhard (1977), *« L'acteur et le système: les contraintes de l'action collective »*, Éditions du Seuil, Paris, 6 p.

DE CARLO, Laurence (2005), *« Concertation, apprentissage collectif, conflits et créativité »*, sous la direction de Louis Simard, Laurent Lepage, Jean-Michel Fourniau, Michel Gariépy et Mario Gauthier, paru dans « Le débat public en apprentissage – aménagement et environnement », Éditions l'Harmattan, 11 p.

DE LAAT, Maarten et SIMONS, Robert-Jan (2002), *« Apprentissage collectif: perspectives théoriques et moyens de soutenir l'apprentissage en réseau »*, paru dans la revue Formation Professionnelle, revue européenne # 27, septembre 2002, 13 p.

DESSAU INC. ET GROUPE CONSEIL NUTSHIMIT INC. (2008), *« Inventaires d'oiseaux migration printanière - Rapport final »*, présenté à la société en commandite Val-Éo, Mashteuiatsh, août 2008, 268 p.

DIEZ, Maria-Angeles, MALAGON, Eduardo, IZQUIERDO, Beatriz (2005), *« Using evaluation for collective learning and improving regional policies: a case study in the Basque Country »*, Gateway 6: Regional governance and policy practices-networked, regions international conference : Regional Growth Agendas 28th-31st May 2005, University of Aalborg , Denmark, 13 p.

DUBÉ, Geneviève (2006), *« Capital de créativité, apprentissage collectif et innovation : le cas de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean »*, mémoire de maîtrise réalisé dans le cadre de la maîtrise en études et interventions régionales à l'Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, 176 p.

DURAND, Claire et BLAIS, André (2009), *« La mesure »*, paru dans *« Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données »*, sous la direction de Benoit GAUTHIER, 5ième édition Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy, 23 p.

FLORIDA, Richard (1995), *« Toward the learning region »*, paru dans Futures, Vol. 27, No. 5, Éditions Elsevier Science Ltd, Grande-Bretagne, 9 p.

GAUTHIER Benoit (2009), *« La structure de preuve »*, paru *dans « Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données »*, sous la direction de Benoit GAUTHIER, 5ième édition, Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy, 30 p.

GLASER, Barney G. et STRAUSS, Anselm L. (2010), *« La découverte de la théorie ancrée: stratégies pour la recherche qualitative »*, Paris, Armand Colin, 416 p.

HÉLIMAX ÉNERGIE INC. (2005), *« Inventaire du potentiel éolien exploitable du Québec »*, document préparé pour le Ministère des ressources naturelles et de la Faune du Québec, Montréal, Juin 2005, 60 p.

INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (2008), *« Méthode de qualification des grappes industrielles québécoises »*, sous la coordination de Line Lainesse, Québec, novembre 2008, 511 p.

KIRZNER, Israel M. (1997), *« Entrepreneurial discovery and the competitive market process: An Austrian approach »*, paru dans Journal of Economic Literature, Vol. XXXV, 25 p.

KIRZNER, Israel M. (2005), *« Concurrence et esprit d'entreprise »*, Paris, Economica, 209 p.

KRIPPENDROFF, Klaus (1980), *« Content analysis an introduction to its methodology »*, Beverly Hills Sage Publications, 188 p.

L'ÉCUYER, René (1990), *« Méthodologie de l'analyse de contenu – première partie »*, paru au sein du livre *« Méthodologie de l'analyse développementale de contenu :*

méthode GPS et Concept de soi », Éditions des Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy, 123 p.

LAFONTAINE, Danielle (2005), *« Le développement régional et territorial : un nouveau paradigme? Jalons pour un projet de recherche internationale comparative »*, paru dans *« Territoires et Fonctions, tome I – Des politiques aux théories : les modèles de développement régional et de gouvernance en débats »*, Éditions du CRDT-GRIDEQ, Rimouski, 35 p.

LOHISSE, Jean (2006), *« La communication – de la transmission à la relation »*, 2ième édition, Collection Culture & communications, Éditions de boeck, 223 p.

LUCAS, Robert E. Jr (1988), *« On the mechanics of economic development »*, paru dans Journal of Monetary Economics, 22, Chicago, 39 p.

LUNDVALL, Bengt-Åke (1992), *« National systems of innovation towards a theory of innovation and interactive learning »*, London New York Pinter Publishers, 404 p.

MAILLAT, Denis et KÉBIR, LEILA (1998), « Learning region et systèmes territoriaux de production », publié dans la Revue d'Économie Régionale et Urbaine, No.3, Université de Neufchâtel, IRER, 26 p.

MAILLAT, Denis (1995), *« Milieux innovateurs et dynamique territoriale »*, paru dans *« Économie industrielle et économie spatiale »*, sous la direction d'Alain Rallet et André Torre, Éditions Économica, Paris, 20 p.

MAILLAT, D., QUÉVIT, M., SENN, L. (1993), *« Réseaux d'innovation et milieux innovateurs »*, paru dans *« Réseaux d'innovation et milieux innovateurs : un pari pour le développement régional »*, Éditeurs : Edes, Neuchâtel, 10 p.

MARKUSEN, Ann (1996), *« Sticky places in slippery space : A typology of industrial district»*, paru dans la revue Economic Geography, juillet 1996; 72,3; 20 p.

MARSHALL, Alfred (1891), *« Principles of economics »*, Collections: Classiques des sciences sociales. Les auteurs classiques, http://classiques.uqac.ca/.

MASSARD, Nadine, TORRE, André, CREVOISIER, Olivier (2004), *« Proximité géographique et innovation »*, paru dans *« Économie de proximités »*, sous la direction de Bernard Pecqueur et Jean-Benoît Zimmermann, publications Hermès sciences, Paris, 28 p.

MAYER, Robert et SAINT-JACQUES, Marie-Christine (2000), *« L'entrevue de recherche »*, paru dans *« Méthodes de recherches en intervention sociale »*, sous la direction de Robert Mayer, Francine Ouellet, Marie-Christine Saint-Jacques, Daniel Turcotte et all., Éditions Gaétan Morin, 409 p.

MIDLER, Christophe (1995), *« Une affaire d'apprentissage collectif »*, article paru dans la revue *« Expansion Management Review »*, Mars 1995, 8 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2008), *« Régime budgétaire et financier des Cégeps »*, produit par la Direction générale du financement et de l'équipement, mise à jour du 10 octobre 2008, Québec, http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ftp/reg-bud/Public/RegBud-v5.doc.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2007), *« Enveloppe destinée à l'amélioration de la performance énergétique des bâtiments des collèges (I019-v01) »*, produit par la Direction générale du financement et de l'équipement, mise à jour du 20 mars 2007, Québec, http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/reg-pub-index.asp#inv.

MINISTÈRE DE L'ENVIRONNEMENT ET DE LA FAUNE (1998), *« Autorisation - Loi sur la conservation et la mise en valeur de la faune (LRQ, c. C. 61.1, article 128.7) - CERTIFICAT D'AUTORISATION Loi sur la qualité de l'environnement (LRQ, c. Q-2, article 22) »*, émis à Jonquière, le 24 février 1998, 7 p.

MINISTÈRE DU DÉVELOPPEMENT DURABLE, DE L'ENVIRONNEMENT ET PARCS (2009), *« Règlement sur l'évaluation et l'examen des impacts sur l'environnement (Q-2, r. 9)»*, 13 p.

MINISTÈRE DES RESSOURCES NATURELLES ET DE LA FAUNE (2009), *« Programme relatif à l'octroi d'un permis autorisant, pour une certaine période, la récolte annuelle de biomasse forestière dans les forêts du domaine de l'état – Région du Saguenay-Lac-Saint-Jean - Guide d'information à l'intention du promoteur »*, Québec, juin 2009, 56 p.

MINISTÈRE DES RESSOURCES NATURELLES ET DE LA FAUNE ET CONFÉRENCE RÉGIONALE DES ÉLUS DU SLSJ (2009), *« Système de pondération et d'évaluation des appels de proposition dans le cadre du Programme d'attribution de biomasse forestière au Saguenay-Lac-Saint-Jean »*, Saguenay, 7 p.

MINISTÈRE DES RESSOURCES NATURELLES ET DE LA FAUNE (2008), *« Octroi des forces hydrauliques du domaine de l'État pour les centrales de 50 MW et moins - Guide de référence à l'intention des communautés locales et autochtones »*, Québec, 29 p., http://www.mrnf.gouv.qc.ca/publications/energie/octroi_forces_hydraulique.pdf.

MINISTÈRE DES RESSOURCES NATURELLES ET DE LA FAUNE (2008), *« Vers la valorisation de la biomasse forestière – Un plan d'action »*, Québec, 2008, 28 p.

MINISTÈRE DES RESSOURCES NATURELLES ET DE LA FAUNE (2007), *« Cadre d'analyse pour l'implantation d'installations éoliennes sur les terres du domaine de l'État »*, Gouvernement du Québec, mars 2007, 24 p.

MINISTÈRE DES RESSOURCES NATURELLES ET DE LA FAUNE (2005), *« Guide pour la réalisation d'une étude d'intégration et d'harmonisation paysagères - Projet d'implantation de parc éolien sur le territoire public »*, Gouvernement du Québec, 1ier trimestre 2005, 26 p.

MRC DU FJORD-DU-SAGUENAY (2008), *« Plan de diversification et de développement – plan de travail actualisé des années 2007 à 2009 »*, document adopté par le conseil de la municipalité régionale de comté du Fjord-du-Saguenay, 8 avril 2008, 40 p.

MRC DE LAC-SAINT-JEAN-EST (2006), *« Règlement de contrôle intérimaire 132-2006 relatif à l'implantation d'éoliennes sur le territoire de la MRC Lac-Saint-Jean-Est »*, règlement adopté le 12 décembre 2006, 9 p.

NELSON, Richard R. et WINTER, Sidney G. (1982), *« An Evolutionary Theory of Economic Change »*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge (MA), 437 p.

OLSON, Mancur (1978), *« Logique de l'action collective »*, Éditeur: Paris : Presses universitaires de France, 199 p.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (2005), *« Manuel d'Oslo – principes directeurs pour le recueil et l'interprétation des données sur l'innovation »*, 3ième éditions, Éditions de l'OCDE, Paris (France), 384 p.

PAQUET, Gilles (1998), *« La gouvernance en tant que manière de voir: le paradigme de l'apprentissage collectif »*, publié par la faculté d'Administration de l'Université d'Ottawa, Ottawa, 24 p.

PECQUEUR, Bernard (1996), *« Processus cognitifs et construction des territoires économiques »*, sous la direction de Bernard Pecqueur, *« Dynamiques territoriales et mutations économiques »*, L'Harmattan, Paris, 17 p.

PECQUEUR, Bernard, ZIMMERMANN, Jean-Benoit (2004), *« Les fondements d'une économie de proximité »*, paru dans *« Économie de proximités »*, sous la direction de Bernard Pecqueur et Jean-Benoît Zimmermann, publications Hermès sciences, Paris, 264 p.

PERRIN, Jean-Claude (1995), *« Apprentissage collectif, territoire et milieu innovateur : un nouveau paradigme pour le développement »*, paru dans Milieux innovateurs: théories et politiques, sous la direction de MAILLAT, Denis et CAMAGNI, Roberto, Paris, Éditions Économica, 502 p.

PORTER, Michael E. (1999), *« La compétition selon Porter »* (traduit de l'anglais par Michel Le Seac'h », Éditions Village Mondial, Paris, 475 p.

PORTER, Michael E. (1998), *« On competition »*, Boston, Massachusset : Harvard Business School Press, 485 p.

PROMOTION SAGUENAY (2005), *« Mémoire présenté à la Commission de l'économie et du travail portant sur le secteur énergétique au Québec »*, Saguenay, Janvier 2005, 38 p.

PROULX, Marc-Urbain (2011), *« Territoires et développement la richesse du Québec »*, Québec Presses de l'Université du Québec, 443 p.

PROULX, Marc-Urbain. (2007), *« Vision 2025 – Le Saguenay-Lac-Saint-Jean face à son avenir »*, Presse Universitaires du Québec, Québec, 263 p.

PROULX, Marc-Urbain (2004), *« Les actif relationnels : une nouvelle fonction stratégique de médiation à exercer au sein des grappes stratégiques de la CMM »*, rapport final remis à Michel Lefebvre, CRDT, 28 p.

PROULX, Marc-Urbain (2002), *« L'économie des territoires au Québec: aménagement, gestion, développement »*, Éditions des Presses de l'Université du Québec, Montréal, 364 p.

PROULX, Marc-Urbain (1995), *« Réseaux d'information et dynamique locale »*, Éditions du GRIR – Collection développement régional, Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), Chicoutimi, 334 p.

PROULX, Marc-Urbain, DARHOUANI, Lahcen, GAUHTIER, Josée, DOUBI, Ali, BÉLANGER, Christian et VACHON, Marc-Antoine (2003), *« Appropriation des TIC par les acteurs territoriaux du développement »*, rapport final remis au CEFRIO, Québec, 134 p.

PUBLICATIONS DU QUÉBEC (2010), *« Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel »*, http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/ telecharge.php?type=2&file=/C_29/C29.html.

PUBLICATIONS DU QUÉBEC (2009), *« Décret 336-2009, Loi sur la Régie de l'énergie (L.R.Q., c. R-6.01) - Programme d'achat d'électricité pour des petites centrales hydroélectriques — Capacité maximale de production visée »*, paru dans la Gazette Officielle du Québec, 25 mars 2009, 141e année, no. 14, p. 1712.

PUBLICATIONS DU QUÉBEC (2009), *« Règlement sur la capacité maximale de production visée dans un programme d'achat d'électricité pour des petites centrales hydroélectriques, Loi sur la Régie de l'énergie (L.R.Q., c. R-6.01, a. 74.3 et 112, 1er al., par. 2.3°)»*, 25 mars, 141e année, no. 14, p. 1712.

PUBLICATIONS DU QUÉBEC (2008), *« Décret 916-2008, Loi sur la Régie de l'énergie - (L.R.Q., c. R-6.01) - Énergie produite par cogénération à la biomasse concernant le Règlement sur l'énergie produite par cogénération à la biomasse »*, paru dans le Gazette Officielle du Québec, 8 octobre 2008, 140e année, no 41, 2 p.

PUBLICATIONS DU QUÉBEC (2008), *« Décret 945-2008, 29 octobre 2008, Loi sur la Régie de l'énergie (L.R.Q., c. R-6.01) - Énergie éolienne — Bloc de 250 MW issu de projets communautaires - Concernant le Règlement sur un bloc de 250 MW »*, 12 novembre 2008, p. 5866.

PUBLICATIONS DU QUÉBEC (2008), *« Règlement sur un bloc de 250 MW d'énergie éolienne issu de projets communautaires - Loi sur la Régie de l'énergie (L.R.Q., c. R-6.01, a. 112, 1er al., par. 2.1° et 2.2°) »*, 12 novembre 2008, p. 5866.

PUBLICATIONS DU QUÉBEC (2008), *« Décret 722-2008, concernant l'approbation d'un programme relatif à l'octroi d'un permis autorisant pour une certaine période la récolte annuelle de biomasse forestière dans les forêts du domaine de l'État »*, paru dans la Gazette Officielle du Québec, 16 juillet 2008, 140e année, no 29, 3 p.

PUBLICATIONS DU QUÉBEC (2006), *« Décret 415-2006 – Concernant l'approbation d'un programme relatif à l'implantation de commissions régionales sur les ressources naturelles et le territoire, ainsi qu'à la conception et à la préparation de plans régionaux de développement intégré des ressources et du territoire »*, paru dans la Gazette Officielle du Québec, 7 juin 2006, p. 2359-2366.

PUBLICATIONS DU QUÉBEC (2005), *« Décret 926-2005, Loi sur la Régie de l'énergie (L.R.Q., c. R-6.01) - Second bloc d'énergie éolienne concernant le Règlement sur le second bloc »*, paru dans la Gazette Officielle du Québec, 12 octobre 2005, p. 5859B.

PUBLICATIONS DU QUÉBEC (2005), *« Règlement sur le second bloc d'énergie éolienne, Loi sur la Régie de l'énergie (L.R.Q., c. R-6.01, a. 112, 1er al., par. 2.1° et 2.2°) »*, paru dans la Gazette Officielle du Québec, 12 octobre 2005, p. 5859B.

PUBLICATIONS DU QUÉBEC (2005), *« Décret 927-2005, Concernant les préoccupations économiques, sociales et environnementales indiquées à la Régie de l'énergie à l'égard du second bloc d'énergie éolienne »*, paru dans la Gazette Officielle du Québec, 15 octobre 2005, p. 5867B.

PUBLICATIONS DU QUÉBEC (2005), *« Décret 928-2005, 12 octobre 2005, Loi sur le ministère des Ressources naturelles, de la Faune et des Parcs (L.R.Q., c. M-25.2) - Concernant l'approbation du programme d'attribution des terres du domaine de l'État pour l'implantation d'éoliennes »*, paru dans la Gazette Officielle du Québec, 15 octobre 2005, p. 5860B-5865B.

RÉGIE DE L'ÉNERGIE (2009), *« Décision D-2009-094, R-3700-2009- Demande d'approbation du programme d'achat d'électricité provenant de petites centrales hydroélectriques »*, Montréal, 13 juillet 2009, 20 p.

RICHARD, Claude (2006), *« Rapport du comité consultatif sur l'implantation d'un terminal méthanier à Grande-Anse (CCITM) »*, présenté à Énergie Grande-Anse et Administration portuaire Saguenay, Saguenay, décembre 2006, 19 p.

ROMER, Paul M. (1990), *« Endogenous technological change »*, paru dans The Journal of Political Economy, Vol. 98, No. 5, Part 2: The Problem of Development: A Conference of the Institute for the Study of Free Enterprise Systems, 31 p.

ROY, Simon N. (2009), *« L'étude de cas »*, paru dans *« Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données »*, sous la direction de Benoit GAUTHIER, 5ième édition, Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy, 26 p.

SAGUENAY (2009), *« Organigramme du service des immeubles et équipements motorisés de la ville de Saguenay »*, 1 p.

SAGUENAY (2009), *« Structure organisationnelle municipale »*, 1 p.

SAGUENAY (2009), *« Règlement numéro VS-R-2009-15, ayant pour objet de fixer les tarifs d'électricité chargés aux usagers du service de l'électricité de la ville de Saguenay et d'abroger le règlement numéro VS-R-2008-12 »*, passé et adopté à une séance extraordinaire du conseil municipal de la Ville de Saguenay, tenue dans la salle des délibérations, le 30 mars 2009, 41 p.

SAGUENAY (2009), *« Règlement numéro VS-R-2009-16, établissant les conditions de fourniture de l'électricité et abrogeant le règlement numéro VS-R-200S-17 »*, passé et adopté à une séance extraordinaire du conseil municipal de la Ville de Saguenay, tenue dans la salle de délibérations, le 30 mars 2009, 41 p.

SAGUENAY (2008), *« Organigramme d'Hydro-Jonquière »*, 15 avril 2008, 1 p.

SAGUENAY, Ville de (2003), *« Service Hydro-Jonquière - Description sommaire du service »*, Saguenay, automne 2003, 14 p.

SAVOIE-ZAJC, Lorraine (2009), *« L'entrevue semi-dirigée »*, paru dans *« Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données »*, sous la direction de Benoit GAUTHIER, 5ième édition, Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy, 24 p.

SCHÖN, Donald et ARGYRIS, Chris (2002), *« Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique »*, Bruxelles, De Boeck, 305 p.

SOLOW, Robert M. (1956), *« A Contribution to the Theory of Economic Growth »*, paru dans Quarterly Journal of Economics, vol. 70, no 1, 29 p.

ST-ARNAUD, Yves (1989), *« Les petits groupes – participation et communication »*, 2ième édition, Presses de l'Université de Montréal – Éditions du CIM, Montréal, 176 p.

TURGEON, Jean et BERNATCHEZ, Jean (2009), *« Les données secondaires »*, paru dans *« Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données »*, sous la direction de Benoit GAUTHIER, 5ième édition, Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy, 40 p.

VAL-ÉO (2008), *« Rapport annuel 2007-2008 »*, produit par la coopérative Val-Éo, 56 p.

VAL-ÉO (2007), *« Rapport annuel 2005-2006 »*, produit par la coopérative Val-Éo, 27 p.

VAL-ÉO (2007), *« Rapport annuel 2006-2007 »*, produit par la coopérative Val-Éo, 58 p.

VAL-ÉO (2006), *« L'intégration harmonieuse des éoliennes au territoire »*, mémoire déposé à la MRC Lac-Saint-Jean-Est dans le cadre de l'élaboration du règlement de contrôle intérimaire visant l'implantation d'éoliennes, août 2006, 30 p.

VAL-ÉO ET AGRINOVA (2007), *« Le modèle de gestion Val-Éo - La création et l'optimisation d'une coopérative de mise en valeur du potentiel éolien sur des terres privées »*, avril 2007, 28 p.

VAL-ÉO ET AGRINOVA (2009), *« Guide d'implantation du modèle de gestion Val-Éo »*, sous la coordination de Patrick Côté, mai 2009, 44 p.

WINTER, Sidney G. (2010), *« The Replication Perspective on Productive Knowledge », paru dans Dynamics of Knowledge, Corporate Systems and Innovation »*, Heidelberg New York Springer, 26 p.

YIN, R.K. (2003), *« Case study research : design and methods »*, Éditeur : Thousand Oaks, Calif. : Sage Publications, 3ième édition, 179 p.

ZOUIKRI, Messaoud (2007), *« La localisation des firmes de haute technologie : le cas des biotechnologies »*, paru dans *« Quelles proximités pour innover ? »*, sous la direction de Alain Rallet et André Torre, Éditions L'Harmattan, France, 221 p.

ARTICLES ET COMMUNIQUÉS DE PRESSE

ASSOCIATION QUÉBÉCOISE POUR LA PROMOTION DE L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT (2008), *« Efficacité énergétique au Collège*

d'Alma », paru dans le Bulletin Int'Ere net, Vol. 7, no. 8, 27 novembre 2008, http://www.aqpere.qc.ca/bulletin/2008/index.htm

BARBE, Jean-François (2009), *« Manne de subventions vertes aux municipalités »*, paru sur le site Internet Vision Durable, 15 mai 2009, http://www.visiondurable.com/actualites/environnement/6258-divers.

BEAUCHEMIN, Malorie (2008), *« Appels d'offres pour la production d'énergie éolienne – Québec annoncera ses choix lundi »*, article paru dans le journal Le Quotidien, samedi, 3 mai 2008, p. 9.

BELLEMARE, Pierre (1996), *« Hydro-Québec et Hydro-Ilnu»*, article paru dans le journal La Presse, vendredi, 22 novembre 1996, p. C2.

BERGERON, Catherine (2007), *« Carl Laberge refuse de se laisser déranger »*, article paru dans le journal Le Quotidien, vendredi, 28 septembre 2007, p. 17.

BERGERON, Jean (2007), *« Projet éolien – L'optimisme fait place à la déception »*, paru dans le journal Le Trait d'Union, Octobre 2007, p. 9.

BERGERON, Jean (2006), *« Développement d'un projet éolien au Bas-Saguenay – Les démarches se poursuivent »*, paru dans le journal Le Trait d'Union, Octobre 2006, p. 11.

BLACKBURN, Roger (2007), *« Débat sur l'énergie éolienne – À qui appartient le beau vent »*, article paru dans le journal Le Quotidien, mercredi, 5 septembre 2007, p. 6.

BOIVIN, Normand (2004), *« Relance des petites centrale, Ça traîne depuis trop longtemps (Jean Tremblay) »*, article paru dans le journal Le Quotidien, vendredi, 27 août 2004, p. 3.

BOIVIN, Normand (2004), *« Relance des petites centrales, le maire Trembley peut compter sur les syndicats »*, article paru dans le journal Le Quotidien, mercredi, 1ier septembre 2004, p. 10.

BOIVIN, Normand (2004), *« Port méthanier à Grande-Anse, Oubliez ça, dit Jean Simard de Gaz Métro »*, article paru dans le journal Le Quotidien, jeudi, 25 novembre 2004, p. 17.

BOIVIN, Normand (1998), *« Mini-centrale sur la rivière Mistassibi, Hydro-Ilnu reçoit le feu vert de Québec »*, article paru dans le journal Le Quotidien, vendredi, 27 février 1998, p. 10.

.

BOUCHARD, Denis (2004), *« Une contrainte importante : la construction d'un gazoduc »*, article paru dans le journal Le Quotidien, mardi, 26 octobre 2004, p. 4.

BOUCHARD, Denis (2004), *« Terminal méthanier à Grande-Anse – Un projet de 1 milliard $ prêt à être lancé »*, article paru dans le journal Le Quotidien, mardi, 26 octobre 2004, p. 4.

BOUCHARD, Denis (2004), *« Promotion Saguenay mène de front quatre projets »*, article paru dans le journal Le Quotidien, mercredi, 10 novembre 2004, p. 4.

BOUCHARD, Denis (2003), *« La priorité du maire en 2003 – La ville doit fonctionner dans les limites du budget (Jean Tremblay) »*, article paru dans le journal Le Quotidien, mardi, 7 janvier 2003, p. 4

BOUCHARD, Denis (2002), *« Programmes accessibles, le comité croit aux nécessaires investissements »*, article paru dans le journal Le Quotidien, mercredi, 30 janvier 2002, p. 4.

BOUCHARD, Denis (2002), *« Parc industrialo-portuaire, le dossier avance plus vite que celui des centrales »*, article paru dans le journal Le Progrès-Dimanche, dimanche, 22 septembre 2002, p. A6.

BOUCHARD, Denis (2002), *« Rivière Chicoutimi, l'UQAC toujours intéressée à exploiter des centrales »*, article paru dans le journal Le Progrès-Dimanche, dimanche, 29 septembre 2002, p. A5.

BOUCHARD, Denis (2002), *« Rivière Chicoutimi, l'UQAC toujours intéressée à exploiter des centrales »*, article paru dans le journal Le Quotidien, mardi, 3 décembre 2002, p. 6.

COLLÈGE D'ALMA (2009), *« Efficacité énergétique : les travaux sont commencés! »*, communiqué du service des communications du Collège d'Alma, mercredi, 28 mai 2008.

CONSEIL RÉGIONAL DE L'ENVIRONNEMENT ET DU DÉVELOPPEMENT DURABLE DU SLSJ (2008), *« Rapport énergétique régional – volet 4 - Indépendance au pétrole: agir plutôt que réagir »*, Communiqué paru le 24 avril 2008, http://www.creddsaglac.com.

CONSEIL RÉGIONAL DE L'ENVIRONNEMENT ET DU DÉVELOPPEMENT DURABLE DU SLSJ (2008), *« Rapport énergétique régional – volet 3 - Le rendement sur l'investissement énergétique »*, Communiqué paru le 28 février 2008, http://www.creddsaglac.com.

CONSEIL RÉGIONAL DE L'ENVIRONNEMENT ET DU DÉVELOPPEMENT DURABLE DU SLSJ (2008), *« L'heure juste sur la substitution énergétique – Volet 2 - L'économie d'énergie dans un contexte de libre marché est-elle illusoire? »*, Communiqué paru le 10 janvier 2008, http://www.creddsaglac.com.

CONSEIL RÉGIONAL DE L'ENVIRONNEMENT ET DU DÉVELOPPEMENT DURABLE DU SLSJ (2007), *« L'heure juste sur la substitution énergétique »*, Communiqué paru le 18 octobre, http://www.creddsaglac.com.

CÔTÉ, Claude (2006), *« Contrats de 2000 MW d'Hydro-Québec - Éolectric veut s'entendre avec Valéo »*, article paru dans le journal Le Progrès-Dimanche, dimanche, 26 mars 2006, p. A12.

CÔTÉ, Claude (2006), *« Appel d'offres – Les promoteurs s'interrogent sur les exigences d'Hydro »*, article paru dans le journal Le Quotidien, lundi, 29 mai 2006, p. 3.

CÔTÉ, Claude (2006), *« Énergie éolienne au Lac-Saint-Jean – Val-Éo adopte un plan de 500 000$ »*, article paru dans le journal Le Quotidien, lundi, 29 mai 2006, p. 3.

CÔTÉ, Patrick (2007), *« Le projet éolien dans la Plaine d'Hébertville : Val-Éo et Algonquin Power établissent une formule gagnante pour le Saguenay-Lac-Saint-Jean ! »*, communiqué de presse paru au sein du cyberjournal LBR.ca, 30 août 2007, http://www.lbr.ca/imprimer-6615.html.

CÔTÉ, Patrick (2007), *« Le projet éolien de Val-Éo s'inspirera des meilleures pratiques d'intégration au territoire »*, communiqué de presse paru au sein du cyberjournal LBR.ca, 30 août 2007, http://www.lbr.ca.

DELISLE, Catherine (2005), *« Selon l'environnementaliste Yves Gauthier, il ne faut pas accepter n'importe quoi »*, article paru dans le journal Le Quotidien, mercredi, 22 juin 2005, p. 11.

DELISLE, Catherine (2005), *« Claude Villeneuve ne veut pas se prononcer »*, article paru dans le journal Le Quotidien, mercredi, 22 juin 2005, p. 10.

DELISLE, Catherine (2005), *« Le maire réagit froidement aux suggestions du comité »*, article paru dans le journal Le Quotidien, samedi, 13 avril 2002, p. 4.

DELISLE, Catherine (2005), *« Projet d'Énergie Grande-Anse – Un port méthanier de 1 milliard $ »*, article paru dans le journal Le Quotidien, mardi, 21 juin 2005, p. 3.

DELISLE, Catherine (2004), *« Montants révisés à la hausse »*, article paru dans le journal Le Progrès-Dimanche, dimanche, 7 novembre 2004, p. A17.

DOMINIQUE, GILBERT (2007), *« Mashteuiatsh : Une communauté ilnu où on privilégie le partenariat»*, texte paru dans la revue Chioc de l'AIEQ, Octobre 2007, p. 35-36.

DOUMONT, Jean-Luc (2008), *« Sur Saint-Gédéon, un souffle de prospérité – Val-Éo et la municipalité s'associent dans le dévleoppement des éoliennes »*, article paru dans le journal Le Lac-Saint-Jean, samedi, 1ier mars 2008, p.1.

DUMONT, André (2006), *« Val-Éo inspire les agriculteurs de l'Est ontarien »*, article paru dans le journal Terre de chez-nous, 5 octobre 2006.

GAGNON, Mélyssa (2005), *« Un appui au maire »*, article paru dans le journal Le Quotidien, mercredi, 18 mai 2005, p. 10.

GAGNON, Mélyssa (2005), *« La sélection des sites préserve la beauté du paysage »*, article paru dans le journal Le Quotidien, vendredi, 23 septembre 2005, p. 3.

GAGNON, Mélyssa (2005), *« Bas-Saguenay – Trois municipalités misent sur leur potentiel éolien »*, article paru dans le journal Le Quotidien, vendredi, 23 septembre 2005, p. 3.

GAGNON, Mélyssa (2005), *« Grande-Anse et Greenpeace, Un terminal méthanier pas pertinent»*, article paru dans le journal Le Quotidien, vendredi, 7 octobre, 2005, p. 10.

GAZ MÉTRO (2006), *« Le bulletin bleu – La Centrale de chauffage senc de Chicoutimi se modernise et réalise d'importantes économies »*, mars 2006, http://www.gazmetro.com/Data/Media/2070_bulletin_bleu.pdf.

GRAVEL, Anne-Marie (2008), *« Pour relancer son projet de parc d'éoliennes – Petit-Saguenay compte sur le fonds vert »*, article paru dans le journal Le Progrès-Dimanche, dimanche, 19 octobre 2008, p. 12.

GIRARD, Pascal (2005), *« Éoliennes dans la plaine d'Hébertville – Les agriculteurs exigent les retombées »*, article paru dans le journal Le Quotidien, mardi, 20 septembre 2005, p. 16.

L'ÉCHORRIDOR (2007), *« Efficacité énergétique : on va de l'avant – Le Collège d'Alma est parmi les 14 premiers collèges à adopter un programme d'efficacité énergétique »*, bulletin du service aux étudiants du Collège d'Alma, Volume XVII, no. 3, 20 septembre 2007.

LABRIE, Isabelle (2009), *« Remise en opération des centrales Pont-Arnaud et Chute-Garneau, Ottawa accorde un cent de plus du kilowatt/heure »*, article paru dans le journal Le Quotidien, mardi, 17 novembre 2009, p. 8.

LABRIE, Isabelle (2005), *« Commission sur l'avenir énergétique, Jean Tremblay sort sa liste d'épicerie »*, article paru dans le journal Le Quotidien, jeudi, 17 mars 2005, p. 5.

LABRIE, Isabelle (2004), *« Pont-Arnaud et Chute-Garneau, Un litige entre Hydro et Ottawa bloque tout »*, article paru dans le journal Le Progrès-Dimanche, dimanche, 12 septembre 2004, p. A4.

LABRIE, Isabelle (2004), *« Ouvrages de retenue, le dossier chemine »*, article paru dans le journal Le Progrès-Dimanche, dimanche, 19 septembre 2004, p. A2.

LA HAYE, Jacques (2008), *« Saint-Gédéon et Val-Éo sont déçus de la décision d'Hydro-Québec »*, article paru dans le journal Le Lac-Saint-Jean, samedi, 1^0 mai 2008, p. 3.

LÉVESQUE, Lia (2008), *« Le vent tourne au Québec, 15 projets, 2004 mégawatts et 5,5 milliards $ investis »*, article paru dans le journal Le Quotidien, mardi, le 6 mai 2008, p. 3.

LEMELIN, Serge (2006), *« Val-Éo s'inspire de l'exemple ontarien »*, article paru dans le journal Le Progrès-Dimanche, dimanche, 8 octobre 2006, p. A6.

LEMELIN, Serge (2005), *« Barrages de Pont-Arnaud et Chute-Garneau, le gouvernement doit poser des gestes »*, article paru dans le journal Le Quotidien, samedi, 6 août 2005, p. 2.

LÉVESQUE, Laura (2008), *« Pont Arnaud et Chute Garneau, les turbines commandées en Slovénie »*, article paru dans le journal Le Quotidien, mardi, le 2 décembre 2008, p. 9.

MERCURE, Philippe (2008), *« Centrale de Rio Tinto au Saguenay - Les coûts de modernisation explosent »*, article paru dans le journal La Presse, mercredi, 29 octobre 2008, p. 1 AFFAIRES.

MIGNEAULT, Daniel (2007), *« Le projet de terminal méthanier démystifié, Les promoteurs d'Énergie Grande-Anse rencontrent les Robervalois »*, article paru dans le journal L'Étoile du Lac (Roberval), samedi, 6 janvier 2007, p. 18.

MIGNEAULT, Daniel (2006), *« En bref ... »*, article paru dans le journal L'Étoile du Lac (Roberval), samedi, 2 décembre 2006, p. 8.

MIGNEAULT, Daniel (2010), *« Mines JAG poursuit ses recherches de gaz au Lac-Saint-Jean »*, article paru dans le journal L'Étoile du Lac, 4 octobre 2010, http://www.letoiledulac.com/Actualites/2010-10-04/article-1819209/Mines-JAG-poursuit-ses-recherches-de-gaz-au-Lac-Saint-Jean/1é

MINISTÈRE DES AFFAIRES MUNICIPALES ET DE LA MÉTROPOLE (2002), *« Décret concernant le regroupement des villes de Chicoutimi, de Jonquière, de La Baie, de Laterrière et des municipalités de Lac-Kénogami et de Shipshaw »*, Québec, 46 p.

MINISTÈRE DU DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE, DE L'INNOVATION ET DE L'EXPORTATION (2007), *« Québec soutient la démarche de diversification*

économique et le développement de la région du Saguenay-Lac-t-Jean », communiqué de presse, 20 septembre 2007, http://www.mdeie.gouv.qc.ca/index.php?id=6657&tx_ttnews[pointer]=3&tx_ttnews[tt_news]=1004&tx_ttnews[backPid]=6656&cHash=857b5def2f.

MINISTÈRE DES RESSOURCES NATURELLES ET DE LA FAUNE (2009), *« Une première au Québec : le Plan d'action sur la valorisation de la biomasse forestière - La biomasse forestière : une source d'énergie propre et renouvelable»*, communiqué de presse paru au http://www.mrn.gouv.qc.ca/presse/communiques-detail.jsp?id=7364.

MINISTÈRE DES RESSOURCES NATURELLES ET DE LA FAUNE (2009), *« Avis public – Programme relatif à l'octroi d'un permis autorisant, pour une certaine période, la récolte annuelle de biomasse forestière dans les forêts du domaine de l'état »*, avis paru dans le journal Le Réveil, dimanche, 7 juin 2009, p. 79.

NORMAND, Gilles (2002), *« Mashteuiatsh, une communauté prospère »*, article paru dans le journal La Presse, samedi, 12 octobre 2002, p. B6.

PARADIS, France (2009*), « Abitibi-Bowater : tout le monde aux barricades »*, article paru dans le journal Le Lac-Saint-Jean, édition du 15février 2009, site Internet du journal Le Lac-Saint-Jean, http://www.lelacstjean.com/article-303242-AbitibiBowater-tout-le-monde-aux-barricades.html.

PARADIS, France (2008), *« L'efficacité énergétique mise de l'avant au Collège d'Alma – Une aide financière de 194 700$ »*, article paru dans le journal Le Lac-St-Jean, samedi, 16 février 2008, p. 15.

PARADIS, France (2008), « Efficacité énergétique », article paru dans le journal Le Lac-St-Jean, samedi, 31 mai 2008, p. 22.

PARADIS, France (2008), *« Le Collège d'Alma prend le virage vert – L'établissement accrédité Cégep Vert »*, article paru dans Le Lac-St-Jean, mercredi, 12 novembre 2008, p. 3.

PARADIS, France (2007), « Soirée d'information sur l'implantation d'éoliennes », article paru dans le journal Le Lac-Saint-Jean, 25 août 2007, p. 14.

PARADIS, France (2007), *« Val-Éo et Algonquin Power établissement une formule gagnante – Le projet éolien dans le Plaine d'Hébertville »*, article paru dans le journal Le Lac-St-Jean, samedi, 1ier septembre 2007, p. 26.

PARADIS, France (2007), *« Val-Éo partagera son modèle de développement»*, article paru dans le journal Le Lac-St-Jean, samedi, 10 novembre 2007, p. 14.

POTVIN, Louis (2009), *« Projet de 700 000$ à Girardville – Un centre pour valoriser la biomasse »*, article paru dans le journal Le Quotidien, jeudi, 6 août 2009, p. 16.

PRESSE CANADIENNE (2008), *« Rio Tinto Alcan priorise ses projets québécois »*, article paru dans le journal Le Droit, mercredi, 29 octobre 2008, p. 45.

PRESSE CANADIENNE (1996), *« Une centrale de 9,9 MW sera construite au Lac-St-Jean »*, article paru dans le journal La Presse, vendredi, 22 novembre 1996, p. A13.

PROULX, Marc-Urbain (2007), *« La gaz naturel, un créneau d'avenir »*, document paru dans le journal Le Quotidien, lundi, 19 février 2007, p. 12.

PROULX, Marc-Urbain (2005), *« Terminal méthanier de Grande-Anse, La région ne doit pas rater cette occasion »*, document paru dans le journal Le Quotidien, lundi, 24 octobre 2005, p. 9.

RADIO-CANADA (2009), *« Biomasse forestière – Serge Simard optimiste »*, article paru sur le site internet de Radio-Canada, vendredi, 7 août 2009, http://www.radio-canada.ca/regions/saguenay-lac/2009/08/07/001-biomasse_simard.shtml.

RADIO-CANADA (2007), *« Les éoliennes ont le vent en poupe »*, article paru sur le site internet de Radio-Canada, dimanche, 25 février 2007, http://www.radio-canada.ca/regions/saguenay-lac.

RADIO-CANADA (2007), *« Hydro-Québec reçoit 66 projets »*, article paru sur le site internet de Radio-Canada, jeudi, 20 septembre 2007, http://www.radio-canada.ca/nouvelles/Economie-Affaires/2007/09/19/005-Eoliennes.shtml.

RIVARD, Dominique (2000), *« La centrale Minashtuk inaugurée »*, article paru dans le journal Le Quotidien, samedi, 28 octobre 2000, p. 11.

RIVARD, Dominique (1999), *« Projet de la Mistassibi, Hydro-Ilnu va de l'avant »*, article paru dans le journal Le Quotidien, mardi, 26 janvier 1999, p. 13.

RIVARD, Dominique (1998), *« Mini-centrale, Hydro-Ilnu va lancer les travaux »*, article paru dans le journal Le Quotidien, lundi, 16 mars 1998, p. 4.

RIVARD, Dominique (1998), *« Mini-centrale sur la rivière Mistassibi, la construction débute officiellement »*, article paru dans le journal Le Quotidien, mercredi, 18 mars 1998, p. 15.

SAGUENAY, Ville de (2009), *« Soumission 2009-358, travaux civils et installations du groupe turbines-alternateurs – Centrale de Chute-Garneau »*, appel d'offres paru dans le journal Le Réveil, dimanche, 16 août 2009, p. 65.

SAGUENAY, Ville de (2009), *« Soumission 2009-359, travaux civils et installations du groupe turbines-alternateurs – Centrale de Pont-Arnaud »*, appel d'offres paru sur le site internet de Saguenay, 23 août 2009, 1 p.

SAINT-GELAIS, François (2009), *« Site de Grande-Anse – La crise retarde le projet de port méthanier »*, article paru dans le journal Le Quotidien, vendredi, 9 janvier 2009, p. 7.

SAINT-GELAIS, François (2009), *« Biomasse forestière – La région exploitera 110 000 tonnes »*, article paru dans le journal Le Progrès-Dimanche, dimanche, 20 septembre 2009, p. 33.

SAINT-GELAIS, François (2008), *« Laurent Thibeault se mouille, Non aux méthaniers ! »*, article paru dans le journal Le Quotidien, mercredi, 6 février 2008, p. 6.

SAINT-GELAIS, François (2008), *« Énergie Grande-Anse – Thibeault passe deuxième »*, article paru dans le journal Le Quotidien, vendredi, 8 février 2008, p. 15.

SAINT-GELAIS, François (2008), *« Les effets anticipés de l'aménagement de la nouvelle turbine »*, article paru dans le journal Le Quotidien, jeudi, 27 mars 2008, p. 6.

SAINT-GELAIS, François (2008), *« Entente Gazprom/Rabaska – De bon augure pour Grande-Anse »*, article paru dans le journal Le Quotidien, samedi, 17 mai 2008, p. 9.

SAINT-GELAIS, François (2008), *« Ambitieux programme d'économie d'énergie, Saguenay s'attaque au gaspillage »*, article paru dans le journal Le Quotidien, samedi, 17 mai 2008, p. 2.

SAINT-GELAIS, François (2008), *« Des économies de 1 million $ à réaliser – Un spécialiste en renfort »*, article paru dans le journal Le Quotidien, samedi, 17 mai 2008, p. 3.

SAINT-GELAIS, François (2008), *« Pont Arnaud et Chute Garneau, Hydro paiera 7,5 cents le kW/h»*, article paru dans le journal Le Quotidien, vendredi, 26 septembre 2008, p. 6.

SAINT-GELAIS, François (2007), *« Terminal méthanier, Une mise en demeure envoyée aux promoteurs »*, article paru dans le journal Le Quotidien, mercredi, 10 janvier 2007, p. 5.

SAINT-GELAIS, François (2007), *« Sondage sur le terminal méthanier, Appui massif au projet d'Énergie Grande-Anse »*, article paru dans Le Quotidien, mardi, 6 février 2007, p. 3.

SAINT-GELAIS, François (2007), *« Port méthanier, Le projet est accepté socialement »*, article paru dans le journal Le Quotidien, mercredi, 7 février 2007, p. 4.

SAINT-GELAIS, François (2007), *« Conseil régional de l'environnement, Le vrai débat reste à faire affirme Groleau »*, article paru dans le journal Le Quotidien, mercredi, 7 février 2007, p. 5.

SAINT-GELAIS, François (2007), *« L'usine de cogénération est un élément clé du projet »*, article paru dans le journal Le Quotidien, mercredi, 7 février 2007, p. 5.

SAINT-GELAIS, François (2007), *« Pour les futurs terminaux méthaniers, Le Gaz naturel liquéfié devient rare »*, article paru dans le journal Le Quotidien, mardi, 13 février 2007, p. 6.

SAINT-GELAIS, François (2007), *« Selon les promoteurs d'Énergie Grande-Anse, La production serait suffisante en 2012 »*, article paru dans le journal Le Quotidien, mardi, 13 février 2007, p. 6.

SAINT-GELAIS, François (2007), *« Grande-Anse, Un port méthanier éloignerait les explosifs »*, article paru dans le journal Le Quotidien, mercredi, 14 février 2007, p. 21.

SAINT-GELAIS, François (2007), *« Approbation du terminal méthanier de Cacouna, Énergie Grande-Anse encouragée »*, article paru dans le journal Le Quotidien, vendredi, 29 juin 2007, p. 16.

SAINT-GELAIS, François (2007), *« Éoliennes – Hydro reçoit quatre projets régionaux »*, article paru dans le journal Le Quotidien, jeudi, 20 septembre 2007, p. 17.

SAINT-GELAIS, François (2007), *« Parc éolien dans le Bas-Saguenay – Innergex II abandonne son projet »*, article paru dans le journal Le Quotidien, jeudi, 21 septembre 2007, p. 5.

SAINT-GELAIS, François (2006), *« Nouvelle étape pour le port méthanier de Grande-Anse »*, article paru dans le journal Le Quotidien, jeudi, 30 mars 2006, p. 12.

SAINT-GELAIS, François (2006), *« Terminal méthanier à Grande-Anse, Claude Richard présidera le comité »*, article paru dans le journal Le Quotidien, vendredi, 28 avril 2006, p. 5.

SAINT-GELAIS, François (2006), *« Les questions portant sur la sécurité soulèvent l'intérêt »*, article paru dans le journal Le Quotidien, vendredi, 19 mai 2006, p. 4.

SAINT-GELAIS, François (2006), *« Port méthanier à Grande-Anse – Deux éléments décisifs restent à analyser »*, article paru dans le journal Le Quotidien, jeudi, 21 septembre 2006, p. 5.

SAINT-GELAIS, François (2006), *« Projet de terminal méthanier à Grande-Anse, Des opposants à la centrale au gaz »*, article paru dans le journal Le Quotidien, mardi, 7 novembre 2006, p. 6.

SAINT-GELAIS, François (2006), *« Utilisation du gazoduc dans la région – Énergie Grande-Anse contacte les responsables de Gaz Métro »*, article paru dans le journal Le Quotidien, samedi, 25 novembre 2006, p. 7.

SAINT-GELAIS, François (2006), *« Le comité consultatif ne s'oppose pas au projet »*, article paru dans le journal Le Quotidien, mardi, 12 décembre 2006, p. 15.

SAINT-GELAIS, François (2006), *« Comité consultatif sur le terminal méthanier – Le rapport réjouit les promoteurs »*, article paru dans le journal Le Quotidien, jeudi, 14 décembre 2006, p. 12.

SAINT-GELAIS, François (2006), *« Parc éolien à Hébertville – Des études encourageantes »*, article paru dans le journal Le Quotidien, mercredi, 19 avril 2006, p. 11.

SAINT-GELAIS, François (2006), *« Des citoyens manifestent leur opposition au projet »*, article paru dans le journal Le Quotidien, mercredi, 28 juin 2006, p. 4.

SAINT-GELAIS, François (2006), *« Trop tôt pour lancer le débat »*, article paru dans le journal Le Quotidien, mercredi, 28 juin 2006, p. 4.

SAINT-GELAIS, François (2006), *« Bergeron mise sur les retombées pour convaincre »*, article paru dans le journal Le Quotidien, mercredi, 28 juin 2006, p. 5.

SAINT-GELAIS, François (2005), *« Terminal méthanier au port de Grande-Anse – Une nouvelle étape franchie »*, article paru dans le journal Le Quotidien, samedi, 3 septembre 2005, p. 5.

SAINT-GELAIS, François (2005), *« Terminal méthanier à Grande-Anse – Une alternative valable à Lévis et Cacouna »*, article paru dans le journal Le Quotidien, jeudi, 22 septembre, p. 4.

SAINT-GELAIS, François (2005), *« Émetteur ou bien réducteur »*, article paru dans le journal Le Quotidien, jeudi, 22 septembre, p. 5.

SAINT-GELAIS, François (2005), *« Terminal méthanier – Le CRE se penche sur tout le dossier énergie »*, article paru dans le journal Le Quotidien, samedi, 24 septembre, p. 15.

SAINT-GELAIS, François (2005), *« Selon le MRNF, Le gaz naturel figure dans les plans »*, article paru dans le journal Le Quotidien, samedi, 24 septembre, p. 6.

SAINT-GELAIS, François (2005), *« Avec Energie-Cacouna, Alain Laberge rejette l'idée d'une fusion »*, article paru dans le journal Le Quotidien, mardi, 27 septembre 2005, p. 6.

SAINT-GELAIS, François (2005), *« Plaine d'Hébertville – Les démarches d'Éolectric ralenties »*, article paru dans le journal Le Quotidien, jeudi, 29 septembre 2005, p. 10.

SAINT-GELAIS, François (2005), *« Pas de place pour deux ports méthaniers selon le GIRAM »*, article paru dans le journal Le Quotidien, vendredi, 30 septembre 2005, p. 6.

SAINT-GELAIS, François (2005), *« Energie Grande-Anse, Les promoteurs heureux de la position de Québec-Kyoto »*, article paru dans le journal Le Quotidien, mercredi, 5 octobre 2005, p. 33.

SAINT-HILAIRE, Marc (2008), *« Vente d'énergie, longs pourparlers avec Hydro-Québec »*, article paru dans le journal Le Quotidien, mardi, 12 février 2008, p. 9.

SAINT-HILAIRE, Marc (2008), *« Le Collège d'Alma obtient une aide de 194 700$ »*, article paru dans le journal Le Progrès-Dimanche, dimanche, 17 février 2008, p. 12.

SAINT-HILAIRE, Marc (2008), *« Les membres de la coopérative Val-Éo déçus, Wal-Martisation de l'énergie »*, article paru dans le journal Le Quotidien, mardi, le 6 mai 2008, p. 6.

SAINT-HILAIRE, Marc (2008), *« Collège d'Alma – L'efficacité énergétique, ça compte »*, article paru dans le journal Le Quotidien, vendredi, 30 mai 2008, p. 14.

SAINT-HILAIRE, Marc (2008), *« Saint-Gédéon dévoile ses orientations pour 2009 – L'éolien au cœur des priorités »*, article paru dans le journal Le Quotidien, lundi, le 22 décembre 2008, p. 7.

SAINT-HILAIRE, Marc (2007), *« Production hydroélectrique - Année exceptionnelle pour Alcan »*, article paru dans le journal Le Quotidien, mercredi, 7 février 2007, p. 15.

SAINT-HILAIRE, Marc (2007), *« Saguenay investit 30 millions $ pour rénover deux barrages »*, article paru dans le journal Le Quotidien, vendredi, 2 mars 2007, p. 7.

SAINT-HILAIRE, Marc (2007), *« Nouvelle turbine à la centrale Shipshaw »*, article paru dans le journal Le Quotidien, vendredi, 27 avril 2007, p. 2.

SAINT-HILAIRE, Marc (2007), *« La coop Val-Éo s'unit à Algonquin Power »*, article paru dans le journal Le Quotidien, vendredi, 31 août 2007, p. 6.

SAINT-HILAIRE, Marc (2007), *« Plaine d'Hébertville – Le projet de parc éolien loin de faire l'unanimité »*, article paru dans le journal Le Quotidien, mercredi, 12 septembre 2007, p. 15.

SAINT-HILAIRE, Marc (2006), *« Barrages Chute-Garneau et Pont-Arnaud, Saguenay obtient enfin satisfaction »*, article paru dans le journal Le Quotidien, mercredi, le 12 avril 2006, p. 3.

SAINT-HILAIRE, Marc (2006), *« Énergie Grande-Anse donne son soutien »*, article paru dans le journal Le Quotidien, jeudi, le 27 avril 2006, p. 17.

SAINT-HILAIRE, Marc (2005), *« Production et distribution d'hydroélectricité, Saguenay veut étendre son rôle »*, article paru dans le journal Le Quotidien, samedi, le 22 janvier 2005, p. 18.

SAINT-HILAIRE, Marc (2005), *« Avenir des petites centrales, Blackburn dénonce les propos du maire Tremblay »*, article paru dans le journal Le Quotidien, vendredi, 18 mars 2005, p. 11.

SAINT-HILAIRE, Marc (2004), *« Énergie éolienne au Bas-Saguenay – Le potentiel confirmé par la firme Hélimax »*, article paru dans le journal Le Quotidien, mardi, le 19 octobre 2004, p. 10.

THÉROUX, Pierre (2007), *« Une nouvelle turbine de 145 M$ pour Alcan »*, article paru dans le journal Les Affaires, samedi, 5 mai 2007, p. 21.

TREMBLAY, Catherine (2004), « Terminal méthanier – Grande-Anse espère être dans la course », article paru dans le journal Le Progrès-Dimanche, dimanche, 7 novembre 2004, p. D81.

TREMBLAY, Marie-Pier (2009), *« RTA souhaite réduire ses émissions de GES – Vaudreuil à la biomasse ? »*, article paru dans le journal Le Quotidien, mercredi, 5 août 2009, p. 8.

TREMBLAY, Roger (1997), *« Hydro-Ilnu»*, article paru dans le journal Le Progrès-Dimanche, dimanche, 27 juillet 1997, p. A40.

TREMBLAY, Roger (1997), *« Hydro-Ilnu – La Centrale devrait amorcer sa production à compter de 1999»*, article paru dans le journal Le Progrès-Dimanche, dimanche, 14 décembre 1997, p. A37.

TREMBLAY, Louis (2008), *« Efficacité énergétique à Saguenay – Des économies de 1 M $ souhaitées »*, article paru dans le journal Le Quotidien, mardi, 12 août 2008, p. 4.

TREMBLAY, Louis (2008), *« Recommandations du vérificateur général de Saguenay – Virage vers l'efficacité énergétique »*, article paru dans le journal Le Quotidien, mardi, 12 août 2008, p. 8.

TREMBLAY, Louis (2007), *« Centrales hydroélectriques, Chute-Garneau et Pont-Arnaud en service en 2010 »*, article paru dans le journal Le Quotidien, vendredi, 27 avril 2010, p. 6.

TREMBLAY, Louis (2007), *« Projet Shipshaw d'Alcan - Le processus de consultation commence »*, article paru dans le journal Le Quotidien, mercredi, 5 septembre 2007, p. 7.

TREMBLAY, Louis (2007), *« Centrales Chute-Garneau et Pont-Arnaud, Saguenay emprunte 41,8 millions $ »*, article paru dans le journal Le Quotidien, mercredi, 31 octobre 2007, p. 8.

TREMBLAY, Louis (2007), *« Terminal méthanier à Grande-Anse, Les promoteurs maintiennent le cap »*, article paru dans le journal Le Quotidien, mardi, 20 novembre 2007, p. 12.

TREMBLAY, Louis (2007), *« Construction d'un gazoduc, La décision rendue pour Cacouna pourrait aider ici »*, article paru dans le journal Le Quotidien, mardi, 20 novembre 2007, p. 13.

TREMBLAY, Louis (2006), *« Pont-Arnaud et Chute-Garneau, Québec cède deux barrages à Saguenay »*, article paru dans le journal Le Quotidien, mardi, 16 mai 2006, p. 8.

TREMBLAY, Louis (2006), *« Dossier des barrages, le maire attend des nouvelles »*, article paru dans le journal Le Progrès-Dimanche, dimanche, 30 avril 2006, p. A23.

TREMBLAY, Louis (2006), *« Terminal méthanier à Grande-Anse », L'acceptabilité sociale, une obligation »*, article paru dans le journal Le Quotidien, mercredi, 1ier novembre 2006, p. 12.

TREMBLAY, Louis (2006), *« Ajout d'une centrale au gaz naturel, Le projet passe à 1,5 milliard $ »*, article paru dans le journal Le Quotidien, mercredi, 1ier novembre 2006, p. 13.

TREMBLAY, Louis (2006), *« Études du projet de terminal méthanier, Québec et Ottawa versent 200 000 $ »*, article paru dans le journal Le Quotidien, mardi, 5 décembre 2006, p. 6.

TREMBLAY, Louis (2006), *« Centrales Chute-Garneau et Pont-Arnaud, des détails à régler avant le transfert »*, article paru dans le journal Le Quotidien, mercredi, 22 novembre 2006, p. 12.

TREMBLAY, Louis (2005), *« Toujours pas de règlement à l'horizon »*, article paru dans le journal Le Quotidien, samedi, 6 août 2005, p. 5.

TREMBLAY, Louis (2005), *« Chute-Garneau et Pont-Arnaud, Hydro exige toujours la somme de 12 M$ »*, article paru dans le journal Le Quotidien, jeudi, 20 octobre 2005, p. 16.

TREMBLAY, Louis (2003), *« Élections 2003 – Savard va de l'avant et garde espoir »*, article paru dans le journal Le Quotidien, vendredi, 11 avril 2003, p. 13.

TREMBLAY, Louis (2002), *« Production d'électricité - Alcan et Hydro-Québec signent une entente »*, article paru dans le journal Le Quotidien, mercredi, 27 février 2002, p. 4.

TREMBLAY, Louis (2002), *« Centrales Chute-Garneau et Pont-Arnaud, Saguenay accuse une année de retard »*, article paru dans le journal Le Quotidien, lundi, 25 novembre 2002, p. 6.

TREMBLAY, Louis (2002), *« Production hydroélectrique, Jean Tremblay reste prudent »*, article paru dans le journal Le Quotidien, lundi, 25 novembre 2002, p. 6.

TREMBLAY, Louis (2002), *« Chute Garneau et Pont-Arnaud, Tout le monde est intéressé sauf Saguenay»*, article paru dans le journal Le Quotidien, mardi, 26 novembre 2002, p. 10.

UNION DES MUNICIPALITÉS DU QUÉBEC (2008), *« Environnement – Efficacité énergétique à Saguenay »*, communiqué de presse du 21 mai 2008, http://www.umq.qc.ca/publications/article_print.asp?ID=33731.

.

VILLENEUVE, Denis (2009), *« Transformation de la Centrale de chauffage – L'approvisionnement en biomasse pose problème »*, article paru dans le journal Le Progrès-Dimanche, dimanche, 25 janvier 2009, p. 12.

VILLENEUVE, Denis (2009), *« Récolte de la biomasse forestière - Claude Béchard va passer à l'action »*, article paru dans le journal Le Progrès-Dimanche, dimanche, 1ier février 2009, p. 16.

VILLENEUVE, Denis (2009), *« Projet de la transformation de la Centrale de chauffage – La MRC appuie les coop forestières »*, article paru dans le journal Le Progrès-Dimanche, dimanche, 1ier février 2009, p. 16.

VILLENEUVE, Denis (2009), *« Bouilloires alimentées à la biomasse – Le projet mis sur la glace »*, article paru dans le journal Le Progrès-Dimanche, dimanche, 22 février 2009, p. 31.

VILLENEUVE, Denis (2008), *« Conversion de la Centrale de chauffage à la biomasse – L'Hôpital de Chicoutimi poursuit les démarches »*, article paru dans le journal Le Progrès-Dimanche, dimanche, 10 août 2008, p. 5.

VILLENEUVE, Denis (2008), *« Mise en valeur des résidus de bois par la Coopérative de Ferland-et-Boileau – Des recherches prometteuses »*, article paru dans le journal Le Progrès-Dimanche, dimanche, 17 août 2008, p. 3.

VILLENEUVE, Denis (2008), *« Centrale de chauffage de Chicoutimi – Des économies avec la biomasse »*, article paru dans le journal Le Progrès-Dimanche, dimanche, 12 octobre 2008, p. 6.

VILLENEUVE, Denis (2008), *« Environ 200 travailleurs à l'oeuvre à la pointe des travaux - Nouvelle turbine à Shipshaw »*, article paru dans le journal Le Progrès-Dimanche, dimanche, 2 novembre 2008, P. A14.

VILLENEUVE, Denis (2007), *« Usine de remplacement à Jonquière et phase II à Alma - Alcan a toute l'énergie dont elle a besoin »*, article paru dans le journal Le Progrès-Dimanche, dimanche, 7 janvier 2007, p. A5.

VILLENEUVE, Denis (2007), *« Potentiel éolien confirmé – Le Bas-Saguenay entre dans la course aux mégawatts »*, article paru dans le journal Le Progrès-Dimanche, dimanche, 25 février 2007, p. A16.

VILLENEUVE, Denis (2007), *« Centrales Pont-Arnaud et Chute-Garneau, la rentabilité reste à vérifier »*, article paru dans le journal Le Progrès-Dimanche, dimanche, 4 novembre 2007, p. A18.

VILLENEUVE, Denis (2007), *« Sommet des organisations d'économies sociales au Mont Blanc – Val-Éo inspire plusieurs pays »*, article paru dans le journal Le Progrès-Dimanche, dimanche, 11 novembre 2007, p. 8.

VILLENEUVE, Denis (2007), *« Projet en gestation - La biomasse pour chauffer l'hôpital »*, article paru dans le journal Le Progrès-Dimanche, dimanche, 30 décembre 2007, p. 4

VILLENEUVE, Denis (2006), *« Usine de brasques, des réponses attendues d'ici une quinzaine de jours »*, article paru dans le journal Le Progrès-Dimanche, dimanche, 4 juin 2006, p. A5.

VILLENEUVE, Denis (2006), *« La centrale Chute-à-Caron mise au rancart - Alcan veut investir 150M $ à Shipshaw »*, article paru

VILLENEUVE, Denis (2004), *« Énergie éolienne au Saguenay-Lac-Saint-Jean – Une étude donne raison à Denis Trottier »*, article paru dans le journal Le Progrès-Dimanche, dimanche, 17 octobre 2004, p. A5.

VILLENEUVE, Denis (2004), *« Travaux de 24 millions $ - La centrale de Shipshaw subira une cure de rajeunissement »*, article paru dans le journal Le Progrès-Dimanche, dimanche, 11 janvier 2004, p. A23.

PROCÈS-VERBAUX

COLLÈGE D'ALMA (2009*), « Présentation Ecosystem »*, procès-verbal de la 202ième réunion du conseil d'administration du Collège d'Alma, 22 juin 2009.

COLLÈGE D'ALMA (2008*), « 7. Correspondances »*, procès-verbal de la 191ième réunion du conseil d'administration du Collège d'Alma, 18 février 2008.

COLLÈGE D'ALMA (2008*), « Efficacité énergétique »*, procès-verbal de la 194ième réunion du conseil d'administration du Collège d'Alma, 16 juin 2008.

COLLÈGE D'ALMA (2007*), « Résolution 07-184-2735 relative à l'adhésion du Collège d'Alma à un programme d'incitation à l'efficacité énergétique »*, procès-verbal de la 184ième réunion du conseil d'administration du Collège d'Alma, 12 février 2007.

COLLÈGE D'ALMA (2007*), « Résolution 07-184-2736 relative à l'engagement d'un consultant externe dans le cadre du projet d'efficacité énergétique »*, procès-verbal de la 184ième réunion du conseil d'administration du Collège d'Alma, 12 février 2007.

COLLÈGE D'ALMA (2007*), « 19. Efficacité énergétique »*, procès-verbal de la 186ième réunion du conseil d'administration du Collège d'Alma, 18 juin 2007.

COLLÈGE D'ALMA (2007*), « Résolution 07-184-2773 relative à une demande officielle auprès du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans le cadre du programme d'efficacité énergétique »*, procès-verbal de la 187ième réunion du conseil d'administration du Collège d'Alma, 17 septembre 2007.

COLLÈGE D'ALMA (2006*), « 9.8. Efficacité énergétique »*, procès-verbal de la 180ième réunion du conseil d'administration du Collège d'Alma, 18 septembre 2006.

CRÉ SLSJ (2009*), « 8.3. Biomasse forestière »*, procès-verbal de la réunion du conseil d'administration de la Conférence régionales des élus du SLSJ, jeudi, 9 avril 2009.

CRÉ SLSJ (2009*), « 8.3. Biomasse forestière – 8.3.1. Orientations régionales – 8.3.2. Gestion de la biomasse forestière sur les terres publiques intramunicipales déléguées »*,

procès-verbal de la réunion du conseil d'administration de la Conférence régionales des élus du SLSJ, jeudi, 12 mars 2009.

CRÉ SLSJ (2009*), « 8.3. Biomasse forestière – 8.3.1. Projets de biomasse – 8.3.2. Volumes ponctuels de biomasse forestière »*, procès-verbal de la réunion du conseil d'administration de la Conférence régionales des élus du SLSJ, jeudi, 10 septembre 2009.

CRÉ SLSJ (2008*), « 8.6. Biomasse forestière dans les forêts du domaine de l'État »*, procès-verbal de la réunion du conseil d'administration de la Conférence régionales des élus du SLSJ, jeudi, 16 octobre 2008.

CRÉ SLSJ (2008*), « 10.4. Biomasse forestière »*, procès-verbal de la réunion du conseil d'administration de la Conférence régionales des élus du SLSJ, jeudi, 11 décembre 2008.

MRC DU DOMAINE-DU-ROY (2009), *« 7.8. Résolution 2009-017 – Comité régional sur la biomasse – Nomination d'un représentant »*, procès-verbal de la séance ordinaire du conseil de la municipalité régionale de comté du Domaine-du-Roy, mardi, 13 janvier 2009.

MRC DU FJORD-DU-SAGUENAY (2008), *« Point portant sur la participation de la MRC au comité régional de réflexion sur la biomasse forestière »*, résumé de la réunion ordinaire du conseil de la municipalité régionale de comté du Fjord-du-Saguenay, mercredi, 26 novembre 2008.

MRC DU FJORD-DU-SAGUENAY (2009), *« Point portant sur un projet d'utilisation de la biomasse forestière »*, résumé de la réunion ordinaire du conseil de la municipalité régionale de comté du Fjord-du-Saguenay, mardi, 13 janvier 2009.

MRC DU FJORD-DU-SAGUENAY (2009), *« Point portant sur l'appui à trois projets d'utilisation de la biomasse forestière »*, résumé de la réunion ordinaire du conseil de la municipalité régionale de comté du Fjord-du-Saguenay, mardi, 11 août 2009.

SAGUENAY (2009), *« 3.28. Comité régional sur la biomasse – Nomination d'un représentant »*, procès-verbal de la réunion du Comité exécutif de Saguenay, jeudi, 15 janvier 2009.

SAGUENAY, Ville de (2009), *« 3.56. Réhabilitation des centrales de Pont Arnaud et Chute Garneau – Intégration du barrage; 3.58. Réhabilitation des centrales Pont Arnaud et Chute Garneau – Aménagement de la centrale Chute-Garneau – Travaux d'architecture - Mandat»*, procès-verbal de la réunion du Conseil exécutif de Saguenay, 25 février 2009.

SAGUENAY (2009), *« 5.4. Centrale de chauffage s.e.n.c. – Réservation biomasse forestière – demande d'appui »*, procès-verbal de la séance ordinaire du conseil municipal de Saguenay tenu le 2 mars 2009.

SAGUENAY, Ville de (2008), *« 2.11. MRNF – Projet de développement d'une petite centrale hydroélectrique au portages-des-roches et projets de petites centrales hydroélectriques aux sites de Chute-Garneau et Pont-Arnaud; 3.49. Structure organisationnelle à Hydro-Jonquière – Service de consultation»*, procès-verbal de la réunion du Conseil exécutif de Saguenay, 16 janvier 2008.

SAGUENAY, Ville de (2008), *« 3.80. Contrat de cession des ouvrages et de localisation des forces hydrauliques avec le ministre des ressources naturelles et de la faune pour les barrages de Pont Arnaud et de Chute Garneau – Mandat à une firme d'avocats»*, procès-verbal de la réunion du Conseil exécutif de Saguenay, 13 février 2008.

SAGUENAY, Ville de (2008), *« 3.30. Réhabilitation des centrales Pont-Arnaud et chute-Garneau – Demande de subvention – Programme Écoénergie»*, procès-verbal de la réunion du Conseil exécutif de Saguenay, 26 février 2008.

SAGUENAY, Ville de (2008) *« 6.6. Amélioration de la performance – 6.6.1. Organigramme – 6.6.1.1. Adoption – VS-CM-2008-58; 6.6.1.2. Abolition de postes – VS-CM-2008-59 – 6.6.1.3. Création de postes – Vs-CM-2008-6; 6.6.2.3. Service Hydro-Jonquière – Nomination de Monsieur Gaston Martin – VS-CM-2008-65 – 6.6.3.3. Service Hydro-Jonquière – VS-CM-2008-68»*, procès-verbal de la réunion du Conseil municipal de Saguenay, 3 mars 2008.

SAGUENAY, Ville de (2008), *« 3.7.1.3. Service Hydro-Jonquière – Gaston Martin; 3.7.2.3. Service Hydro-Jonquière – Techniciens (2) – spécialisation à déterminer »*, procès-verbal de la réunion du Conseil exécutif de Saguenay, 7 mars 2008.

SAGUENAY, Ville de (2008), *« 1. Hydro-Jonquière; 1.1. Soumission 2007-517; 1.2. Litostroj Hydro Inc. Contrat »*, procès-verbal de la réunion du Conseil exécutif de Saguenay, 27 juin 2008.

SAGUENAY, Ville de (2008), *« 3.27. Centrales Chute-Garneau et Pont-Arnaud – Modification de la résolution»*, procès-verbal de la réunion du Conseil exécutif de Saguenay, 14 août 2008.

SAGUENAY, Ville de (2008), *« 3.77. Réhabilitation des centrales Pont Arnaud et Chute Garneau – Honoraires professionnels Cégertec Inc. – Modification aux mandats - Centrales Chute-Garneau et Pont-Arnaud – Modification de la résolution»*, procès-verbal de la réunion du Conseil exécutif de Saguenay, 8 octobre 2008.

SAGUENAY, Ville de (2008), *« Présentation : A) Centrales Pont-Arnaud et Chute-Garneau – Groupes turbine alternateur; »*, procès-verbal de la réunion du Conseil exécutif de Saguenay, 21 octobre 2008.

SAGUENAY, Ville de (2008) *« 6.2. Règlement VS-R-2007-48 – Travaux de réhabilitation des centrales hydroélectriques Pont Arnaud et Chute Garneau – Emprunt temporaire»*, procès-verbal de la réunion du Conseil municipal de Saguenay, 1ier décembre 2008.

SAGUENAY, Ville de (2007), *« 1. A. Présentation de M. Claude Bouchard, Hydro-Jonquière – Dossier Petites centrales; 3.30. Centrales Chute Garneau et Pont Arnaud – Appels d'offres de services professionnels – Modifications des critères d'évaluation – Soumission 2007-065; 3.30.1. Centrales Pont Arnaud et Chute Garneau – Architecte – mandat; 3.30.2. Notaire - mandat; 3.30.3. Arpenteur - mandat »*, procès-verbal de la réunion du Conseil exécutif de Saguenay, 1ier mars 2007.

SAGUENAY, Ville de (2007), *« 2.6. Barrage Chute Garneau et Pont Arnaud – Comité de sélection des professionnels»*, procès-verbal de la réunion du Conseil exécutif de Saguenay, 8 mars 2007.

SAGUENAY, Ville de (2007), *« 3.64. Conditions relatives à la divulgation d'informations confidentielles – Entente de confidentialité avec les professionnels mandatés au projet de réhabilitation des centrales Pont Arnaud et Chute Garneau »*, procès-verbal de la réunion du Conseil exécutif de Saguenay, 21 mars 2007.

SAGUENAY, Ville de (2007) *« 2.3. Règlement numéro Vs-r-2007-12 ayant pour objet de décreter l'engagement de professionnels pour la réalisation du projet de réhabilitation de deux centrales hydroélectriques (Pont-Arnaud et Chute-Garneau) et d'approprier les deniers à cette fin en vertu d'un règlement d'emprunt au montant de 1 875 000$ »*, procès-verbal de la réunion du Conseil municipal de Saguenay, 21 mars 2007.

SAGUENAY, Ville de (2007), *« 3.76. Appel d'offres de services professionnels d'ingénierie civile, hydraulique et mécanique – Centrales Hydroélectriques Chute Garneau et Pont Arnaud; 3.77. Appel d'offres de services professionnels en ingénierie électrique, de protection et d'intégration au réseau – Centrales Hydroélectriques Chute Garneau et Pont Arnaud »*, procès-verbal de la réunion du Conseil exécutif de Saguenay, 12 avril 2007.

SAGUENAY, Ville de (2007), *« 3.54. Centrale Chute-Garneau – Intégration des ouvrages de régularisation d'Hydro-Québec au système d'Hydro-Jonquière – Mandat de services professionnels; 3.55. Centrale Pont-Arnaud – Intégration des ouvrages de régularisation d'Hydro-Québec au système d'Hydro-Jonquière – Mandat de services professionnels; »*, procès-verbal de la réunion du Conseil exécutif de Saguenay, 24 mai 2007.

SAGUENAY, Ville de (2007) *« 2. Avis de motion – 2.1. Projet de règlement ayant pour objet de décréter des travaux de réhabilitation des centrales hydroélectriques Pont Arnaud et Chute Garneau et d'approprier les deniers à cette fin en vertu d'un emprunt au montant de 41 808 800 $»*, procès-verbal de la réunion du Conseil municipal de Saguenay, 30 octobre 2007.

SAGUENAY, Ville de (2007) *« 5.7. Règlement numéro VS-R-2007-48 ayant pour objet de décréter des travaux de réhabilitation des centrales hydroélectriques Pont Arnaud et Chute Garneau et d'approprier les deniers à cette fin en vertu d'un emprunt au montant de 41 808 800 $»*, procès-verbal de la réunion du Conseil municipal de Saguenay, 5 novembre 2007.

SAGUENAY, Ville de (2007), *« 3.73. Centrales Pont-Arnaud et Chute-Garneau – Demande de certificat d'autorisation»*, procès-verbal de la réunion du Conseil exécutif de Saguenay, 14 novembre 2007.

SAGUENAY, Ville de (2007), *« 3.29. Étude d'intégration des centrales Pont-Arnaud et Chute-Garneau au réseau d'Hydro-Québec»*, procès-verbal de la réunion du Conseil exécutif de Saguenay, 5 décembre 2007.

SAGUENAY, Ville de (2007), *« 3.69. Centrales Pont Arnaud et Chute Garneau – Fourniture, installation et mise en service du groupe turbine-alternateurs »*, procès-verbal de la réunion du Conseil exécutif de Saguenay, 18 décembre 2007.

SOCIÉTÉ DE DÉVELOPPEMENT DE L'ANSE-AUX-FOINS (2008), « *Résolution de financement de l'analyse et du positionnement des municipalités de la MRC du Fjord-du-Saguenay »*, procès-verbal d'une réunion spéciale du conseil d'administration de la SDAF, 19 mars 2008.

PRÉSENTATIONS POWER POINT

BOUCHARD, Pierre (2007), *« Projet de développement et fabrication d'équipement éolien au Saguenay-Lac-St-Jean »*, présentation power point – Forum régional sur l'enjeu de l'énergie au Saguenay-Lac-Saint-Jean, Vision 2025, vendredi, 31 août 2007, http://www.uqac.ca/vision2025/enjeuenergie/ppt/eolienpierrebouchardstas.pdf.

DÉRY, Patrick (2008), *« La disponibilité du pétrole pour le Québec jusqu'en 2030 et ses implications »*, présentation power point – Forum Perspectives économiques et financières du Québec, « Quel avenir pour le Québec », samedi, le 14 juin 2008, 15 p.

GAGNON, Daniel et BENJAMIN-LAURENT, Achille (2008), *« Les bioénergies cellulosiques : une filière de l'avenir »*, présentation power point - Pour la société de développement de l'anse aux foins, 30 septembre 2008, 31 p.

RESSOURCES INTERNET

AGENCE CANADIEN DE L'ÉVALUATION ENVIRONNEMENTALE (2009), *« Avis de lancement d'une évaluation environnementale – Implantation d'un terminal méthanier au Saguenay : Projet Grande-Anse »*, 21 novembre 2006 (mise à jour), http://www.ceaa.gc.ca/050/details-fra.cfm?CEAR_ID=16553.

BUREAU D'AUDIENCES PUBLIQUES SUR L'ENVIRONNEMENT (2008), *« Liste des centres de consultation »*, mars 2008, 1 p, http://www.bape.gouv.qc.ca/sections/mandats/Shipshaw/centresconsultation/index.htm.

BUREAU D'AUDIENCES PUBLIQUES SUR L'ENVIRONNEMENT (2008), *« Communiqué de presse annonçant le début de la période d'information et de consultation publiques »*, 26 mars 2008, 2 p, http://www.bape.gouv.qc.ca/sections/mandats/Shipshaw/communiques/26-03-08-shipshaw.htm.

BUREAU D'AUDIENCES PUBLIQUES SUR L'ENVIRONNEMENT (2008), *« Compte rendu de la période d'information et de consultation publiques qui s'est tenue du 26 mars au 10 mai 2008 »*, 14 mai 2008, 6 p, http://www.bape.gouv.qc.ca/sections/mandats/Shipshaw/documents/AV3.pdf.

BAPE (2009), Site internet du *« BAPE – volet Organisme »*, http://www.bape.gouv.qc.ca/sections/bape/organisme.

CENTRE D'EXPERTISE HYDRIQUE DU QUÉBEC (2009), *« Barrage de Pont Arnaud »*, http://www.cehq.gouv.qc.ca/barrages/detail.asp?no_mef_lieu=X0000903.

CENTRE D'EXPERTISE HYDRIQUE DU QUÉBEC (2009), *« Barrage de Chute-Garneau »*, http://www.cehq.gouv.qc.ca/barrages/detail.asp?no_mef_lieu=X0000908.

CENTRE D'EXPERTISE HYDRIQUE DU QUÉBEC (2009), *« Petite centrale Minashtuk »*, http://www.cehq.gouv.qc.ca/barrages/detail.asp?no_mef_lieu=X0007896.

CIMA+ (2009), *« Réalisations – Énergie – Centrales hydroélectriques et barrages »*, http://www.cima.ca/cgi-cs/cs.waframe.content?topic=39238&lang=1.

CONSEIL RÉGIONAL DE L'ENVIRONNEMENT ET DU DÉVELOPPEMENT DURABLE DU SLSJ (2008), *« Rapport #2 sur l'énergétique régionale – L'économie d'énergie dans un libre-marché est-elle illusoire ?»*, rapport réalisé par Patrick Déry pour le CREDD du SLSJ et le GREB, novembre 2007, 27 p, http://www.creddsaglac.com/download.php?chemin=upload/section/DOC_49_40.pdf.

CONSEIL RÉGIONAL DE L'ENVIRONNEMENT ET DU DÉVELOPPEMENT DURABLE DU SLSJ (2008), « Rapport #3 sur l'énergétique régionale - Quel rendement sur notre investissement énergétique ?», rapport réalisé par Patrick Déry pour le CREDD du SLSJ et le GREB, février 2008, 20 p, http://www.creddsaglac.com/download.php? chemin=upload/section/DOC_49_39.pdf.

CONSEIL RÉGIONAL DE L'ENVIRONNEMENT ET DU DÉVELOPPEMENT DURABLE DU SLSJ (2008), *« Rapport #4 sur l'énergétique régionale - État et perspectives énergétiques mondiale et québécoise »*, rapport réalisé par Patrick Déry pour le CREDD du SLSJ et le GREB, avril 2008, 71 p, http://www.creddsaglac.com/download.php? chemin=upload/section/DOC_49_38.pdf.

CONSEIL RÉGIONAL DE L'ENVIRONNEMENT ET DU DÉVELOPPEMENT DURABLE DU SLSJ (2007), *«Rapport #1 sur l'énergétique régional – Substitution énergétique, mythe ou réalité ?»*, rapport réalisé par Patrick Déry pour le CREDD du SLSJ et le GREB, 18 octobre 2007, 41 p, http://www.creddsaglac.com/download.php?chemin= upload/section/DOC_49_41.pdf.

CONSEIL RÉGIONAL DES ÉLUS DE LA RÉGION DU SAGUENAY-LAC-SAINT-JEAN (2009), *« Site Internet officiel – section conseil d'administration »*, http://www.creslsj.ca/CA.php.

FÉDÉRATION CANADIENNE DES MUNICIPALITÉS (2009), *« Le Fonds municipal vert de la FCM »*, http://sustainablecommunities.fcm.ca/fr/GMF/.

GAZETTE DU CANADA (1998), *« Société en commandite Minashtuk - Dépôt de plans »*, http://www.gazette.gc.ca/archives/p1/1998/1998-05-09/html/misc-divers-fra.html.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2009), *« Portail Internet du MDEIE – Science et technologie – Système d'innovation québécois »*, www.mdeie.gouv.qc.ca/index.php?id=2948)

HYDRO-QUÉBEC (2007), *« Inventaire des soumissions A/O 2005-03 Éolien 2000 MW »*, site Internet d'Hydro-Québec, http://www.mrnf.gouv.qc.ca/energie/eolien/eolien-potentiel-projets.jsp.

HYDRO-QUÉBEC (2008), *« Tableau des études d'impact pour les demandes de service de transport et pour les raccordements ou les modifications de centrales »*, Québec, http://www.hydroquebec.com/transenergie/oasis/fr/etudes_impact.shtml.

MINISTÈRE DES AFFAIRES MUNICIPALES ET DES RÉGIONS (MAMR) (2006), *« L'organisation municipales au Québec »*, Québec, http://www.mamrot.gouv.qc.ca/ publications/organisation/org_mun_qc_fra.pdf.

MINISTÈRE DES AFFAIRES MUNICIPALES ET DES RÉGIONS (MAMR) (2009), *« Répertoire des municipalités »*, http://www.mamrot.gouv.qc.ca/ repertoire_mun/repertoire/repertoi.asp).

MINISTÈRE DES AFFAIRES MUNCIPALES ET DES RÉGIONS, (2009) *« Conférence régionale des élus – Compétences et responsabilités »*, http://www.mamrot. gouv.qc.ca/amenagement/outils/amen_outi_acte_conf.asp.

MINISTÈRE DES AFFAIRES MUNICIPALES, DES RÉGIONS ET DE L'OCCUPATION DU TERRITOIRE (2009), *« Régions et ruralité – Conférences régionales des élus »*, http://www.mamrot.gouv.qc.ca/regions/regi_conf.asp.

MINISTÈRE DU DÉVELOPPEMENT DURABLE, DE L'ENVIRONNEMENT ET PARCS (2009), *« Demande d'un certificat d'autorisation »*, http://www.mddep.gouv.qc.ca/Industriel/demande/index.htm.

MINISTÈRE DU DÉVELOPPEMENT DURABLE, DE L'ENVIRONNEMENT ET PARCS (2009), *« Exigence pour un certificat d'autorisation »*, http://www.mddep.gouv.qc.ca/ministere/certif/fiche1.htm.

MINISTÈRE DU DÉVELOPPEMENT DURABLE, DE L'ENVIRONNEMENT ET PARCS (2009), *« Procédures pour l'évaluation environnementale »*, http://www.mddep.gouv.qc.ca/evaluations/procedure.htm.

MINISTÈRE DU DÉVELOPPEMENT DURABLE, DE L'ENVIRONNEMENT ET DES PARCS (2009), *« Exemples de mesures mises en place en vue de réduire les émissions de GES »*, http://www.mddep.gouv.qc.ca/programmes/climat-municipalites/exemples.htm.

MINISTÈRE DU DÉVELOPPEMENT DURABLE, DE L'ENVIRONNEMENT ET DES PARCS (2009), *« Régime d'évaluation environnementale applicable au sud du Québec – Projets ayant fait l'objet d'une directive depuis le 1ier janvier 1994 »*, http://www.mddep.gouv.qc.ca/evaluations/lisprodi.htm.

MINISTÈRE DU DÉVELOPPEMENT DURABLE, DE L'ENVIRONNEMENT ET DES PARCS (2008), *« Recueil des avis issus de la consultation auprès des ministères et organismes sur la recevabilité de l'étude d'impact »*, 9 octobre 2007 au 6 mars 2008, 50 p, http://www.bape.gouv.qc.ca/sections/mandats/Shipshaw/documents/PR/PR6_partie1.pdf,http://www.bape.gouv.qc.ca/sections/mandats/Shipshaw/documents/PR/PR6_partie2.pdf.

MINISTÈRE DU DÉVELOPPEMENT DURABLE, DE L'ENVIRONNEMENT ET DES PARCS (2008), *« Avis sur la recevabilité de l'étude d'impact »*, 7 mars 2008, 4 p, http://www.bape.gouv.qc.ca/sections/mandats/Shipshaw/documents/PR/PR7.pdf.

MINISTRE DU DÉVELOPPEMENT DURABLE, DE L'ENVIRONNEMENT ET DES PARCS (2008), *« Lettre mandatant le Bureau d'audiences publiques sur l'environnement de tenir une période d'information et de consultation publiques à compter du 26 mars 2008 »*, 13 mars 2008, 1 p, http://www.bape.gouv.qc.ca/sections/mandats/Shipshaw/documents/CR1.pdf.

MINISTÈRE DU DÉVELOPPEMENT DURABLE, DE L'ENVIRONNEMENT ET PARCS (2008), *« Décret 915-2008 - Concernant la délivrance d'un certificat d'autorisation à Rio Tinto Alcan inc. pour le projet d'optimisation de la centrale Shipshaw sur le territoire de la Ville de Saguenay »*, http://www.mddep.gouv.qc.ca/evaluations/decret/2008/915-2008.htm.

MINISTÈRE DU DÉVELOPPEMENT DURABLE, DE L'ENVIRONNEMENT ET DES PARCS (2007), *« Directive du ministre indiquant la nature, la portée et l'étendue de l'étude d'impact sur l'environnement »*, juin 2007, 27 p, http://www.bape.gouv.qc.ca/sections/mandats/Shipshaw/documents/PR/PR2.pdf.

MINISTÈRE DU DÉVELOPPEMENT DURABLE, DE L'ENVIRONNEMENT ET DES PARCS (2007), *« Questions et commentaires adressés au promoteur »*, 11 décembre 2007, 6 p, http://www.bape.gouv.qc.ca/sections/mandats/Shipshaw/documents/PR/PR5.pdf.

MINISTÈRE DES RESSOURCES NATURELLES ET FAUNE DU QUÉBEC (2008), *« Organigramme du Ministère »*, http://www.mrnf.gouv.qc.ca/publications/ministere/structure/operations-regionales.pdf.

MINISTÈRE DES RESSOURCES NATURELLES ET FAUNE DU QUÉBEC (2009), *« Gros plan sur le Saguenay-Lac-Saint-Jean : l'énergie »*, http://www.mrnf.gouv.qc.ca/Saguenay-Lac-Saint-Jean/energie/index.jsp.

MINISTÈRE DES RESSOURCES NATURELLES ET DE LA FAUNE (MRNFQ) (2009), *« Gros plan sur l'énergie : projets éoliens au Québec »*, http://www.mrnf.gouv.qc.ca/energie/eolien/eolien-potentiel-projets.jsp

MINISTÈRE DES RESSOURCES NATURELLES ET DE LA FAUNE (2009), *« Programme d'attribution de biomasse forestière »*, http://www.mrnf.gouv.qc.ca/forets/entreprises/entreprises-transformation-biomasse.jsp.

MINISTÈRE DES RESSOURCES NATURELLES ET DE LA FAUNE (2009), *« Énergie éolienne »*, http://www.mrnf.gouv.qc.ca/energie/eolien/index.jsp.

MUNICIPALITÉ RÉGIONALE DE COMTÉ DU FJORD-DU-SAGUENAY, (2009) *« site internet »*, www.mrc-fjord.qc.ca/MaMRC/Structureadministrative/tabid/1300/Default.aspx.

PROULX, Marc-Urbain (2006), *« Capital territorial de créativité et fertilisation de l'innovation »*, Centre de recherche sur le développement territorial de l'Université du Québec à Chicoutimi (CRDT-UQAC), Chicoutimi, p. 3-6., www.uqac.ca/vision2025/ctcfi.pdf.

PUBLICATIONS DU QUÉBEC (2009), *« Loi d'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels »*, http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=%2F%2FA_2_1%2FA2_1.htm.

PUBLICATIONS DU QUÉBEC (2009), *« Loi sur l'aménagement et l'urbanisme »*, http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/A_19_1/A19_1.html.

PUBLICATIONS DU QUÉBEC (2009), *« Loi sur le Ministère des Affaires municipales et des régions »*, www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/M_22_1/M22_1.html.

RÉGIE DE L'ÉNERGIE (2009), *« Demande d'approbation du programme d'achat d'électricité provenant de petites centrales hydroélectriques (R-3700-2009) »*, http://www.regie-energie.qc.ca/audiences/3700-09/index3700-09.htm.

RIO TINTO ALCAN (2008), *« Addenda B, Réponses aux questions et commentaires de Pêches et Océans Canada »*, janvier 2008, 25 p, http://www.bape.gouv.qc.ca/sections/mandats/Shipshaw/documents/PR/PR5.2/PR5.2Addenda%20B%20-%20R%E9ponse%20aux% 20questions%20r%E9v%200.pdf.

RIO TINTO ALCAN (2008), *« Informations complémentaires portant sur l'addenda A des réponses aux questions et commentaires du ministère du Développement durable, de l'Environnement et des Parcs »*, 15 février 2008, 3 p, http://www.bape.gouv.qc.ca/sections/mandats/Shipshaw/documents/PR/PR5.3.pdf.

RIO TINTO ALCAN (2007), *« Avis de projet »*, juin 2007, 7 p, http://www.bape.gouv.qc.ca/sections/mandats/Shipshaw/documents/PR/PR1.pdf

RIO TINTO ALCAN (2007), *« Projet optimisation Shipshaw - Ville de Saguenay - Étude d'impact sur l'environnement déposée au ministre du Développement durable, de l'Environnement et des Parcs - Rapport principal »*, septembre 2007, 280 p, http://www.bape.gouv.qc.ca/sections/Mandats/Shipshaw/documents/PR/PR2.pdf.

RIO TINTO ALCAN (2007) *« Addenda A, Réponses aux questions et commentaires du ministère du Développement durable, de l'Environnement et des Parcs »*, décembre 2007, 76 p, http://www.bape.gouv.qc.ca/sections/mandats/Shipshaw/documents/PR/PR5.pdf.

SCHUMPETER, JOSEPH A. (1935), *« Théorie de l'évolution économique [ressource électronique]: recherches sur le profit, le crédit, l'intérêt et le cycle de la conjoncture »*, Collections Classiques des sciences sociales - Les auteurs classiques, Chicoutimi, 478 p., http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.scj.the).

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI (UQAC) (2009), *« Éthique de la recherche avec les êtres humaines »*, http://www.uqac.ca/recherche/professeurs/ethique.php

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI (UQAC) (2009), *« Politique d'éthique de la recherche avec les êtres humains »*, document disponible sur le site internet de l'UQAC, http://www.uqac.ca/direction_services/secretariat_general/manuel/3/070.pdf.

VISION 2025 (2007), *« Le rôle de l'animateur »*, publié au sein de la section *« boîte à outils de la créativité »*, http://vision2025.uqac.ca/images/files/capsules/Capsule2.pdf.

VISION 2025 (2007), *« Forum régional sur l'enjeu de l'énergie au Saguenay-Lac-Saint-Jean »*, tenu le 31 août 2007, http://vision2025.uqac.ca/index.php?page=t002.

SITES INTERNET

Site internet de l'AGPI, http://agpi.cegep-st-laurent.qc.ca.

Assemblée législative de l'Ontario, http://www.ontla.on.ca.

Assemblée nationale du Québec, http://www.assnat.qc.ca.

Atlas électronique du Saguenay-Lac-Saint-Jean, http://atlas.uqac.ca.

Site internet de la CRÉ, http://www.creslsj.ca.

Site internet du CSSSC, http://www.csss-chicoutimi.qc.ca.

Site internet du Collège d'Alma, http://www.calma.qc.ca.

Site Internet d'Énergie Grande-Anse, http://www.energiegrandeanse.com.

Fédération canadienne des municipalités, http://www.fcm.ca/Francais/view.asp?x=450.

Chambre des Communes du Canada, http://www.parl.gc.ca.

Grand dictionnaire terminologique de l'OQLF, http://www.granddictionnaire.com.

Ministère de la Justice du Canada, http://laws.justice.gc.ca.

Site internet du GREB, http://www.greb.ca.

Site internet Innovation 02, www.innovation02.ca/1462_fr.html

Site Internet de Négawatts Production Inc, http://www.negawattsprod.com.

Fédération canadienne des municipalités, http://www.fcm.ca/Francais/view.asp?x=450.

Registre des entreprises du Québec, http://www.registreentreprises.gouv.qc.ca.

DOCUMENT MULTIMÉDIA

Émission *« Zone Libre »*, diffusée à Radio-Canada, 5 novembre 2004, une heure.

ANNEXE I

GUIDE D’ENTREVUE

Guide d'entrevue pour les besoins de l'entrevue semi-dirigée

Informations recherchées et leur utilisation au sein de la recherche

La réalisation de la mesure de l'apprentissage collectif au sein de chacun des cas de projets ou d'actions ciblés demande l'obtention de certains types d'informations spécifiques. Ces dernières sont celles qui permettent de connaître et de comprendre l'évolution du projet ou de l'action. Par le fait-même, elles permettent de connaître et de comprendre les différents types d'apprentissages collectifs réalisés, de même que les moyens et moments-clés dans le cadre de l'évolution de ce type de processus.

Dans cette perspective, le guide d'entrevue pour les besoins de l'entrevue semi-dirigée doit être utilisé afin d'obtenir les informations recherchées suivantes :

- ✓ Les facteurs permettant d'expliquer l'origine du projet;
- ✓ Les différentes activités ou actions permettant d'expliquer le cheminement du projet et le résultat de ces dernières;
- ✓ Les acteurs ou les organisations impliqués au sein des différentes activités ou actions ponctuant le cheminement du projet;
- ✓ Les raisons permettant de justifier les prises de décisions ou les choix effectués dans le cadre des différentes activités ou actions;
- ✓ Les dates-clés où se sont déroulées les différentes activités ou actions ponctuant le cheminement du projet.

Guide d'entrevue pour les besoins de l'entrevue semi-dirigée

Thème 1 : Filière de classification du projet ou de l'action

Au sein de quelle filière de l'énergie est-il possible de classifier votre projet ou votre action ?

Thème 2 : Évaluation de la situation initiale du projet ou de l'action

Est-ce qu'il existe un élément de votre projet ou de votre action qui s'est vu poser un problème, une difficulté ou qui a demandé une action concrète ?

Quels ont été les mécanismes qui ont permis aux acteurs de votre projet ou de votre action d'interagir afin de constater l'existence de cet élément ?

De quelle manière ces mécanismes ont-ils été utilisés ?

À combien de reprises ces mécanismes ont-ils été utilisés ?

Quel a été le mécanisme permettant de positionner officiellement cet élément de votre projet ou de votre action ?

Thème 3 : Traitement de l'information lié à l'élément de problématique

Est-ce qu'il y a eu une démarche permettant de préciser et d'identifier l'élément de votre projet ou de votre action qui s'est vu poser un problème, une difficulté ou qui a demandé une action concrète ?

Guide d'entrevue pour les besoins de l'entrevue semi-dirigée

Thème 3 : Traitement de l'information lié à l'élément de problématique (suite)

Quels ont été les mécanismes qui ont permis aux acteurs de votre projet ou de votre action d'interagir afin de préciser et d'identifier cet élément ?

De quelle manière ces mécanismes ont-ils été utilisés ?

À combien de reprises ces mécanismes ont-ils été utilisés ?

Quel a été le mécanisme permettant de positionner officiellement cet élément de votre projet ou de votre action ?

Thème 4 : Élaboration d'une réponse à l'élément précisé et identifié

Est-ce qu'il y a eu une démarche permettant de procéder à la mise en forme d'une réponse à mettre de l'avant au sujet de l'élément qui a été précisé et identifié ?

Quels ont été les mécanismes qui ont permis aux acteurs de votre projet ou de votre action d'interagir afin de mettre en forme la réponse ?

De quelle manière ces mécanismes ont-ils été utilisés ?

À combien de reprises ces mécanismes ont-ils été utilisés ?

Est-ce qu'il y a eu un positionnement officiel qui a été effectué au sujet de cette réponse ?

Quel a été le mécanisme permettant de positionner officiellement cette réponse à mettre de l'avant ?

Guide d'entrevue pour les besoins de l'entrevue semi-dirigée

Thème 5 : Diffusion de la réponse à apporter à l'élément précisé

Est-ce qu'il y a eu une démarche qui a été effectuée afin de diffuser cette réponse ?

Quels ont été les mécanismes qui ont permis aux acteurs de votre projet ou de votre action d'interagir afin de diffuser ce savoir ?

De quelle manière ces mécanismes ont-ils été utilisés ?

À combien de reprises ces mécanismes ont-ils été utilisés ?

Est-ce qu'il y a eu des activités permettant la perception et la compréhension de ce savoir diffusé ?

Quels ont été les mécanismes qui ont permis aux acteurs de votre projet ou de votre action d'interagir afin de percevoir et comprendre ce savoir diffusé ?

De quelle manière ces mécanismes ont-ils été utilisés ?

À combien de reprises ces mécanismes ont-ils été utilisés ?

Thème 6 : Intégration de la réponse à apporter à l'élément précisé

Est-ce qu'il y a eu la tenue d'activités ou l'utilisation de mécanismes permettant la mise en pratique de ce savoir constitué ou de l'utiliser à un autre moment ?

Est-ce qu'il y a eu des mécanismes qui ont permis la mise en pratique du savoir constitué ?

Guide d'entrevue pour les besoins de l'entrevue semi-dirigée

Thème 6 : Intégration de la réponse à apporter à l'élément précisé (suite)

Quels ont été les mécanismes qui ont permis la mise en pratique du savoir constitué ?

De quelle manière ces mécanismes ont-ils été utilisés ?

À combien de reprises ces mécanismes ont-ils été utilisés ?

Est-ce qu'il y a eu des mécanismes qui ont permis de procéder à l'obtention du savoir pour l'utiliser à un autre moment ?

Quels ont été les mécanismes qui ont permis l'obtention du savoir pour l'utiliser à un autre moment ?

De quelle manière ces mécanismes ont-ils été utilisés ?

À combien de reprises ces mécanismes ont-ils été utilisés ?

Thème 7 : Identification du type d'intégration du savoir et du savoir-faire

(S'il y a lieu) Le savoir mis en pratique s'est vu intégré de quelle manière ?

Quels ont été les mécanismes qui ont permis l'intégration du savoir mis en pratique ?

De quelle manière ces mécanismes ont-ils été utilisés ?

Qui sont les personnes qui se voient concernées directement par cette intégration ?

Guide d'entrevue pour les besoins de l'entrevue semi-dirigée

Thème 7 : Identification du type d'intégration du savoir et du savoir-faire (suite)

(S'il y a lieu) Le savoir obtenu pour une utilisation à un autre moment s'est vu intégré de quelle manière ?

Quels ont été les mécanismes qui ont permis l'intégration de ce savoir ?

Qui sont les personnes qui se voient concernés directement par cette intégration ?

ANNEXE II

Tableau A – Motivations supportant l'action des acteurs du premier processus d'apprentissage collectif

Motivations à l'action des acteurs / Projet ou action	Projet de conversion de la Centrale de chauffage à la biomasse du CSSSC	Projet de biomasse forestière pour des carburants biodiesel	Comité régional de la biomasse forestière	Projet de la coopérative éolienne Val-Éo	Projet de parc éolien dans le secteur du Bas-Saguenay	Projet de la centrale Minashtuk d'Hydro-Ilnu	Projet d'optimisation de la centrale hydroélectrique Shipshaw par RTA	Projet de municipalisation des centrales de Pont-Arnaud de Chute-Garneau par Hydro-Jonquière	Plan d'action en efficacité énergétique de la ville de Saguenay	Projet en efficacité énergétique du Collège d'Alma	Projet d'implantation d'un terminal méthanier à Grande-Anse	Projet de stratégie d'indépendance du Québec au pétrole pour 2030
1. Administratif, législatif et réglementaire												
(1) Existence d'un objet définissant l'opération juridique que les parties effectuent ou ont voulu effectuer	**1-2**	**1**	**1-2**	**2**	**-**	**1-2-3-4-5-6**	**-**	**1**	**-**	**1-2**	**1-2**	**2**
(2) Existence d'un cadre administratif ou législatif définissant le fonctionnement de l'entité administrative	**6**	**2**	**2-3-4-5**	**5**	**3-4-5**	**-**	**2-3-4-5-6**	**-**	**2-3**	**6**	**4-5-6**	**3**
(3) Interventions de modification au cadre définissant le fonctionnement de l'entité administrative	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**
(4) Mise en place de programmes ou de stratégies énergétiques par les paliers gouvernementaux	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**
2. Organisationnel												
(5) Inscription au sein d'une démarche entreprise préalablement à l'articulation d'un projet ou d'une action	**1-2**	**-**	**5**	**1**	**2-3-4**	**1-2-3**	**1**	**1**	**3**	**2**	**-**	**1**
(6) Existence d'une démarche de mise en place d'un projet ou d'une action	**1-2-3-4-5**	**1-2-3-4**	**2-3-4**	**2-3-4-5**	**-**	**2-3**	**1-2-3-4-5**	**1-2-3-4-5**	**3**	**2-3-5**	**2-3-5-6**	**1-2-3-4-5**
(7) Existence d'une prédisposition d'une organisation à sa mission et à son mandat	**1**	**-**	**-**	**-**	**-**	**5**	**3**	**1**	**3**	**-**	**-**	**-**
(8) Existence de projets apparentés d'utilisation d'une source d'énergie en tant que références	**1**	**3**	**-**	**3**	**-**	**-**	**1**	**-**	**-**	**1**	**1-3**	**-**
(9) Existence d'un soutien au projet ou à l'action de la part de différents acteurs	**-**	**-**	**-**	**3-4**	**-**	**-**	**-**	**-**	**3**	**2-3**	**2**	**2-3**
(10) Existence d'avantages à l'adoption d'un mode de structuration organisationnelle	**-**	**-**	**-**	**5-6**	**-**	**5-6**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**5**
(11) Existence de ressources humaines contribuant au projet ou à l'action	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**
(12) Prise de conscience de la nécessité de procéder à un regroupement pour développer un projet ou une action	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**2-3**
(13) Formation ou mise en place de comités	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**3-6**	**-**	**-**
(14) Formation ou mise en place de processus organisationnels	**-**	**3**	**3**	**4**	**-**	**4**	**-**	**-**	**3**	**3-6**	**-**	**4**

Tableau A – Motivations supportant l'action des acteurs du premier processus d'apprentissage collectif (SUITE)

Motivations à l'action des acteurs / Projet ou action	Projet de conversion de la Centrale de chauffage à la biomasse du CSSSC	Projet de biomasse forestière pour des carburants biodiesel	Comité régional de la biomasse forestière	Projet de la coopérative éolienne Val-Éo	Projet de parc éolien dans le secteur du Bas-Saguenay	Projet de la centre Minashtuk d'Hydro-Ilnu	Projet d'optimisation de la centrale hydroélectrique Shipshaw par RTA	Projet de municipalisation des centrales de Pont-Arnaud de Chute-Garneau par Hydro-Jonquière	Plan d'action en efficacité énergétique de la ville de Saguenay	Projet en efficacité énergétique du Collège d'Alma	Projet d'implantation d'un terminal méthanier à Grande-Anse	Projet de stratégie d'indépendance du Québec au pétrole pour 2030
3. Ressources, territoire et retombées												
(15) Présence de la ressource énergétique ou d'avantages relatifs au positionnement au sein d'un territoire	-	1-3	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-
(16) Valorisation du territoire en tant que source de développement	-	-	3	-	1	-	-	-	-	-	2	-
(17) Apport d'une contribution au développement local et régional	1-2	1	1-2	-	2	1-2	-	-	-	-	-	-
(18) Réalisation d'une étude au sujet d'une ressource énergétique	5	3	-	2-4	2-5	-	4	3-4-5-6	-	3	4-5-6	1
(19) Détention de l'information relative à l'utilisation d'une ressource énergétique	3-6	3	-	3	2-4-6	-	-	-	-	-	3	-
(20) Présence d'une offre pour l'accès à la ressource énergétique	-	-	-	1-3	-	-	-	-	-	-	-	-
(21) Existence de manquements d'une offre au sujet de la ressource énergétique	-	-	-	6	-	-	-	-	-	-	-	-
4. Intentionnel et contextuel												
(22) Existence d'une volonté de réalisation d'économies	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(23) Existence d'une volonté de stabilisation des coûts de la ressource financière	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(24) Prise en considération d'une ressource énergétique en tant que solution palliative	1	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(25) Existence d'un contexte amenant à l'initiation d'un projet ou d'une action liée à la ressource énergétique	-	1	1	-	1	-	-	-	-	1	1-2	1-4
(26) Existence de questionnements ou d'interrogations au sujet d' une ressource énergétique	2	-	3	5-6	5	-	-	5	-	-	-	-
(27) Désir de procéder à la réalisation d'une étude sur une ressource énergétique	3	2-3	-	-	2-6	-	-	2-6	-	-	4	2-3
(28) Existence de volontés et de préoccupations des acteurs envers une ressource énergétique	2	-	2-4	3	3	4	-	-	2	-	-	3
(29) Existence d'une motivation des mécanismes d'interactions amenant l'initiation d'un projet/action	-	1	-	-	-	-	-	1	1-3	2-3	1	-

Tableau B – Motivations supportant l'action des acteurs du deuxième processus d'apprentissage collectif

Motivations à l'action des acteurs / Projet ou action	Projet de conversion de la Centrale de chauffage à la biomasse du CSSSC	Projet de biomasse forestière pour des carburants biodiesel	Comité régional de la biomasse forestière	Projet de la coopérative éolienne Val-Éo	Projet de parc éolien dans le secteur du Bas-Saguenay	Projet de la centrale Minashtuk d'Hydro-Ilnu	Projet d'optimisation de la centrale hydroélectrique Shipshaw par RTA	Projet de municipalisation des centrales de Pont-Arnaud de Chute-Garneau par Hydro-Jonquière	Plan d'action en efficacité énergétique de la ville de Saguenay	Projet en efficacité énergétique du Collège d'Alma	Projet d'implantation d'un terminal méthanier à Grande-Anse	Projet de stratégie d'indépendance du Québec au pétrole pour 2030
1. Administratif, législatif et réglementaire												
(1) Existence d'un objet définissant l'opération juridique que les parties effectuent ou ont voulu effectuer	2	2	-	2	2	4-5-6	-	-	-	-	2	2
(2) Existence d'un cadre administratif ou législatif définissant le fonctionnement de l'entité administrative	1-5-6	-	-	1-5-6	-	2-4-5-6	1-2-3-4-5-6	2-4-5-6	1-3	1	1	-
(3) Interventions de modification au cadre définissant le fonctionnement de l'entité administrative	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(4) Mise en place de programmes ou de stratégies énergétiques par les paliers gouvernementaux	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2. Organisationnel												
(5) Inscription au sein d'une démarche entreprise préalablement à l'articulation d'un projet ou d'une action	4	4	-	-	-	1-3	-	4	1-2-3	-	-	1
(6) Existence d'une démarche de mise en place d'un projet ou d'une action	2-3-4-5	2-3-4	-	2-3-4-5	2-3-4-5	2-3-4-5-6	2-3-4-5	2-3-4-5	3	2-3-4-5	2-3-4-5	2-3-4-5
(7) Existence d'une prédisposition d'une organisation à sa mission et à son mandat	-	-	-	-	-	-	3	2-5	-	-	-	-
(8) Existence de projets apparentés d'utilisation d'une source d'énergie en tant que références	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	4-5	-
(9) Existence d'un soutien au projet ou à l'action de la part de différents acteurs	2	3	-	4	2	3-5	-	-	3	3	1-2-3-4	2
(10) Existence d'avantages à l'adoption d'un mode de structuration organisationnelle	-	-	-	4	-	-	-	5	-	-	-	4-5
(11) Existence de ressources humaines contribuant au projet ou à l'action	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(12) Prise de conscience de la nécessité de procéder à un regroupement pour développer un projet ou une action	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(13) Formation ou mise en place de comités	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	1-3-6	-
(14) Formation ou mise en place de processus organisationnels	2	-	-	3-4	-	-	5	2-5	3	3	1-5-6	2

Tableau B – Motivations supportant l'action des acteurs du deuxième processus d'apprentissage collectif (SUITE)

Motivations à l'action des acteurs / Projet ou action	Projet de conversion de la Centrale de chauffage à la biomasse du CSSSC	Projet de biomasse forestière pour des carburants biodiesel	Comité régional de la biomasse forestière	Projet de la coopérative éolienne Val-Éo	Projet de parc éolien dans le secteur du Bas-Saguenay	Projet de la centre Minashtuk d'Hydro-Ilnu	Projet d'optimisation de la centrale hydroélectrique Shipshaw par RTA	Projet de municipalisation des centrales de Pont-Arnaud de Chute-Garneau par Hydro-Jonquière	Plan d'action en efficacité énergétique de la ville de Saguenay	Projet en efficacité énergétique du Collège d'Alma	Projet d'implantation d'un terminal méthanier à Grande-Anse	Projet de stratégie d'indépendance du Québec au pétrole pour 2030
3. Ressources, territoire et retombées												
(15) Présence de la ressource énergétique ou d'avantages relatifs au positionnement sur un territoire	-	**1-3**	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(16) Valorisation du territoire en tant que source de développement	-	**3**	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(17) Apport d'une contribution au développement local et régional	-	-	-	-	**2**	**3-4-5**	-	**1-2-3-5-6**	-	-	-	-
(18) Réalisation d'une étude sur une ressource énergétique	**3**	**3**	-	-	**2**	**2**	-	**1-2-4**	-	**6**	-	-
(19) Détention de l'information au sujet de l'utilisation d'une ressource énergétique	**4-5-6**	**3**	-	-	-	-	-	-	-	**3**	**6**	-
(20) Présence d'une offre pour l'accès à la ressource énergétique	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(21) Existence de manquements d'une offre faite au sujet de la ressource énergétique	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4. Intentionnel et contextuel												
(22) Existence d'une volonté de la réalisation d'économies	**3**	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(23) Existence d'une volonté de stabilisation des coûts de la ressource financière	**3**	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(24) Prise en considération d'une ressource énergétique en tant que solution palliative	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(25) Existence d'un contexte amenant à l'initiation d'un projet ou d'une action liée à la ressource énergétique	-	**1**	-	-	-	-	-	-	-	-	**1**	-
(26) Existence de questionnements ou d'interrogations au sujet d'une ressource énergétique	-	-	-	**5**	**5**	**5**	-	-	-	-	**2-3**	-
(27) Désir de procéder à la réalisation d'une étude sur une ressource énergétique	-	**2**	-	-	**2**	-	-	-	-	-	**1**	**2**
(28) Existence de volontés et de préoccupations des acteurs au sujet d'une ressource énergétique	-	**1**	-	-	-	-	-	-	**1-3**	-	**1-2-4**	**1**
(29) Existence d'une motivation des mécanismes d'interactions amenant l'initiation d'un projet/action	-	-	-	-	-	**6**	-	**3**	**2**	-	**6**	**3-6**

Tableau C – Motivations supportant l'action des acteurs du troisième processus d'apprentissage collectif

Motivations à l'action des acteurs / Projet ou action	Projet de conversion de la Centrale de chauffage à la biomasse du CSSSC	Projet de biomasse forestière pour des carburants biodiesel	Comité régional de la biomasse forestière	Projet de la coopérative éolienne Val-Éo	Projet de parc éolien dans le secteur du Bas-Saguenay	Projet de la centrale Minashtuk d'Hydro-Ilnu	Projet d'optimisation de la centrale hydroélectrique Shipshaw par RTA	Projet de municipalisation des centrales de Pont-Arnaud de Chute-Garneau par Hydro-Jonquière	Plan d'action en efficacité énergétique de la ville de Saguenay	Projet en efficacité énergétique du Collège d'Alma	Projet d'implantation d'un terminal méthanier à Grande-Anse	Projet de stratégie d'indépendance du Québec au pétrole pour 2030
1. Administratif, législatif et réglementaire												
(1) Existence d'un objet définissant l'opération juridique que les parties effectuent ou ont voulu effectuer	**2**	-	-	**2**	**3-4**	-	-	**1**	-	-	-	-
(2) Existence d'un cadre administratif ou législatif définissant le fonctionnement de l'entité administrative	**1**	-	-	**3-4-5-6**	-	-	**1-2-3-4-5-6**	**2-4-6**	**1-2-3**	**1-3**	-	-
(3) Interventions de modification au cadre définissant le fonctionnement de l'entité administrative	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(4) Mise en place de programmes ou de stratégies énergétiques par les paliers gouvernementaux	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2. Organisationnel												
(5) Inscription au sein d'une démarche entreprise préalablement à l'articulation d'un projet ou d'une action	-	-	-	-	-	-	-	-	**1-2**	**2**	-	-
(6) Existence d'une démarche de mise en place d'un projet ou d'une action	**2**	-	-	**2-4-6**	**2-4-5**	-	**2-4-6**	**2-4-5**	-	**2**	**4**	-
(7) Existence d'une prédisposition d'une organisation à sa mission et à son mandat	-	-	-	-	-	-	-	-	**3**	-	-	-
(8) Existence de projets apparentés d'utilisation d'une source d'énergie en tant que références	**3**	-	-	**3**	**3**	-	**3**	**3**	**3**	**3**	**3**	-
(9) Existence d'un soutien au projet ou à l'action de la part de différents acteurs	**3**	-	-	-	**2-6**	-	-	**2-6**	**3**	**2-3**	**1-2**	-
(10) Existence d'avantages à l'adoption d'un mode de structuration organisationnelle	-	-	-	-	**5**	-	-	**5**	-	-	-	-
(11) Existence de ressources humaines contribuant au projet ou à l'action	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(12) Prise de conscience de la nécessité de procéder à un regroupement pour développer un projet ou une action	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(13) Formation ou mise en place de comités	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(14) Formation ou mise en place de processus organisationnels	**2**	-	-	-	**5-6**	-	-	**5-6**	-	-	-	-

Tableau C – Motivations supportant l'action des acteurs du troisième processus d'apprentissage collectif (SUITE)

Motivations à l'action des acteurs / Projet ou action	Projet de conversion de la Centrale de chauffage à la biomasse du CSSSC	Projet de biomasse forestière pour des carburants biodiesel	Comité régional de la biomasse forestière	Projet de la coopérative éolienne Val-Éo	Projet de parc éolien dans le secteur du Bas-Saguenay	Projet de la centre Minashtuk d'Hydro-Ilnu	Projet d'optimisation de la centrale hydroélectrique Shipshaw par RTA	Projet de municipalisation des centrales de Pont-Arnaud de Chute-Garneau par Hydro-Jonquière	Plan d'action en efficacité énergétique de la ville de Saguenay	Projet en efficacité énergétique du Collège d'Alma	Projet d'implantation d'un terminal méthanier à Grande-Anse	Projet de stratégie d'indépendance du Québec au pétrole pour 2030
3. Ressources, territoire et retombées												
(15) Présence de la ressource énergétique ou d'avantages relatifs au positionnement sur un territoire	-	-	-	-	**4**	-	-	-	-	-	-	-
(16) Valorisation du territoire en tant que source de développement	-	-	-	-	-	-	-	**6**	-	-	-	-
(17) Apport d'une contribution au développement local et régional	-	-	-	**2**	**5**	-	-	-	-	-	-	-
(18) Réalisation d'une étude au sujet d'une ressource énergétique	-	-	-	-	-	-	-	**1**	-	**1**	-	-
(19) Détention de l'information relative à l'utilisation d'une ressource énergétique	-	-	-	**3**	**1**	-	-	**3-4-5**	-	-	**3**	-
(20) Présence d'une offre pour l'accès à la ressource énergétique	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(21) Existence de manquements d'une offre faite au sujet de la ressource énergétique	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4. Intentionnel et contextuel												
(22) Existence d'une volonté de la réalisation d'économies	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(23) Existence d'une volonté de stabilisation des coûts de la ressource financière	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(24) Prise en considération d'une ressource énergétique en tant que solution palliative	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(25) Existence d'un contexte amenant à l'initiation d'un projet ou d'une action liée à la ressource énergétique	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(26) Existence de questionnements ou d'interrogations au sujet d'une ressource énergétique	-	-	-	**5**	-	-	-	-	-	-	**1-3**	-
(27) Désir de procéder à la réalisation d'une étude ayant trait à une ressource énergétique	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	**2**	-
(28) Existence de volontés et de préoccupations des acteurs envers une ressource énergétique	-	-	-	**3-6**	-	-	-	**6**	**3**	-	**1-4**	-
(29) Existence d'une motivation des mécanismes d'interactions amenant l'initiation d'un projet/action	-	-	-	-	-	-	-	-	**1-2**	-	**2**	-

Tableau D – Motivations supportant l'action des acteurs du quatrième processus d'apprentissage collectif

Motivations à l'action des acteurs / Projet ou action	Projet de conversion de la Centrale de chauffage à la biomasse du CSSSC	Projet de biomasse forestière pour des carburants biodiesel	Comité régional de la biomasse forestière	Projet de la coopérative éolienne Val-Éo	Projet de parc éolien dans le secteur du Bas-Saguenay	Projet de la centrale Minashtuk d'Hydro-Ilnu	Projet d'optimisation de la centrale hydroélectrique Shipshaw par RTA	Projet de municipalisation des centrales de Pont-Arnaud de Chute-Garneau par Hydro-Jonquière	Plan d'action en efficacité énergétique de la ville de Saguenay	Projet en efficacité énergétique du Collège d'Alma	Projet d'implantation d'un terminal méthanier à Grande-Anse	Projet de stratégie d'indépendance du Québec au pétrole pour 2030
1. Administratif, législatif et réglementaire												
(1) Existence d'un objet définissant l'opération juridique que les parties effectuent ou ont voulu effectuer	**2**	-	-	-	**1**	-	-	-	-	-	-	-
(2) Existence d'un cadre administratif ou législatif définissant le fonctionnement de l'entité administrative	**1**	-	-	-	**2-3**	-	**1-2-4-5-6**	**2**	**1-2-3**	**1-3**	-	-
(3) Interventions de modification au cadre définissant le fonctionnement de l'entité administrative	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(4) Mise en place de programmes ou de stratégies énergétiques par les paliers gouvernementaux	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2. Organisationnel												
(5) Inscription au sein d'une démarche entreprise préalablement à l'articulation d'un projet ou d'une action	-	-	-	**2**	-	-	-	-	**1-2**	**2**	-	-
(6) Existence d'une démarche de mise en place d'un projet ou d'une action	**2-4**	-	-	**2-3-4-5**	**2-3-4-5**	-	**2-3-5**	**1-2-3-4**	-	**2**	**2-3-4**	-
(7) Existence d'une prédisposition d'une organisation à sa mission et à son mandat	-	-	-	-	-	-	-	-	**3**	-	-	-
(8) Existence de projets apparentés d'utilisation d'une source d'énergie en tant que références	-	-	-	-	-	-	-	-	**3**	**3**	-	-
(9) Existence d'un soutien au projet ou à l'action de la part de différents acteurs	**3**	-	-	**3**	**2-3-4**	-	-	-	**3**	**2-3**	**1-2**	-
(10) Existence d'avantages à l'adoption d'un mode de structuration organisationnelle	-	-	-	-	**4**	-	-	-	-	-	-	-
(11) Existence de ressources humaines contribuant au projet ou à l'action	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(12) Prise de conscience de la nécessité de procéder à un regroupement pour développer un projet ou une action	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(13) Formation ou mise en place de comités	-	-	-	-	-	-	-	-	-	**2**	-	-
(14) Formation ou mise en place de processus organisationnels	**2-3-4**	-	-	**1**	**1-2-4-5**	-	-	**5**	-	-	-	-

Tableau D – Motivations supportant l'action des acteurs du quatrième processus d'apprentissage collectif (SUITE)

Motivations à l'action des acteurs / Projet ou action	Projet de conversion de la Centrale de chauffage à la biomasse du CSSSC	Projet de biomasse forestière pour des carburants biodiesel	Comité régional de la biomasse forestière	Projet de la coopérative éolienne Val-Éo	Projet de parc éolien dans le secteur du Bas-Saguenay	Projet de la centre Minashtuk d'Hydro-Ilnu	Projet d'optimisation de la centrale hydroélectrique Shipshaw par RTA	Projet de municipalisation des centrales de Pont-Arnaud de Chute-Garneau par Hydro-Jonquière	Plan d'action en efficacité énergétique de la ville de Saguenay	Projet en efficacité énergétique du Collège d'Alma	Projet d'implantation d'un terminal méthanier à Grande-Anse	Projet de stratégie d'indépendance du Québec au pétrole pour 2030
3. Ressources, territoire et retombées												
(15) Présence de la ressource énergétique ou d'avantages relatifs au positionnement sur un territoire	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(16) Valorisation du territoire en tant que source de développement	-	-	-	-	**5**	-	-	-	-	-	-	-
(17) Apport d'une contribution pour ce qui est du développement local et régional	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(18) Réalisation d'une étude en ce qui a trait à une ressource énergétique	-	-	-	**6**	-	-	-	**3-4-5-6**	-	**3**	-	-
(19) Détention de l'information relative à l'utilisation d'une ressource énergétique	**1**	-	-	-	**5**	-	-	-	-	-	**3**	-
(20) Présence d'une offre pour l'accès à la ressource énergétique	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(21) Existence de manquements d'une offre au sujet de la ressource énergétique	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4. Intentionnel et contextuel												
(22) Existence d'une volonté envers la réalisation d'économies	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(23) Existence d'une volonté de stabilisation des coûts de la ressource financière	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(24) Prise en considération d'une ressource énergétique en tant que solution palliative	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(25) Existence d'un contexte amenant à l'initiation d'un projet ou d'une action liée à la ressource énergétique	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(26) Existence de questionnements ou d'interrogations au sujet d'une ressource énergétique	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	**1-3**	-
(27) Désir de procéder à la réalisation d'une étude sur une ressource énergétique	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	**2**	-
(28) Existence de volontés et de préoccupations des acteurs envers une ressource énergétique	-	-	-	-	**4-5**	-	-	-	**3**	-	**1-4**	-
(29) Existence d'une motivation des mécanismes d'interactions amenant l'initiation d'un projet/action	-	-	-	-	**1-2-3-5**	-	-	**6**	**1-2**	-	**1-2**	-

Tableau E – Motivations supportant l'action des acteurs du cinquième processus d'apprentissage collectif

Projet ou action / Motivations à l'action des acteurs	Projet de conversion de la Centrale de chauffage à la biomasse du CSSSC	Projet de biomasse forestière pour des carburants biodiesel	Comité régional de la biomasse forestière	Projet de la coopérative éolienne Val-Éo	Projet de parc éolien dans le secteur du Bas-Saguenay	Projet de la centrale Minashtuk d'Hydro-Ilnu	Projet d'optimisation de la centrale hydroélectrique Shipshaw par RTA	Projet de municipalisation des centrales de Pont-Arnaud de Chute-Garneau par Hydro-Jonquière	Plan d'action en efficacité énergétique de la ville de Saguenay	Projet en efficacité énergétique du Collège d'Alma	Projet d'implantation d'un terminal méthanier à Grande-Anse	Projet de stratégie d'indépendance du Québec au pétrole pour 2030
1. Administratif, législatif et réglementaire												
(1) Existence d'un objet définissant l'opération juridique que les parties effectuent ou ont voulu effectuer	-	-	-	-	-	-	-	**2**	-	-	-	-
(2) Existence d'un cadre administratif ou législatif définissant le fonctionnement de l'entité administrative	-	-	-	**1-2-3-4-5-6**	-	-	-	**2-3**	**1-2-3**	-	-	-
(3) Interventions de modification au cadre définissant le fonctionnement de l'entité administrative	-	-	-	**1**	-	-	-	-	-	-	-	-
(4) Mise en place de programmes ou de stratégies énergétiques par les paliers gouvernementaux	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2. Organisationnel												
(5) Inscription au sein d'une démarche entreprise préalablement à l'articulation d'un projet ou d'une action	-	-	-	-	-	-	-	**2**	**1-2**	-	-	-
(6) Existence d'une démarche de mise en place d'un projet ou d'une action	-	-	-	**2-3-4-5**	**1-3-4-6**	-	-	**3**	-	-	-	-
(7) Existence d'une prédisposition d'une organisation à sa mission et à son mandat	-	-	-	-	-	-	-	-	**3**	-	-	-
(8) Existence de projets apparentés d'utilisation d'une source d'énergie en tant que références	-	-	-	-	-	-	-	-	**3**	-	-	-
(9) Existence d'un soutien au projet ou à l'action de la part de différents acteurs	-	-	-	-	**4**	-	-	-	**3**	-	-	-
(10) Existence d'avantages à l'adoption d'un mode de structuration organisationnelle	-	-	-	-	**5**	-	-	-	-	-	-	-
(11) Existence de ressources humaines contribuant au projet ou à l'action	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(12) Prise de conscience de la nécessité de procéder à un regroupement pour développer un projet ou une action	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(13) Formation ou mise en place de comités	-	-	-	**2**	-	-	-	**2**	-	-	-	-
(14) Formation ou mise en place de processus organisationnels	-	-	-	-	**1**	-	-	-	-	-	-	-

Tableau E – Motivations supportant l'action des acteurs du cinquième processus d'apprentissage collectif (SUITE)

Projet ou action / Motivations à l'action des acteurs	Projet de conversion de la Centrale de chauffage à la biomasse du CSSSC	Projet de biomasse forestière pour des carburants biodiesel	Comité régional de la biomasse forestière	Projet de la coopérative éolienne Val-Éo	Projet de parc éolien dans le secteur du Bas-Saguenay	Projet de la centre Minashtuk d'Hydro-Ilnu	Projet d'optimisation de la centrale hydroélectrique Shipshaw par RTA	Projet de municipalisation des centrales de Pont-Arnaud de Chute-Garneau par Hydro-Jonquière	Plan d'action en efficacité énergétique de la ville de Saguenay	Projet en efficacité énergétique du Collège d'Alma	Projet d'implantation d'un terminal méthanier à Grande-Anse	Projet de stratégie d'indépendance du Québec au pétrole pour 2030
3. Ressources, territoire et retombées												
(15) Présence de la ressource énergétique ou d'avantages relatifs au positionnement sur un territoire	-	-	-	-	**4-5**	-	-	**1**	-	-	-	-
(16) Valorisation du territoire en tant que source de développement	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(17) Apport d'une contribution au développement local et régional	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(18) Réalisation d'une étude sur une ressource énergétique	-	-	-	-	**2-3-4-5**	-	-	-	-	-	-	-
(19) Détention de l'information relative l'utilisation d'une ressource énergétique	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(20) Présence d'une offre pour l'accès à la ressource énergétique	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(21) Existence de manquements d'une offre au sujet de la ressource énergétique	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4. Intentionnel et contextuel												
(22) Existence d'une volonté de la réalisation d'économies	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(23) Existence d'une volonté de stabilisation des coûts de la ressource financière	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(24) Prise en considération d'une ressource énergétique en tant que solution palliative	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(25) Existence d'un contexte amenant à l'initiation d'un projet ou d'une action liée à la ressource énergétique	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(26) Existence de questionnements ou d'interrogations envers une ressource énergétique	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(27) Désir de procéder à la réalisation d'une étude sur une ressource énergétique	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(28) Existence de volontés et de préoccupations des acteurs envers une ressource énergétique	-	-	-	-	-	-	-	**3**	-	-	-	-
(29) Existence d'une motivation des mécanismes d'interactions amenant l'initiation d'un projet/action	-	-	-	-	**1-2-3**	-	-	**1-2**	-	-	-	-

Tableau F – Motivations supportant l'action des acteurs du sixième processus d'apprentissage collectif

Motivations à l'action des acteurs / Projet ou action	Projet de conversion de la Centrale de chauffage à la biomasse du CSSSC	Projet de biomasse forestière pour des carburants biodiesel	Comité régional de la biomasse forestière	Projet de la coopérative éolienne Val-Éo	Projet de parc éolien dans le secteur du Bas-Saguenay	Projet de la centrale Minashtuk d'Hydro-Ilnu	Projet d'optimisation de la centrale hydroélectrique Shipshaw par RTA	Projet de municipalisation des centrales de Pont-Arnaud de Chute-Garneau par Hydro-Jonquière	Plan d'action en efficacité énergétique de la ville de Saguenay	Projet en efficacité énergétique du Collège d'Alma	Projet d'implantation d'un terminal méthanier à Grande-Anse	Projet de stratégie d'indépendance du Québec au pétrole pour 2030
1. Administratif, législatif et réglementaire												
(1) Existence d'un objet définissant l'opération juridique que les parties effectuent ou ont voulu effectuer	-	-	-	**1**	-	-	-	-	-	-	-	-
(2) Existence d'un cadre administratif ou législatif définissant le fonctionnement de l'entité administrative	-	-	-	**2**	**2-3**	-	-	-	**1-2-3**	-	-	-
(3) Interventions de modification au cadre définissant le fonctionnement de l'entité administrative	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(4) Mise en place de programmes ou de stratégies énergétiques par les paliers gouvernementaux	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2. Organisationnel												
(5) Inscription au sein d'une démarche entreprise préalablement à l'articulation d'un projet ou d'une action	-	-	-	-	**1-3**	-	-	-	**1-2**	-	-	-
(6) Existence d'une démarche de mise en place d'un projet ou d'une action	-	-	-	**1-3**	**1-2**	-	-	-	-	-	-	-
(7) Existence d'une prédisposition d'une organisation à sa mission et à son mandat	-	-	-	-	**3**	-	-	-	**3**	-	-	-
(8) Existence de projets apparentés d'utilisation d'une source d'énergie en tant que références	-	-	-	-	-	-	-	-	**3**	-	-	-
(9) Existence d'un soutien au projet ou à l'action de la part de différents acteurs	-	-	-	-	-	-	-	-	**3**	-	-	-
(10) Existence d'avantages à l'adoption d'un mode de structuration organisationnelle	-	-	-	**2**	-	-	-	-	-	-	-	-
(11) Existence de ressources humaines contribuant au projet ou à l'action	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(12) Prise de conscience de la nécessité de procéder à un regroupement pour développer un projet ou une action	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(13) Formation ou mise en place de comités	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(14) Formation ou mise en place de processus organisationnels	-	-	-	**3**	-	-	-	-	-	-	-	-

Tableau F – Motivations supportant l'action des acteurs du sixième processus d'apprentissage collectif (SUITE)

Projet ou action / Motivations à l'action des acteurs	Projet de conversion de la Centrale de chauffage à la biomasse du CSSSC	Projet de biomasse forestière pour des carburants biodiesel	Comité régional de la biomasse forestière	Projet de la coopérative éolienne Val-Éo	Projet de parc éolien dans le secteur du Bas-Saguenay	Projet de la centre Minashtuk d'Hydro-Ilnu	Projet d'optimisation de la centrale hydroélectrique Shipshaw par RTA	Projet de municipalisation des centrales de Pont-Arnaud de Chute-Garneau par Hydro-Jonquière	Plan d'action en efficacité énergétique de la ville de Saguenay	Projet en efficacité énergétique du Collège d'Alma	Projet d'implantation d'un terminal méthanier à Grande-Anse	Projet de stratégie d'indépendance du Québec au pétrole pour 2030
3. Ressources, territoire et retombées												
(15) Présence de la ressource énergétique ou d'avantages relatifs au positionnement sur un territoire	-	-	-	-	**3**	-	-	-	-	-	-	-
(16) Valorisation du territoire en tant que source de développement	-	-	-	-	**2-3**	-	-	-	-	-	-	-
(17) Apport d'une contribution au développement local et régional	-	-	-	**2**	**3**	-	-	-	-	-	-	-
(18) Réalisation d'une étude sur une ressource énergétique	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(19) Détention de l'information relative à l'utilisation d'une ressource énergétique	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(20) Présence d'une offre pour l'accès à la ressource énergétique	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(21) Existence de manquements d'une offre au sujet de la ressource énergétique	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4. Intentionnel et contextuel												
(22) Existence d'une volonté de réalisation d'économies	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(23) Existence d'une volonté de stabilisation des coûts de la ressource financière	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(24) Prise en considération d'une ressource énergétique en tant que solution palliative	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(25) Existence d'un contexte amenant à l'initiation d'un projet ou d'une action liée à la ressource énergétique	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(26) Existence de questionnements ou d'interrogations au sujet d'une ressource énergétique	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(27) Désir de procéder à la réalisation d'une étude sur une ressource énergétique	-	-	-	**1**	-	-	-	-	-	-	-	-
(28) Existence de volontés et de préoccupations des acteurs envers une ressource énergétique	-	-	-	-	-	-	-	-	**3**	-	-	-
(29) Existence d'une motivation des mécanismes d'interactions amenant l'initiation d'un projet/action	-	-	-	-	**1-2-3**	-	-	-	**1-2**	-	-	-

Tableau G – Motivations supportant l'action des acteurs du septième processus d'apprentissage collectif

Projet ou action / Motivations à l'action des acteurs	Projet de conversion de la Centrale de chauffage à la biomasse du CSSSC	Projet de biomasse forestière pour des carburants biodiesel	Comité régional de la biomasse forestière	Projet de la coopérative éolienne Val-Éo	Projet de parc éolien dans le secteur du Bas-Saguenay	Projet de la centrale Minashtuk d'Hydro-Ilnu	Projet d'optimisation de la centrale hydroélectrique Shipshaw par RTA	Projet de municipalisation des centrales de Pont-Arnaud de Chute-Garneau par Hydro-Jonquière	Plan d'action en efficacité énergétique de la ville de Saguenay	Projet en efficacité énergétique du Collège d'Alma	Projet d'implantation d'un terminal méthanier à Grande-Anse	Projet de stratégie d'indépendance du Québec au pétrole pour 2030
1. Administratif, législatif et réglementaire												
(1) Existence d'un objet définissant l'opération juridique que les parties effectuent ou ont voulu effectuer	-	-	-	**1**	-	-	-	-	-	-	-	-
(2) Existence d'un cadre administratif ou législatif définissant le fonctionnement de l'entité administrative	-	-	-	**2**	-	-	-	-	**1-2-3**	-	-	-
(3) Interventions de modification au cadre définissant le fonctionnement de l'entité administrative	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(4) Mise en place de programmes ou de stratégies énergétiques par les paliers gouvernementaux	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2. Organisationnel												
(5) Inscription au sein d'une démarche entreprise préalablement à l'articulation d'un projet ou d'une action	-	-	-	-	-	-	-	-	**1-2**	-	-	-
(6) Existence d'une démarche de mise en place d'un projet ou d'une action	-	-	-	**1-2-3**	-	-	-	-	-	-	-	-
(7) Existence d'une prédisposition d'une organisation à sa mission et à son mandat	-	-	-	-	-	-	-	-	**3**	-	-	-
(8) Existence de projets apparentés d'utilisation d'une source d'énergie en tant que références	-	-	-	-	-	-	-	-	**3**	-	-	-
(9) Existence d'un soutien au projet ou à l'action de la part de différents acteurs	-	-	-	**3**	-	-	-	-	**3**	-	-	-
(10) Existence d'avantages à l'adoption d'un mode de structuration organisationnelle	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(11) Existence de ressources humaines contribuant au projet ou à l'action	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(12) Prise de conscience de la nécessité de procéder à un regroupement pour développer un projet ou une action	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(13) Formation ou mise en place de comités	-	-	-	**3**	-	-	-	-	-	-	-	-
(14) Formation ou mise en place de processus organisationnels	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Tableau G – Motivations supportant l'action des acteurs du septième processus d'apprentissage collectif (SUITE)

Motivations à l'action des acteurs / Projet ou action	Projet de conversion de la Centrale de chauffage à la biomasse du CSSSC	Projet de biomasse forestière pour des carburants biodiesel	Comité régional de la biomasse forestière	Projet de la coopérative éolienne Val-Éo	Projet de parc éolien dans le secteur du Bas-Saguenay	Projet de la centre Minashtuk d'Hydro-Ilnu	Projet d'optimisation de la centrale hydroélectrique Shipshaw par RTA	Projet de municipalisation des centrales de Pont-Arnaud de Chute-Garneau par Hydro-Jonquière	Plan d'action en efficacité énergétique de la ville de Saguenay	Projet en efficacité énergétique du Collège d'Alma	Projet d'implantation d'un terminal méthanier à Grande-Anse	Projet de stratégie d'indépendance du Québec au pétrole pour 2030
3. Ressources, territoire et retombées												
(15) Présence de la ressource énergétique ou d'avantages relatifs au positionnement sur un territoire	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(16) Valorisation du territoire en tant que source de développement	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(17) Apport d'une contribution au développement local et régional	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(18) Réalisation d'une étude sur une ressource énergétique	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(19) Détention de l'information relative à l'utilisation d'une ressource énergétique	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(20) Présence d'une offre pour l'accès à la ressource énergétique	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(21) Existence de manquements d'une offre faite au sujet de la ressource énergétique	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4. Intentionnel et contextuel												
(22) Existence d'une volonté de la réalisation d'économies	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(23) Existence d'une volonté de stabilisation des coûts de la ressource financière	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(24) Prise en considération d'une ressource énergétique en tant que solution palliative	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(25) Existence d'un contexte amenant à l'initiation d'un projet ou d'une action liée à la ressource énergétique	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(26) Existence de questionnements ou d'interrogations envers une ressource énergétique	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(27) Désir de procéder à la réalisation d'une étude sur une ressource énergétique	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(28) Existence de volontés et de préoccupations des acteurs envers une ressource énergétique	-	-	-	**2**	-	-	-	-	**3**	-	-	-
(29) Existence d'une motivation des mécanismes d'interactions amenant l'initiation d'un projet/action	-	-	-	-	-	-	-	-	**1-2**	-	-	-

ANNEXE III

Tableau H – Paliers de gouvernance et institutions impliqués dans l'encadrement de la constitution des mécanismes d'interactions

Éléments concernés	Paliers de gouvernance	Institutions concernées
• Forme juridique d'une s.e.n.c.	Provincial	Assemblée nationale du Québec
• Forme juridique association personnifiée	Provincial	Assemblée nationale du Québec
• Loi sur le MAMROT (art. 217)	Provincial	Assemblée nationale du Québec
• Loi sur les cités et villes	Provincial	Assemblée nationale du Québec
• Forme juridique association personnifiée	Provincial	Assemblée nationale du Québec
• Loi sur les coopératives	Provincial	Assemblée nationale du Québec
• Loi sur les compagnies, partie 3	Provincial	Assemblée nationale du Québec
• Loi sur les Indiens	Fédéral	Chambre des Communes
• Conseil contrôle le DPI (OSBL)	Communauté autochtone de Mashteuiatsh	Conseil des Montagnais du Lac-Saint-Jean
• Loi du MELS	Provincial	Assemblée nationale du Québec
• Loi sur les CEGEP	Provincial	Assemblée nationale du Québec
• Loi sur les sociétés par actions (fédéral)	Fédéral	Chambre des Communes
• Loi sur les compagnies, partie 1A	Provincial	Assemblée nationale du Québec
• 103, Charte de l'Ontario	Provincial	Assemblée législative de l'Ontario
• Décret 926-2005	Provincial	Assemblée nationale du Québec
• Code municipal du Québec	Provincial	Assemblée nationale du Québec

Tableau I – Paliers de gouvernance et institutions impliqués dans l'organisation de l'encadrement des secteurs d'activités ou des champs d'actions

Éléments concernés	Paliers de gouvernance	Institutions concernées
• Cadre décisionnel d'une AG et d'un CA	Organisationnel	Mécanismes d'interactions concernés
• Fonds de soutien des territoires en difficulté	Provincial	Assemblée nationale du Québec
• Décret 415-2006	Provincial	Assemblée nationale du Québec
• Loi sur l'aménagement et l'urbanisme	Provincial	Assemblée nationale du Québec
• Décret 722-2008	Provincial	Assemblée nationale du Québec
• Adoption d'un cadre coopératif	Organisationnel	Mécanismes d'interactions concernés
• Hydro-Québec est sous la responsabilité du MRNF	Provincial	Assemblée nationale du Québec
• Loi sur la qualité de l'environnement	Provincial	Assemblée nationale du Québec
• Loi sur les cités et villes	Provincial	Assemblée nationale du Québec
• Réunions d'un CA	Organisationnel	Mécanismes d'interactions concernés
• Règles à propos de l'étude d'impact et Loi sur l'évaluation environnementale	Fédéral	Chambre des communes
• Composante dans le PRDIRT	Provincial	Assemblée nationale du Québec
• Cadre de fonctionnement d'une s.e.c.	Organisationnel	Mécanismes d'interactions concernés
• Loi sur les Indiens	Fédéral	Chambre des Communes
• Indications en provenance du CMLSJ	Communauté autochtone de Mashteuiatsh	Conseil des Montagnais du Lac-Saint-Jean
• Loi sur la régie de l'énergie	Provincial	Assemblée nationale du Québec
• Protocole de cession des ouvrages et de location des forces hydrauliques	Provincial et municipal	Assemblée nationale du Québec et la municipalité de Saguenay
• Programme du MELS à propos de l'efficacité énergétique des bâtiments	Provincial	Assemblée nationale du Québec
• Inclusion de mesures de formation dans le cadre du projet	Organisationnel	Mécanismes d'interactions concernés
• Décret 926-2005	Provincial	Assemblée nationale du Québec
• Réglementation RCI 132-2006	Micro-régional	MRC Lac-Saint-Jean-Est
• Plan d'action du gouvernement en faveur des municipalités dévitalisées	Provincial	Assemblée nationale du Québec
• Fonds municipal vert	Organisationnel	Mécanismes d'interactions concernés
• A/0 2005 par Hydro-Québec	Provincial	Assemblée nationale du Québec

Tableau J – Grandes conditions propices au développement d'un projet ou d'une action

Éléments concernés	Catégorie de classification
• Démarches de la centrale en efficacité énergétique et dispensation de services	Infrastructure *Cet élément est relié aux infrastructures de la Centrale de chauffage*
• Démarche d'appels offre pour l'octroi de certaines quantités de biomasse	Organisation *Cet élément est relié à la mise en place de démarches en vue de pourvoir à l'octroi de la biomasse*
• Culture de proximité, de défense de droits et de regroupement des agriculteurs	Capital social *Cet élément est relié aux expériences passées dans lesquels les agriculteurs du territoire de la MRC Lac-Saint-Jean-Est ont été impliqués*
• Existence du Plan d'action concertée pour le développement de la zone périphérique de Parc du Saguenay (favorisant le développement des ressources du milieu)	Planification *Cet élément est relié à un exercice de planification réalisé au cours des années 1980 en ce qui a trait notamment au territoire concerné par le projet*
• Prestation de services par le CMLSJ	Organisation *Le Conseil des Montagnais du Lac-Saint-Jean constitue une organisation qui procède à la dispensation de différents types de services au sein de sa communauté et œuvrant au développement de celle-ci*
• Entente favorisant le développement entre Hydro-Québec et le CMLSJ	Planification *Hydro-Québec se trouvait à coopérer avec le Conseil des Montagnais du Lac-Saint-Jean dans le cadre de projets favorisant le développement de la communauté de Mashteuiatsh*
• Existence de la DPI (contrôlée par le CMLSJ)	Organisation *La DPI est une organisation contrôlée par le Conseil des Montagnais du Lac-Saint-Jean et qui possède la latitude afin de développer des projets*
• La compagnie est gestionnaire de ses installations hydroélectriques	Infrastructure *Rio Tinto Alcan possède sa division électrique gérant l'ensemble de ses installations productrices d'énergie au Saguenay-Lac-Saint-Jean*
• Mise en place du projet de municipalisation des centrales	Planification *La municipalité de Saguenay a procédé à la mise en place du projet de municipalisation des ouvrages hydroélectriques de Pont-Arnaud et Chute-Garneau.*

Tableau K – Éléments du contexte favorable à un projet ou à une action

Éléments concernés	Présence ou absence de l'élément
• Professionnels du domaine possédant une expertise	Présence
• Mise de l'avant de projets éoliens par d'autres promoteurs dans la MRC Lac-Saint-Jean-Est	Présence
• Potentiel éolien identifié	Présence
• Nécessité de procéder à la transmission des informations à propos du projet	Présence
• Location des forces hydrauliques prévue après promulgation d'un décret gouvernemental	Présence
• Préoccupation à l'égard de l'efficacité énergétique de la part de la direction du SIEM de la ville de Saguenay	Présence
• Mesures de formation et de sensibilisation auprès du personnel et de la communauté collégiale almatoise	Présence
• Absence de terminaux méthaniers au moment de la mise sur pied du projet	Absence

Tableau L – Nature du soutien ou de l'appui fourni à un projet ou à une action

Deuxième processus d'apprentissage collectif		
Cas de projets ou d'actions étudiés	**Éléments concernés**	**Nature du support ou de l'appui**
CSSSC	• Étude de Consulgaz et de la Centrale sur des scénarios de conversion	Mandat spécifique
SDAF	• La SDAF agit à titre d'organisation supportant la réalisation de la recherche	Mandat spécifique
Val-Éo	• Soutien nécessité pour la mise sur pied d'une société en commandite	Mandat spécifique
Éolien B-S	• Support du CDE de Petit-Saguenay par la SADC du Fjord pour étudier la préfaisabilité du projet	Mandat spécifique
Hydro-Ilnu	• La production hydroélectrique sera intégrée au réseau d'Hydro-Québec pour les vingt prochaines années (en 1996)	Mandat spécifique
EÉ-SIEM	• Démarche d'embauche de l'énergéticien	Marge de manœuvre
EÉ-C Alma	• Soutien d'un consultant pour effectuer le suivi du projet	Mandat spécifique
ITM-GA	• Adhésion d'un catalyseur au CCITM • Échanges et discussions pour conseiller le cheminement de la consultation • Soutien technique de la part d'Énergie Grande-Anse au CCITM	Marge de manœuvre
IQP-2030	• Soutien du CREDD en tant que porteur du projet et du RAJ-02 (par le biais du FRIJ) pour ce qui est du soutien financier	Marge de manœuvre et mandat spécifique
Quatrième processus d'apprentissage collectif		
Cas de projets ou d'actions étudiés	**Éléments concernés**	**Nature du support ou de l'appui**
CSSSC	• Mandat de structuration et de planification de la documentation confié aux membres du comité exécutif provenant de l'UQAC, du Cégep de Chicoutimi et du CSSSC	Mandat spécifique
Val-Éo	• Mission du CQCM de soutien au mouvement coopératif	Marge de manœuvre
Éolien B-S	• Firme Hélimax soutient le CMOP dans le cadre d'une présentation des promoteurs	Marge de manœuvre
EÉ-SIEM	• Préoccupation à l'égard de l'efficacité énergétique de la part de la direction du SIEM de la ville de Saguenay	Marge de manœuvre
EÉ-C Alma	• Mesures de formation et de sensibilisation auprès du personnel et de la communauté collégiale almatoise	Mandat spécifique
ITM-GA	• Échanges et discussions pour conseiller le cheminement de la consultation	Marge de manœuvre
Septième processus d'apprentissage collectif		
Cas de projets ou d'actions étudiés	**Éléments concernés**	**Nature du support ou de l'appui**
Val-Éo	• Soutien d'Agrinova dans le cadre du coaching et de la production d'un cahier des charges	Mandat spécifique
EÉ-SIEM	• Préoccupation à l'égard de l'efficacité énergétique de la part de la direction du SIEM de la ville de Saguenay	Marge de manœuvre

Tableau M – Possession des connaissances découlant des études

Premier processus d'apprentissage collectif		
Cas de projets ou d'actions étudiés	**Connaissances concernées**	**Mécanismes d'interactions détenteurs**
CSSSC	• Utilisation de la biomasse pour la centrale de chauffage	Centrale de chauffage s.e.n.c.
SDAF	• Ce qu'est la biomasse et son utilisation pour les biocarburants	Société de développement de l'Anse-aux-foins et un catalyseur
Val-Éo	• Modes d'exploitation du potentiel éolien (en termes organisationnels)	Membres fondateurs de la coopérative Val-Éo et un catalyseur
Éolien B-S	• Cartographie de la ressource éolienne	Hélimax et CDE de Petit-Saguenay
Shipshaw RTA	• Détails à propos de la réalisation du projet d'optimisation de la centrale hydroélectrique	Énergie électrique Alcan
Hydro-Jonq	• Vérification et rentabilité du projet • Préfaisabilité technico-administrative du projet	Hydro-Jonquière Promotion Saguenay
EÉ-C Alma	• Consommation énergétique du Collège	Collège d'Alma et trois compagnies privées
ITM-GA	• Informations préliminaires à propos de l'implantation d'un terminal méthanier	Énergie Grande-Anse
IQP-2030	• Informations à propos des énergies non renouvelables et la sécurité alimentaire	Catalyseur et GREB
Deuxième processus d'apprentissage collectif		
Cas de projets ou d'actions étudiés	**Connaissances concernées**	**Mécanismes d'interactions détenteurs**
CSSSC	• Scénarios possibles pour les chaudières	Centrale de chauffage s.e.n.c.
SDAF	• Possibilités de la biomasse	Société de développement de l'Anse-aux-foins et un catalyseur
Éolien B-S	• Réalisation d'un parc éolien	CDE de Petit-Saguenay et un catalyseur
Hydro-Ilnu	• Identification de rivières en tant que sites potentiels	Hydro-Ilnu
Hydro-Jonq	• Préfaisabilité du projet	Hydro-Jonquière Promotion Saguenay
EÉ-C Alma	• Projet en efficacité énergétique	Firme Ecosystem
Quatrième processus d'apprentissage collectif		
Cas de projets ou d'actions étudiés	**Connaissances concernées**	**Mécanismes d'interactions détenteurs**
Val-Éo	• Informations à propos de la mise en place d'une société de développement des énergies renouvelables	Val-Éo
Hydro-Jonq	• Changements suggérés à la structure organisationnelle d'Hydro-Jonquière	RCGT Conseil municipal de Saguenay
EÉ-C Alma	• Inclusion de mesures de formation à propos des nouveaux équipements installés	Collège d'Alma Firme Ecosystem

Tableau N - Intentions des mécanismes d'interactions (prémisses mises de l'avant)

Deuxième processus d'apprentissage collectif		
Cas de projets ou d'actions étudiés	**Connaissances concernées**	**Mécanismes d'interactions détenteurs**
Hydro-Ilnu	• Réception positive de la démarche d'acceptabilité sociale	Hydro-Ilnu Mashteuiatsh
Hydro-Jonq	• Volonté de la municipalité de Saguenay de disposer de ressources supplémentaires • Volonté de la municipalité de Saguenay et du MRNF de réaliser le projet	Ville Saguenay Hydro-Jonquière MRNF
EÉ-SIEM	• Volonté de faire le constat de l'efficacité énergétique des bâtiments de la municipalité	Vérificateur général de Saguenay
ITM-GA	• Formulation d'une recommandation à propos de la façon dont la consultation devait se poursuivre	CCITM
IQP-2030	• Volonté de réalisation d'une recherche sur la substitution énergétique • Volonté de faire circuler les résultats obtenus (faire feu sur tous les fronts)	GREB – CREDD et un catalyseur
Quatrième processus d'apprentissage collectif		
Cas de projets ou d'actions étudiés	**Connaissances concernées**	**Mécanismes d'interactions détenteurs**
Éolien B-S	• Existence de critères en vue de la sélection d'un partenaire (québécois, partage des valeurs des membres du CMOP et partenaire lors du premier appel d'offres éolien)	CMOP et Hélimax
Hydro-Jonq	• Volonté de procéder à l'étude de la structure organisationnelle d'Hydro-Jonquière	Ville Saguenay
EÉ-SIEM	• Volonté de faire le constat l'efficacité énergétique des bâtiments de la municipalité	Vérificateur général de Saguenay
ITM-GA	• Volonté de procéder à l'obtention d'une acceptabilité sociale à l'égard du projet avant d'aller plus loin • Volonté de faire connaître le projet au plus grand nombre de gens possible	Énergie Grande-Anse
Cinquième processus d'apprentissage collectif		
Cas de projets ou d'actions étudiés	**Connaissances concernées**	**Mécanismes d'interactions détenteurs**
Éolien B-S	• Partage de valeurs communes entre les membres du comité de mise en œuvre du projet et la firme Innergex (firme québécoise ayant été partenaire de projets dans le cadre du premier appel d'offres éolien en Gaspésie) • Volonté de procéder à l'étude du potentiel éolien du territoire du Club des Hauteurs	Comité de mise en œuvre du projet et la firme Innergex
Hydro-Jonq	• Nécessité de la décentralisation des revenus dans le cadre d'une perspective de développement local et régional • Existence d'une volonté de la part du gouvernement québécois et de la municipalité de Saguenay de procéder au transfert des ouvrages de Pont-Arnaud et Chute-Garneau	Ville Saguenay et MRNF

ANNEXE IV

Tableau O – Rôles et fonctions des mécanismes d'interactions du premier processus d'apprentissage collectif

Projet ou action / Mécanismes d'interactions (Rôles et fonctions)	Projet de conversion de la Centrale de chauffage à la biomasse du CSSSC	Projet de biomasse forestière pour des carburants biodiesel	Comité régional de la biomasse forestière	Projet de la coopérative éolienne Val-Éo	Projet de parc éolien dans le secteur du Bas-Saguenay	Projet de la centrale Minashtuk d'Hydro-Ilnu	Projet d'optimisation de la centrale hydroélectrique Shipshaw par RTA	Projet de municipalisation des centrales de Pont-Arnaud de Chute-Garneau par Hydro-Jonquière	Plan d'action en efficacité énergétique de la ville de Saguenay	Projet en efficacité énergétique du Collège d'Alma	Projet d'implantation d'un terminal méthanier à Grande-Anse	Projet de stratégie d'indépendance du Québec au pétrole pour 2030
Regroupements												
(1) Centrale de chauffage (s.e.n.c.)												
(2) Hôpital de Jonquière	2											
(3) AGIR	2-3-5	2-3-4										
(4) SDAF		1-2-3-4										
(5) Secor Taktik		2										
(6) CLD du Fjord		2										
(7) FSTD		2										
(8) MRC du Fjord du Saguenay		3										
(9) CA de la MRC du Fjord du Saguenay		4										
(10) Conseil des ministres gvt du Québec			1									
(11) Conférence régionale des élus du SLSJ			1-2-3									
(12) Conseil des Montagnais du LSJ			2			2-3-4-5						
(13) Municipalité de Saguenay			2					1-2				
(14) CRRNT			2									
(15) Les MRC de la région du SLSJ			2-3									
(16) CRBF			2-3-4									
(17) MRNF			4		3							
(18) CA de la CRÉ du SLSJ			3-4									
(19) Promoteurs du secteur de la biomasse			4									
(20) Producteurs agricoles				1-4-5-6								
(21) Syndicats de base UPA				2								
(22) Nutrinor – MRC LSJE – CLD LSJE				2-6								
(23) Comité des leaders				2-3-4-5								
(24) CFQ – Organisations												
(25) GPDFD-CBS					1-2-4-5-6							
(26) Hélimax					3							
(27) Services territoriaux du CMLSJ						1						
(28) CMLSJ – Développement économique						2						
(29) DPI du CMLSJ						3-4-5-6						
(30) Hydro-Ilnu						4-5-6						
(31) Société en commandite Minashtuk						5-6						

Tableau O – Rôles et fonctions des mécanismes d'interactions du premier processus d'apprentissage collectif (SUITE)

Projet ou action / Mécanismes d'interactions (Rôles et fonctions)	Projet de conversion de la Centrale de chauffage à la biomasse du CSSSC	Projet de biomasse forestière pour des carburants biodiesel	Comité régional de la biomasse forestière	Projet de la coopérative éolienne Val-Éo	Projet de parc éolien dans le secteur du Bas-Saguenay	Projet de la centrale Minashtuk d'Hydro-Ilnu	Projet d'optimisation de la centrale hydroélectrique Shipshaw par RTA	Projet de municipalisation des centrales de Pont-Arnaud de Chute-Garneau par Hydro-Jonquière	Plan d'action en efficacité énergétique de la ville de Saguenay	Projet en efficacité énergétique du Collège d'Alma	Projet d'implantation d'un terminal méthanier à Grande-Anse	Projet de stratégie d'indépendance du Québec au pétrole pour 2030
Regroupements (suite)												
(32) Rio Tinto Alcan							1-3-6					
(33) Gouvernement du Québec												
(34) Énergie électrique Alcan							2-3-4-5					
(35) MDDEP 02							4-5-6				4-5-6	
(36) Direction - évaluations environnementales												
(37) Hydro-Québec												
(38) Promotion Saguenay								1-2-3-4				
(39) Cégertec								3-4				
(40) Hydro-Jonquière								5-6				
(41) BVG de la ville de Saguenay									1-2			
(42) Conseil municipal de Saguenay									1-2			
(43) SIEM de la ville de Saguenay									3			
(44) CITP									3			
(45) Comité de sélection (Saguenay)												
(46) MELS										1		
(47) Fédération des Cégeps										1-2		
(48) AGPI										1-2-3		
(49) Collège d'Alma										1-2-3		
(50) Les trois firmes en efficacité énergétique										3-4		
(51) Comité de sélection (Collège d'Alma)										4-5-6		
(52) CA du Collège d'Alma										6		
(53) Énergie Grande-Anse											1-2-3-4-5-6	
(54) Port Saguenay											1-2	
(55) ACEE											4-5-6	
(56) GREB												2-3-4
(57) CREDD 02												2-3-4
(58) RAJ-02 (FRIJ)												2-3-4
(59) Médias												

Tableau O – Rôles et fonctions des mécanismes d'interactions du premier processus d'apprentissage collectif (SUITE)

Projet ou action / Mécanismes d'interactions (Rôles et fonctions)	Projet de conversion de la Centrale de chauffage à la biomasse du CSSSC	Projet de biomasse forestière pour des carburants biodiesel	Comité régional de la biomasse forestière	Projet de la coopérative éolienne Val-Éo	Projet de parc éolien dans le secteur du Bas-Saguenay	Projet de la centrale Minashtuk d'Hydro-Ilnu	Projet d'optimisation de la centrale hydroélectrique Shipshaw par RTA	Projet de municipalisation des centrales de Pont-Arnaud de Chute-Garneau par Hydro-Jonquière	Plan d'action en efficacité énergétique de la ville de Saguenay	Projet en efficacité énergétique du Collège d'Alma	Projet d'implantation d'un terminal méthanier à Grande-Anse	Projet de stratégie d'indépendance du Québec au pétrole pour 2030
Petits évènements												
(60) Visite	2											
(61) Embauche d'un consultant	2											
(62) Validation par appel d'offres	3											
(63) Assemblée générale	5-6			5								
(64) Réunion du conseil d'administration	5										6	
(65) Prise de contact		1										
(66) Rencontre		2-3	2-3-4	3						3-4		
(67) Présentation		3-4		4								
(68) Publication du décret 722-2008			1									
(69) Assemblée générale de fondation				6								
(70) Formation du comité de sélection										3		
(71) Validation de l'intérêt pour projet de TM											1	
(72) Dépôt de documentation											4	
(73) Dépôt documents préliminaires du projet											5-6	
(74) Sortie de presse												4
Réseaux												
(75) Réseau fonctionnel de type vertical	2	2-3-4	1-2-3-4			1-2-3-4-5	3-4-5-6	2-3-4	1-2-3	1-2-3-4-6	4-5-6	3-4
(76) Réseau fonctionnel de type horizontal	2-3-5	1-2-3-4	3-4	2-3-4-5-6	3					1-2	2	2-3-4
(77) Réseau de type utilitaire	2	1-3						1			1	
(78) Réseau de type informel												
Catalyseurs												
(79) Catalyseur 1 (Gilbert Simard)		1										
(80) Catalyseur 2 (Daniel Gagnon)		1-2-3-4										
(81) Catalyseur 3 (Patrick Déry)												1-2-3-4
(82) Catalyseur 4 (Leaders locaux)				2								
(83) Catalyseur 5 (André Tremblay)		3										
(84) Catalyseur 6 (Patrick Côté)				3-4-5-6								
(85) Catalyseur 7 (Jean Tremblay)									3			
(86) Catalyseur 8 (Jean Bergeron)												

Tableau P – Rôles et fonctions des mécanismes d'interactions du deuxième processus d'apprentissage collectif

Projet ou action / Mécanismes d'interactions (Rôles et fonctions)	Projet de conversion de la Centrale de chauffage à la biomasse du CSSSC	Projet de biomasse forestière pour des carburants biodiesel	Comité régional de la biomasse forestière	Projet de la coopérative éolienne Val-Éo	Projet de parc éolien dans le secteur du Bas-Saguenay	Projet de la centrale Minashtuk d'Hydro-Ilnu	Projet d'optimisation de la centrale hydroélectrique Shipshaw par RTA	Projet de municipalisation des centrales de Pont-Arnaud de Chute-Garneau par Hydro-Jonquière	Plan d'action en efficacité énergétique de la ville de Saguenay	Projet en efficacité énergétique du Collège d'Alma	Projet d'implantation d'un terminal méthanier à Grande-Anse	Projet de stratégie d'indépendance du Québec au pétrole pour 2030
Regroupements												
(1) Centrale de chauffage (s.e.n.c.)	1-2-3-4-5-6											
(2) Consulgaz	2-3-4											
(3) SDAF		1-2-3-4										
(4) AGIR		2-3										
(5) Secor Taktik		2										
(6) CLD du Fjord		2										
(7) FSTD		2										
(8) MRC du Fjord du Saguenay		4										
(9) Comité de diversification/dével. MRC FDS		4										
(10) Coopérative Val-Éo				1-4-5-6								
(11) CA de Val-Éo				1-2-3-4								
(12) Comité de travail (Val-Éo)				4								
(13) CFQ-UPA-Nutrinor				4								
(14) GPFDF-CBS					1							
(15) CDE de Petit-Saguenay					2-3-4-5-6							
(16) SADC du Fjord					2-3-4-5							
(17) Hélimax					2-3-4-5-6							
(18) Conseil des Montagnais du LSJ						1-3-4						
(19) Services territoriaux du CMLSJ						1						
(20) Hydro-Ilnu						2-3-4-5-6						
(21) Hydro-Québec						3		3-4-5-6				
(22) Organismes gouvernementaux MDDEP							4					
(23) MDDEP 02						4	4					
(24) LMB – Bon conseil du Québec						5						
(25) Rio Tinto Alcan							3					
(26) MDDEP							1-5-6					
(27) Gouvernement du Québec							1-2-3					
(28) Énergie électrique Alcan							4					
(29) Cégertec												
(30) BAPE							4-5-6					
(31) Direction évaluations environnementales												

Tableau P – Rôles et fonctions des mécanismes d'interactions du deuxième processus d'apprentissage collectif (SUITE)

Projet ou action / Mécanismes d'interactions (Rôles et fonctions)	Projet de conversion de la Centrale de chauffage à la biomasse du CSSSC	Projet de biomasse forestière pour des carburants biodiesel	Comité régional de la biomasse forestière	Projet de la coopérative éolienne Val-Éo	Projet de parc éolien dans le secteur du Bas-Saguenay	Projet de la centrale Minashtuk d'Hydro-Ilnu	Projet d'optimisation de la centrale hydroélectrique Shipshaw par RTA	Projet de municipalisation des centrales de Pont-Arnaud de Chute-Garneau par Hydro-Jonquière	Plan d'action en efficacité énergétique de la ville de Saguenay	Projet en efficacité énergétique du Collège d'Alma	Projet d'implantation d'un terminal méthanier à Grande-Anse	Projet de stratégie d'indépendance du Québec au pétrole pour 2030
Regroupements (suite)												
(32) SCEI et firmes variées							3-					
(33) Hydro-Jonquière								1-2				
(34) Municipalité de Saguenay								2-3-5-6				
(35) Conseil des ministres gvt du Québec								3				
(36) MRNF								3				
(37) Régie de l'énergie								4-5				
(37) BVG de la ville de Saguenay									1-2			
(38) Conseil municipal de Saguenay									1-2			
(39) SIEM de la ville de Saguenay									3			
(40) CITP									3			
(41) CA du Collège d'Alma										1-3-5-6		
(42) Comité de sélection (Collège d'Alma)										1		
(43) Collège d'Alma										2-4		
(44) Firme Ecosystem										2		
(45) Firme 4Ei										3-4		
(46) MELS										5-6		
(47) Énergie Grande-Anse											1-2-3-4-5	
(48) Port Saguenay											3	
(49) Regroupement de 25 personnes											4-5	
(50) Médias											4-5	4
(51) CCITM											5-6	
(52) GREB												2-3-4
(53) CREDD												2-3-4
(54) RAJ-02 (FRIJ)												2
(55) RNCREQ												3-4
(56) Assemblée nationale du Québec												5
(57) Partis politique à l'ANQ												5

Tableau P – Rôles et fonctions des mécanismes d'interactions du deuxième processus d'apprentissage collectif (SUITE)

Mécanismes d'interactions (Rôles et fonctions) / Projet ou action	Projet de conversion de la Centrale de chauffage à la biomasse du CSSSC	Projet de biomasse forestière pour des carburants biodiesel	Comité régional de la biomasse forestière	Projet de la coopérative éolienne Val-Éo	Projet de parc éolien dans le secteur du Bas-Saguenay	Projet de la centrale Minashtuk d'Hydro-Ilnu	Projet d'optimisation de la centrale hydroélectrique Shipshaw par RTA	Projet de municipalisation des centrales de Pont-Arnaud de Chute-Garneau par Hydro-Jonquière	Plan d'action en efficacité énergétique de la ville de Saguenay	Projet en efficacité énergétique du Collège d'Alma	Projet d'implantation d'un terminal méthanier à Grande-Anse	Projet de stratégie d'indépendance du Québec au pétrole pour 2030
Petits évènements												
(38) Assemblée générale	1			2		4						
(39) Prise de contact		1										
(40) Rencontre	2	2-3-4		3-5	6			6		3		4
(41) Visite des ingénieurs	3											
(42) Réunion du conseil d'administration	4-5-6									4-5-6		
(43) Signature protocole					3							
(44) Lancement de la s.e.c. de Val-Éo				6								
(45) Certification du MEF						4						
(46) Dépôt de l'étude d'impact							4					
(47) Dépôt de la documentation		4										
(48) Réunion du CCITM											4-5	
(49) Conférence de presse											4-5-6	
Réseaux												
(50) Réseau fonctionnel de type vertical	2-3	2-3		5	3	2-4-5	1-3-4-5	3-4-5	1-2-3	1-4-6		
(51) Réseau fonctionnel de type horizontal	4	1-2-3-4		1-2-3-4-6	2-3-4-5-6	1-3-4	3-4-6	2-3-5-6		2-3	3-4-5	2-3-4-5
(52) Réseau de type utilitaire	4	1		4							3-4-5-6	
(53) Réseau de type informel				1-2-6		4		3				
Catalyseurs												
(54) Catalyseur 1 (Gilbert Simard)		1-3										
(55) Catalyseur 2 (Daniel Gagnon)		1-2-3-4										
(56) Catalyseur 3 (Patrick Déry)												1-2-3-4
(57) Catalyseur 4 (Leaders locaux)												
(58) Catalyseur 5 (André Tremblay)												
(59) Catalyseur 6 (Patrick Côté)				1-2-3								
(60) Catalyseur 7 (Jean Tremblay)									3			
(61) Catalyseur 8 (Jean Bergeron)												
(62) Catalyseur 9 (Claude Richard)											3-4-5	
(63) Catalyseur 10 (ministre du MDDEP)							5					

Tableau Q – Rôles et fonctions des mécanismes d'interactions du troisième processus d'apprentissage collectif

Projet ou action / Mécanismes d'interactions (Rôles et fonctions)	Projet de conversion de la Centrale de chauffage à la biomasse du CSSSC	Projet de biomasse forestière pour des carburants biodiesel	Comité régional de la biomasse forestière	Projet de la coopérative éolienne Val-Éo	Projet de parc éolien dans le secteur du Bas-Saguenay	Projet de la centrale Minashtuk d'Hydro-Ilnu	Projet d'optimisation de la centrale hydroélectrique Shipshaw par RTA	Projet de municipalisation des centrales de Pont-Arnaud de Chute-Garneau par Hydro-Jonquière	Plan d'action en efficacité énergétique de la ville de Saguenay	Projet en efficacité énergétique du Collège d'Alma	Projet d'implantation d'un terminal méthanier à Grande-Anse	Projet de stratégie d'indépendance du Québec au pétrole pour 2030
Regroupements												
(1) Centrale de chauffage (s.e.n.c.)	1-2-3											
(2) Cégep de Chicoutimi	2-3											
(3) CSSSC	2-3											
(4) Université du Québec à Chicoutimi	2-3											
(5) Conseil des ministres du gvt du Québec				1			5-6					
(6) Coopérative Val-Éo				2-3-4-5-6								
(7) C.A. de Val-Éo				2								
(8) Algonquin Power				2-3								
(9) Hydro-Québec Production				4				4				
(10) SBDT				4								
(11) Régie de l'énergie				4								
(12) Merrimack				4								
(13) CDE de Petit-Saguenay					1-4-5-6							
(14) Hélimax					1							
(15) Conseil municipal de l'Anse-Saint-Jean					4-5-6							
(16) Conseil municipal de Petit-Saguenay					4-5-6							
(17) Conseil municipal de Rivière-Éternité					4-5-6							
(18) BAPE							1-3-4					
(19) MDDEP							1-4-6					
(20) Gouvernement du Québec							2-3					
(21) Médias							4					
(22) BAPE 03 – Bibliothèque UQAM							4					
(23) Bibliothèque Arvida et Mashteuiatsh							4					
(24) Alcan							4					
(25) Hydro-Jonquière								1-3-4-5-6				
(26) Promotion Saguenay								2				
(27) Municipalité du Saguenay								2-3				
(28) Hydro-Québec								2-3-5-6				
(29) MRNF								3				
(30) BVG de la ville de Saguenay									1-2			
(31) Conseil municipal de Saguenay									1-2			

Tableau Q – Rôles et fonctions des mécanismes d'interactions du troisième processus d'apprentissage collectif (SUITE)

Projet ou action / Mécanismes d'interactions (Rôles et fonctions)	Projet de conversion de la Centrale de chauffage à la biomasse du CSSSC	Projet de biomasse forestière pour des carburants biodiesel	Comité régional de la biomasse forestière	Projet de la coopérative éolienne Val-Éo	Projet de parc éolien dans le secteur du Bas-Saguenay	Projet de la centrale Minashtuk d'Hydro-Ilnu	Projet d'optimisation de la centrale hydroélectrique Shipshaw par RTA	Projet de municipalisation des centrales de Pont-Arnaud de Chute-Garneau par Hydro-	Plan d'action en efficacité énergétique de la ville de Saguenay	Projet en efficacité énergétique du Collège d'Alma	Projet d'implantation d'un terminal méthanier à Grande-Anse	Projet de stratégie d'indépendance du Québec au pétrole pour 2030
Regroupements (suite)												
(32) SIEM de la ville de Saguenay									3			
(33) CITP									3			
(34) C.A. du Collège d'Alma										1-2		
(35) Comité de sélection (Collège d'Alma)										1		
(36) Ecosystem										2-3		
(37) Consultants										1		
(38) Énergie Grande-Anse											1-2-3-4	
(39) 31 organisations (présentations)											4	
Petits évènements												
(40) Rencontre du C.A.	1											
(41) Publication du décret 926-2005				1								
(42) Rencontre				2			6					
(43) Entente				2								
(44) Ouverture réponse et conformité du guide				4								
(45) Réunion					1		5					
(46) Proposition				4	4							
(47) Établissement d'un partenariat					5-6							
(48) Réalisation de travaux								5-6		1		
(49) Séance d'information							4					
(50) Adoption du décret 915-2008							6					
(51) Présentations du projet d'EGA											4	
Réseaux												
(52) Réseau fonctionnel de type vertical	3			4			1-4	2	1-3	1		
(53) Réseau fonctionnel de type horizontal	2			2-3	4		4	3-4-5-6		1-2-3	4	
(54) Réseau de type utilitaire					3-4-6		3-4-6					
(55) Réseau de type informel							4					
Catalyseurs												
(56) Catalyseur 6 (Patrick Côté)				4								
(57) Catalyseur 7 (Jean Tremblay)									3			
(58) Catalyseur 8 (Jean Bergeron)					2							

Tableau R – Rôles et fonctions des mécanismes d'interactions du quatrième processus d'apprentissage collectif

Projet ou action / Mécanismes d'interactions (Rôles et fonctions)	Projet de conversion de la Centrale de chauffage à la biomasse du CSSSC	Projet de biomasse forestière pour des carburants biodiesel	Comité régional de la biomasse forestière	Projet de la coopérative éolienne Val-Éo	Projet de parc éolien dans le secteur du Bas-Saguenay	Projet de la centrale Minashtuk d'Hydro-Ilnu	Projet d'optimisation de la centrale hydroélectrique Shipshaw par RTA	Projet de municipalisation des centrales de Pont-Arnaud de Chute-Garneau par Hydro-Jonquière	Plan d'action en efficacité énergétique de la ville de Saguenay	Projet en efficacité énergétique du Collège d'Alma	Projet d'implantation d'un terminal méthanier à Grande-Anse	Projet de stratégie d'indépendance du Québec au pétrole pour 2030
Regroupements												
(1) Centrale de chauffage (s.e.n.c.)	1-2-3											
(2) Cégep de Chicoutimi	2-3											
(3) Université du Québec à Chicoutimi	2-3											
(4) CSSSC	2-3											
(5) CA de Val-Éo				1-2								
(6) Coopérative Val-Éo				3-4-5-6								
(7) Algonquin Power				3								
(8) Partenaires éventuels				4								
(9) CQCM				5-6								
(10) Conseil municipal de L'Anse-Saint-Jean					1							
(11) Conseil municipal de Petit-Saguenay					1							
(12) Conseil municipal de Rivière-Éternité					1							
(13) CDE de Petit-Saguenay					1							
(14) CMOP					2-3-4-5-6							
(15) Hélimax					2-3-4							
(16) Innergex					4-5-6							
(17) Rio Tinto Alcan							1-4-5					
(18) MDDEP							1-4-5					
(19) Gouvernement du Québec (ou Ministères)							2					
(20) Environnement Illimités inc.							3-4					
(21) SNC Lavalin							4					
(22) Direction évaluations environnementales							4					
(23) Pêches et océans Canada												
(24) Comité exécutif de Saguenay								1-2				
(25) RCGT								1-2-3-4				
(26) Conseil municipal de Saguenay								5-6				
(27) Service RH de Saguenay								5-6	1-2			
(28) Hydro-Jonquière								5-6				
(29) BVG de la ville de Saguenay									1-2			
(30) SIEM de la ville de Saguenay									3			
(31) CITP									3			

Tableau R – Rôles et fonctions des mécanismes d'interactions du quatrième processus d'apprentissage collectif (SUITE)

Projet ou action / Mécanismes d'interactions (Rôles et fonctions)	Projet de conversion de la Centrale de chauffage à la biomasse du CSSSC	Projet de biomasse forestière pour des carburants biodiesel	Comité régional de la biomasse forestière	Projet de la coopérative éolienne Val-Éo	Projet de parc éolien dans le secteur du Bas-Saguenay	Projet de la centrale Minashtuk d'Hydro-Ilnu	Projet d'optimisation de la centrale hydroélectrique Shipshaw par RTA	Projet de municipalisation des centrales de Pont-Arnaud de Chute-Garneau par Hydro-Jonquière	Plan d'action en efficacité énergétique de la ville de Saguenay	Projet en efficacité énergétique du Collège d'Alma	Projet d'implantation d'un terminal méthanier à Grande-Anse	Projet de stratégie d'indépendance du Québec au pétrole pour 2030
Regroupements (suite)												
(32) Collège d'Alma										1-2-3		
(33) Ecosystem										1-2-3-4-5		
(34) Consultants										1		
(35) Collège d'Alma (Employés d'entretien)										4-5		
(36) Énergie Grande-Anse											1-2-3-4	
(37) Quotidien – Radios du SLSJ – Vox TV											4	
(38) CFRS-CJPM-CKTV-Vidéo Déry											4	
(39) Administration portuaire											4	
(40) Unimarketing											4	
(41) Quotidien											4	
Petits évènements												
(42) Rencontre du CA	1											
(43) Journée de réflexion				1								
(44) Rencontre				2	4							
(45) Réunions								5				
(46) Tournée des partenaires éventuels				4								
(47) Établissement d'un partenariat					1-6							
(48) Réalisation de travaux										1		
(49) Formation aux employés des installations										4-5		
Réseaux												
(50) Réseau fonctionnel de type vertical	3			3-6			1-4-5	1-2-6	1-2-3	1-4-5	4	
(51) Réseau fonctionnel de type horizontal	2			5	2-3-5-6		4	5		1-2-3	4	
(52) Réseau de type utilitaire				4	1							
(53) Réseau de type informel												
Catalyseurs												
(54) Catalyseur 7 (Jean Tremblay)									3			

Tableau S – Rôles et fonctions des mécanismes d'interactions du cinquième processus d'apprentissage collectif

Projet ou action / Mécanismes d'interactions (Rôles et fonctions)	Projet de conversion de la Centrale de chauffage à la biomasse du CSSSC	Projet de biomasse forestière pour des carburants biodiesel	Comité régional de la biomasse forestière	Projet de la coopérative éolienne Val-Éo	Projet de parc éolien dans le secteur du Bas-Saguenay	Projet de la centrale Minashtuk d'Hydro-Ilnu	Projet d'optimisation de la centrale hydroélectrique Shipshaw par RTA	Projet de municipalisation des centrales de Pont-Arnaud de Chute-Garneau par Hydro-Jonquière	Plan d'action en efficacité énergétique de la ville de Saguenay	Projet en efficacité énergétique du Collège d'Alma	Projet d'implantation d'un terminal méthanier à Grande-Anse	Projet de stratégie d'indépendance du Québec au pétrole pour 2030
Regroupements												
(1) Intervenants de la MRC Lac-Saint-Jean-Est				1								
(2) MRC Lac-Saint-Jean-Est				1-4-6								
(3) CA de la MRC Lac-Saint-Jean-Est				2-3-5								
(4) Comité consultatif agricole				4								
(5) Coopérative Val-Éo				1-2-4								
(6) Municipalités de la MRC Lac-Saint-Jean-Est				2-4								
(7) MAMR				5								
(8) CMOP					1							
(9) Innergex					1-2-3-4							
(10) CDE de Petit-Saguenay												
(11) Hydro-Jonquière								1-2				
(12) Gouvernement du Québec (ou Ministères)								2				
(13) Promotion Saguenay								2				
(14) Municipalité de Saguenay								2-3				
(15) Hydro-Québec								3				
(16) MRNF												
(17) BVG de la ville de Saguenay									1-2			
(18) Conseil municipal de Saguenay									1-2			
(19) SIEM de la ville de Saguenay									3			
(20) CITP									3			
Petits évènements												
(21) Réunion du CA				1-2-4								
(22) Établissement de partenariats				1	1							
(23) Rencontre				3-4								
Réseaux												
(24) Réseau fonctionnel de type vertical				4-5					1-2-3			
(25) Réseau fonctionnel de type horizontal				1-2-4	1-4			2-3				
(26) Réseau de type utilitaire												
(27) Réseau de type informel				4								
Catalyseurs												
(28) Catalyseur 7 (Jean Tremblay)									3			
(29) Catalyseur 8 (Jean Bergeron)					5-6							

Tableau T – Rôles et fonctions des mécanismes d'interactions du sixième processus d'apprentissage collectif

Projet ou action / Mécanismes d'interactions (Rôles et fonctions)	Projet de conversion de la Centrale de chauffage à la biomasse du CSSSC	Projet de biomasse forestière pour des carburants biodiesel	Comité régional de la biomasse forestière	Projet de la coopérative éolienne Val-Éo	Projet de parc éolien dans le secteur du Bas-Saguenay	Projet de la centrale Minashtuk d'Hydro-Ilnu	Projet d'optimisation de la centrale hydroélectrique Shipshaw par RTA	Projet de municipalisation des centrales de Pont-Arnaud de Chute-Garneau par Hydro-Jonquière	Plan d'action en efficacité énergétique de la ville de Saguenay	Projet en efficacité énergétique du Collège d'Alma	Projet d'implantation d'un terminal méthanier à Grande-Anse	Projet de stratégie d'indépendance du Québec au pétrole pour 2030
Regroupements												
(1) Coopérative Val-Éo				1-2								
(2) CA de Val-Éo				2-3								
(3) Genivar				3								
(4) CDE de Petit-Saguenay					1-2-3							
(5) Fédération canadienne des municipalités (FMV)					3							
(6) BVG de la ville de Saguenay									1-2			
(7) Conseil municipal de Saguenay									1-2			
(8) SIEM de la ville de Saguenay									3			
(9) CITP									3			
Petits évènements												
(10) Rencontre					3							
Réseaux												
(11) Réseau fonctionnel de type vertical					3				1-2-3			
(12) Réseau fonctionnel de type horizontal				3								
(13) Réseau de type utilitaire												
(14) Réseau de type informel												
Catalyseurs												
(15) Catalyseur 7 (Jean Tremblay)									3			
(16) Catalyseur 8 (Jean Bergeron)					1							

Tableau U – Rôles et fonctions des mécanismes d'interactions du septième processus d'apprentissage collectif

Projet ou action / Mécanismes d'interactions (rôles et fonctions)	Projet de conversion de la Centrale de chauffage à la biomasse du CSSSC	Projet de biomasse forestière pour des carburants biodiesel	Comité régional de la biomasse forestière	Projet de la coopérative éolienne Val-Éo	Projet de parc éolien dans le secteur du Bas-Saguenay	Projet de la centrale Minashtuk d'Hydro-Ilnu	Projet d'optimisation de la centrale hydroélectrique Shipshaw par RTA	Projet de municipalisation des centrales de Pont-Arnaud de Chute-Garneau par Hydro-Jonquière	Plan d'action en efficacité énergétique de la ville de Saguenay	Projet en efficacité énergétique du Collège d'Alma	Projet d'implantation d'un terminal méthanier à Grande-Anse	Projet de stratégie d'indépendance du Québec au pétrole pour 2030
Regroupements												
(1) Coopérative Val-Éo				1-2-3								
(2) SFC				1								
(3) CDAQ				1								
(4) Intervenants				2								
(5) Agrinova				3								
(6) Conseil municipal de Saguenay									1-2			
(7) BVG de la ville de Saguenay									1-2			
(8) SIEM de la ville de Saguenay									3			
(9) CITP									3			
Petits évènements												
(10) Rencontre												
Réseaux												
(11) Réseau fonctionnel de type vertical				1-					1-2-3			
(12) Réseau fonctionnel de type horizontal												
(13) Réseau de type utilitaire												
(14) Réseau de type informel												
Catalyseurs												
(15) Catalyseur 7 (Jean Tremblay)									3			

Tableau V – Types d'informations échangées dans le cadre du premier processus d'apprentissage collectif

Projet ou action / Phases du processus (et mécanismes d'interactions)	Projet de conversion de la Centrale de chauffage à la biomasse du CSSSC	Projet de biomasse forestière pour des carburants biodiesel	Comité régional de la biomasse forestière	Projet de la coopérative éolienne Val-Éo	Projet de parc éolien dans le secteur du Bas-Saguenay	Projet de la centrale Minashtuk d'Hydro-Ilnu	Projet d'optimisation de la centrale hydroélectrique Shipshaw par RTA	Projet de municipalisation des centrales de Pont-Arnaud de Chute-Garneau par Hydro-Jonquière	Plan d'action en efficacité énergétique de la ville de Saguenay	Projet en efficacité énergétique du Collège d'Alma	Projet d'implantation d'un terminal méthanier à Grande-Anse	Projet de stratégie d'indépendance du Québec au pétrole pour 2030
Première phase												
1er mécanisme d'interaction	3-6-7	7	4-5-7	6	3-6	5	6	4-6	2-6	3-6	3-6	2-6-7
2e mécanisme d'interaction								4-6		6-7		
3e mécanisme d'interaction										6		
Deuxième phase												
1er mécanisme d'interaction	2	4-7	2-7	3-7	6	3-6	4	7	7	4	7	7 (x3)
2e mécanisme d'interaction	3-5	7	6	3-6					6	4		3 (x2)
3e mécanisme d'interaction	2-5	4-7	7 (x4)	3-6						4		6 (x3)
4e mécanisme d'interaction		7	7									2-3-6 (x3)
5e mécanisme d'interaction		4	2									
6e mécanisme d'interaction		4-7										
Troisième phase												
1er mécanisme d'interaction	2-5	6-7	3-6	3-6	7	3-6	7	2-7	3	4	7	7
2e mécanisme d'interaction		2-7	5-6-7	7		7			6	6-7		2
3e mécanisme d'interaction		3-6	6						2-6	2-6		3-6-7 (x4)
4e mécanisme d'interaction		7	2-7							7		
5e mécanisme d'interaction		3-6	3-6									
6e mécanisme d'interaction			5-7									

Légende

1- Information de type « circonstancielle » 2- Information de type « descriptive » 3- Information de type « impulsive » 4- Information de type « normative »
2- 5- Information de type « d'orientation » 6- Information de type « effective » 7- Information de type « exécutive »

ANNEXE V

Tableau V – Types d'informations échangées dans le cadre du premier processus d'apprentissage collectif (suite)

Projet ou action / Phases du processus (et mécanismes d'interactions)	Projet de conversion de la Centrale de chauffage à la biomasse du CSSSC	Projet de biomasse forestière pour des carburants biodiesel	Comité régional de la biomasse forestière	Projet de la coopérative éolienne Val-Éo	Projet de parc éolien dans le secteur du Bas-Saguenay	Projet de la centrale Minashtuk d'Hydro-Ilnu	Projet d'optimisation de la centrale hydroélectrique Shipshaw par RTA	Projet de municipalisation des centrales de Pont-Arnaud de Chute-Garneau par Hydro-Jonquière	Plan d'action en efficacité énergétique de la ville de Saguenay	Projet en efficacité énergétique du Collège d'Alma	Projet d'implantation d'un terminal méthanier à Grande-Anse	Projet de stratégie d'indépendance du Québec au pétrole pour 2030
Quatrième phase												
1er mécanisme d'interaction	2	2-3-6	2	2-3-6-7	6	4	7	2-7		6-7	6-7	2
2e mécanisme d'interaction	2-6-7		2	2-6		7				2		2
3e mécanisme d'interaction			6-7	3-6-7		5						2
4e mécanisme d'interaction			6	3-6-7								6-7
5e mécanisme d'interaction			2-6									2
6e mécanisme d'interaction			7									
Cinquième phase												
1er mécanisme d'interaction	2		7	7	6	4-5-7	4-5	6-7		7	6-7	
2e mécanisme d'interaction	2-6-7											
Sixième phase												
1er mécanisme d'interaction	2-3-7			7	6	4-5-6	7	6-7		7	6-7	

Légende

1- Information de type « circonstancielle » 2- Information de type « descriptive » 3- Information de type « impulsive » 4- Information de type « normative »
2- 5- Information de type « d'orientation » 6- Information de type « effective » 7- Information de type « exécutive »

Tableau W – Activités orientant le cheminement du premier processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Phases concernées	Types d'activités concernés
CSSSC	• 1 • 2-3-4-5-6	• Infrastructure d'une centrale de chauffage • Acquisition des connaissances sur la biomasse dans le cadre de l'infrastructure
SDAF	• 1 • 2-3 • 4	• Exploitation de la ressource • Acquisition de connaissances relatives à l'exploitation de la ressource • Modèle organisationnel permettant d'en arriver à l'exploitation de la ressource
CRBF-CRÉ	• 1 • 2-3 • 4-5	• Mise en place d'un encadrement du processus d'octroi de la ressource • Constitution de l'organisation nécessaire pour la mise en place d'un encadrement • Procédure nécessaire pour la mise en place d'un encadrement du processus d'octroi de la biomasse
Val-Éo	• 1 • 2 • 3 • 4-5 • 6	• Action en réponse à l'existence d'une offre d'un autre projet ou action • Action de réflexion au sujet du développement éolien • Volonté de procéder à un développement endogène de la ressource éolienne • Mise en place d'un cadre de développement coopératif de la ressource • Mise en place effective d'un cadre de développement coopératif de la ressource
Éolien B-S	• 1 • 2-3 • 4-5-6	• Émergence d'une ressource en tant que créneau de développement du territoire • Disponibilité de la ressource en tant que créneau de développement du territoire • Disponibilité confirmée de la ressource
Shipshaw RTA	• 1 • 2 • 3 • 4-5 • 6	• Optimisation de l'utilisation d'une ressource • Participation à la procédure d'évaluation et des examens des impacts sur l'environnement • Réalisation d'un avis de projet dans le cadre de la procédure d'évaluation des EIE • Dépôt de l'avis de projet • Transmission des directives du ministre du MDDEP pour la réalisation du projet

Tableau W – Activités orientant le cheminement du premier processus d'apprentissage collectif (suite)

Cas de projets ou d'actions étudiés	Phases concernées	Types d'activités concernés
Hydro-Jonq	• 1 • 2-3-4 • 5-6	• Développement de l'utilisation d'une ressource • Vérification de la rentabilité du projet • Vérification de la rentabilité/validité du projet
Hydro-Ilnu	• 1 • 2 • 3 • 4-5-6	• Mode d'utilisation de la ressource • Développement des centrales au fil de l'eau • Organisation du développement des centrales au fil de l'eau • Renforcement de l'organisation pour le développement effectif des centrales au fil de l'eau
EÉ-C Alma	• 1 • 2 • 3 • 4-5 • 6	• Participation à un programme en efficacité énergétique préexistant • Élaboration d'un processus d'appels d'offres pour le projet en efficacité énergétique • Poursuite du processus d'appels d'offres pour la formulation de dossiers d'appels de candidatures • Continuation du processus par la réalisation de présentations verbales des acteurs offrant leurs services • Prise de décision relative à la confirmation du choix de la firme
EÉ-SIEM	• 1 • 2 • 3	• Formulation de recommandation à l'égard de la gestion de l'énergie au sein des bâtiments municipaux • Manifestation d'une préoccupation ayant trait à la gestion énergétique au sein de Saguenay • Développement d'un plan d'action en EÉ pour 2008-2013 et positionnement d'un énergéticien • *Développement d'une orientation particulière du plan d'action en EÉ 2008-2013*
ITM-GA	• 1-2 • 3 • 4-5-6	• Implantation d'un terminal méthanier • Démarches pour mieux connaître les constituantes d'un projet de terminal méthanier • Démarches d'une organisation faisant état des connaissances possédées à l'égard de ce type de projet
IQP-2030	• 1 • 2 • 3-4	• Réalisation d'un projet de portrait énergétique • Réalisation d'un projet de portrait énergétique avec des préoccupations spécifiques aux filières énergétiques • Réalisation de différentes recherches pour recueillir l'information à inclure dans un portrait énergétique

Tableau X - Contenu des nouvelles connaissances – Premier processus de l'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Contenu des nouvelles connaissances
CSSSC	• Les types de biomasse disponibles en lien avec le fonctionnement et les besoins de la Centrale de chauffage : résidus (forestiers, de papetières, de scieries ou disponibles dans des sites d'enfouissement de biomasse), biomasse nouvelle (plaquettes de différentes dimensions, granules, produits industrialisés/traités). Les solutions technologiques et les échelles de prix.
SDAF	• Contexte situant la problématique reliée au développement des biocarburants – Les besoins futurs en hydrocarbures – Nécessité de réaligner le développement de l'éthanol vers l'huile pyrolytique et le biodiesel. Nécessité de la formation d'un consortium régional.
CRBF-CRÉ	• Conception d'une grille d'évaluation des projets : délimitation des orientations, des critères de rétention des projets, de mise en place d'une démarche guidant le travail lié à la grille d'évaluation des projets. Bonifications de la grille d'évaluation tenant compte des retombées générées par les projets d'exploitation de la biomasse forestière.
Val-Éo	• Constitution de l'information (par un consultant) destinée aux producteurs agricoles afin de les convaincre de participer au projet de développement endogène de la ressource éolienne et de l'entité juridique pour ce faire, soit de type « coopérative ».
Éolien B-S	• Cartographie du potentiel éolien du Québec contenant les informations de la présence du potentiel éolien au Bas-Saguenay.
Hydro-Ilnu	• Compte tenu de la préoccupation de ne pas mélanger les opérations du projet avec les services offerts par le Conseil et du contexte législatif, le développement du projet est aligné afin qu'il se voit effectuer par le DPI que chapeaute Hydro-Ilnu.
Shipshaw RTA	• Réalisation d'un avis de projet afin de se conformer à la procédure d'évaluation et d'examen des impacts sur l'environnement : (Projet) Objectifs – Composantes et description – Localisation – Composantes du milieu et contraintes – Impacts appréhendés – Calendrier de réalisation – Modalités de consultation.
Hydro-Jonq	• Réalisation d'une étude de préfaisabilité du projet : confirmation obtenue comme quoi le projet de municipalisation des centrales de Pont-Arnaud et Chute-Garneau par Hydro-Jonquière était intéressant à développer, en fonction de critères de rentabilité.
EE-SIEM	• Développement d'un plan d'action en efficacité énergétique pour 2008 à 2011, incluant le positionnement d'une ressource humaine (énergéticien) pour la réalisation de certains volets. Le plan d'action comporte quatre orientations : *1) « Susciter l'intérêt des utilisateurs à économiser l'énergie »; 2) « Réduire la consommation d'énergie des équipements et bâtiments actuels »; 3) « Améliorer la consommation en énergie des bâtiments et des équipements motorisés »; 4) « Réduire les coûts d'énergie ».* - Appui provenant des instances de la municipalité.
EE-C Alma	• Réalisation d'une collecte d'informations de la part des firmes intéressées à proposer un projet en efficacité énergétique au Collège d'Alma : Factures d'énergie – compilé de la consommation énergétique du Collège (Gaz naturel et électricité) en fonction des pavillons du Collège (excluant ferme) – informations sur les chambres de fournaises et salles mécaniques. Production des dossiers d'appels de candidatures de la part des firmes à l'attention du Comité de sélection.
ITM-GA	• Réalisation d'une recherche d'information sur les ports méthaniers : fonctionnement, modalités d'implantations, gazoducs, les réseaux qui lui sont reliés ainsi que les infrastructures.
IQP-2030	• Réalisation d'une recherche portant sur l'établissement d'un portrait énergétique sous la forme de quatre rapports de recherche dont le contenu respectif porte sur les thèmes suivants : 1) Substitution énergétique, 2) Économie d'énergie, 3) Rendement sur l'investissement énergétique et 4) État et perspectives de l'énergie au Québec jusqu'en 2030. Positionnement d'un constat en ce qui a trait à l'établissement d'un scénario d'indépendance au Québec au pétrole pour 2030.

Tableau Y – Types d'informations échangées dans le cadre du deuxième processus d'apprentissage collectif

Projet ou action / Phases du processus (et mécanismes d'interactions)	Projet de conversion de la Centrale de chauffage à la biomasse du CSSSC	Projet de biomasse forestière pour des carburants biodiesel	Comité régional de la biomasse forestière	Projet de la coopérative éolienne Val-Éo	Projet de parc éolien dans le secteur du Bas-Saguenay	Projet de la centrale Minashtuk d'Hydro-Ilnu	Projet d'optimisation de la centrale hydroélectrique Shipshaw par RTA	Projet de municipalisation des centrales de Pont-Arnaud de Chute-Garneau par Hydro-Jonquière	Plan d'action en efficacité énergétique de la ville de Saguenay	Projet en efficacité énergétique du Collège d'Alma	Projet d'implantation d'un terminal méthanier à Grande-Anse	Projet de stratégie d'indépendance du Québec au pétrole pour 2030
Première phase												
1er mécanisme d'interaction	2-3-7	6		6	6	4	7	6-7	2-6	7	6-7	2-3-6-7
Deuxième phase												
1er mécanisme d'interaction	2-6	4-7		2-5-6-7	7	6-7	4	6-7	7-6	6-7	7	7
2e mécanisme d'interaction		7										2
3e mécanisme d'interaction		4-7										3-6-7 (x4)
4e mécanisme d'interaction		7										7
5e mécanisme d'interaction		4										
6e mécanisme d'interaction		4-7										
Troisième phase												
1er mécanisme d'interaction	2-5-6	3-7		2-6-7	4	6	7	3-6	3	7	6-7 (x2)	2-3-6-7
2e mécanisme d'interaction		2-3-6			7	7		4-7	6	5-6		
3e mécanisme d'interaction		7				4			4-7	2-6		
4e mécanisme d'interaction		7				7						
5e mécanisme d'interaction		3-6-7										

Légende

1- Information de type « circonstancielle » 2- Information de type « descriptive » 3- Information de type « impulsive » 4- Information de type « normative »
2- 5- Information de type « d'orientation » 6- Information de type « effective » 7- Information de type « exécutive »

Tableau Y – Types d'informations échangées dans le cadre du deuxième processus d'apprentissage collectif (suite)

Projet ou action / Phases du processus (et mécanismes d'interactions)	Projet de conversion de la Centrale de chauffage à la biomasse du CSSSC	Projet de biomasse forestière pour des carburants biodiesel	Comité régional de la biomasse forestière	Projet de la coopérative éolienne Val-Éo	Projet de parc éolien dans le secteur du Bas-Saguenay	Projet de la centrale Minashtuk d'Hydro-Ilnu	Projet d'optimisation de la centrale hydroélectrique Shipshaw par RTA	Projet de municipalisation des centrales de Pont-Arnaud de Chute-Garneau par Hydro-Jonquière	Plan d'action en efficacité énergétique de la ville de Saguenay	Projet en efficacité énergétique du Collège d'Alma	Projet d'implantation d'un terminal méthanier à Grande-Anse	Projet de stratégie d'indépendance du Québec au pétrole pour 2030
Quatrième phase												
1ier mécanisme d'interaction	2-5	7		3-6-7	7	2-3	7	7		7-5-7	6-7	2-3
2ième mécanisme d'interaction		7		7		7	7				6 (x5)	
3ième mécanisme d'interaction		6-7				4-5					2	
4ième mécanisme d'interaction						4-5						
Cinquième phase												
1ier mécanisme d'interaction	2-6-7			6-7	7	7-7-7	2-6-7	7		7-4-7	6-7	3-6
2ième mécanisme d'interaction							7	7			6	
3ième mécanisme d'interaction											2	
Sixième phase												
1ier mécanisme d'interaction	2-6-7			7	6-7	7	7	7		6-7	2-3	
2ième mécanisme d'interaction										7		

Légende

1- Information de type « circonstancielle » 2- Information de type « descriptive » 3- Information de type « impulsive » 4- Information de type « normative »
2- 5- Information de type « d'orientation » 6- Information de type « effective » 7- Information de type « exécutive »

Tableau Z – Activités orientant le cheminement du deuxième processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Phases concernées	Types d'activités concernés
CSSSC	• 1 • 2-3-4-5 • 6	• Infrastructure d'une centrale de chauffage • Acquisition des connaissances sur la biomasse dans le cadre de l'infrastructure • Acquisition effective des connaissances sur la biomasse dans le cadre de l'infrastructure
SDAF	• 1 • 2-3 • 4	• Exploitation de la ressource • Acquisition de connaissances relatives à l'exploitation de la ressource • Modèle organisationnel permettant d'en arriver à l'exploitation de la ressource
Val-Éo	• 1-2-3 • 4 • 5-6	• Stratégie de développement du projet de coopérative • Choix effectif de la stratégie de développement du projet de coopérative • Élaboration de la stratégie de développement du projet de coopérative
Éolien B-S	• 1 • 2-3 • 4-5-6	• Disponibilité confirmée de la ressource • Valider la disponibilité effective de la ressource au sein du territoire • Disponibilité effective de la ressource au sein du territoire
Shipshaw RTA	• 1-2-3 • 4-5-6	• Réalisation d'une étude d'impacts attenante au projet • Cheminement à la suite à la réalisation de l'étude d'impacts
Hydro-Jonq	• 1 • 2 • 3 • 4-5 • 6	• Réalisation d'une étude attenante au développement du projet • Développement du projet • Négociation du protocole de vente de l'énergie produite par les deux centrales • Mise en place effective d'un programme d'achat d'électricité • Entente découlant de la mise en place effective d'un programme d'achat d'électricité

Tableau Z – Activités orientant le cheminement du deuxième processus d'apprentissage collectif (suite)

Cas de projets ou d'actions étudiés	Phases concernées	Types d'activités concernés
Hydro-Ilnu	• 1 • 2 • 3-4 • 5 • 6	• Mise en place d'un contexte favorable au développement d'un projet • Identification de sites propices au développement hydroélectrique • Formulation d'un projet de centrale hydroélectrique au fil de l'eau • Élaboration concrète de la construction d'un projet de centrale hydroélectrique au fil de l'eau • Réalisation d'un projet de centrale hydroélectrique au fil de l'eau et son inauguration
EÉ-C Alma	• 1 • 2 • 3 • 4-5 • 6	• Formulation du projet en efficacité énergétique à réaliser • Formulation effective du projet en efficacité énergétique à réaliser • Recommandation du projet en efficacité énergétique qui a été formulé • Démarches d'obtention des ressources nécessaires à la réalisation du projet en efficacité énergétique • Obtention des ressources nécessaires à la réalisation du projet
EÉ-SIEM	• 1 • 2 • 3	• Formulation de recommandation à l'égard de la gestion de l'énergie au sein des bâtiments municipaux • Manifestation d'une préoccupation sur la gestion énergétique au sein de Saguenay • Développement d'un plan d'action en EÉ pour 2008-2013 et positionnement d'un énergéticien • *Développement d'une orientation particulière du plan d'action en EÉ 2008-2013*
ITM-GA	• 1-2 • 3 • 4-5 • 6	• Positionnement de la démarche nécessaire sur l'implantation d'un terminal méthanier • Démarches de mise en place du Comité consultatif sur l'implantation d'un terminal méthanier • Institution et la tenue des activités de consultation du CCITM • Prise en compte des conditions favorisant une acceptabilité sociale
IQP-2030	• 1 • 2 • 3-4 • 5	• Réalisation d'un projet de portrait énergétique • Réalisation d'un projet de portrait énergétique avec préoccupations spécifiques aux filières énergétiques • Réalisation de différentes recherches pour recueillir une information à inclure dans un portrait énergétique et la réalisation effective du portrait énergétique régional • Appropriation de la recherche réalisée pour un portrait énergétique régional

Tableau AA - Contenu des nouvelles connaissances – Deuxième processus de l'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Contenu des nouvelles connaissances
CSSSC	• Modifications physiques nécessitées par les chaudières à la biomasse et étude des scénarios technologiques (types de fabricants, types de chaudières, etc.) à leur sujet (tenant compte des informations détenues préalablement au sujet de la biomasse) – Informations précisant les investissements nécessités. Informations sur le contexte d'implantation d'un tel projet dans une approche « filière ».
SDAF	• Contexte situant la problématique reliée au développement des biocarburants – Les besoins futurs en hydrocarbures – Bioénergies cellulosiques : description, évaluation environnementale, disponibilité de la ressource, impacts sur les sols et biodiversité, impacts sur les ressources hydriques et GES, impacts sur l'air, les technologies utilisées – Usages de la biomasse : potentiel énergétique, évaluation impacts sociaux - Nécessité de réaligner le développement vers l'huile pyrolytique et le biodiesel. Nécessité de la formation d'un consortium régional pour ce faire.
Val-Éo	• Montage d'un plan d'affaires favorisant la réalisation « autonome » du développement d'un projet éolien collectif (outil et véhicule) : présentation du rendement et des engagements financiers nécessaires, nécessité de la création d'une société en commandite, d'un modèle de gestion et de lettres d'engagements financiers.
Éolien B-S	• Potentiel éolien du secteur du Bas-Saguenay rapportant des vents de plus de 7 m/sec. confirmant la présence de la ressource sur un territoire incluant L'Anse-Saint-Jean, Petit-Saguenay et Rivière-Éternité (altitude de quelque 700 mètres).
Hydro-Ilnu	• Organisation du projet de la centrale : Exploitation du projet par la société en commandite Minashtuk – Entente sur le raccordement de la centrale au réseau d'Hydro-Québec – Indications du niveau des eaux à ne pas dépasser pour l'élaboration du projet de centrale – Formulation d'un projet de 9,9 MW pour respecter les indications du niveau des eaux – Retour sur les investissements statués en fonction d'assurer des retours annuels dès le début du projet.
Shipshaw RTA	• L'étude d'impacts : (Projet) Objectifs – Milieu récepteur : milieu physique, milieu humain et milieu biologique – Description du projet – Variantes du projet considérées – Description des ouvrages proposés - Nuisances et rejets liés aux activités de construction – Échéancier des travaux – Coûts – Main-d'œuvre – Méthodes d'analyse des impacts sociaux et environnementaux – Identification et évaluation des impacts sociaux et environnementaux liés à la réalisation du projet – Plan de gestion environnementale - Plan de mesure d'urgence.
Hydro-Jonq	• Programme d'octroi des forces hydrauliques du domaine de l'État; • Programme d'achat d'énergie par Hydro-Québec Production (Programme d'achat d'énergie provenant des petites centrales hydroélectriques).
EE-SIEM	• Développement d'un plan d'action en efficacité énergétique de 2008 à 2011, incluant le positionnement d'une ressource humaine (énergéticien) pour la réalisation de certains volets. Le plan d'action comporte quatre orientations : *1) « Susciter l'intérêt des utilisateurs à économiser l'énergie »; 2) « Réduire la consommation d'énergie des équipements et bâtiments actuels »; 3) « Améliorer la consommation en énergie des bâtiments et des équipements motorisés »; 4) « Réduire les coûts d'énergies »*. - Appui provenant des instances de la municipalité.
EE-C Alma	• Étude de faisabilité du projet en efficacité énergétique : Éclairage efficace – Récupération de chaleur et installation d'une chaudière à condensation – Installation d'entraînement à vitesse variable - Implantation et modernisation de contrôles centralisés – Production de chauffage et d'eau chaude domestique en hors pointe – Réunion des compteurs de gaz – Incorporation géothermie.
ITM-GA	• Rapport de consultation du CCITM : Formulations de constats en regard des impacts socio-économiques du projet, des aspects de la sécurité, des aspects environnementaux, des aspects de la navigation – constats devant être pris en compte dans le cadre de la poursuite du projet d'implantation d'un terminal méthanier à Grande-Anse.
IQP-2030	• Réalisation d'une recherche portant sur l'établissement d'un portrait énergétique sous la forme de quatre rapports de recherche dont le contenu respectif porte sur les thèmes suivants : 1) Substitution énergétique, 2) Économie d'énergie, 3) Rendement sur l'investissement énergétique et 4) État et perspectives de l'énergie au Québec jusqu'en 2030. Positionnement d'un constat de l'établissement d'un scénario d'indépendance au Québec au pétrole pour 2030; • Réalisation du cinquième rapport de recherche élaborant le portrait énergétique régional.

Tableau BB – Types d'informations échangées dans le cadre du troisième processus d'apprentissage collectif

Projet ou action / Phases du processus (et mécanismes d'interactions)	Projet de conversion de la Centrale de chauffage à la biomasse du CSSSC	Projet de biomasse forestière pour des carburants biodiesel	Comité régional de la biomasse forestière	Projet de la coopérative éolienne Val-Éo	Projet de parc éolien dans le secteur du Bas-Saguenay	Projet de la centrale Minashtuk d'Hydro-Ilnu	Projet d'optimisation de la centrale hydroélectrique Shipshaw par RTA	Projet de municipalisation des centrales de Pont-Arnaud de Chute-Garneau par Hydro-Jonquière	Plan d'action en efficacité énergétique de la ville de Saguenay	Projet en efficacité énergétique du Collège d'Alma	Projet d'implantation d'un terminal méthanier à Grande-Anse	Projet de stratégie d'indépendance du Québec au pétrole pour 2030
Première phase												
1er mécanisme d'interaction	2-6-7			4-7	6-7		6-7	6-7	2-6	7-6-7	6-7	
Deuxième phase												
1er mécanisme d'interaction	5			2-3-5-6	6		4	2-3-6-7	7	7	3-6-7	
2e mécanisme d'interaction				6-7				3-6 (x2)	6			
3e mécanisme d'interaction								4-7 (x2)				
Troisième phase												
1er mécanisme d'interaction	5-6			3-7	3-6		2-3-6	7	3	7	6-7	
2e mécanisme d'interaction								7	6			
3e mécanisme d'interaction									2-6			
Quatrième phase												
1er mécanisme d'interaction				2-4-4-6-6-7	7		7	7			2	
2e mécanisme d'interaction				4			2-3-6					
3e mécanisme d'interaction				4-7-3			2					
Cinquième phase												
1er mécanisme d'interaction				3-5	4-5		7	7				
Sixième phase												
1er mécanisme d'interaction				3-5	4-5		2-7	7				
2e mécanisme d'interaction							7					

Légende

1- Information de type « circonstancielle » 2- Information de type « descriptive » 3- Information de type « impulsive » 4- Information de type « normative »
2- 5- Information de type « d'orientation » 6- Information de type « effective » 7- Information de type « exécutive »

Tableau CC – Activités orientant le cheminement du troisième processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Phases concernées	Types d'activités concernés
CSSSC	• 1 • 2 • 3-4	• Infrastructure d'une centrale de chauffage • Démarches attenantes à la mise en place d'une infrastructure d'une centrale de chauffage à la biomasse • Mise en place effective des démarches attenantes
Val-Éo	• 1 • 2 • 3-4 • 5-6	• Décret gouvernemental pour lequel une offre de disponibilité de l'énergie sera faite • Projet éolien mis de l'avant par Val-Éo • Proposition d'un projet concret de parc éolien de 49,5 MW • Proposition à venir à propos d'un autre projet de parc éolien
Éolien B-S	• 1 • 2 • 3-4-5-6	• Disponibilité effective de la ressource énergétique au sein du territoire • Utilisation des ressources du territoire dans le cadre d'un développement endogène • Mise en place d'un partenariat de différentes municipalités dans le cadre d'un développement éolien endogène
Shipshaw RTA	• 1-2-3-4 • 5-6	• Cheminement à la suite de la réalisation de l'étude d'impacts du projet • Obtention de l'autorisation nécessaire aux travaux et à la planification de sa réalisation
Hydro-Jonq	• 1 • 2 • 3-4-5-6	• Entente en ce qui a trait à l'obtention des infrastructures à proprement parler • Entente en ce qui a trait à l'obtention des infrastructures, de même que la cession des droits hydrauliques • Concrétisation d'une entente pour ce qui est de l'obtention des connaissances permettant l'exploitation de deux ouvrages hydroélectriques
EÉ-C Alma	• 1-2 • 3-4	• Mise en place – travaux de construction – du projet en efficacité énergétique • Mise en place d'une campagne de sensibilisation amenant les utilisateurs à modifier leurs habitudes de consommation
EÉ-SIEM	• 1 • 2 • 3	• Formulation de recommandation à l'égard de la gestion de l'énergie au sein des bâtiments municipaux • Manifestation d'une préoccupation ayant trait à la gestion énergétique au sein de Saguenay • Développement d'un plan d'action en EÉ pour 2008-2013 et positionnement d'un énergéticien • *Développement d'une orientation particulière du plan d'action en EÉ 2008-2013*
ITM-GA	• 1 • 2 • 3-4	• Positionnement de la démarche nécessaire en ce qui a trait à l'implantation d'un terminal méthanier • Positionnement de l'acceptabilité sociale d'un projet d'implantation d'un terminal méthanier et des démarches nécessaires • Campagne permettant de faire circuler des informations et de faire connaître le projet d'implantation d'un terminal méthanier à Grande-Anse

Tableau DD – Types d'informations échangées dans le cadre du quatrième processus d'apprentissage collectif

Projet ou action / Phases du processus (et mécanismes d'interactions)	Projet de conversion de la Centrale de chauffage à la biomasse du CSSSC	Projet de biomasse forestière pour des carburants biodiesel	Comité régional de la biomasse forestière	Projet de la coopérative éolienne Val-Éo	Projet de parc éolien dans le secteur du Bas-Saguenay	Projet de la centrale Minashtuk d'Hydro-Ilnu	Projet d'optimisation de la centrale hydroélectrique Shipshaw par RTA	Projet de municipalisation des centrales de Pont-Arnaud de Chute-Garneau par Hydro-Jonquière	Plan d'action en efficacité énergétique de la ville de Saguenay	Projet en efficacité énergétique du Collège d'Alma	Projet d'implantation d'un terminal méthanier à Grande-Anse	Projet de stratégie d'indépendance du Québec au pétrole pour 2030
Première phase												
1er mécanisme d'interaction	2-3-6-7			6	4-5		7	6-7	2-6	7-6-7	6-7	
Deuxième phase												
1er mécanisme d'interaction	5-7			3-6-7	6		7	6-7	3	7	6-7	
2e mécanisme d'interaction				6-6					6			
3e mécanisme d'interaction									2-6			
Troisième phase												
1er mécanisme d'interaction	5-7			3-6-7	6		6-7	3	7	6-7		
2e mécanisme d'interaction				6-6					6			
3e mécanisme d'interaction									2-6			
Quatrième phase												
1er mécanisme d'interaction				2-3-7	7		7	6-7		6-7	6-7	
2e mécanisme d'interaction							6				6-7	
3e mécanisme d'interaction							7					
Cinquième phase												
1er mécanisme d'interaction				2	7-6		6	6-7		6-7		
2e mécanisme d'interaction							7					
Sixième phase												
1er mécanisme d'interaction				6	4			6-7				

Légende

1- Information de type « circonstancielle » 2- Information de type « descriptive » 3- Information de type « impulsive » 4- Information de type « normative »
2- 5- Information de type « d'orientation » 6- Information de type « effective » 7- Information de type « exécutive »

Tableau EE – Activités orientant le cheminement du quatrième processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Phases concernées	Types d'activités concernés
CSSSC	• 1 • 2 • 3-4	• Infrastructure d'une centrale de chauffage • Démarches attenantes à la mise en place d'une infrastructure de centrale de chauffage à la biomasse • Mise en place des démarches effectives au projet
Val-Éo	• 1-2 • 3-4-5-6	• Maintien des compétences et des ressources humaines pour l'organisation • Élaboration d'un plan attenant à la mise sur pied d'une société de développement de l'énergie
Éolien B-S	• 1-2-3-4-5 • 6	• Mise en place d'un premier projet de développement éolien • Établissement d'un partenariat effectif dans le cadre de la mise en place d'un premier projet de parc éolien
Shipshaw RTA	• 1 • 2 • 3-4 • 5	• Obtention de l'autorisation nécessaire aux travaux ainsi qu'à la planification de leur réalisation • Étude complémentaire sur les poissons • Réalisation d'une étude complémentaire sur les poissons • Précision de certaines informations attenantes à l'étude d'impacts
Hydro-Jonq	• 1-2 • 3-4 • 5	• Réaménagement de la structure organisationnelle • Réalisation du rapport sur le réaménagement de la structure organisationnelle • Formulation touchant le réaménagement de la structure organisationnelle • Mise en place effective du réaménagement de la structure organisationnelle
EÉ-SIEM	• 1 • 2 • 3	• Formulation de recommandation à l'égard de la gestion de l'énergie au sein des bâtiments municipaux • Manifestation d'une préoccupation ayant trait à la gestion énergétique au sein de Saguenay • Développement d'un plan d'action en EÉ pour 2008-2013 et positionnement d'un énergéticien • *Développement d'une orientation particulière du plan d'action en EÉ 2008-2013*
EÉ-C Alma	• 1-2-3 • 4 • 5	• Mise en place – travaux de construction – du projet en efficacité énergétique • Mise en place d'une formation sur les nouveaux équipements pour l'équipe affectée à leur fonctionnement • Formation sur les nouveaux équipements de l'équipe affectée à leur fonctionnement
ITM -GA	• 1 • 2-3 • 4	• Démarches nécessitées pour l'implantation d'un terminal méthanier • Positionnement de l'acceptabilité sociale du projet et des démarches nécessitées • Campagne médiatique permettant de faire circuler des informations et de faire connaître le projet

Tableau FF - Contenu des nouvelles connaissances – Quatrième processus de l'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Contenu des nouvelles connaissances
CSSSC	• Établissement d'une planification administrative du dossier. Division du projet en différents créneaux : approvisionnement en biomasse (nécessité des liens avec les fournisseurs et le processus d'appel d'offres pour l'octroi de biomasse forestière), modernisations physiques de la Centrale (embauche d'un consultant, adaptation des infrastructures, adapter les plans et devis, convoyeurs, entreposage, filtration des fumées), acceptabilité sociale (démarches d'autorisation selon la LQE et acceptation du milieu – paramètres du projet pouvant avoir un impact sur l'environnement).
Val-Éo	• Plan d'affaires permettant la création d'une société de développement de projet d'énergie constituée d'un groupe d'expertises et d'un fonds d'investissements.
Éolien B-S	• Protocole de partenariat de développement d'un projet de parc éolien entre le Comité de mise en œuvre du projet et la compagnie Innergex;
Shipshaw RTA	• Réalisation d'un inventaire complémentaire des poissons.
Hydro-Jonq	• Étude de la structure organisationnelle d'Hydro-Jonquière : Abolition de poste (1) / Création de postes (2) / Mandat à l'exécutif d'établir des conditions des postes / Embauche du chef de division entretien / Ouverture de postes de techniciens.
EE-SIEM	• Développement d'un plan d'action en efficacité énergétique pour la période 2008 à 2011, incluant le positionnant d'une ressource humaine (énergéticien) en ce qui a trait à la réalisation de certains volets. Le plan d'action comporte quatre orientations : *1) « Susciter l'intérêt des utilisateurs à économiser l'énergie »; 2) « Réduire la consommation d'énergie des équipements et bâtiments actuels »; 3) « Améliorer la consommation en énergie des bâtiments et des équipements motorisés »; 4) « Réduire les coûts d'énergies »*. - Appui du plan d'action en provenance des instances de la municipalité.
EE-C Alma	• Formation sur le fonctionnement et la compréhension des nouveaux appareils dans les installations du collège.
ITM-GA	• Connaissances du projet : Investissements requis - Infrastructures impliquées - Gazoduc nécessité - Impacts structurants du projet -retombées potentielles du projet - Partenaires du projet - Faisabilité: site géographique, études d'avant-projet et études d'impacts.

Tableau GG – Types d'informations échangées dans le cadre du cinquième processus d'apprentissage collectif

Projet ou action / Phases du processus (et mécanismes d'interactions)	Projet de conversion de la Centrale de chauffage à la biomasse du CSSSC	Projet de biomasse forestière pour des carburants biodiesel	Comité régional de la biomasse forestière	Projet de la coopérative éolienne Val-Éo	Projet de parc éolien dans le secteur du Bas-Saguenay	Projet de la centrale Minashtuk d'Hydro-Ilnu	Projet d'optimisation de la centrale hydroélectrique Shipshaw par RTA	Projet de municipalisation des centrales de Pont-Arnaud de Chute-Garneau par Hydro-	Plan d'action en efficacité énergétique de la ville de Saguenay	Projet en efficacité énergétique du Collège d'Alma	Projet d'implantation d'un terminal méthanier à Grande-Anse	Projet de stratégie d'indépendance du Québec au pétrole pour 2030
Première phase												
1er mécanisme d'interaction				6	4			6-7	2-6			
2e mécanisme d'interaction				2-3-6								
Deuxième phase												
1er mécanisme d'interaction				6	6			2-3-6-7				
2e mécanisme d'interaction				2-3-6				2-7				
3e mécanisme d'interaction								3-7				
4e mécanisme d'interaction								4-7				
Troisième phase												
1er mécanisme d'interaction				5	7			7	3			
2e mécanisme d'interaction									6			
3e mécanisme d'interaction									2-6			
Quatrième phase												
1er mécanisme d'interaction				6-7	3-6-7-7							
2e mécanisme d'interaction				3								
3e mécanisme d'interaction				2-3								
4e mécanisme d'interaction				4-7								
Cinquième phase												
1er mécanisme d'interaction				4-7	7							
Sixième phase												
1er mécanisme d'interaction				4-7	7							

Légende

1- Information de type « circonstancielle » 2- Information de type « descriptive » 3- Information de type « impulsive » 4- Information de type « normative »
2- 5- Information de type « d'orientation » 6- Information de type « effective » 7- Information de type « exécutive »

Tableau HH – Activités orientant le cheminement du cinquième processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Phases concernées	Types d'activités concernés
Val-Éo	• 1-2-3-4-5-6	• Modification du schéma d'aménagement d'un territoire afin de tenir compte de l'implantation de projets éoliens
Éolien B-S	• 1	• Établissement d'un partenariat effectif dans le cadre de la mise en place d'un premier projet de développement éolien
	• 2	• Mise en place des actions conséquentes à l'établissement d'un partenariat
	• 3	• Mesure réelle du potentiel de la conception d'un projet de parc éolien
	• 4-5-6	• Élaboration concrète d'un projet de parc éolien dans le secteur du Bas-Saguenay
Hydro-Jonq	• 1	• Vérification et validation de la rentabilité du projet dans une perspective d'acquisition des infrastructures
	• 2	• Entente sur l'obtention des infrastructures à proprement parler, de même que sur la cession des droits hydrauliques
	• 3	• Mise en place d'une procédure permettant l'obtention des ouvrages et la cession des droits hydrauliques
EÉ-SIEM	• 1	• Formulation de recommandation à l'égard de la gestion de l'énergie dans les bâtiments municipaux
	• 2	• Manifestation d'une préoccupation ayant trait à la gestion énergétique de Saguenay
	• 3	• Développement d'un plan d'action en EÉ pour 2008-2013 et positionnement d'un énergéticien
		• *Développement d'une orientation particulière du plan d'action en EÉ 2008-2013*

Tableau II - Contenu des nouvelles connaissances– Cinquième processus de l'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Contenu des nouvelles connaissances
Val-Éo	• Règlement de contrôle intérimaire visant à régir l'installation d'éoliennes : Fonctionnaire désigné – Permis de construction (procédure) – Protection du territoire – Implantation et hauteur des éoliennes – Formes et types d'éoliennes – Infrastructures attenantes - Démantèlement – Cartographie du territoire pour les éoliennes.
Éolien B-S	• Contenu du dossier de soumission : produit recherché - attributs environnementaux - quantité recherchée - début des livraisons de la production - durée des contrats - admissibilité et origine de la production - contenu régional et contenu québécois - formules des prix admissibles - raccordement au réseau de transport - démantèlement du parc éolien - garantie financière - cadre de référence relatif à l'aménagement de parcs éoliens en milieux agricoles et forestiers.
Hydro-Jonq	• Programme d'octroi des forces hydrauliques du domaine de l'État; • Programme d'achat d'énergie par Hydro-Québec Production (Programme d'achat d'énergie provenant des petites centrales hydroélectriques).
EE-SIEM	• Développement d'un plan d'action en efficacité énergétique pour la période 2008 à 2011, incluant le positionnement d'une ressource humaine (énergéticien) pour la réalisation de certains volets. Le plan d'action comporte quatre orientations : *1) « Susciter l'intérêt des utilisateurs à économiser l'énergie »; 2) « Réduire la consommation d'énergie des équipements et bâtiments actuels »; 3) « Améliorer la consommation en énergie des bâtiments et des équipements motorisés »; 4) « Réduire les coûts d'énergies ».* - Appui du plan d'action en provenance des instances de la municipalité.

Tableau JJ – Types d'informations échangées dans le cadre du sixième processus d'apprentissage collectif

Projet ou action / Phases du processus (et mécanismes d'interactions)	Projet de conversion de la Centrale de chauffage à la biomasse du CSSSC	Projet de biomasse forestière pour des carburants biodiesel	Comité régional de la biomasse forestière	Projet de la coopérative éolienne Val-Éo	Projet de parc éolien dans le secteur du Bas-Saguenay	Projet de la centrale Minashtuk d'Hydro-Ilnu	Projet d'optimisation de la centrale hydroélectrique Shipshaw par RTA	Projet de municipalisation des centrales de Pont-Arnaud de Chute-Garneau par Hydro-Jonquière	Plan d'action en efficacité énergétique de la ville de Saguenay	Projet en efficacité énergétique du Collège d'Alma	Projet d'implantation d'un terminal méthanier à Grande-Anse	Projet de stratégie d'indépendance du Québec au pétrole pour 2030
Première phase												
1er mécanisme d'interaction				6	7				2-6			
Deuxième phase												
1er mécanisme d'interaction				6	4				6			
2e mécanisme d'interaction				7					7			
3e mécanisme d'interaction				7								
Troisième phase												
1er mécanisme d'interaction				7	2-3-6-7				3			
2e mécanisme d'interaction									6			
3e mécanisme d'interaction									2-6			
Quatrième phase												
1er mécanisme d'interaction									6			

Légende

1- Information de type « circonstancielle » 2- Information de type « descriptive » 3- Information de type « impulsive » 4- Information de type « normative »
2- 5- Information de type « d'orientation » 6- Information de type « effective » 7- Information de type « exécutive »

Tableau KK – Activités orientant le cheminement du sixième processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Phases concernées	Types d'activités concernés
Val-Éo	• 1 • 2 • 3	• Développement d'un modèle de gestion éolien • Mise en place d'un projet de développement et de diffusion du modèle de gestion éolien • Développement d'un guide d'implantation du modèle de gestion éolien
Éolien B-S	• 1 • 2 • 3	• Projet de parc éolien prêt à être développé • Mise en place de conditions facilitatrices du développement d'un projet de parc éolien • Obtention de ressources pour la réalisation d'une étude sur les incidences d'un projet de parc éolien
EÉ-SIEM	• 1 • 2 • 3	• Formulation de recommandation à l'égard de la gestion de l'énergie au sein des bâtiments municipaux • Manifestation d'une préoccupation ayant trait à la gestion énergétique à Saguenay • Développement d'un plan d'action en EÉ pour 2008-2013 et positionnement d'un énergéticien • *Développement d'une orientation particulière du plan d'action en EÉ 2008-2013*

Tableau LL - Contenu des nouvelles connaissances– Sixième processus de l'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Contenu des nouvelles connaissances
Val-Éo	• Guide d'implantation du modèle de gestion éolien.
Éolien B-S	• Les incidences techniques, légales, financières, économiques et sociales d'un parc éolien (étude en cours).
EE-SIEM	• Développement d'un plan d'action en efficacité énergétique pour la période 2008 à 2011, incluant le positionnement d'une ressource humaine (énergéticien) pour la réalisation de certains volets. Le plan d'action comporte quatre orientations : *1) « Susciter l'intérêt des utilisateurs à économiser l'énergie »; 2) « Réduire la consommation d'énergie des équipements et bâtiments actuels »; 3) « Améliorer la consommation en énergie des bâtiments et des équipements motorisés »; 4) « Réduire les coûts d'énergie ».* - Appui du plan d'action en provenance des instances de la municipalité.

Tableau MM – Types d'informations échangées dans le cadre du septième processus d'apprentissage collectif

Projet ou action / Phases du processus (et mécanismes d'interactions)	Projet de conversion de la Centrale de chauffage à la biomasse du CSSSC	Projet de biomasse forestière pour des carburants biodiesel	Comité régional de la biomasse forestière	Projet de la coopérative éolienne Val-Éo	Projet de parc éolien dans le secteur du Bas-Saguenay	Projet de la centrale Minashtuk d'Hydro-Ilnu	Projet d'optimisation de la centrale hydroélectrique Shipshaw par RTA	Projet de municipalisation des centrales de Pont-Arnaud de Chute-Garneau par Hydro-Jonquière	Plan d'action en efficacité énergétique de la ville de Saguenay	Projet en efficacité énergétique du Collège d'Alma	Projet d'implantation d'un terminal méthanier à Grande-Anse	Projet de stratégie d'indépendance du Québec au pétrole pour 2030
Première phase												
1er mécanisme d'interaction				3					2-6			
Deuxième phase												
1er mécanisme d'interaction				7					6			
2e mécanisme d'interaction									7			
Troisième phase												
1er mécanisme d'interaction				6-7					3			
2e mécanisme d'interaction				6-7					6			
3e mécanisme d'interaction									2-6			
Quatrième phase												
1er mécanisme d'interaction									6			

Légende

1- Information de type « circonstancielle » 2- Information de type « descriptive » 3- Information de type « impulsive » 4- Information de type « normative »
2- 5- Information de type « d'orientation » 6- Information de type « effective » 7- Information de type « exécutive »

Tableau NN – Activités orientant le cheminement du septième processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Phases concernées	Types d'activités concernés
Val-Éo	• 1-2 • 3	• Possession des informations requises pour la mise sur pied du projet • Obtention des informations requises pour la mise sur pied du projet
EÉ-SIEM	• 1 • 2 • 3	• Formulation de recommandation à l'égard de la gestion de l'énergie des bâtiments municipaux • Manifestation d'une préoccupation envers la gestion énergétique de Saguenay • Développement d'un plan d'action en EÉ pour 2008-2013 et positionnement d'un énergéticien • *Développement d'une orientation particulière du plan d'action en EÉ 2008-2013*

Tableau OO - Contenu des nouvelles connaissances – Septième processus de l'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Contenu des nouvelles connaissances
Val-Éo	• Informations sur l'intensité éolienne de certains territoires.
EE-SIEM	• Développement d'un plan d'action en efficacité énergétique pour la période 2008 à 2011, incluant le positionnant d'une ressource humaine (énergéticien) pour la réalisation de certains volets. Le plan d'action comporte quatre orientations : *1) « Susciter l'intérêt des utilisateurs à économiser l'énergie »; 2) « Réduire la consommation d'énergie des équipements et bâtiments actuels »; 3) « Améliorer la consommation en énergie des bâtiments et des équipements motorisés »; 4) « Réduire les coûts d'énergies »*. - Appui du plan d'action en provenance des instances de la municipalité.

Tableau PP – Élément découlant du produit de la phase d'un processus d'apprentissage collectif

Processus / Mécanismes d'interactions	Premier processus d'apprentissage collectif	Deuxième processus d'apprentissage collectif	Troisième processus d'apprentissage collectif	Quatrième processus d'apprentissage collectif	Cinquième processus d'apprentissage collectif	Sixième processus d'apprentissage collectif	Septième processus d'apprentissage collectif
Projet de conversion de la Centrale de chauffage à la biomasse du CSSSC							
(1) Centrale de chauffage (s.e.n.c.)	1-2-4	1-2-4	2-3	2-3			
(2) Visite	2	2					
(3) Embauche	2	2					
(4) Validation par appel d'offres	3	3					
(5) Assemblée générale	5-6	5-6					
(6) Réunion du conseil d'administration	5	5	1	1			
Projet de biomasse forestière pour des carburants biodiesel							
(7) Prise de contact	1	1					
(8) SDAF	2-3	2-3					
(9) Rencontre	2-3	2-3-4					
(10) Présentation	3-4						
(11) Catalyseur (Daniel Gagnon)		3					
Comité régional de la biomasse forestière							
(12) Publication d'un décret	1						
(13) Rencontre	2-3-4-5						
(14) Conférence régionale des élus du SLSJ	2-3-4						
(15) Comité régional de la biomasse forestière	2-3-4-5						
(16) MRC de la région du SLSJ	4						
(17) C.A. de la CRÉ du SLSJ	5						
(18) Promoteurs du secteur de la biomasse	5						
Projet de la coopérative éolienne Val-Éo							
(19) Producteurs agricoles	1						
(20) Syndicats UPA Labarre/Belle-Rivière	2						
(21) Leaders locaux	2						
(22) Catalyseur (Patrick Côté)	3						
(23) Rencontre	3	3-5	2	2	3		
(24) Comité des leaders	4						
(25) Présentation	4						

Tableau PP – Produit de la phase d'un processus d'apprentissage collectif (SUITE)

Processus / Mécanismes d'interactions	Premier processus d'apprentissage collectif	Deuxième processus d'apprentissage collectif	Troisième processus d'apprentissage collectif	Quatrième processus d'apprentissage collectif	Cinquième processus d'apprentissage collectif	Sixième processus d'apprentissage collectif	Septième processus d'apprentissage collectif
Projet de la coopérative éolienne Val-Éo (SUITE)							
(26) Assemblée générale	5	2					
(27) Assemblée générale de fondation	6						
(28) Coopérative Val-Éo		1	1-3-4-5-6	1-3-6	1-2-4	1-2	1-3
(29) Comité de travail (Val-Éo)		4					
(30) Lancement s.e.c. Val-Éo		6					
(31) CA de Val-Éo		4				2-3	
(32) Décret 926-2005			1				
(33) Entente			2				
(34) Firme Merrimack			4				
(35) Ouverture des réponses et conformité			4				
(36) Proposition			4				
(37) Journée de réflexion				1			
(38) Tournée des partenaires éventuels				4			
(39) CQCM				5-6			
(40) Réunion de conseil d'administration					1-2		
(41) Comité consultatif en agriculture					4		
(42) CA de la MRC Lac-Saint-Jean-Est					5		
(43) MRC Lac-Saint-Jean-Est					6		
(44) Intervenants							2
Projet de parc éolien dans le secteur du Bas-Saguenay							
(45) GPDFD-CBS	1-2-3-4-5-6	1					
(46) MRNF	3						
(47) CDE de Petit-Saguenay		2-4	1-3			1-2-3	
(48) Signature protocole		3					
(49) Firme Hélimax		3-6					
(50) SADC du Fjord		5					
(51) Catalyseur (Jean Bergeron)			2		5-6		
(52) Proposition			4				
(53) Établissement partenariat ASJ-PS-RÉ			5-6	1-6	1		
(54) CMOP				2-3-5			

Tableau PP – Produit de la phase d'un processus d'apprentissage collectif (SUITE)

Processus / Mécanismes d'interactions	Premier processus d'apprentissage collectif	Deuxième processus d'apprentissage collectif	Troisième processus d'apprentissage collectif	Quatrième processus d'apprentissage collectif	Cinquième processus d'apprentissage collectif	Sixième processus d'apprentissage collectif	Septième processus d'apprentissage collectif
Projet de parc éolien dans le secteur du Bas-Saguenay (SUITE)							
(55) Rencontre				4		3	
(56) Firme Innergex					2-3-4		
Projet de la centrale Minashtuk d'Hydro-Ilnu							
(57) Services territoriaux du CMLSJ	1						
(58) CMLSJ	2-3-4-5	1-3					
(59) Développement économique CMLSJ	4-6						
(60) Hydro-Ilnu	4	2-3-4-5-6					
(61) Assemblée générale		4					
(62) Certification MEF		4					
Projet d'optimisation de la centrale hydroélectrique Shipshaw par RTA							
(63) Rio Tinto Alcan	1-3		4				
(64) Énergie électrique Alcan	2-4-5						
(65) MDDEP 02	6						
(66) Gouvernement du Québec		1-2-3	2	2-5			
(67) BAPE		4	3-4				
(68) Dépôt d'une étude d'impacts		4					
(69) MDDEP		5	1	1-5			
(70) Ministre du MDDEP		6					
(71) Séance d'information			4				
(72) Réunion			5				
(73) Rencontre			6				
(74) Décret 915-2008			6				
(75) Environnement Illimités inc.				3-4			
(76) SNC Lavalin				4			
Projet de municipalisation des centrales de Pont-Arnaud et Chute-Garneau par Hydro-Jonquière							
(77) Municipalité du Saguenay	1-2		2-3		2		
(78) Promotion Saguenay	1-3-4		2		2		
(79) Cégertec	3-4						

Tableau PP – Produit de la phase d'un processus d'apprentissage collectif (SUITE)

Processus / Mécanismes d'interactions	Premier processus d'apprentissage collectif	Deuxième processus d'apprentissage collectif	Troisième processus d'apprentissage collectif	Quatrième processus d'apprentissage collectif	Cinquième processus d'apprentissage collectif	Sixième processus d'apprentissage collectif	Septième processus d'apprentissage collectif
Projet de municipalisation des centrales de Pont-Arnaud et Chute-Garneau par Hydro-Jonquière (SUITE)							
(80) Hydro-Jonquière	5-6	1-2	1-3-4-5		1-2		
(81) MRNF		3					
(82) Régie de l'énergie		3-5					
(83) Hydro-Québec		3-4	2-5		3		
(84) Conseil des ministres du GVT du QC		5			2		
(85) Rencontre		6					
(86) Réalisation de travaux			5-6				
(87) RCGT				1-2-3-4			
(88) Réunions				5			
(89) SRH de Saguenay				6			
Plan d'action en efficacité énergétique de la ville de Saguenay							
(90) Bureau vérificateur général de Saguenay	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2
(91) Conseil municipal de Saguenay	2	2	2	2	2	2	2
(92) SIEM de Saguenay	3	3	3	3	3	3	3
Projet en efficacité énergétique du Collège d'Alma							
(93) MELS	1	6					
(94) Fédération des CÉGEPS	1						
(95) Collège d'Alma	1-2	2		3			
(96) Firmes en efficacité énergétique	3						
(97) Rencontre	3-4	3					
(98) Formation comité de sélection	3						
(99) CA Collège d'Alma	6	1-3	2	2			
(100) Comité de sélection	4-5						
(101) Réunion du Conseil d'administration		4-5-6					
(102) Réalisation de travaux			1	1			
(103) Firme Écosystem			3				
(104) Formation				4-5			

Tableau PP – Produit de la phase d'un processus d'apprentissage collectif (SUITE)

Processus / Mécanismes d'interactions	Premier processus d'apprentissage collectif	Deuxième processus d'apprentissage collectif	Troisième processus d'apprentissage collectif	Quatrième processus d'apprentissage collectif	Cinquième processus d'apprentissage collectif	Sixième processus d'apprentissage collectif	Septième processus d'apprentissage collectif
Projet d'implantation d'un terminal méthanier à Grande-Anse							
(105) Validation de l'intérêt d'un projet de TM	1						
(106) Énergie Grande-Anse	2-3	1-2-3	1-2-3	1-2-3-4			
(107) Port Saguenay	2						
(108) Dépôt de la documentation préliminaire	4-5-6						
(109) Réunion du Conseil d'administration	6						
(110) Réunion CCITM		4-5					
(111) Conférence de presse		4-5-6					
(112) CCITM		5-6					
(113) Présentation du projet d'EGA			4				
(114) Journal Le Quotidien				4			
Projet de stratégie d'indépendance du Québec au pétrole pour 2030							
(115) Catalyseur (Patric Déry)	1-2-3	1-2-3					
(116) GREB	2-4	2					
(117) CREDD 02	2	2					
(118) RAJ-02 (FRIJ)	2	2					
(119) Sortie de presse	4						
(120) Rencontres		4					
(121) Partis politiques à l'ANQ		5					

Tableau QQ - Contenu des nouvelles connaissances – Troisième processus de l'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Contenu des nouvelles connaissances
CSSSC	• Établissement d'une planification administrative du dossier. Division du projet en différents créneaux : approvisionnement en biomasse (nécessité des liens avec les fournisseurs et le processus d'appel d'offres pour l'octroi de biomasse forestière), modernisations physiques de la centrale (embauche d'un consultant, adaptation des infrastructures, adaptation les plans et devis, convoyeurs, entreposage, filtration des fumées), acceptation des organisations sociétaires (investissement à réaliser de l'ordre de 10 M$ et nécessité d'avoir les accords en regard des investissements à réaliser).
Val-Éo	• Contenu du dossier de soumission : produit recherché - attributs environnementaux - quantité recherchée - début des livraisons de la production - durée des contrats - admissibilité et origine de la production - contenu régional et contenu québécois - formules des prix admissibles - raccordement au réseau de transport - démantèlement du parc éolien - garantie financière - cadre de référence relatif à l'aménagement de parcs éoliens en milieux agricoles et forestiers. Procédure d'analyse des dossiers (exigences minimales - classement des soumissions - simulations de combinaisons de soumission).
Éolien B-S	• Mise en place d'une démarche permettant le développement d'un projet de parc éolien au sein du territoire des municipalités de l'Anse-st-Jean, Petit-Saguenay et Rivière-Éternité, en collaboration avec la firme Hélimax (ainsi que le CDE de Petit-Saguenay).
Shipshaw RTA	• L'étude d'impacts : (Projet) Objectifs – Milieu récepteur : milieu physique, milieu humain et milieu biologique – Description du projet – Variantes du projet considérées – Description des ouvrages proposés - Nuisances et rejets liés aux activités de construction – Échéancier des travaux – Coûts – Main-d'œuvre – Méthodes d'analyse des impacts sociaux et environnementaux – Identification et évaluation des impacts sociaux et environnementaux liés à la réalisation du projet – Plan de gestion environnementale - Plan de mesure d'urgence.
Hydro-Jonq	• Entente de suivi de techniciens et d'ingénieurs de Hydro-Jonquière participant à l'exploitation des ouvrages lors des interventions des équipes d'Hydro-Québec (participation sans exécution) : entretien, alarme ou exploitation des ouvrages. Formation sur l'exploitation des ouvrages, la programmation des systèmes, formation sur les automates, les interfaces de contrôles. Savoir faire en ce qui a trait à l'exploitation des ouvrages. Suivi du déroulement de la construction des ouvrages par les techniciens d'Hydro-Jonquière : connaissances des équipements en place.
EE-SIEM	• Développement d'un plan d'action en efficacité énergétique pour la période 2008 à 2011, incluant le positionnant d'une ressource humaine (énergéticien) en ce qui a trait à la réalisation de certains volets. Le plan d'action comporte quatre orientations : *1) « Susciter l'intérêt des utilisateurs à économiser l'énergie »; 2) « Réduire la consommation d'énergie des équipements et bâtiments actuels »; 3) « Améliorer la consommation en énergie des bâtiments et des équipements motorisés »; 4) « Réduire les coûts d'énergies »*. - Appui du plan d'action en provenance des instances de la municipalité.
EE-C Alma	• Connaissances relatives aux mesures de sensibilisation devant être appliquées par les employés du Collège d'Alma en ce qui a trait aux nouveaux équipements installés.
ITM-GA	• Connaissances du projet : Investissements requis - Infrastructures impliquées - Gazoduc nécessité - impacts structurants du projet - retombées potentielles du projet - Partenaires du projet - Faisabilité: site géographique, études d'avant-projet et études d'impacts.

Tableau RR - Localisation géographique des mécanismes d'interactions détenteurs des vecteurs informationnels des nouvelles connaissances produites

Cas de projets ou d'actions étudiés	Mécanismes d'interactions détenteurs	Municipalité locale où ceux-ci prennent place	Municipalité régionale de comté de localisation
Premier processus d'apprentissage collectif			
CSSSC	• Centrale de chauffage s.e.n.c. (CA) • AGIR (Chargé de projet)	• Arrondissement Chicoutimi • Normandin	• Saguenay • Maria-Chapdelaine
SDAF	• SDAF • Catalyseur (Chercheur)	• Saint-Fulgence • Arrondissement Chicoutimi	• Fjord-du-Saguenay • Saguenay
CRBF-CRÉ	• CRÉ SLSJ (CA) - CRBF • MRNF SLSJ	• Arrondissement Jonquière	• Saguenay
Val-Éo	• Comité des leaders • Catalyseur (Consultant)	• Sans objet	• Lac-Saint-Jean-Est
Éolien B-S	• MRNF • Firme Hélimax	• Québec • Montréal	• Sans objet • Sans objet
Hydro-Ilnu	• Conseil des Montagnais du LSJ • DPI	• Mashteuiatsh	• Hors-MRC
Shipshaw RTA	• Alcan (Énergie électrique Alcan)	• Arrondissement Jonquière	• Saguenay
Hydro-Jonq	• Promotion Saguenay • Firme Cégertec	• Arrondissement Chicoutimi	• Saguenay
ÉE-SIEM	• SIEM de la ville de Saguenay (Direction) • CITP de la ville de Saguenay	• Arrondissement Chicoutimi	• Saguenay
ÉÉ-C Alma	• Collège d'Alma (Comité de sélection) • AGPI;	• Alma • Montréal	• Alma • Sans objet
ITM-GA	• Énergie Grande-Anse	• Arrondissement Chicoutimi	• Saguenay
IQP-2030	• GREB – Catalyseur (Chercheur) • CREDD	• Arrondissement La Baie • Alma	• Saguenay • Lac-Saint-Jean-Est
Deuxième processus d'apprentissage collectif			
CSSSC	• Centrale de chauffage s.e.n.c. (CA) • Consulgaz	• Arrondissement Chicoutimi • Montréal	• Saguenay • Sans objet

Tableau RR - Localisation géographique des mécanismes d'interactions détenteurs des vecteurs informationnels des nouvelles connaissances produites (SUITE)

Cas de projets ou d'actions étudiés	Mécanismes d'interactions détenteurs	Municipalité locale où ceux-ci prennent place	Municipalité régionale de comté de localisation
Deuxième processus d'apprentissage collectif (suite)			
SDAF	• SDAF • Catalyseur (Chercheur)	• Saint-Fulgence • Arrondissement Chicoutimi	• Fjord-du-Saguenay • Saguenay
Val-Éo	• Coopérative Val-Éo (C.A) • Catalyseur (Consultant)	• Saint-Bruno-du-Lac-Saint-Jean	• Lac-Saint-Jean-Est
Éolien B-S	• CDE de Petit Saguenay • Firme Hélimax	• Petit-Saguenay • Montréal	• Fjord-du-Saguenay • Sans objet
Hydro-Ilnu	• Conseil des Montagnais du LSJ • DPI	• Mashteuiatsh	• Hors-MRC
Shipshaw RTA	• Alcan (Énergie électrique Alcan)	• Arrondissement Jonquière	• Saguenay
Hydro-Jonq	• Promotion Saguenay • Firme Cégertec	• Arrondissement Chicoutimi	• Saguenay
ÉE-SIEM	• SIEM de la ville de Saguenay (Direction) • CITP de la municipalité de Saguenay	• Arrondissement Chicoutimi	• Saguenay
ÉÉ-C Alma	• Collège d'Alma (C.A) • Firme 4Ei	• Alma • Laval	• Lac-Saint-Jean-Est • Sans objet
ITM-GA	• Énergie Grande-Anse	• Arrondissement Chicoutimi	• Saguenay
IQP-2030	• Catalyseur (Chercheur) • CRÉ du SLSJ	• Arrondissement La Baie • Arrondissement Jonquière	• Saguenay
Troisième processus d'apprentissage collectif			
CSSSC	• Centrale de chauffage s.e.n.c (C.A)	• Arrondissement Chicoutimi	• Saguenay
Val-Éo	• Coopérative Val-Éo • Algonquin Power	• Saint-Bruno-du-Lac-Saint-Jean • Oakville (Ontario)	• Lac-Saint-Jean-Est • Sans objet
Éolien B-S	• CDE Petit Saguenay; • Conseils mun. Anse-Saint-Jean, Petit-Saguenay, et Rivière-Éternité	• Petit-Saguenay • Anse-Saint-Jean, Petit-Saguenay et Rivière-Éternité	• Fjord-du-Saguenay

Tableau RR - Localisation géographiqu des mécanismes d'interactions détenteurs des vecteurs informationnels des nouvelles connaissances produites (SUITE)

Cas de projets ou d'actions étudiés	Mécanismes d'interactions détenteurs	Municipalité locale où ceux-ci prennent place	Municipalité régionale de comté de localisation
Troisième processus d'apprentissage collectif (suite)			
Shipshaw RTA	• BAPE • Médias	• Québec • Sans objet	• Sans objet
Hydro-Jonq	• Municipalité de la ville de Saguenay • Hydro-Jonquière • Hydro-Québec	• Arrondissement Chicoutimi • Arrondissement Jonquière • Montréal	• Saguenay • Sans objet
ÉE-SIEM	• SIEM de la ville de Saguenay (Direction) • CITP de la ville de Saguenay	• Arrondissement Chicoutimi	• Saguenay
ÉÉ-C Alma	• Collège d'Alma (C.A) • Firme Ecosystem	• Alma • Québec	• Lac-Saint-Jean-Est • Sans objet
ITM-GA	• Énergie Grande-Anse	• Arrondissement Chicoutimi	• Saguenay
Quatrième processus d'apprentissage collectif			
CSSSC	• Centrale de chauffage s.e.n.c. (CA)	• Arrondissement Chicoutimi	• Saguenay
Val-Éo	• Coopérative Val-Éo • CQCM	• Saint-Bruno-du-Lac-Saint-Jean • Lévis	• Lac-Saint-Jean-Est • Sans objet
Éolien B-S	• Comité mise en œuvre projet de parc éolien; • Firme Hélimax	• Petit-Saguenay • Montréal	• Fjord-du-Saguenay • Sans objet
Shipshaw RTA	• Firme Environnement Illimités Inc	• Alma	• Lac-Saint-Jean-Est
Hydro-Jonq	• Firme Raymond, Chabot, Grant, Thornton	• Arrondissement Chicoutimi	• Saguenay
ÉE-SIEM	• SIEM de Saguenay (Direction); CITP de Saguenay	• Arrondissement Chicoutimi	• Saguenay
ÉÉ-C Alma	• Collège d'Alma (Équipe de maintenance et d'entretien) • Firme Ecosystem	• Alma • Québec	• Lac-Saint-Jean-Est • Sans objet
ITM-GA	• Énergie Grande-Anse • Firme Unimarketing	• Arrondissement Chicoutimi	• Saguenay

Tableau RR - Localisation géographiqu des mécanismes d'interactions détenteurs des vecteurs informationnels des nouvelles connaissances produites (SUITE)

Cas de projets ou d'actions étudiés	Mécanismes d'interactions détenteurs	Municipalité locale où ceux-ci prennent place	Municipalité régionale de comté de localisation
Cinquième processus d'apprentissage collectif			
Val-Éo	• MRC de Lac-Saint-Jean-Est (C.A)	• Alma	• Lac-Saint-Jean-Est
Éolien B-S	• Compagnie Innergex	• Longueuil	• Sans objet
Hydro-Jonq	• Municipalité de la ville de Saguenay • Hydro-Jonquiière • Hydro-Québec	• Arrondissement Chicoutimi • Arrondissement Jonquière • Montréal	• Saguenay • Sans objet
ÉE-SIEM	• SIEM de Saguenay (Direction); CITP de Saguenay	• Arrondissement Chicoutimi	• Saguenay
Sixième processus d'apprentissage collectif			
Val-Éo	• Coopérative Val-Éo (CA) • Agrinova	• Saint-Bruno • Alma	• Lac-Saint-Jean-Est
Éolien B-S	• CDE de Petit-Saguenay	• Petit-Saguenay	• Fjord-du-Saguenay
ÉE-SIEM	• SIEM de Saguenay (Direction) • CITP de Saguenay	• Arrondissement Chicoutimi	• Saguenay
Septième processus d'apprentissage collectif			
Val-Éo	• Coopérative Val-Éo (CA) • Firme Génivar	• Saint-Bruno • Arrondissement Chicoutimi	• Lac-Saint-Jean-Est • Saguenay
ÉE-SIEM	• SIEM de Saguenay (Direction) • CITP de Saguenay	• Arrondissement Chicoutimi	• Saguenay

Tableau SS - Localisation géographique des mécanismes d'interactions détenteurs des apprentissages collectifs produits

Cas de projets ou d'actions étudiés	Type d'apprentissage collectif réalisé	Niveau de circonscription	Municipalité locale où ceux-ci prennent place	Municipalité régionale de comté de localisation
Premier processus d'apprentissage collectif				
CSSSC	*Savoir*	Centrale de chauffage s.e.n.c.	• Arrondissement Chicoutimi	• Saguenay
	Savoir-faire	Sans objet	• Sans objet	• Sans objet
Val-Éo	*Savoir*	Membres fondateurs de la coopérative Val-Éo	• Municipalités MRC LSJE	• Lac-Saint-Jean-Est
	Savoir-faire			
Éolien B-S	*Savoir*	Organisations gravitant autour du GPDFD-CBS	• Municipalités Bas-Saguenay	• Fjord-du-Saguenay
	Savoir-faire	-	• Sans objet	• Sans objet
Hydro-Ilnu	*Savoir*	Conseil des Montagnais du Lac-Saint-Jean	• Mashteuiatsh	• Hors-MRC
	Savoir-faire			
Shipshaw RTA	*Savoir*	Alcan – Énergie électrique Alcan	• Arrondissement Jonquière	• Saguenay
	Savoir-faire			
Hydro-Jonq	*Savoir*	Hydro-Jonquière et municipalité de Saguenay	• Arrondissement Jonquière	• Saguenay
	Savoir-faire	-	• Sans objet	• Sans objet
EÉ-C Alma	*Savoir*	Collège d'Alma	• Alma	• Lac-Saint-Jean-Est
	Savoir-faire			
ITM-GA	*Savoir*	Énergie Grande-Anse	• Arrondissement La Baie	• Saguenay
Deuxième processus d'apprentissage collectif				
CSSSC	*Savoir*	Centrale de chauffage s.e.n.c.	• Arrondissement Chicoutimi	• Saguenay
	Savoir-faire	Sans objet	• Sans objet	• Sans objet
Val-Éo	*Savoir*	Coopérative Val-Éo	• Saint-Bruno-du-Lac-Saint-Jean	• Lac-Saint-Jean-Est
Éolien B-S	*Savoir*	CDE de Petit-Saguenay	• Petit-Saguenay	• Fjord-du-Saguenay
	Savoir-faire	-	• Sans objet	• Sans objet
Hydro-Ilnu	*Savoir*	Hydro-Ilnu	• Mashteuiatsh • Montréal • Mashteuiatsh	• Hors-MRC • Sans objet • Hors-MRC
Shipshaw RTA	*Savoir*	Alcan – Énergie électrique Alcan	• Arrondissement Jonquière	• Saguenay
	Savoir-faire			
Hydro-Jonq	*Savoir*	Hydro-Jonquière et municipalité de Saguenay	• Arrondissement Jonquière	• Saguenay
	Savoir-faire	-	• Sans objet	• Sans objet

Tableau SS - Localisation géographique des mécanismes d'interactions détenteurs des apprentissages collectifs produits (SUITE)

Cas de projets ou d'actions étudiés	Type d'apprentissage collectif réalisé	Niveau de circonscription	Municipalité locale où ceux-ci prennent place	Municipalité régionale de comté de localisation
Deuxième processus d'apprentissage collectif (suite)				
EÉ-C Alma	*Savoir* *Savoir-faire*	Collège d'Alma	• Alma	• Lac-Saint-Jean-Est
ITM-GA	*Savoir*	Énergie Grande-Anse Catalyseur responsable du CCITM	• Arrondissement La Baie	• Saguenay
Troisième processus d'apprentissage collectif				
Val-Éo	*Savoir* *Savoir-faire*	Coopérative Val-Éo	• Saint-Bruno-du-Lac-Saint-Jean	• Lac-Saint-Jean-Est
Éolien B-S	*Savoir* *Savoir-faire*	CDE de Petit-Saguenay Conseils municipaux de l'Anse-Saint-Jean, Rivière-Éternité et Petit Saguenay	• Petit-Saguenay • L'Anse-Saint-Jean, Petit-Saguenay et Rivière-Éternité	• Fjord-du-Saguenay
Shipshaw RTA	*Savoir* *Savoir-faire*	Rio Tinto Alcan – Énergie électrique Alcan	• Arrondissement Jonquière	• Saguenay
Hydro-Jonq	*Savoir* *Savoir-faire*	Hydro-Jonquière (équipe d'intervention – six techniciens et un ingénieur)	• Arrondissement Jonquière	• Saguenay
Quatrième processus d'apprentissage collectif				
Val-Éo	*Savoir*	Coopérative Val-Éo	• Saint-Bruno-du-Lac-Saint-Jean	• Lac-Saint-Jean-Est
	Savoir-faire	-	• Sans objet	• Sans objet
Éolien B-S	*Savoir* *Savoir-faire*	Comité de mise en œuvre du projet (CMOP)	• L'Anse-Saint-Jean, Petit-Saguenay et Rivière-Éternité	• Fjord-du-Saguenay
Hydro-Jonq	*Savoir* *Savoir-faire*	RCGT Conseil municipal de Saguenay	• Arrondissement Jonquière • Arrondissement Chicoutimi	• Saguenay
Cinquième processus d'apprentissage collectif				
Val-Éo	*Savoir*	Coopérative Val-Éo	• Saint-Bruno-du-Lac-Saint-Jean	• Lac-Saint-Jean-Est
	Savoir-faire	-	• Sans objet	• Sans objet
Éolien B-S	*Savoir* *Savoir-faire*	CDE de Petit-Saguenay Comité de mise en œuvre du projet (CMOP)	• Petit-Saguenay • L'Anse-Saint-Jean, Petit-Saguenay et Rivière-Éternité	• Fjord-du-Saguenay

Tableau TT - Degré d'innovation des apprentissages collectifs produits

Cas de projets ou d'actions étudiés	Type d'apprentissage collectif réalisé	Introduction nouveauté	Avancement de l'action	Permanence de l'action	Type d'innovation	Total du pointage	Degré d'innovation
Premier processus d'apprentissage collectif							
CSSSC	Savoir	2	1	1	3	7	Faible
Val-Éo	Savoir	2	3	3	1	9	Faible
	Savoir-faire	2	3	3	1	9	Faible
Éolien B-S	Savoir	2	1	3	1	7	Faible
Hydro-Ilnu	Savoir	2	3	3	3	11	Moyen
	Savoir-faire	2	3	3	3	11	Moyen
Shipshaw RTA	Savoir	2	3	3	3	11	Moyen
	Savoir-faire	2	3	3	3	11	Moyen
Hydro-Jonq	Savoir	2	1	1	7	11	Moyen
EÉ-C Alma	Savoir	2	3	1	3	9	Faible
	Savoir-faire	2	3	1	3	9	Faible
ITM-GA	Savoir	2	1	1	3	7	Faible
Deuxième processus d'apprentissage collectif							
CSSSC	Savoir	2	3	3	3	11	Moyen
	Savoir-faire	2	3	3	3	11	Moyen
Val-Éo	Savoir	2	3	1	3	9	Faible
	Savoir-faire	2	3	1	3	9	Faible
Éolien B-S	Savoir	2	1	3	1	7	Faible
Hydro-Ilnu	Savoir	2	3	5	3	12	Moyen
	Savoir-faire	2	3	4	3	12	Moyen
Shipshaw RTA	Savoir	2	3	3	3	11	Moyen
	Savoir-faire	2	3	3	3	11	Moyen
Hydro-Jonq	Savoir	2	3	1	1	7	Faible
EÉ-C Alma	Savoir	2	3	1	1	7	Faible
ITM-GA	Savoir	2	3	1	3	9	Faible
	Savoir-faire	2	3	1	3	9	Faible

Tableau TT - Degré d'innovation des apprentissages collectifs produits (SUITE)

Cas de projets ou d'actions étudiés	Type d'apprentissage collectif réalisé	Introduction nouveauté	Avancement de l'action	Permanence de l'action	Type d'innovation	Total du pointage	Degré d'innovation
Troisième processus d'apprentissage collectif							
Val-Éo	Savoir	2	3	1	1	7	Faible
	Savoir-faire	2	3	1	1	7	Faible
Éolien B-S	Savoir	2	3	1	1	7	Faible
	Savoir-faire	2	3	1	1	7	Faible
Shipshaw RTA	Savoir	2	3	3	3	11	Moyen
	Savoir-faire	2	3	3	3	11	Moyen
Hydro-Jonq	Savoir	2	3	3	5	13	Moyen
	Savoir-faire	2	3	3	5	13	Moyen
Quatrième processus d'apprentissage collectif							
Val-Éo	Savoir	2	1	1	1	5	Très faible
Éolien B-S	Savoir	2	3	1	3	9	Faible
	Savoir-faire	2	3	1	3	9	Faible
Hydro-Jonq	Savoir	2	3	3	3	11	Moyen
	Savoir-faire	2	3	3	3	11	Moyen
Cinquième processus d'apprentissage collectif							
Val-Éo	Savoir	2	3	3	7	15	Fort
Éolien B-S	Savoir	2	3	1	3	9	Faible
	Savoir-faire	2	3	1	3	9	Faible

Tableau UU - Logique d'accumulation des processus d'apprentissage collectif

Cas de projets ou d'actions étudiés	Logique d'accumulation simple	Logique d'accumulation continue	Logique d'accumulation divisée	Logique d'accumulation discontinue
Premier processus d'apprentissage collectif				
CSSSC	X			
SDAF	X			
CRBF-CRÉ	X			
Val-Éo	X			
Éolien B-S	X			
Hydro-Ilnu	X			
Shipshaw RTA	X			
Hydro-Jonq	X			
EÉ-SIEM			X	
EÉ-C Alma	X			
ITM-GA	X			
IQP-2030	X			
Deuxième processus d'apprentissage collectif				
CSSSC		X		
SDAF			X	
Val-Éo		X		
Éolien B-S		X		
Hydro-Ilnu		X		
Shipshaw RTA		X		
Hydro-Jonq		X		
EÉ-SIEM			X	
EÉ-C Alma		X		
ITM-GA		X		
IQP-2030			X	
Troisième processus d'apprentissage collectif				
CSSSC			X	
Val-Éo		X		
Éolien B-S				
Hydro-Ilnu				

Tableau UU - Logique d'accumulation des processus d'apprentissage collectif (SUITE)

Cas de projets ou d'actions étudiés	Logique d'accumulation simple	Logique d'accumulation continue	Logique d'accumulation divisée	Logique d'accumulation discontinue
Troisième processus d'apprentissage collectif (suite)				
Shipshaw RTA		X		
Hydro-Jonq			X	
EÉ-SIEM			X	
EÉ-C Alma			X	
ITM-GA			X	
IQP-2030				
Quatrième processus d'apprentissage collectif				
CSSSC			X	
Val-Éo		X		
Éolien B-S		X		
Shipshaw RTA				X
Hydro-Jonq				X
EÉ-SIEM			X	
EÉ-C Alma			X	
ITM-GA			X	
Cinquième processus d'apprentissage collectif				
Val-Éo				X
Shipshaw RTA		X		
Hydro-Jonq			X	
EÉ-SIEM			X	
Sixième processus d'apprentissage collectif				
Val-Éo				X
Éolien B-S		X		
EÉ-SIEM			X	
Septième processus d'apprentissage collectif				
Val-Éo		X		
EÉ-SIEM			X	

SCHÉMA 1: Opérationnalisation du concept de l'apprentissage collectif (en tant que processus)

Phase I → **Phase II** → **Phase III** → **Phase IV** → **Phase V** → **Phase VI**

Phase I

(ÉLÉMENT CIBLÉ)
Élément posant problématique
Présence ou non de l'élément

(CHEMINEMENT PAR LEQUEL ÉVOLUE LE PROCESSUS)
Présence ou non des différents types de mécanismes d'interactions
Type d'utilisation des mécanismes d'interactions
Mécanisme ayant permis de statuer sur le positionnement de l'élément

(CHEMINEMENT PAR LEQUEL ÉVOLUE LE PROCESSUS)
Motivations à l'action des acteurs

Phase II

(IDENTIFICATION ET PRÉCISION DE LA COMPRÉHENSION DE L'ÉLÉMENT CIBLÉ)
Démarche de précision d'un élément posant problématique
Présence ou non de l'élément

(CHEMINEMENT PAR LEQUEL ÉVOLUE LE PROCESSUS)
Présence ou non des différents types de mécanismes d'interactions
Type d'utilisation des mécanismes d'interactions

(IDENTIFICATION ET PRÉCISION DE LA COMPRÉHENSION DE L'ÉLÉMENT CIBLÉ)
Élément précisé posant problématique
Présence ou non de l'élément

(CHEMINEMENT PAR LEQUEL ÉVOLUE LE PROCESSUS)
Mécanisme ayant permis de statuer sur le positionnement de l'élément

(CHEMINEMENT PAR LEQUEL ÉVOLUE LE PROCESSUS)
Motivations à l'action des acteurs

Phase III

(MISE EN FORME D'UNE RÉPONSE)
Démarche de mise en forme d'une réponse élaborée en regard de l'élément précisé
Présence ou non de l'élément

(CHEMINEMENT PAR LEQUEL ÉVOLUE LE PROCESSUS)
Présence ou non des différents types de mécanismes d'interactions
Type d'utilisation faite des mécanismes d'interactions

(MISE EN FORME D'UNE RÉPONSE)
Réponse élaborée en regard de l'élément précisé
Présence ou non de l'élément

(CHEMINEMENT PAR LEQUEL ÉVOLUE LE PROCESSUS)
Mécanisme ayant permis de statuer sur le positionnement de l'élément

(CHEMINEMENT PAR LEQUEL ÉVOLUE LE PROCESSUS)
Motivations à l'action des acteurs

Phase IV

(DIFFUSION ET APPROPRIATION DE LA RÉPONSE)
Démarche de diffusion du savoir constitué par la réponse élaborée
Présence ou non de l'élément

(CHEMINEMENT PAR LEQUEL ÉVOLUE LE PROCESSUS)
Présence ou non des différents types de mécanismes d'interactions
Type d'utilisation des mécanismes d'interactions

(DIFFUSION ET APPROPRIATION DE LA RÉPONSE)
Appropriation du savoir diffusé
Présence ou non de l'élément

(CHEMINEMENT PAR LEQUEL ÉVOLUE LE PROCESSUS)
Présence ou non des différents types de mécanismes d'interactions
Type d'utilisation des mécanismes d'interactions

(CHEMINEMENT PAR LEQUEL ÉVOLUE LE PROCESSUS)
Motivations à l'action des acteurs

Phase V

(MISE EN PRATIQUE ET OU MAÎTRISE DE LA RÉPONSE)
Démarche appropriée d'intégration du savoir
Présence ou non de l'élément

Démarche de mise en pratique de ce savoir
Présence ou non de l'élément

(CHEMINEMENT PAR LEQUEL ÉVOLUE LE PROCESSUS)
Présence ou non des différents types de mécanismes d'interactions
Type d'utilisation des mécanismes d'interactions
Mécanisme ayant permis de statuer sur le positionnement de l'élément

Démarche de positionnement en regard de l'obtention du savoir
Présence ou non de l'élément

(CHEMINEMENT PAR LEQUEL ÉVOLUE LE PROCESSUS)
Présence ou non des différents types de mécanismes d'interactions
Type d'utilisation faite des mécanismes d'interactions
Mécanisme ayant permis de statuer sur le positionnement de l'élément

(CHEMINEMENT PAR LEQUEL ÉVOLUE LE PROCESSUS)
Motivations à l'action des acteurs

Phase VI

(INTÉGRATION DES NOUVELLES CONNAISSANCES)
Type d'intégration ou non relié au savoir-faire
Présence ou non de l'élément

(CHEMINEMENT PAR LEQUEL ÉVOLUE LE PROCESSUS)
Présence ou non des différents types de mécanismes d'interactions
Type d'utilisation des mécanismes d'interactions

(INTÉGRATION DES NOUVELLES CONNAISSANCES)
Type d'intégration ou non relié au savoir en lui-même
Présence ou non de l'élément

(CHEMINEMENT PAR LEQUEL ÉVOLUE LE PROCESSUS)
Présence ou non des différents types de mécanismes d'interactions
Type d'utilisation faite des mécanismes d'interactions

(CHEMINEMENT PAR LEQUEL ÉVOLUE LE PROCESSUS)
Motivations à l'action des acteurs

SCHÉMA 2: Degré d'évolution du cheminement des processus d'apprentissages collectifs

	1 -	2 -	3 -	4 -	5 -	6 -	7-
Projet de conversion de la Centrale de chauffage à la biomasse du CSSSC	(6)	(6)	(3)	(3)			
Projet de biomasse forestière pour des carburants biodiesel	(4)	(4)					
Comité régional de la biomasse forestière	(4)						
Projet de la coopérative éolienne Val-Éo	(6)	(6)	(6)	(6)	(6)	(3)	(3)
Projet de parc éolien dans le secteur du Bas-Saguenay	(6)	(6)	(6)	(6)	(6)	(3)	
Projet de la centrale Minashtuk d'Hydro-Ilnu	(6)	(6)					
Projet d'optimisation de la centrale hydroélectrique Shipshaw par RTA	(6)	(6)	(6)	(5)			
Projet de municipalisation des centrales de Pont-Arnaud de Chute-Garneau par Hydro-Jonquière	(6)	(6)	(6)	(6)	(3)		
Plan d'action en efficacité énergétique de la ville de Saguenay	(3)	(3)	(3)	(3)	(3)	(3)	(3)
Projet en efficacité énergétique du Collège d'Alma	(6)	(6)	(3)	(4)			
Projet d'implantation d'un terminal méthanier à Grande-Anse	(6)	(6)	(4)	(5)			
Projet de stratégie d'indépendance du Québec au pétrole pour 2030	(4)	(5)					

Figure 12 : Modélisation – Rôles et fonctions des mécanismes d'interactions (premier processus de l'apprentissage collectif)

Établissement de voies relationnelles structurantes

Combinaisons des mécanismes d'interactions (par des réseaux)

CSSSC		(2)	(3)		(5)	(6)
SDAF	(1)	(2)	(3)	(4)		
CRBF-CRÉ	(1)	(2)	(3)	(4)		
Val-Éo		(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Éolien B-S			(3)			
Hydro-Ilnu	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Hydro-Jonq	(1)	(2)	(3)	(4)		
Shipshaw RTA			(3)	(4)	(5)	(6)
EE-SIEM	(1)	(2)	(3)			
ÉE-C Alma	(1)	(2)	(3)	(4)		(6)
ITM-GA	(1)	(2)		(4)	(5)	(6)
IQP-2030		(2)	(3)	(4)		

Un seul mécanisme d'interaction

CSSSC	(1)			(4)		
SDAF						
CRBF-CRÉ						
Val-Éo	(1)					
Éolien B-S	(1)	(2)		(4)	(5)	(6)
Hydro-Ilnu						
Hydro-Jonq					(5)	(6)
Shipshaw RTA	(1)	(2)				
EE-SIEM						
ÉE-C Alma					(5)	
ITM-GA			(3)			
IQP-2030	(1)					

Élément découlant du produit de la phase

Combinaisons des mécanismes d'interactions (par des réseaux)

CSSSC						
SDAF				(4)		
CRBF-CRÉ						
Val-Éo					(5)	
Éolien B-S						
Hydro-Ilnu					(5)	
Hydro-Jonq				(4)		
Shipshaw RTA				(4)	(5)	
EE-SIEM		(2)	(3)			
ÉE-C Alma		(2)	(3)			
ITM-GA		(2)		(4)	(5)	
IQP-2030						

Un seul mécanisme d'interaction

CSSSC	(1)					
SDAF	(1)					
CRBF-CRÉ	(1)					
Val-Éo	(1)					
Éolien B-S	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Hydro-Ilnu	(1)					
Hydro-Jonq		(2)	(3)		(5)	(6)
Shipshaw RTA	(1)	(2)	(3)			
EE-SIEM	(1)					
ÉE-C Alma					(5)	
ITM-GA	(1)		(3)			
IQP-2030	(1)					

Mise en place successive d'éléments

CSSSC		(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
SDAF		(2)	(3)			
CRBF-CRÉ		(2)	(3)	(4)		
Val-Éo		(2)	(3)	(4)		(6)
Éolien B-S						
Hydro-Ilnu		(2)	(3)	(4)		(6)
Hydro-Jonq	(1)					
Shipshaw RTA						(6)
EE-SIEM						
ÉE-C Alma	(1)			(4)		(6)
ITM-GA						(6)
IQP-2030		(2)	(3)	(4)		

Légende des réseaux (couleurs) :

- *Vert : réseaux de types verticaux ;*
- *Rouge : réseaux de types utilitaires ;*
- *Orange : réseaux de types horizontaux ;*
- *Bleu : combinaison verticaux / horizontaux.*

Figure 13 : Modélisation – Rôles et fonctions des mécanismes d'interactions (deuxième processus de l'apprentissage collectif)

Établissement de voies relationnelles structurantes

Combinaisons des mécanismes d'interactions (par des réseaux)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
CSSSC	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
SDAF	(1)	(2)	(3)	(4)		
CRBF-CRÉ						
Val-Éo	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Éolien B-S		(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Hydro-Ilnu	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
Hydro-Jonq		(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Shipshaw RTA	(1)		(3)	(4)	(5)	(6)
EE-SIEM	(1)	(2)	(3)			
ÉE-C Alma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
ITM-GA			(3)	(4)	(5)	(6)
IQP-2030		(2)	(3)	(4)	(5)	

Un seul mécanisme d'interaction

	(1)	(2)	(6)
CSSSC			
SDAF			
CRBF-CRÉ			
Val-Éo			
Éolien B-S	(1)		
Hydro-Ilnu			(6)
Hydro-Jonq	(1)		
Shipshaw RTA		(2)	
EE-SIEM			
ÉE-C Alma			
ITM-GA	(1)	(2)	
IQP-2030	(1)		

Élément découlant du produit de la phase

Combinaisons des mécanismes d'interactions (par des réseaux)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
CSSSC	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
SDAF	(1)					
CRBF-CRÉ						
Val-Éo	(1)	(2)	(3)		(5)	(6)
Éolien B-S		(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Hydro-Ilnu	(1)				(5)	
Hydro-Jonq		(2)		(4)		(6)
Shipshaw RTA	(1)		(3)		(5)	(6)
EE-SIEM	(1)	(2)				
ÉE-C Alma	(1)	(2)		(4)	(5)	(6)
ITM-GA			(3)			(6)
IQP-2030			(3)	(4)	(5)	

Un seul mécanisme d'interaction

	(1)	(2)	(6)
CSSSC			
SDAF			
CRBF-CRÉ			
Val-Éo			
Éolien B-S	(1)		
Hydro-Ilnu		(2)	(6)
Hydro-Jonq	(1)		
Shipshaw RTA		(2)	
EE-SIEM			
ÉE-C Alma			
ITM-GA	(1)	(2)	
IQP-2030	(1)		

Mise en place successive d'éléments

	(2)	(3)	(4)	(5)
CSSSC				
SDAF	(2)	(3)	(4)	
CRBF-CRÉ				
Val-Éo			(4)	
Éolien B-S				
Hydro-Ilnu		(3)	(4)	
Hydro-Jonq		(3)		(5)
Shipshaw RTA			(4)	
EE-SIEM		(3)		
ÉE-C Alma		(3)		
ITM-GA			(4)	(5)
IQP-2030	(2)			

Légende des réseaux (couleurs) :

- *Vert : réseaux de type verticaux ;*
- *Rouge : réseaux de type utilitaires ;*
- *Orange : réseaux de type horizontaux ;*
- *Bleu : combinaison verticaux / horizontaux ;*
- *Rose : combinaison horizontaux/utilitaires/informels ;*
- *Mauve : combinaison horizontaux/informels ou utilitaires.*

Figure 14 : Modélisation – Rôles et fonctions des mécanismes d'interactions (troisième processus de l'apprentissage collectif)

Établissement de voies relationnelles structurantes

Combinaisons des mécanismes d'interactions (par des réseaux)

CSSSC	(1)	(2)	(3)			
SDAF						
CRBF-CRÉ						
Val-Éo	(1)	(2)	(3)	(4)		
Éolien B-S	(1)		(3)	(4)	(5)	(6)
Hydro-Ilnu						
Hydro-Jonq		(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Shipshaw RTA	(1)		(3)	(4)	(5)	(6)
EE-SIEM	(1)	(2)	(3)			
ÉE-C Alma	(1)	(2)	(3)			
ITM-GA				(4)		
IQP-2030						

Un seul mécanisme d'interaction

CSSSC						
SDAF						
CRBF-CRÉ						
Val-Éo					(5)	(6)
Éolien B-S		(2)				
Hydro-Ilnu						
Hydro-Jonq	(1)					
Shipshaw RTA		(2)				
EE-SIEM						
ÉE-C Alma						
ITM-GA	(1)	(2)	(3)			
IQP-2030						

Élément découlant du produit de la phase

Combinaisons des mécanismes d'interactions (par des réseaux)

CSSSC	(1)	(2)	(3)			
SDAF						
CRBF-CRÉ						
Val-Éo	(1)		(3)			
Éolien B-S	(1)		(3)	(4)	(5)	
Hydro-Ilnu						
Hydro-Jonq				(4)	(5)	
Shipshaw RTA	(1)		(3)		(5)	(6)
EE-SIEM	(1)	(2)				
ÉE-C Alma	(1)	(2)	(3)			
ITM-GA				(4)		
IQP-2030						

Un seul mécanisme d'interaction

CSSSC						
SDAF						
CRBF-CRÉ						
Val-Éo					(5)	(6)
Éolien B-S		(2)				(6)
Hydro-Ilnu						
Hydro-Jonq	(1)					(6)
Shipshaw RTA		(2)				
EE-SIEM						
ÉE-C Alma						
ITM-GA	(1)	(2)	(3)			
IQP-2030						

Mise en place successive d'éléments

CSSSC						
SDAF						
CRBF-CRÉ						
Val-Éo		(2)		(4)		
Éolien B-S						
Hydro-Ilnu						
Hydro-Jonq		(2)	(3)			
Shipshaw RTA				(4)		
EE-SIEM			(3)			
ÉE-C Alma						
ITM-GA						
IQP-2030						

Légende des réseaux (couleurs) :

- *Vert : réseaux de type verticaux ;*
- *Rouge : réseaux de type utilitaires ;*
- *Orange : réseaux de type horizontaux ;*
- *Bleu : combinaison verticaux / horizontaux ;*
- *Rose : combinaison horizontaux/utilitaires/informels ;*
- *Jaune : réseaux utilitaires ;*
- *Brun : combinaison horizontaux/verticaux/utilitaires/informels*
- *Mauve : combinaison horizontaux/informels ou utilitaires.*

Figure 15 : Modélisation – Rôles et fonctions des mécanismes d'interactions (quatrième processus de l'apprentissage collectif)

Établissement de voies relationnelles structurantes

Combinaisons des mécanismes d'interactions (par des réseaux)

CSSSC	(1)	(2)	(3)			
SDAF						
CRBF-CRÉ						
Val-Éo	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Éolien B-S	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Hydro-Ilnu						
Hydro-Jonq	(1)	(2)			(5)	(6)
Shipshaw RTA	(1)			(4)	(5)	(6)
EE-SIEM	(1)	(2)	(3)			
ÉE-C Alma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
ITM-GA				(4)		
IQP-2030						

Un seul mécanisme d'interaction

CSSSC				
SDAF				
CRBF-CRÉ				
Val-Éo				
Éolien B-S				
Hydro-Ilnu				
Hydro-Jonq			(3)	(4)
Shipshaw RTA		(2)	(3)	
EE-SIEM				
ÉE-C Alma				
ITM-GA	(1)	(2)	(3)	
IQP-2030				

Élément découlant du produit de la phase

Combinaisons des mécanismes d'interactions (par des réseaux)

CSSSC	(1)	(2)	(3)			
SDAF						
CRBF-CRÉ						
Val-Éo	(1)	(2)		(4)	(5)	(6)
Éolien B-S	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
Hydro-Ilnu						
Hydro-Jonq	(1)				(5)	
Shipshaw RTA	(1)					(6)
EE-SIEM	(1)	(2)				
ÉE-C Alma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
ITM-GA						
IQP-2030						

Un seul mécanisme d'interaction

CSSSC						
SDAF						
CRBF-CRÉ						
Val-Éo						
Éolien B-S						(6)
Hydro-Ilnu						
Hydro-Jonq			(3)	(4)		(6)
Shipshaw RTA		(2)	(3)			
EE-SIEM						
ÉE-C Alma						(6)
ITM-GA	(1)	(2)	(3)			
IQP-2030						

Mise en place successive d'éléments

CSSSC					
SDAF					
CRBF-CRÉ					
Val-Éo			(3)		
Éolien B-S					
Hydro-Ilnu					
Hydro-Jonq					
Shipshaw RTA				(4)	(5)
EE-SIEM		(2)	(3)		
ÉE-C Alma					
ITM-GA				(4)	
IQP-2030					

Légende des réseaux (couleurs) :

- *Vert : réseaux de type verticaux ;*
- *Rouge : réseaux de type utilitaires ;*
- *Orange : réseaux de type horizontaux ;*
- *Bleu : combinaison verticaux / horizontaux ;*
- *Rose : combinaison horizontaux/utilitaires/informels ;*
- *Jaune : réseaux utilitaires ;*
- *Brun : combinaison horizontaux/verticaux/utilitaires/informels*
- *Gris : réseaux verticaux/utilitaires.*

Figure 16 : Modélisation – Rôles et fonctions des mécanismes d'interactions (cinquième processus de l'apprentissage collectif)

Établissement de voies relationnelles structurantes

Combinaisons des mécanismes d'interactions (par des réseaux)

CSSSC						
SDAF						
CRBF-CRÉ						
Val-Éo	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Éolien B-S	(1)			(4)		(6)
Hydro-Ilnu						
Hydro-Jonq		(2)	(3)			
Shipshaw RTA						
EE-SIEM	(1)	(2)	(3)			
ÉE-C Alma						
ITM-GA						
IQP-2030						

Un seul mécanisme d'interaction

CSSSC						
SDAF						
CRBF-CRÉ						
Val-Éo						
Éolien B-S		(2)	(3)		(5)	
Hydro-Ilnu						
Hydro-Jonq	(1)					
Shipshaw RTA						
EE-SIEM						
ÉE-C Alma						
ITM-GA						
IQP-2030						

Élément découlant du produit de la phase

Combinaisons des mécanismes d'interactions (par des réseaux)

CSSSC						
SDAF						
CRBF-CRÉ						
Val-Éo	(1)		(3)		(5)	
Éolien B-S					(5)	(6)
Hydro-Ilnu						
Hydro-Jonq	(1)		(3)			
Shipshaw RTA						
EE-SIEM	(1)					
ÉE-C Alma						
ITM-GA						
IQP-2030						

Un seul mécanisme d'interaction

CSSSC						
SDAF						
CRBF-CRÉ						
Val-Éo						(6)
Éolien B-S	(1)	(2)	(3)	(4)		
Hydro-Ilnu						
Hydro-Jonq						
Shipshaw RTA						
EE-SIEM						
ÉE-C Alma						
ITM-GA						
IQP-2030						

Mise en place successive d'éléments

CSSSC						
SDAF						
CRBF-CRÉ						
Val-Éo		(2)		(4)		
Éolien B-S						
Hydro-Ilnu						
Hydro-Jonq		(2)				
Shipshaw RTA						
EE-SIEM			(3)			
ÉE-C Alma						
ITM-GA						
IQP-2030						

Légende des réseaux (couleurs) :

- *Vert : réseaux de type verticaux ;*
- *Rouge : réseaux de type utilitaires ;*
- *Orange : réseaux de type horizontaux ;*
- *Bleu : combinaison verticaux / horizontaux ;*
- *Rose : combinaison horizontaux/utilitaires/informels ;*
- *Jaune : réseaux utilitaires ;*
- *Jaune brun : combinaison verticaux/informels ;*
- *Mauve : combinaison horizontaux/informels ou utilitaires.*

Figure 17 : Modélisation – Rôles et fonctions des mécanismes d'interactions (sixième processus de l'apprentissage collectif)

Établissement de voies relationnelles structurantes

Combinaisons des mécanismes d'interactions (par des réseaux)

CSSSC			
SDAF			
CRBF-CRÉ			
Val-Éo		(2)	(3)
Éolien B-S	(1)		(3)
Hydro-Ilnu			
Hydro-Jonq			
Shipshaw RTA			
EE-SIEM	(1)	(2)	(3)
ÉE-C Alma			
ITM-GA			
IQP-2030			

Un seul mécanisme d'interaction

CSSSC		
SDAF		
CRBF-CRÉ		
Val-Éo	(1)	
Éolien B-S		(2)
Hydro-Ilnu		
Hydro-Jonq		
Shipshaw RTA		
EE-SIEM		
ÉE-C Alma		
ITM-GA		
IQP-2030		

Élément découlant du produit de la phase

Combinaisons des mécanismes d'interactions (par des réseaux)

CSSSC			
SDAF			
CRBF-CRÉ			
Val-Éo			
Éolien B-S			(3)
Hydro-Ilnu			
Hydro-Jonq			
Shipshaw RTA			
EE-SIEM			
ÉE-C Alma			
ITM-GA			
IQP-2030			

Un seul mécanisme d'interaction

CSSSC			
SDAF			
CRBF-CRÉ			
Val-Éo	(1)	(2)	(3)
Éolien B-S	(1)	(2)	
Hydro-Ilnu			
Hydro-Jonq			
Shipshaw RTA			
EE-SIEM	(1)		
ÉE-C Alma			
ITM-GA			
IQP-2030			

Mise en place successive d'éléments

CSSSC			
SDAF			
CRBF-CRÉ			
Val-Éo			
Éolien B-S			
Hydro-Ilnu			
Hydro-Jonq			
Shipshaw RTA			
EE-SIEM		(2)	(3)
ÉE-C Alma			
ITM-GA			
IQP-2030			

Légende des réseaux (couleurs) :

- *Vert : réseaux de type verticaux ;*
- *Rouge : réseaux de type utilitaires ;*
- *Orange : réseaux de type horizontaux ;*
- *Bleu : combinaison verticaux / horizontaux ;*
- *Rose : combinaison horizontaux/utilitaires/informels ;*
- *Jaune : réseaux utilitaires ;*
- *Brun : combinaison horizontaux/verticaux/utilitaires/informels*
- *Mauve : combinaison horizontaux/informels ou utilitaires.*

Figure 18 : Modélisation – Rôles et fonctions des mécanismes d'interactions (septième processus de l'apprentissage collectif)

Établissement de voies relationnelles structurantes

Combinaisons des mécanismes d'interactions (par des réseaux)

CSSSC			
SDAF			
CRBF-CRÉ			
Val-Éo	(1)	(2)	(3)
Éolien B-S			
Hydro-Ilnu			
Hydro-Jonq			
Shipshaw RTA			
EE-SIEM	(1)	(2)	(3)
ÉE-C Alma			
ITM-GA			
IQP-2030			

Un seul mécanisme d'interaction

CSSSC	
SDAF	
CRBF-CRÉ	
Val-Éo	
Éolien B-S	
Hydro-Ilnu	
Hydro-Jonq	
Shipshaw RTA	
EE-SIEM	
ÉE-C Alma	
ITM-GA	
IQP-2030	

Élément découlant du produit de la phase

Combinaisons des mécanismes d'interactions (par des réseaux)

CSSSC		
SDAF		
CRBF-CRÉ		
Val-Éo		(3)
Éolien B-S		
Hydro-Ilnu		
Hydro-Jonq		
Shipshaw RTA		
EE-SIEM	(1)	
ÉE-C Alma		
ITM-GA		
IQP-2030		

Un seul mécanisme d'interaction

CSSSC		
SDAF		
CRBF-CRÉ		
Val-Éo	(1)	(2)
Éolien B-S		
Hydro-Ilnu		
Hydro-Jonq		
Shipshaw RTA		
EE-SIEM		(2)
ÉE-C Alma		
ITM-GA		
IQP-2030		

Mise en place successive d'éléments

CSSSC		
SDAF		
CRBF-CRÉ		
Val-Éo		
Éolien B-S		
Hydro-Ilnu		
Hydro-Jonq		
Shipshaw RTA		
EE-SIEM		(3)
ÉE-C Alma		
ITM-GA		
IQP-2030		

Légende des réseaux (couleurs) :

- *Vert : réseaux de type verticaux ;*
- *Rouge : réseaux de type utilitaires ;*
- *Orange : réseaux de type horizontaux ;*
- *Bleu : combinaison verticaux / horizontaux ;*
- *Émeraude : réseaux informels ;*
- *Jaune : réseaux utilitaires ;*
- *Brun : combinaison horizontaux/verticaux/utilitaires/informels*
- *Mauve : combinaison horizontaux/informels ou utilitaires.*

Figure 19 : Modélisation de base du processus d'apprentissage collectif

Combinaison des informations par les interactions des acteurs des mécanismes d'interactions

Symbole représentant la combinaison des informations par les interactions des acteurs des mécanismes d'interactions pour une phase donnée (finalité des interactions orientée par la finalité de la phase du processus).

La distinction de chacune des phases est intégrée par le biais de couleurs ainsi qu'un titre illustrant la finalité de la phase.

Symbole représentant le cheminement du processus à la suite de la formulation d'un élément découlant du produite de la phase.

Les paramètres des interactions entre les acteurs :

(1) EVRS : Établissements de voies relationnelles structurantes
(2) EDPS : Élément découlant du produit de la phase (présence prouvant la réalisation de la phase)

(Phases de production de connaissances)
-> Élément de la première phase
-> Élément de la deuxième phase
-> Élément de la troisième phase

(Phases de diffusion et d'intégration des connaissances)
-> Élément de la quatrième phase
-> Élément de la troisième phase
-> Élément de la quatrième phase

Figure 20 : Modélisation des effets de cumul du processus d'apprentissage collectif

Légende pour les phases du processus d'apprentissage collectif:

(Phases de production de connaissances)

-> Élément de la première phase

-> Élément de la deuxième phase

-> Élément de la troisième phase

(Phases de diffusion et d'intégration des connaissances)

-> Élément de la quatrième phase

-> Élément de la troisième phase

-> Élément de la quatrième phase

Figure 22 : Modélisation des nouvelles connaissances et des apprentissages collectifs

Type « organisationnel »

P ou A	v.i. du p.a.c.	P ou A	v.i. du p.a.c.
CSSSC	-	*Shipshaw RTA*	-
SDAF	-	*Hydro-Jonq*	-
CRBF-CRÉ	-	*ÉE-C Alma*	-
Val-Éo	(5)	*EE-SIEM*	-
Éolien B-S	-	*ITM-GA*	(1)
Hydro-Ilnu	-	*IQP-2030*	-

Type « ressources, territoire et retombées »

P ou A	v.i. du p.a.c.	P ou A	v.i. du p.a.c.
CSSSC	(1)-(2)-3-4	*Shipshaw RTA*	(1)-(2)-(3)-4
SDAF	1-2	*Hydro-Jonq*	(1)-(2)-(3)-(4)-5
CRBFCRÉ	1	*ÉE-C Alma*	(1)-(2)-3-4
Val-Éo	(1)-(2)-(3)-(4)-5-6	*EE-SIEM*	1-2-3-4-5-6-7
Éolien B-S	(1)-(2)-(3)-(4)-(5)-6	*ITM-GA*	(2)-3-4
Hydro-Ilnu	(1)-(2)	*IQP-2030*	1-2

Type « administratif, législatif et réglementaire »

P ou A	v.i. du p.a.c.	P ou A	v.i. du p.a.c.
CSSSC	-	*Shipshaw RTA*	-
SDAF	-	*Hydro-Jonq*	-
CRBF-CRÉ	-	*ÉE-C Alma*	-
Val-Éo	-	*EE-SIEM*	-
Éolien B-S	-	*ITM-GA*	-
Hydro-Ilnu	-	*IQP-2030*	-

Type « intentionnel et contextuel »

P ou A	v.i. du p.a.c.	P ou A	v.i. du p.a.c.
CSSSC	-	*Shipshaw RTA*	-
SDAF	-	*Hydro-Jonq*	-
CRBF-CRÉ	-	*ÉE-C Alma*	-
Val-Éo	-	*EE-SIEM*	-
Éolien B-S	-	*ITM-GA*	-
Hydro-Ilnu	-	*IQP-2030*	-

Type « organisationnel »

P ou A	a.c	P ou A	a.c.
CSSSC	-	*Shipshaw RTA*	(3)
SDAF	-	*Hydro-Jonq*	(2)-(4)
CRBF-CRÉ	-	*ÉE-C Alma*	(1)
Val-Éo	(1)-(2)-(3)-(4)-6	*EE-SIEM*	-
Éolien B-S	(3)-(4)	*ITM-GA*	2
Hydro-Ilnu	1-2	*IQP-2030*	-

Type « ressources, territoire et retombées »

P ou A	a.c	P ou A	a.c.
CSSSC	(1)-(2)	*Shipshaw RTA*	(1)-(2)
SDAF	-	*Hydro-Jonq*	(1)-(3)
CRBF-CRÉ	-	*ÉE-C Alma*	(1)-(2)
Val-Éo	-	*EE-SIEM*	-
Éolien B-S	(1)-(2)-(5)	*ITM-GA*	(1)
Hydro-Ilnu	(2)	*IQP-2030*	-

Type « administratif, législatif et réglementaire »

P ou A	a.c	P ou A	a.c.
CSSSC	-	*Shipshaw RTA*	-
SDAF	-	*Hydro-Jonq*	-
CRBF-CRÉ	-	*ÉE-C Alma*	-
Val-Éo	(5)	*EE-SIEM*	-
Éolien B-S	-	*ITM-GA*	-
Hydro-Ilnu	-	*IQP-2030*	-

Type « intentionnel et contextuel »

P ou A	a.c	P ou A	a.c.
CSSSC	-	*Shipshaw RTA*	
SDAF	-	*Hydro-Jonq*	-
CRBF-CRÉ	-	*ÉE-C Alma*	-
Val-Éo	(3)	*EE-SIEM*	-
Éolien B-S	-	*ITM-GA*	-
Hydro-Ilnu	-	*IQP-2030*	-

Figure 23 : Modélisation de la matrice prédictive du cheminement du processus d'apprentissage collectif