

# LE BULLETIN SCOLAIRE, DE L'ARTEFACT ÉVALUATIF À L'INSTRUMENT DE RÉGULATION DES APPRENTISSAGES : USAGES FAMILIAUX ET MOTIVATION DES ÉLÈVES

**N'guessan Alexandre AHOUDJI**

*École Normale Supérieure d'Abidjan (Côte d'Ivoire)*

*aboudjialexandre@gmail.com*

## Résumé

*Le bulletin scolaire est généralement présenté comme un outil de suivi des apprentissages parce qu'il synthétise les résultats, les appréciations et certains indicateurs de la scolarité de l'élève. Pourtant, sa seule production par l'école ne garantit pas qu'il exerce effectivement une fonction de régulation. Cet article propose de le considérer d'abord comme un artefact évaluatif dont la fonction instrumentale se construit dans les usages : circulation vers la famille, consultation, interprétation, discussion et traduction des informations en actions de suivi. À partir d'une enquête par questionnaire menée auprès de 80 élèves, l'étude analyse les usages familiaux du bulletin tels qu'ils sont rapportés par les élèves et leurs effets motivationnels perçus. Les résultats mettent en évidence un non-retrait massif (75,0 %) et une non-consultation fréquente à la maison (77,5 %). Lorsqu'il est consulté, le bulletin est principalement appréhendé à travers la moyenne générale (90,0 %), tandis que les appréciations, les matières faibles et l'évolution entre trimestres sont peu mobilisées. La médiation familiale est majoritairement faible (80,0 %) et davantage marquée par le reproche des mauvaises notes que par l'organisation d'actions de remédiation. L'analyse conduit à distinguer quatre configurations d'usage : l'artefact dormant, l'outil-verdict, l'outil de médiation et l'instrument de régulation. Elle montre ainsi que la circulation du bulletin constitue une condition nécessaire mais non suffisante de sa portée didactique : c'est son appropriation et sa transformation en actions sur le travail de l'élève qui lui confèrent une véritable fonction régulatrice.*

**Mots-clés :** *bulletin scolaire ; artefact évaluatif ; instrument de régulation ; médiation familiale ; motivation scolaire.*

## Abstract

*School report cards are commonly presented as tools for monitoring learning because they summarize students' results, comments and other indicators of school performance. Yet their mere production by the school does not ensure an effective regulatory function. This article considers the report card first as an evaluative artefact whose instrumental function is constructed through use: circulation to the family, consultation, interpretation, discussion and translation of information into follow-up actions. Based on a questionnaire survey of 80*

*students, the study examines family uses of report cards as reported by students and their perceived motivational effects. Results show widespread non-collection (75.0%) and non-consultation at home (77.5%). When the report card is consulted, attention is overwhelmingly focused on the overall average (90.0%), while comments, weak subjects and changes across terms receive little attention. Family mediation is mostly low (80.0%) and is more often characterized by criticism of poor marks than by structured remedial actions. The analysis distinguishes four configurations of use: dormant artefact, verdict tool, mediation tool and regulation instrument. It therefore shows that circulation is a necessary but insufficient condition for the report card's didactic value: its regulatory function depends on appropriation and on the transformation of evaluative information into concrete actions on students' schoolwork.*

**Keywords:** report card; evaluative artefact; regulation instrument; family mediation; school motivation.

## Introduction

L'évaluation scolaire constitue un processus de production et d'interprétation d'informations relatives aux activités des élèves en classe au regard de normes, d'objectifs ou d'attentes institutionnelles. Elle ne se réduit donc pas à l'attribution de notes. Elle est également susceptible d'éclairer l'action éducative et de soutenir des décisions concernant la progression de l'élève (Lahanier-Reuter, 2013). Dans une perspective didactique, l'information issue de l'évaluation n'acquiert toutefois une portée régulatrice que lorsqu'elle devient intelligible pour les acteurs et qu'elle conduit à des ajustements du travail : reprise d'une notion, modification des méthodes d'étude, mise en place d'une remédiation, recherche d'aide ou fixation de nouveaux objectifs. Le bulletin scolaire occupe, dans ce processus, une place particulière. Produit périodiquement par l'institution scolaire, il agrège des résultats, des moyennes, des appréciations et parfois des indicateurs d'assiduité ou de comportement. Il matérialise ainsi une information évaluative destinée à circuler au-delà de la classe. Sa destination familiale lui confère une position d'interface entre l'école, l'élève et les parents ou tuteurs. Pourtant, considérer le bulletin comme un outil de suivi du seul fait qu'il existe et qu'il contient des informations serait insuffisant. Un document peut être produit sans être retiré, retiré sans être consulté, consulté sans

être interprété, ou encore interprété sans déboucher sur une action de suivi. Cette distinction invite à déplacer la question. Le problème n'est pas uniquement de savoir si les familles retirent le bulletin, mais de comprendre ce que devient ce document dans l'activité des acteurs. L'approche instrumentale de Rabardel (1995) fournit à cet égard une perspective féconde. Un artefact ne devient un instrument qu'à travers son appropriation et les usages qui se construisent autour de lui. La fonction instrumentale n'est donc pas contenue tout entière dans l'objet ; elle résulte de la relation entre l'objet, l'acteur et l'activité. Appliquée au bulletin scolaire, cette perspective conduit à considérer celui-ci comme un artefact évaluatif susceptible de devenir, selon les usages, un simple support de verdict ou un véritable instrument de régulation des apprentissages. L'étude de Kamugisha et Osaki (2022) montre que le bulletin demeure un vecteur majeur d'information entre l'école, l'élève et la famille, mais que son efficacité est limitée lorsque les parents ne retirent pas le document ou restent peu impliqués dans son exploitation. Plus largement, les travaux de Kim (2022) confirment l'existence d'une association globalement positive entre l'implication parentale et la réussite scolaire, tout en soulignant que les effets varient selon les formes d'implication. Ces travaux invitent ainsi à distinguer la simple circulation de l'information, l'implication familiale et la régulation effective des apprentissages.

La présente étude s'inscrit dans cette perspective en s'intéressant non seulement au retrait du bulletin, mais aussi aux conditions de sa circulation, de sa consultation et de son appropriation au sein de la famille. Elle vise à examiner les informations auxquelles les parents accordent de l'attention, les échanges et décisions qui peuvent suivre la lecture du document, les formes de soutien parental qui lui sont associées ainsi que les effets motivationnels perçus par les élèves. L'analyse est ainsi organisée autour d'une chaîne de médiation allant de la circulation du bulletin à son appropriation, puis à sa transformation éventuelle en actions de suivi. La question principale de recherche est dès lors la suivante : comment les modalités de circulation, d'appropriation

et de médiation du bulletin scolaire déterminent-elles sa transformation d'un artefact évaluatif en instrument de régulation des apprentissages, et quels effets les élèves associent-ils à ces usages sur leur motivation scolaire ? L'objectif général est d'analyser les conditions dans lesquelles le bulletin acquiert ou perd une fonction instrumentale de suivi. Plus précisément, il s'agit de décrire sa circulation et sa consultation, de caractériser les modes d'appropriation familiale rapportés par les élèves, d'identifier les formes de médiation et de suivi qui lui sont associées, puis d'examiner les effets motivationnels perçus de ces différentes configurations.

## **Cadre conceptuel et théorique**

### **1. Le bulletin scolaire comme artefact évaluatif**

Chez Rabardel (1995), le terme « artefact » désigne de manière volontairement neutre un objet ou un système élaboré par l'activité humaine, avant de préjuger de la manière dont un sujet va effectivement s'en servir. L'instrument, en revanche, n'est pas réductible à l'objet disponible : il associe l'artefact et les schèmes d'utilisation construits par le sujet dans l'activité. Dans cet article, l'expression « artefact évaluatif » est donc employée comme une catégorie analytique pour désigner le bulletin scolaire avant son appropriation par les acteurs. Le bulletin est en effet un produit de l'activité évaluative de l'école. Il rassemble et organise des informations issues de plusieurs situations d'évaluation afin d'en proposer une synthèse périodique. Il peut ainsi être considéré comme un objet construit par l'institution pour conserver, condenser et communiquer des informations sur le parcours scolaire de l'élève. Cette qualification permet d'éviter de lui attribuer d'emblée une fonction de régulation qu'il n'exerce pas nécessairement dans les pratiques. La distinction est importante parce que la présence d'informations ne suffit pas à produire une régulation. Black et Wiliam (1998), dans leur synthèse des travaux

sur l'évaluation formative, montrent que l'évaluation soutient davantage les apprentissages lorsque les informations recueillies servent effectivement à ajuster l'enseignement et l'activité de l'élève. Hattie et Timperley (2007) soulignent, pour leur part, que le feedback est particulièrement utile lorsqu'il aide à répondre à trois questions : où l'élève va-t-il, où en est-il et quelle est l'étape suivante ? Ils distinguent également plusieurs niveaux de feedback — portant sur la tâche, le processus et l'autorégulation — qui n'ont pas la même portée pour l'apprentissage. Un bulletin qui ne circule pas, ou dont les informations restent incomprises et sans suite, demeure donc potentiellement riche en données mais pauvre en effets sur l'activité scolaire. Dans cette perspective Wisniewski, Zierer et Hattie (2020) montrent que le feedback exerce, en moyenne, un effet positif sur les apprentissages, mais que cet effet varie fortement selon la nature et le contenu de l'information transmise. La portée du feedback dépend notamment de sa capacité à fournir des informations utilisables pour comprendre la performance et orienter l'action suivante.

## **2. De l'artefact à l'instrument : appropriation et usages**

L'approche instrumentale de Rabardel (1995) distingue l'artefact de l'instrument. L'artefact renvoie à l'objet disponible, tandis que l'instrument correspond à cet objet tel qu'il est intégré dans une activité et investi par des usages. Cette perspective rejoint l'attention portée, en didactique, aux outils et aux fonctions qui leur sont attribuées dans les pratiques : un même support peut remplir des rôles différents selon la manière dont les acteurs l'utilisent et selon la tâche dans laquelle il s'inscrit. Selon Reuter et al. (2013, p.152) :

*« L'outil n'imposant pas toujours de pratiques particulières, chacun peut l'appréhender différemment en fonction de son positionnement et des fonctions qu'il lui attribue. Est-ce dans ce cas le même objet didactique ? Certes, l'objet physique ne change pas mais la prise en*

*compte des actions du sujet, des fonctions accordées à l'outil font varier les contours de sa définition ».*

Cette distinction permet de penser le bulletin non comme un outil unique dont la fonction serait stable, mais comme un artefact susceptible de donner lieu à plusieurs configurations instrumentales. Lorsque personne ne le retire ou ne le consulte, il reste inactif dans le suivi. Nous le désignons ici comme un « artefact dormant ». Lorsqu'il est principalement utilisé pour vérifier si l'élève « a la moyenne », il fonctionne comme un « outil-verdict », centré sur la décision globale réussite/échec. Lorsqu'il devient support d'échanges et d'interprétation, il prend une fonction d'outil de médiation. Enfin, lorsqu'il permet d'identifier des difficultés, de fixer des objectifs, d'organiser un plan de travail et de suivre l'évolution de l'élève, il peut être considéré comme un instrument de régulation. Ces catégories sont proposées comme une grille d'analyse des usages et non comme des propriétés définitives du bulletin ou des familles. Un même document (outil) peut changer de statut selon les moments, les acteurs et les pratiques qui lui sont associés. La question devient alors moins « le bulletin est-il un outil ? » que « quel instrument les acteurs construisent-ils à partir du bulletin ? ».

**Tableau 1 : Grille analytique des configurations d'usage du bulletin scolaire**

| Configuration    | Caractéristiques dominantes                                | Fonction principale            |
|------------------|------------------------------------------------------------|--------------------------------|
| Artefact dormant | Bulletin non retiré ou non consulté ; information inactive | Absence de médiation effective |
| Outil-verdict    | Lecture centrée sur la moyenne et la réussite/échec        | Jugement global de performance |

| <b>Configuration</b>     | <b>Caractéristiques dominantes</b>                             | <b>Fonction principale</b>                 |
|--------------------------|----------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| Outil de médiation       | Lecture, discussion, mise en sens des résultats                | Compréhension et échange autour du travail |
| Instrument de régulation | Lecture analytique, décisions, objectifs, remédiation et suivi | Transformation du travail scolaire         |

*Source : élaboration de l'auteur*

### **3. La médiation comme condition de la régulation**

Le passage de l'artefact à l'instrument suppose une médiation. Le bulletin n'agit pas directement sur les apprentissages. Il fournit une information qui doit être sélectionnée, comprise, discutée et traduite en décisions. La médiation parentale est ici appréhendée comme l'ensemble des échanges, interprétations et actions qui transforment l'information contenue dans le bulletin en repères pour l'élève. Elle peut prendre des formes diverses : encouragement, explication, rappel des attentes, aide à l'organisation du travail, recherche de soutien, dialogue avec l'école ou fixation d'objectifs. Cette médiation peut cependant rester réactive plutôt que régulatrice. Une réaction centrée sur le reproche de la mauvaise note utilise bien le bulletin, mais elle n'exploite pas nécessairement l'information pour comprendre les difficultés et agir sur leurs causes. À l'inverse, une médiation régulatrice cherche à relier le résultat à une analyse du travail et à une décision entre autres que faut-il améliorer ? par quelle stratégie ? avec quelle aide ? pour quel objectif ? Cette distinction permet d'évaluer la logique de l'appropriation du bulletin au-delà de sa simple consultation. Cette conception de la médiation s'aligne avec les travaux sur l'implication parentale. Hoover-Dempsey et Sandler (1997) montrent que l'engagement des parents dépend notamment de la

manière dont ils définissent leur rôle éducatif, du sentiment qu'ils ont de pouvoir aider efficacement leur enfant et des invitations ou attentes qu'ils perçoivent de la part de l'école et de l'enfant. Une fois engagés, les parents peuvent agir sur les apprentissages par des mécanismes tels que le modelage, le renforcement et l'accompagnement. Henderson et Mapp (2002), concluent également que de nombreuses formes d'engagement familial et communautaire sont positivement associées aux performances et au parcours scolaires, particulièrement lorsque les familles soutiennent de façon durable l'apprentissage de leurs enfants. La médiation peut cependant rester réactive plutôt que régulatrice. Perrenoud (1998) permet ici de distinguer une logique traditionnelle de classement et de certification d'une logique de régulation des apprentissages, dans laquelle l'évaluation devient un moyen d'orienter l'action. Le bulletin ne devient donc instrument de régulation que lorsque l'information évaluative est transformée en décisions susceptibles d'agir sur le travail de l'élève.

#### **4. Médiation évaluative et motivation scolaire**

La motivation scolaire constitue une autre dimension importante du processus. La théorie de l'autodétermination met l'accent sur les besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale, dont la satisfaction favorise des formes plus autonomes et de meilleure qualité de motivation et d'engagement (Deci & Ryan, 1985 ; Ryan & Deci, 2000). Ces auteurs soulignent que les contextes sociaux peuvent soutenir ou, au contraire, entraver ces besoins et ainsi renforcer ou affaiblir l'investissement de l'individu dans l'activité. Dans le champ didactique, Nebout (2017) insiste également sur la motivation comme condition de l'attention, de l'effort et de la persévérance dans les tâches scolaires. Dans cette perspective, il serait réducteur d'attribuer au bulletin lui-même un effet positif ou négatif sur la motivation. Ce sont plutôt les usages et les médiations qui l'accompagnent qui peuvent soutenir ou fragiliser l'engagement.

Une discussion qui aide l'élève à comprendre ses erreurs, à identifier une voie de progression et à percevoir qu'il peut agir sur ses résultats peut renforcer son sentiment de compétence et son investissement. À l'inverse, un bulletin ignoré, ou réduit à un verdict sans perspective d'amélioration, peut être vécu comme une absence de repères ou comme une sanction globale susceptible d'alimenter le relâchement et le découragement. Lerner, Grolnick, Caruso et Levitt (2022) soulignent, de leur côté, que la nature de l'implication parentale importe autant que son intensité. Une implication qui soutient l'autonomie de l'élève est notamment associée à une meilleure motivation, à un sentiment de compétence plus élevé et à de meilleurs résultats scolaires. Cette perspective permet ainsi de considérer que les effets motivationnels du bulletin dépendent moins de sa seule transmission que de la manière dont ses informations sont interprétées, discutées et transformées en formes d'accompagnement de l'élève.

### 5. Modèle d'analyse de la chaîne de médiation évaluative

Le modèle retenu articule huit étapes. Il ne suppose pas que chacune d'elles soit nécessairement réalisée dans toutes les situations ; il sert à repérer où se construit, se réduit ou s'interrompt la fonction instrumentale du bulletin.

**Tableau 2 : Chaîne de médiation évaluative retenue dans l'étude**

| Étape            | Question analytique                                                            |
|------------------|--------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Production    | Le bulletin est produit comme artefact évaluatif par l'école.                  |
| 2. Circulation   | Le document est-il retiré, transmis et effectivement accessible à la famille ? |
| 3. Appropriation | Quelles informations sont regardées et retenues ?                              |

| Étape             | Question analytique                                                                             |
|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4. Interprétation | Les résultats, difficultés, appréciations et évolutions sont-ils lus et effectivement compris ? |
| 5. Médiation      | Le bulletin donne-t-il lieu à une discussion ou à un accompagnement ?                           |
| 6. Action         | Des objectifs, aides ou remédiations sont-ils décidés ?                                         |
| 7. Régulation     | Le travail de l'élève est-il effectivement ajusté et suivi ?                                    |
| 8. Effets perçus  | L'élève associe-t-il à ces usages un effet sur sa motivation et son engagement ?                |

*Source : élaboration de l'auteur*

## **Méthodologie**

### **1. Terrain d'étude, échantillon et méthodologie de collecte des données**

L'étude a été réalisée dans un établissement public d'enseignement secondaire situé dans la commune de Cocody à Abidjan, en Côte d'Ivoire. Le choix de cet établissement tient à son accessibilité pour la réalisation de l'enquête et à la possibilité d'y interroger des élèves directement concernés par les pratiques de remise et d'exploitation des bulletins scolaires. La population concernée par l'étude est constituée d'élèves inscrits dans l'établissement au moment de l'enquête. À partir de cette population, un échantillon de 80 élèves a été constitué. Le choix des élèves répondait à la nécessité de recueillir le point de vue des principaux destinataires du bulletin scolaire et, surtout, de disposer d'informations sur ce qu'ils observent effectivement à la maison après sa remise : retrait ou non-retrait par les parents ou tuteurs, consultation du document, réactions familiales et formes de suivi

et d'activités qui en découlent. La collecte des données a été réalisée au moyen d'une enquête par questionnaire administrée directement aux élèves. Le questionnaire comprend essentiellement des questions fermées à choix de réponses et des items d'appréciation permettant de recueillir les perceptions des élèves sur quatre dimensions : la circulation du bulletin entre l'école et la famille ; son appropriation par les parents ou tuteurs ; les formes de médiation et de soutien familial qui suivent sa consultation ; et les effets que les élèves associent à ces pratiques sur leur motivation et leur engagement scolaires.

## **2. Traitement des données**

Les données sont traitées au moyen de statistiques descriptives : effectifs, pourcentages, moyennes et écarts-types. La motivation moyenne est présentée sur une échelle de 1 à 4 et comparée descriptive selon la fréquence du retrait du bulletin. Les résultats ne sont pas interprétés en termes de causalité ; ils mettent en évidence des associations et des perceptions des élèves. Les réponses relatives à la médiation sont également synthétisées selon trois niveaux — faible, moyen et élevé — afin d'apprécier la densité des échanges et des actions de suivi rapportés.

### **Résultats**

Les résultats sont organisés selon la chaîne de médiation proposée. Ils examinent successivement la circulation du bulletin, ses modes d'appropriation, la médiation familiale et les effets motivationnels perçus.

**1. Le bulletin comme artefact faiblement circulant**

**Tableau 3 : Fréquence du retrait du bulletin par les parents/tuteurs**

| <b>Modalité</b> | <b>Effectif</b> | <b>Pourcentage (%)</b> |
|-----------------|-----------------|------------------------|
| Toujours        | 6               | 7,5                    |
| Parfois         | 14              | 17,5                   |
| Jamais          | 60              | 75,0                   |
| Total           | 80              | 100,0                  |

*Source : Enquête 2025*

Le premier résultat met en évidence une forte rupture dans la circulation du bulletin. Trois élèves sur quatre (75,0 %) déclarent que leurs parents ou tuteurs ne retirent jamais le bulletin. Le retrait irrégulier concerne 17,5 % des répondants, tandis que le retrait systématique demeure très minoritaire (7,5 %). Ce constat fait écho à des difficultés signalées ponctuellement dans certains établissements ivoiriens. En 2024, l'Agence Ivoirienne de Presse rapportait par exemple un faible niveau de retrait des bulletins ou relevés de notes d'années antérieures qui demeuraient encore stockés auprès des éducateurs (AIP, 2024). Cet exemple ne permet pas de généraliser la situation à l'ensemble de la Côte d'Ivoire, mais il montre que la question du retrait effectif du bulletin constitue un problème concret de relation école-famille dans certains contextes. Dans le modèle proposé, cette situation fragilise le premier maillon de la chaîne de médiation : un artefact qui ne parvient pas à la famille ne peut guère être interprété ni mobilisé pour organiser un suivi.

**Tableau 4 : Bulletin effectivement vu par un adulte à la maison**

| Modalité | Effectif | Pourcentage (%) |
|----------|----------|-----------------|
| Toujours | 6        | 7,5             |
| Parfois  | 12       | 15,0            |
| Jamais   | 62       | 77,5            |
| Total    | 80       | 100,0           |

*Source : Enquête 2025*

La consultation effective à la maison confirme cette fragilité. Selon 77,5 % des élèves, le bulletin n'est jamais vu par un adulte (parent) à la maison ; 15,0 % évoquent une consultation occasionnelle et 7,5 % seulement une consultation systématique. Le fait que la non-consultation soit légèrement supérieure au non-retrait rappelle qu'un bulletin qui a circulé peut encore rester inactif. Nous qualifions cette configuration d'« artefact dormant » : le document existe, mais ses informations ne sont pas intégrées dans l'activité familiale de suivi.

## **2. Une appropriation dominée par la fonction de verdict portée sur la moyenne**

**Tableau 5 : Actions parentales sur le bulletin (proportion « Souvent/Toujours »)**

| Action parentale                                  | Souvent/Toujours (%) |
|---------------------------------------------------|----------------------|
| Les parents regardent surtout la moyenne générale | 90,0                 |

| Action parentale                                                   | Souvent/Toujours (%) |
|--------------------------------------------------------------------|----------------------|
| Les parents regardent les matières faibles                         | 20,0                 |
| Les parents lisent et s'intéressent aux appréciations/observations | 8,0                  |
| Les parents comparent les résultats d'un trimestre à l'autre       | 10,0                 |

*Source : Enquête 2025*

Lorsqu'il est consulté, le bulletin fait l'objet d'une appropriation très sélective. La moyenne générale concentre l'attention : 90,0 % des élèves déclarent que leurs parents la regardent souvent ou toujours. Les informations plus directement exploitables pour une régulation sont beaucoup moins mobilisées : 20,0 % seulement rapportent une attention régulière aux matières faibles, 8,0 % à la lecture des appréciations ou observations et 10,0 % à la comparaison des résultats d'un trimestre à l'autre. Cette distribution suggère que l'appropriation du bulletin est principalement orientée vers un jugement global de réussite ou d'échec. La moyenne résume la performance, mais elle renseigne peu sur la nature précise des difficultés, les attentes disciplinaires ou les stratégies de progression de l'élève. Elle peut donc constituer un repère, sans suffire à transformer le bulletin en un véritable instrument servant à conduire une régulation.

**Tableau 6 : Fonction principale attribuée au bulletin scolaire**

| Fonction principale du bulletin                    | Effectif | Pourcentage (%) |
|----------------------------------------------------|----------|-----------------|
| Principalement savoir si j'ai la moyenne (verdict) | 56       | 70,0            |

| Fonction principale du bulletin             | Effectif | Pourcentage (%) |
|---------------------------------------------|----------|-----------------|
| Identifier mes difficultés pour m'améliorer | 16       | 20,0            |
| Dialoguer avec mes parents/encadrement      | 6        | 7,5             |
| Autre                                       | 2        | 2,5             |
| Total                                       | 80       | 100,0           |

*Source : Enquête 2025*

La représentation que les élèves se font du bulletin converge avec ces pratiques familiales. Pour 70,0 % d'entre eux, sa fonction principale consiste à savoir s'ils « ont la moyenne ». Seuls 20,0 % l'associent prioritairement à l'identification de leurs difficultés pour progresser, et 7,5 % au dialogue avec les parents ou les acteurs d'encadrement. La convergence entre la lecture parentale de la moyenne et la représentation du bulletin comme verdict soutient l'hypothèse d'une stabilisation d'un usage particulier : le bulletin devient un outil-verdict davantage qu'un instrument de progression.

### 3. Une médiation familiale faiblement orientée vers la régulation

**Tableau 7 : Niveau de médiation familiale après bulletin**

| Niveau de médiation | Effectif | Pourcentage (%) |
|---------------------|----------|-----------------|
| Faible              | 64       | 80,0            |
| Moyen               | 12       | 15,0            |

| Niveau de médiation | Effectif | Pourcentage (%) |
|---------------------|----------|-----------------|
| Élevé               | 4        | 5,0             |
| Total               | 80       | 100,0           |

Source : Enquête 2025

La médiation familiale est majoritairement faible : elle concerne 80,0 % des élèves, contre 15,0 % pour un niveau moyen et 5,0 % seulement pour un niveau élevé. Ce résultat montre que la consultation éventuelle du bulletin se transforme rarement en un ensemble dense d'échanges et d'actions de suivi. La circulation du document apparaît ainsi comme une condition nécessaire mais insuffisante, encore faut-il que l'information soit interprétée et reliée à des décisions concrètes.

**Tableau 8 : Soutien parental perçu par les élèves à travers le bulletin**

| Soutien parental perçu après bulletin                                     | Plutôt/Tout à fait d'accord (%) |
|---------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|
| <i>G1. Mes parents m'encouragent même quand c'est faible</i>              | 28,0                            |
| <i>G2. Ils me reprochent surtout les mauvaises notes</i>                  | 72,0                            |
| <i>G3. Ils m'aident à organiser un plan de travail</i>                    | 14,0                            |
| <i>G4. Ils cherchent des solutions (cours, aide, répétitions)</i>         | 22,0                            |
| <i>G5. Ils discutent avec l'école/enseignant quand il y a un problème</i> | 6,0                             |

Source : Enquête 2025

La nature des réactions parentales précise ce faible niveau de médiation. Le reproche des mauvaises notes domine nettement : 72,0 % des élèves déclarent y être confrontés. L'encouragement lorsque les résultats sont faibles ne concerne que 28,0 % des répondants. Surtout, les formes de soutien directement orientées vers l'action sont minoritaires : 14,0 % évoquent une aide à l'organisation d'un plan de travail, 22,0 % la recherche de solutions telles qu'un soutien ou des répétitions, et 6,0 % seulement un échange avec l'école ou l'enseignant en cas de problème. Ces résultats permettent de distinguer une médiation principalement réactive d'une médiation régulatrice. La première répond au résultat par le jugement ou le reproche ; la seconde transforme l'information en objectifs, organisation, aide et suivi. Dans les déclarations recueillies, la première configuration est nettement plus présente que la seconde.

#### 4. Médiations du bulletin et effets motivationnels perçus

**Tableau 9 : Motivation de l'élève selon la fréquence du retrait du bulletin**

| <b>Retrait du bulletin</b> | <b>Motivation (moyenne, échelle 1–4) (M)</b> | <b>Écart-type (ET)</b> |
|----------------------------|----------------------------------------------|------------------------|
| Toujours                   | 3,15                                         | 0,44                   |
| Parfois                    | 2,70                                         | 0,55                   |
| Jamais                     | 2,35                                         | 0,60                   |

*Source : Enquête 2025*

La motivation moyenne présente un gradient descriptif selon la fréquence du retrait du bulletin. Elle est la plus élevée lorsque le bulletin est toujours retiré ( $M = 3,15$  ;  $ET = 0,44$ ), diminue lorsque le retrait est irrégulier ( $M = 2,70$  ;  $ET = 0,55$ ) et atteint son niveau

le plus faible lorsque le bulletin n'est jamais retiré ( $M = 2,35$  ;  $ET = 0,60$ ). L'écart-type plus élevé dans le groupe « jamais » signale également une plus grande hétérogénéité des expériences déclarées. Ce résultat ne permet pas d'établir que le retrait agit directement sur la motivation. Il suggère plutôt qu'une circulation plus régulière du bulletin augmente les possibilités de consultation, de discussion et de suivi, tandis que son absence réduit ces possibilités. Les différences observées doivent donc être lues à l'intérieur de la chaîne de médiation plutôt que comme un effet mécanique du document lui-même.

**Tableau 10 : Items motivationnels – proportion d'accord (« Plutôt/Tout à fait d'accord »)**

| Item motivationnel                                  | Plutôt/Tout à fait d'accord (%) |
|-----------------------------------------------------|---------------------------------|
| E1. Discussion du bulletin → je travaille davantage | 55,0                            |
| E2. Bulletin non retiré/peu vu → je relâche         | 78,0                            |
| E3. Le bulletin m'aide à savoir quoi améliorer      | 48,0                            |
| E5. Après un mauvais résultat, je me décourage vite | 58,0                            |

*Source : Enquête 2025*

Plus de la moitié des élèves (55,0 %) déclarent qu'une discussion autour du bulletin les conduit à travailler davantage. À l'inverse, 78,0 % associent le fait que le bulletin ne soit pas retiré ou soit peu vu à un relâchement du travail. Par ailleurs, 48,0 % considèrent que le bulletin les aide à savoir quoi améliorer, tandis que 58,0 % déclarent se décourager rapidement après un mauvais résultat.

Ces réponses montrent que le bulletin peut être associé à des effets opposés selon la médiation qui l'accompagne. Lorsqu'il devient support de discussion et de clarification, il peut contribuer à orienter l'effort. Lorsqu'il reste absent du suivi ou prend la forme d'un verdict négatif sans perspective de progression, il peut être associé au relâchement ou au découragement.

## **Discussion**

L'ensemble des résultats permet de placer l'analyse du bulletin scolaire sur une logique centrée sur les usages. La question n'est plus seulement de savoir si le bulletin est remis aux familles, mais de comprendre les conditions par lesquelles un artefact évaluatif devient un instrument de régulation des apprentissages.

### ***- Le bulletin n'est pas un instrument par nature***

Les taux élevés de non-retrait et de non-consultation montrent qu'un document peut être produit, c'est-à-dire rempli d'informations et pourtant rester extérieur à l'activité de suivi. Ce résultat donne une portée empirique à la distinction entre artefact et instrument proposée par Rabardel (1995). Le bulletin est disponible comme artefact ; il ne devient instrument qu'à partir du moment où des acteurs l'intègrent dans une activité d'interprétation et de décision. Cette lecture rejoint la perspective selon laquelle les outils doivent être analysés à partir de leurs fonctions dans les pratiques plutôt qu'à partir de leurs seules propriétés matérielles ou institutionnelles (Reuter et al., 2013). La valeur du bulletin ne réside donc pas seulement dans la quantité d'informations qu'il contient. Une information non consultée n'est d'aucune utilité ; une information consultée mais non comprise reste peu opératoire ; une information comprise mais non transformée en action peut ne produire aucun ajustement du travail. Cette interprétation trouve un point d'appui dans l'étude de Kamugisha et Osaki (2022) qui relèvent notamment que certains parents ne se présentent pas aux réunions destinées à la remise des

bulletins et que le retour d'information vers l'école demeure faible. L'on note que la difficulté de circulation et d'exploitation du bulletin peut constituer un obstacle concret à sa fonction de suivi dans des contextes scolaires africains comparables.

- ***De l'artefact dormant à l'outil-verdict***

L'étude met ensuite en évidence deux formes d'usage limité. La première est celle de l'artefact dormant : le bulletin ne circule pas ou n'est pas consulté. La seconde est celle de l'outil-verdict : le document circule, mais son appropriation se réduit essentiellement à la moyenne générale. La moyenne fonctionne comme un condensé de réussite ou d'échec. Elle autorise un jugement rapide, mais elle masque souvent l'hétérogénéité des performances disciplinaires, les progrès, les obstacles et les appréciations susceptibles d'orienter une remédiation. Black et Wiliam (1998) montrent précisément que la portée formative de l'évaluation dépend de l'usage qui est fait des informations recueillies pour réduire l'écart entre l'état actuel des apprentissages et les objectifs visés. Hattie et Timperley (2007) insistent de même sur un feedback qui ne se contente pas de signaler un résultat, mais qui aide l'apprenant à comprendre le but, sa progression vers ce but et les actions à entreprendre ensuite. Wisniewski, Zierer et Hattie (2020) précisent que l'efficacité du feedback dépend fortement de son contenu informationnel et de sa capacité à orienter l'activité ultérieure de l'apprenant.

- ***La médiation familiale peut transformer l'information en action***

Le troisième résultat concerne le rôle de la médiation. Les données montrent qu'un bulletin, même consulté, ne conduit pas automatiquement à une décision de suivi. Lorsque la médiation familiale est faible, le bulletin est peu fréquemment transformé en objectifs de travail, en recherche d'aide ou en dialogue avec l'école. Sa fonction régulatrice réside ainsi moins dans l'information qu'il contient que dans les opérations qui rendent cette information

intelligible et utilisable. Lire les appréciations, repérer une faiblesse récurrente, comparer deux trimestres, discuter des causes possibles, fixer un objectif et choisir une modalité d'aide constituent autant d'opérations qui font passer le bulletin d'un support d'information à un instrument de conduite de l'activité scolaire. Hoover-Dempsey et Sandler (1997) permettent d'éclairer ce résultat. Leur étude montre que l'engagement des parents est favorisé lorsqu'ils se représentent le suivi scolaire comme faisant partie de leur rôle, se sentent capables d'aider leur enfant et perçoivent des invitations ou attentes de la part de l'école. Henderson et Mapp (2002), dans leur synthèse d'études, relèvent que le soutien régulier des familles aux apprentissages et au parcours scolaire est associé à de meilleurs résultats et à une poursuite plus durable des études. Le bulletin peut donc constituer un point d'appui concret de cette interaction école-famille, mais il ne la produit pas par lui-même. Pour Kim (2022), l'implication parentale est globalement associée à la réussite scolaire, mais cette relation varie selon les formes d'engagement, certaines pratiques, comme l'aide aux devoirs, produisant des résultats plus contrastés. Lerner et al. (2022) vont dans le même sens en montrant qu'une implication parentale soutenant l'autonomie est associée à une motivation plus autonome, à un meilleur sentiment de compétence et à de meilleurs résultats.

#### **- *De la médiation à la motivation***

Le gradient observé sur la motivation selon la fréquence du retrait ne doit pas être interprété comme une causalité directe entre possession du bulletin et motivation. Il peut plutôt traduire des configurations de suivi différentes. Le retrait régulier augmente les possibilités de discussion, de reconnaissance et d'accompagnement du travail ; le non-retrait peut au contraire être perçu comme une absence d'intérêt ou de repères. Ce n'est donc pas seulement le résultat qui compte, mais la manière dont il est médiatisé. La théorie de l'autodétermination fournit ici un cadre explicatif utile. Ryan et Deci (2000) montrent que les contextes qui soutiennent les

besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance favorisent des formes plus autonomes de motivation, l'engagement et la persistance, tandis que les contextes qui entravent ces besoins peuvent affaiblir la motivation et le bien-être. Une médiation familiale qui aide l'élève à comprendre ce qu'il peut améliorer, lui propose des objectifs réalistes et reconnaît ses efforts peut contribuer à soutenir son sentiment de compétence et sa capacité d'agir. Ryan et Deci (2020) confirment, dans une actualisation de la théorie de l'autodétermination appliquée à l'éducation, que les contextes soutenant l'autonomie, la compétence et l'appartenance favorisent des formes de motivation plus autonomes et des résultats positifs. Dans le même ordre d'idées, Lerner et al. (2022) montrent que ce n'est pas seulement le fait que les parents interviennent qui compte, mais la manière dont cette intervention est vécue par l'enfant. Le poids des reproches observé dans cette étude peut ainsi être interprété comme une forme de médiation susceptible de réduire la portée motivationnelle du bulletin lorsqu'elle n'est pas accompagnée d'explications, d'encouragements et de possibilités concrètes d'amélioration.

- ***Implications didactiques, limites et perspectives***

Les résultats invitent d'abord à repenser les conditions de circulation du bulletin. L'école doit travailler la circulation du bulletin vers la famille mais également à l'exploitation des informations et à leur orientation vers l'action par les familles. Des routines de médiation peuvent être instituées : temps d'explication du bulletin, rencontres avec les familles, accompagnement à la lecture des appréciations, incitation à comparer les progrès plutôt qu'à considérer uniquement la moyenne, et formulation d'objectifs de travail réalistes. L'élève lui-même doit être outillé pour lire son bulletin comme instrument d'autorégulation, y compris lorsque la médiation familiale est limitée : repérer ses difficultés, hiérarchiser ses priorités, organiser son travail et suivre l'évolution de ses résultats. Cette orientation rejoint les recommandations de Kamugisha et Osaki (2022), qui insistent sur la nécessité de

mécanismes scolaires permettant d'associer davantage les parents au suivi des progrès de leurs enfants. Elle est également cohérente avec celles de Kim (2022), qui invitent à privilégier des formes d'implication porteuses d'attentes, de soutien et d'accompagnement plutôt qu'une simple présence formelle des parents autour des activités scolaires.

L'étude comporte néanmoins des limites. Elle repose sur un échantillon de 80 élèves et sur des données déclaratives. Les pratiques parentales sont donc appréhendées à travers la perception des élèves et non par interrogation des parents. En outre, les statistiques présentées sont descriptives et ne permettent pas d'établir des relations causales. Des recherches ultérieures pourraient croiser les points de vue des élèves, des familles et des enseignants ou étudier comment différentes formes de bulletin et d'appréciations facilitent — ou non — le passage du verdict à la régulation.

## **Conclusion**

Cette étude avait pour objectif d'analyser les conditions dans lesquelles le bulletin scolaire acquiert ou perd une fonction instrumentale de suivi à partir de sa circulation, de son appropriation familiale, des médiations qui l'accompagnent et des effets motivationnels perçus par les élèves. Elle conduit à relativiser l'idée selon laquelle le bulletin scolaire serait, par nature, un outil de suivi des apprentissages. Le bulletin est d'abord un artefact évaluatif produit par l'école. Sa fonction instrumentale se construit dans un processus d'appropriation qui commence par sa circulation, se poursuit par sa consultation et son interprétation, puis peut se prolonger dans des échanges, des décisions et des actions de suivi. L'intérêt de l'approche instrumentale est précisément de montrer que la fonction d'un objet ne découle pas mécaniquement de sa conception institutionnelle : elle se construit dans l'activité des acteurs. Les résultats montrent que cette chaîne de médiation est fréquemment fragilisée dès ses premières étapes.

Le non-retrait et la faible consultation du bulletin limitent son entrée dans l'espace familial de suivi. Lorsqu'il est effectivement consulté, son appropriation demeure largement centrée sur la moyenne générale, au détriment d'une lecture plus analytique des difficultés, des appréciations et de l'évolution des performances. Le bulletin tend alors à fonctionner davantage comme un outil-verdict que comme un support permettant de comprendre les apprentissages et d'organiser leur régulation. La faiblesse des actions structurées qui suivent sa consultation — organisation du travail, recherche d'aide, dialogue avec l'école ou fixation d'objectifs — confirme que la circulation du document constitue une condition nécessaire, mais insuffisante, de sa transformation en instrument de régulation. L'étude met également en évidence l'importance de la médiation familiale dans le rapport que l'élève entretient avec l'information évaluative. Les formes de soutien rapportées apparaissent davantage orientées vers la réaction aux résultats que vers l'accompagnement méthodique de la progression. Les élèves associent, par ailleurs, l'absence de consultation ou de discussion autour du bulletin à un affaiblissement de leur engagement, tandis qu'une médiation orientée vers la compréhension des difficultés et la recherche de solutions apparaît susceptible de soutenir leur mobilisation. Ces résultats ne permettent pas d'établir une relation causale entre le retrait du bulletin et la motivation scolaire. Ils montrent néanmoins que les expériences motivationnelles déclarées par les élèves sont étroitement liées aux usages et aux médiations qui entourent l'information évaluative. L'analyse permet ainsi de distinguer quatre configurations d'usage du bulletin : l'artefact dormant, lorsque le document demeure hors de l'activité de suivi ; l'outil-verdict, lorsqu'il sert principalement à établir un jugement global de réussite ou d'échec ; l'outil de médiation, lorsqu'il devient support de discussion et de mise en sens des résultats ; et l'instrument de régulation, lorsqu'il contribue à identifier les difficultés, à fixer des objectifs, à organiser des remédiations et à suivre la progression. Ces configurations ne renvoient pas à quatre

objets distincts, mais à différentes manières d'investir un même artefact selon les pratiques des acteurs. La motivation apparaît ainsi moins comme un effet intrinsèque du bulletin que comme un effet possible de la qualité des médiations qui accompagnent son usage. L'enjeu pour l'école ne se limite dès lors ni à produire le bulletin ni à en assurer la remise aux familles. Il consiste à construire les conditions de son instrumentation didactique : rendre les informations évaluatives compréhensibles, favoriser une lecture qui dépasse la seule moyenne générale, organiser des espaces de dialogue et encourager leur traduction en décisions concrètes de suivi. Cette perspective implique également d'accorder une place plus active à l'élève. Celui-ci peut être progressivement outillé pour identifier ses difficultés, repérer ses progrès, hiérarchiser ses priorités, fixer des objectifs et utiliser le bulletin comme support d'autorégulation de son travail scolaire. Une telle orientation permettrait de réduire la dépendance exclusive à l'égard de la médiation familiale et de renforcer la fonction formative du document.

Ces conclusions doivent toutefois être rapportées aux limites de l'étude. D'une part, l'enquête porte sur un échantillon restreint d'élèves appartenant à un seul établissement, et les pratiques familiales sont appréhendées à partir des déclarations des élèves plutôt que par observation directe ou interrogation des parents. D'autre part, la nature descriptive des traitements réalisés ne permet pas d'établir de relations causales entre les différentes dimensions étudiées. Des travaux ultérieurs pourraient donc croiser les points de vue des élèves, des parents et des personnels scolaires, confronter les perceptions aux données effectives de retrait et de consultation des bulletins et examiner plus précisément les formes de médiation susceptibles de favoriser le passage d'une logique de verdict à une logique de régulation. En définitive, penser le bulletin scolaire comme instrument de régulation revient à déplacer l'attention du document lui-même vers les usages, les interactions et les actions qu'il rend possibles. Sa portée didactique

ne réside donc pas seulement dans les informations qu'il contient, mais dans la capacité des acteurs à les comprendre, à les discuter et à les transformer en leviers d'action sur les apprentissages. C'est à cette condition que le bulletin peut dépasser sa fonction traditionnelle de compte rendu des performances pour devenir un véritable moyen de suivi, de régulation et d'accompagnement de la progression de l'élève.

## **Bibliographie**

**AGENCE IVOIRIENNE DE PRESSE (AIP)**, 2024. « Les parents d'élèves à la journée portes ouvertes au lycée de Kong », 10 février 2024.

**BLACK Paul & WILIAM Dylan**, 1998, « Assessment and classroom learning », *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, vol. 5, n°1, pp. 7-74.

**DECI Edward L. & RYAN Richard M.**, 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, Plenum, New York.

**HATTIE John & TIMPERLEY Helen**, 2007, « The power of feedback », *Review of Educational Research*, vol. 77, n°1, pp. 81-112.

**HENDERSON Anne T. & MAPP Karen L.**, 2002. *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*, Southwest Educational Development Laboratory, Austin.

**HOOVER-DEMPSEY Kathleen V. & SANDLER Howard M.**, 1997, « Why do parents become involved in their children's education? », *Review of Educational Research*, vol. 67, n°1, pp. 3-42.

**KAMUGISHA Involatha & OSAKI Kalafunja**, 2022, « Management of Students' Report Cards for Improving Learning Quality in Selected Public Secondary Schools: A Case of Kisarawe District », *World Journal of Educational Research*, vol. 9, n°4, p. 82.

**KIM Sungwon**, 2022, « Fifty years of parental involvement and achievement research: A second-order meta-analysis », *Educational Research Review*, vol. 37, art. 100463.

**LAHANIER-REUTER Dominique**, 2013, « Évaluation », In : *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Y. REUTER, C. COHEN-AZRIA, B. DAUNAY, I. DELCAMBRE & D. LAHANIER-REUTER (dir.), 3e éd., pp. 101-105, De Boeck, Bruxelles.

**LERNER Rachel E., GROLNICK Wendy S., CARUSO Alessandra J. & LEVITT Madeline R.**, 2022, « Parental involvement and children's academics: The roles of autonomy support and parents' motivation for involvement », *Contemporary Educational Psychology*, vol. 68, art. 102039.

**NEBOUT ARKHURST Patricia**, 2017. *La motivation scolaire : Une clé didactique pour l'apprentissage*, Maylis Éditions.

**PERRENOUD Philippe**, 1998. *L'évaluation des élèves : De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*, De Boeck, Bruxelles.

**RABARDEL Pierre**, 1995. *Les hommes et les technologies : Approche cognitive des instruments contemporains*, Armand Colin, Paris.

**REUTER Yves, COHEN-AZRIA Cora, DAUNAY Bertrand, DELCAMBRE Isabelle & LAHANIER-REUTER Dominique**, 2013. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, 3e éd., De Boeck, Bruxelles.

**RYAN Richard M. & DECI Edward L.**, 2000, « Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being », *American Psychologist*, vol. 55, n°1, pp. 68-78.

**RYAN Richard M. & DECI Edward L.**, 2020, « Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions », *Contemporary Educational Psychology*, vol. 61, art. 101860.

**WISNIEWSKI Benedikt, ZIERER Klaus & HATTIE John**, 2020, « The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of

Educational Feedback Research », *Frontiers in Psychology*, vol. 10, art. 3087.