

Prévenir l'abandon des études en sciences infirmières : un modèle fondé sur le choc de la réalité et l'engagement affectif

Stephanie Maillet, Université de Moncton

Myriam Breau, Université de Moncton

Ann Rhéaume, Université de Moncton

Hara Saadia, Université de Moncton

Tarik Zaaitar, Université de Moncton



Note de page couverture | Cover Page Footnote

Cette étude a été rendue possible grâce au financement des agences subventionnaires suivants : Fondation de recherche en santé du Nouveau-Brunswick, Réseau de santé Vitalité, Centre de formation médicale du Nouveau-Brunswick, Secrétariat national du Consortium national de formation en santé et Santé Canada. | This study was made possible through funding from the following agencies: the New Brunswick Health Research Foundation, the Vitalité Health Network, the New Brunswick Medical Training Centre, the National Secretariat of the Consortium national de formation en santé, and Health Canada.

Mise en contexte

La pénurie mondiale de personnel infirmier constitue une menace majeure à la qualité, à l'accessibilité et à la pérennité des soins de santé (Al-Alawi et al., 2020; Labrague et al., 2020). Selon le *Rapport sur la situation du personnel infirmier dans le monde 2025* de l'Organisation mondiale de la santé (OMS), la main-d'œuvre infirmière compte désormais 29,8 millions de membres (OMS, 2025). Malgré cette croissance, une pénurie, estimée à 5,8 millions d'infirmières et d'infirmiers, persiste à l'échelle mondiale. Au Canada, selon les projections de Scheffler et Arnold (2018), il manquera 117 600 infirmières et infirmiers d'ici 2030. Cette situation, exacerbée par le vieillissement de la population et l'augmentation des besoins en soins de santé, accroît la demande de services plus rapidement que la capacité de renouvellement de la main-d'œuvre infirmière (Baumann et Crea-Arsenio, 2023). Aussi, la mise en œuvre de stratégies visant à soutenir la formation et la rétention des recrues est un incontournable pour garantir la stabilité des effectifs infirmiers (Canzan et al., 2022; Lavoie-Tremblay et al., 2020; OMS, 2025).

À cet égard, la rétention des étudiantes et étudiants dans les programmes de sciences infirmières est reconnue comme une priorité organisationnelle et sociétale, car il s'agit de la relève professionnelle (Al-Alawi et al., 2020; Canzan et al., 2022; Ding et al., 2024; Labrague et al., 2020). Toutefois, la persévérance dans ces programmes peut être mise à l'épreuve à différents moments du parcours, particulièrement lors de la transition du milieu universitaire vers les stages cliniques (Carless-Kane et Nowell, 2023). Les stages, une composante centrale et obligatoire des programmes en sciences infirmières, sont des périodes supervisées de formation pratique dans divers milieux de soins. Les étudiantes et étudiants y appliquent les connaissances acquises durant leur formation et développent progressivement leurs compétences professionnelles (Ford et al., 2016). Les stages cliniques développent les habiletés techniques et relationnelles, renforcent l'identité professionnelle et favorisent l'appropriation progressive du rôle infirmier (Cui et al., 2025; Hou et al., 2025; Wang et al., 2024). Toutefois, ces stages représentent également une période charnière d'adaptation pour les étudiantes et étudiants qui doivent alors composer avec des connaissances encore limitées, un sentiment d'inadéquation face aux exigences cliniques et l'exposition à des situations de soins parfois complexes. En fragilisant leurs sentiments de compétence et d'appartenance au programme, ces expériences peuvent renforcer l'intention d'abandonner la formation (Aryuwat et al., 2024; Canzan et al., 2022; Cui et al., 2025; Hou et al., 2025; Wang et al., 2021). Définie comme la propension à envisager le retrait volontaire d'un programme avant l'obtention du diplôme, l'intention d'abandonner un programme d'études est généralement considérée comme un indicateur précoce de l'abandon universitaire (Bakker et al., 2020; Kim et al., 2021; Tinto, 2012). Bien qu'elle ne se solde pas nécessairement par un départ effectif, cette intention demeure préoccupante, car elle peut influencer la trajectoire de formation des étudiantes et étudiants, leur rétention dans les programmes et, plus largement, la capacité des systèmes de santé à renouveler leur main-d'œuvre en situation de pénurie sévère (Liu et al., 2024; ten Hoeve et al., 2017).

Parmi les facteurs contribuant à l'intention d'abandonner, le choc de la réalité (aussi désigné comme le choc de transition) est souvent invoqué dans la littérature en sciences infirmières (Duchscher, 2009; Kramer, 1974; Weng et al., 2025). Ce phénomène, présenté par Kramer (1974), renvoie à l'état de dissonance dans lequel se retrouve une personne lorsqu'elle perçoit un écart entre les idéaux professionnels acquis durant la formation et les exigences de la pratique clinique. Cette confrontation peut entraîner un sentiment de désillusion, une perte des repères ainsi qu'une remise en question du choix professionnel. Dans la lignée des travaux de Kramer (1974), Duchscher (2009) a approfondi l'étude des processus qui accompagnent l'entrée des infirmières nouvellement diplômées dans des environnements de travail de plus en plus complexes. Ses études portent notamment sur la phase de

préparation à l'exercice professionnel, tout comme les phases de transition, d'intégration et de stabilisation qui marquent les premières étapes de la carrière infirmière. Au terme de ces études, Duchscher (2009) a formulé la théorie des stades de transition et le modèle du choc de la transition, selon lesquels l'entrée dans le rôle professionnel est un processus évolutif et non linéaire. Les trois différentes étapes de la transition, « *doing* » (faire), « *being* » (être) et « *knowing* » (savoir), ne s'enchaînent pas de manière strictement séquentielle, mais se manifestent de façon itérative par l'entremise d'une interaction constante entre les dimensions émotionnelles et cognitives de l'expérience, les dynamiques relationnelles au sein des milieux de pratique et les exigences associées à des situations cliniques nouvelles ou complexes (Duchscher et Windey, 2018). Si ces études portaient sur l'entrée dans la profession des infirmières et infirmiers nouvellement diplômés, plusieurs auteurs suggèrent que des expériences similaires peuvent survenir plus tôt dans le parcours de formation, notamment lors des stages cliniques (Kaihlanen et al., 2020; Kim et Shin, 2019; Ko et Kim, 2022; Tang et al., 2025; ten Hoeve et al., 2020).

Une étape centrale de la socialisation professionnelle en formation infirmière, les stages cliniques peuvent être envisagés comme une phase préparatoire à la transition vers le rôle infirmier que décrit Duchscher (2009). En effet, ils permettent d'intégrer progressivement les apprentissages théoriques aux réalités de la pratique, de les confronter aux exigences du travail infirmier, aux dynamiques organisationnelles des milieux de soins et aux interactions interprofessionnelles (Carless-Kane et Nowell, 2023; Kim, 2020). C'est précisément dans ce contexte que peut émerger le choc de la réalité, lorsque les pratiques observées et les conditions de travail rencontrées s'écartent des normes, des valeurs ou des idéaux véhiculés durant la formation (Carless-Kane et Nowell, 2023; Ko et Kim, 2022). Selon le modèle du choc de la réalité de Kim et Shin (2019), développé tout particulièrement pour les étudiantes et étudiants en sciences infirmières, il existe six sources de tension : 1) le décalage entre la théorie et la pratique; 2) la surcharge de travail; 3) le manque de soutien social; 4) l'affaiblissement des relations interpersonnelles; 5) la confusion entourant les valeurs professionnelles; 6) la difficulté à concilier les exigences du stage avec la vie personnelle (Kim et Shin, 2019). Toutefois, ces exigences et tensions n'affectent pas de la même façon les étudiantes et étudiants. Certaines ressources individuelles peuvent influencer la manière dont ces expériences sont interprétées et gérées (Cui et al., 2025; Kim, 2020). Parmi ces ressources, l'engagement affectif se révèle particulièrement pertinent dans le contexte de la formation infirmière.

Inspiré du modèle d'engagement organisationnel de Meyer et al. (1993), l'engagement affectif renvoie à l'attachement émotionnel et au sentiment d'identification qu'une personne éprouve envers une organisation ou une profession. Appliqué au contexte universitaire en sciences infirmières, il est défini comme un attachement émotionnel, une identification et un sentiment d'appartenance envers le programme d'études et les valeurs associées à la profession infirmière (Chen et al., 2025; Cui et al., 2025; Duprez et al., 2021; García-Moyano et al., 2019; Meyer et al., 1993). Un niveau élevé d'engagement affectif atténuerait l'incidence des tensions associées au choc de la réalité en stage clinique en favorisant l'interprétation des difficultés, comme des expériences d'apprentissage et non comme des signes d'inadéquation professionnelle (Kaihlanen et al., 2021; Riley et al., 2019; Wang et al., 2019). Des travaux récents indiquent que cet engagement serait un déterminant proximal de la persévérance et de la rétention dans les programmes de formation (Duprez et al., 2021; Kennel, 2019). Ainsi, l'engagement affectif contribuerait à expliquer le fait que certaines personnes persèverent dans leur formation malgré le choc de la réalité, tandis que d'autres manifestent l'intention d'abandonner.

La présente étude s'inscrit donc dans un cadre conceptuel intégrant la théorie du choc de la réalité (Duchscher, 2009; Kim et Shin, 2019) et la théorie de l'engagement affectif de Meyer et al. (1993) pour conceptualiser l'expérience vécue en stage clinique (selon la première théorie) et comprendre les mécanismes psychologiques susceptibles d'influencer l'intention d'abandonner (selon la seconde). Ainsi,

la présente étude vise à examiner le rôle médiateur de l'engagement affectif dans la relation entre le choc de la réalité et l'intention d'abandonner le programme d'études en sciences infirmières. À cette fin, trois hypothèses sont formulées :

- H1. Le choc de la réalité est négativement associé à l'engagement affectif;
- H2. L'engagement affectif est négativement associé à l'intention d'abandonner le programme d'études;
- H3. L'engagement affectif agit comme médiateur dans la relation entre le choc de la réalité et l'intention d'abandonner le programme d'études.

Par l'examen de ces relations, cette étude contribue à une meilleure compréhension du rôle de l'engagement affectif dans la relation entre le choc de la réalité et l'intention d'abandonner le programme d'études en sciences infirmières. Elle permet également d'alimenter la réflexion sur le développement d'approches pédagogiques et cliniques susceptibles de soutenir l'engagement affectif des étudiantes et étudiants durant les stages cliniques. L'analyse de ses résultats permet de dégager des pistes de recherche de nature à approfondir les dimensions contextuelles, relationnelles et temporelles associées au choc de la réalité en contexte de stage clinique.

Méthodologie

Devis de recherche

Un devis quantitatif corrélationnel de type transversal a été retenu pour tester les relations hypothétiques entre les variables. Cette étude s'inscrit dans une perspective post-positiviste caractérisée par l'utilisation de mesures standardisées, l'examen de relations hypothétiques et le recours à des analyses statistiques inférentielles.

Personnes participantes

Les personnes qui ont participé à cette étude devaient être inscrites en troisième ou en quatrième année d'un programme de formation initiale au baccalauréat en sciences infirmières d'une durée de quatre ans au sein de l'université francophone canadienne (hors Québec) participante. Pour être incluses à l'étude, ces personnes devaient avoir fait au moins un stage clinique au cours de la session précédente et s'être ainsi exposées récemment à la réalité clinique, un élément central à l'évaluation du choc de la réalité (Kim, 2020). Les personnes inscrites en première ou deuxième année du programme ou n'ayant pas effectué au moins un stage clinique durant la précédente session étaient automatiquement exclues de l'étude.

Instruments

Le choc de la réalité a été mesuré au moyen de la version française du *Transition Shock Scale for Undergraduate Nursing Students* (Kim et Shin, 2019). Cette échelle a été traduite et adaptée par l'équipe de recherche conformément aux lignes directrices de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS, 2004) et du *Guidelines for Translating and Adapting Tests* de l'*International Test Commission* (ITC, 2017). Le processus de traduction a inclus une double traduction indépendante, une rétrotraduction, une révision par un comité de personnes expertes en sciences infirmières et un prétest cognitif mené auprès d'un sous-échantillon composé de trois personnes étudiantes pour garantir l'équivalence conceptuelle, sémantique et culturelle de l'instrument. L'échelle comprend 17 items cotés sur une échelle de Likert à quatre points

(1 = fortement en désaccord à 4 = fortement en accord), reflétant les difficultés émotionnelles et cognitives, associées à la transition vers la pratique clinique. Un exemple d’item est « L’image réelle d’une infirmière ou d’un infirmier ne correspond pas à l’image que je me faisais avant mon stage clinique ». Un score moyen a été calculé pour chaque personne répondante; un score élevé reflète un niveau plus important de choc de la réalité. Dans le présent échantillon, la version traduite de l’échelle a démontré une excellente cohérence interne ($\alpha = 0,88$), comparable à celle observée dans l’étude de validation originale ($\alpha = 0,85$). Bien que cet instrument ait été initialement développé dans un contexte asiatique, il figure parmi les rares outils validés permettant de mesurer le choc de la réalité vécu par les étudiantes et étudiants lors des stages cliniques. La traduction et l’adaptation culturelle ont garanti la pertinence et la validité de contenu dans le contexte canadien francophone de la présente étude.

L’engagement affectif envers le programme d’études en sciences infirmières a été évalué au moyen de la version francisée et adaptée du *Organizational Commitment Scale*, une échelle développée par Meyer et al. (1993) dont la dimension affective est souvent adaptée à différents contextes (organisation, profession, programme d’études). La traduction et l’adaptation de l’instrument ont été réalisées par l’équipe de recherche selon la même procédure décrite précédemment. La version traduite de l’instrument a démontré une cohérence interne satisfaisante dans cet échantillon ($\alpha = 0,80$), comparable à celle observée dans l’étude de validation originale ($\alpha = 0,85$). L’instrument comprend six items cotés sur une échelle de Likert en sept points (1 = fortement en désaccord à 7 = fortement en accord). L’indice global correspond à la moyenne des réponses. Des scores élevés traduisent un engagement affectif plus fort. Cette échelle a été retenue, puisque les six énoncés permettent d’évaluer la dimension affective de l’engagement, soit l’attachement émotionnel et l’identification au programme d’études.

L’intention d’abandonner a été mesurée par un seul item (« J’envisage d’abandonner mon programme d’études en sciences infirmières ») coté sur une échelle de Likert en cinq points (1 = pas du tout d’accord à 5 = tout à fait en accord). Un score élevé traduit une intention plus marquée de quitter le programme.

Quatre caractéristiques sociodémographiques ont été ajoutées comme variables de contrôle au modèle de médiation proposé dans la présente étude : 1) l’âge (variable continue); 2) le sexe (femme ou homme); 3) l’année d’étude (troisième ou quatrième année); 4) l’origine (canadienne ou internationale).

Procédure

Une invitation à participer à l’étude a été transmise par courriel aux 230 étudiantes et étudiants admissibles. Outre une brève présentation du projet, le courriel comprenait une lettre d’information, un formulaire de consentement et un lien menant au questionnaire autoadministré (temps de réponse estimé : 20 minutes) hébergé sur la plateforme Survey Monkey. Ce questionnaire électronique incluait les trois échelles de mesure du choc de la réalité, de l’engagement affectif et de l’intention d’abandonner ainsi que des questions sociodémographiques. La collecte de données s’est échelonnée d’octobre à décembre 2024, avec l’envoi d’un rappel trois semaines après l’invitation initiale pour maximiser le taux de réponse.

Analyse des données

L’ensemble des analyses statistiques a été réalisé avec IBM SPSS Statistics (version 29) en utilisant un modèle de médiation simple (modèle 4) estimé avec la macro PROCESS (version 4.2; Hayes, 2022). Le rôle médiateur de l’engagement affectif dans la relation entre le choc de la réalité (variable

indépendante) et l'intention d'abandonner (variable dépendante) a été examiné. Les variables sociodémographiques (âge, sexe, année d'étude, pays d'origine) ont d'abord été testées comme variables de contrôle. Seule variable significative, l'âge a été retenu afin d'assurer la parcimonie du modèle final.

Les coefficients non standardisés (b), les erreurs standards (ES), les valeurs p, les coefficients standardisés (β) et les intervalles de confiance Bootstrap à 95 % (méthode BCa, 5000 rééchantillonnages) ont été estimés. L'effet indirect a été jugé significatif en l'absence de zéro dans l'intervalle de confiance.

Avant de tester les hypothèses, des vérifications préliminaires ont été effectuées. La normalité a été évaluée par les valeurs d'asymétrie, d'aplatissement et le test de Shapiro-Wilk. Les distributions ont été jugées acceptables, conformément aux seuils dans des échantillons supérieurs à 100. La linéarité a été vérifiée par des diagrammes de dispersion. Trois cas extrêmes relevés à l'aide de la distance de Mahalanobis ($\chi^2(3) > 16,27$, $p < 0,001$), du levier de Cook (> 1) et des résidus standardisés (± 3) ont été exclus des analyses. L'absence de multicollinéarité a été confirmée (tolérance $> 0,4$; VIF < 2). Les valeurs manquantes ont été traitées par suppression des cas, ce qui a mené à un échantillon final de 139 personnes répondantes. Un test de facteur unique de Harman a révélé que la première composante expliquait 32,2 % de la variance, ce qui suggère un biais de méthode commune négligeable.

Considérations éthiques

Ce projet de recherche a obtenu l'approbation éthique de l'établissement universitaire (n° 2324-042) et du réseau de santé partenaire (n° 101909) où se déroulaient les stages cliniques des personnes participantes. Avant de répondre au questionnaire, les étudiantes et étudiants prenaient connaissance d'un formulaire d'information qui précisait les objectifs de l'étude, la nature volontaire de la participation, les mesures de confidentialité, ainsi que les coordonnées de la chercheuse principale et des comités d'éthique concernés. Il y était indiqué que la participation ou non n'entraînerait aucune conséquence sur le parcours universitaire ou clinique des étudiantes et étudiants et que le consentement pouvait être retiré à tout moment, sans obligation de justification. Aucune information permettant d'identifier les personnes participantes n'a été recueillie pour garantir l'anonymat des réponses. Il était également précisé dans le formulaire d'information que le fait de remplir et de soumettre le questionnaire était considéré comme un acte de consentement libre et éclairé, de sorte qu'aucun formulaire de consentement signé distinct n'était requis.

Résultats

Analyses descriptives et corrélationnelles

Sur les 230 étudiantes et étudiants admissibles, 144 questionnaires complets et valides ont été obtenus, soit un taux de réponse de 62,6 %. L'échantillon se compose de 124 femmes (86,1 %) et de 20 hommes (13,9 %) âgés de 19 à 42 ans ($M = 23,6$; $ÉT = 5,10$). Cette répartition des sexes reflète fidèlement la composition largement féminine de la population étudiante en sciences infirmières au Canada. La majorité des répondants sont d'origine canadienne (75 %, $n = 108$) alors que 22,9 % ($n = 33$) sont d'origine internationale. L'écart observé dans les fréquences relatives à l'origine s'explique par des données manquantes pour trois personnes répondantes. En ce qui a trait à l'année d'étude, 61,1 % des participants sont inscrits en troisième année ($n = 88$) et 38,9 % en quatrième année ($n = 56$).

Le tableau 1 présente les statistiques descriptives, les coefficients de cohérence interne (alpha de Cronbach) et les corrélations de Pearson entre les variables du modèle. Les analyses descriptives révèlent un niveau modéré de choc de la réalité ($M = 2,48$; $ÉT = 0,52$), un niveau élevé d'engagement affectif envers le programme d'études ($M = 5,68$; $ÉT = 0,96$) et une faible intention d'abandonner

($M = 1,27$; $ÉT = 0,51$). Les coefficients de corrélation montrent des associations statistiquement significatives entre les variables principales. Le choc de la réalité est négativement corrélé à l'engagement affectif ($r = -0,53$, $p < 0,001$), ce qui suggère que les étudiantes et étudiants qui perçoivent un plus grand choc de la réalité tendent à présenter un engagement affectif plus faible. Par ailleurs, le choc de la réalité est positivement associé à l'intention d'abandonner ($r = 0,36$, $p < 0,001$), ce qui laisse croire qu'un niveau élevé de choc est lié à une plus grande propension à envisager l'abandon du programme. Enfin, une corrélation négative a également été observée entre l'engagement affectif et l'intention d'abandonner ($r = -0,44$, $p < 0,001$), ce qui indique que les étudiantes et étudiants présentant un plus grand engagement affectif manifestent une intention plus faible de quitter le programme. Quant aux variables de contrôle, seul l'âge présente une corrélation significative et positive avec l'engagement affectif ($r = 0,17$, $p < 0,05$); ainsi, les étudiantes et étudiants plus âgés tendent à avoir un engagement légèrement plus élevé que leurs collègues plus jeunes envers leur programme d'études. En revanche, le sexe, l'année d'étude et le pays d'origine ne présentent aucune association significative avec les variables principales du modèle. Étant donné l'absence d'associations, ces trois variables ont été exclues des analyses de médiation pour obtenir un modèle plus parcimonieux.

Tableau 1

Moyennes, écarts-types, alpha de Cronbach et corrélations de Pearson entre le choc de la réalité, l'engagement affectif et l'intention d'abandonner le programme d'études en sciences infirmières chez 139 étudiantes et étudiants de 3^e et 4^e année

Variables	M	ET	1	2	3	4	5	6	7
1. Âge	23,61	5,10	---	0,033	0,003	0,211*	-0,149	0,169*	0,067
2. Année d'étude				---	-0,024	-0,083	0,167	-0,078	0,039
3. Sexe					---	0,135	-0,115	0,024	-0,091
4. Pays d'origine						---	0,060	-0,034	0,293
5. Choc de la réalité	2,48	0,52					(0,88)	-0,528**	0,363**
6. Engagement affectif	5,68	0,97						(0,80)	-0,437**
7. Intention d'abandon	1,27	0,51							---

Note. Après suppression des cas extrêmes, n = 139; M = moyenne; ET = écart-type; Les valeurs alpha de Cronbach apparaissent sur la diagonale.

* p < 0,05; ** p < 0,001.

Modèle de médiation

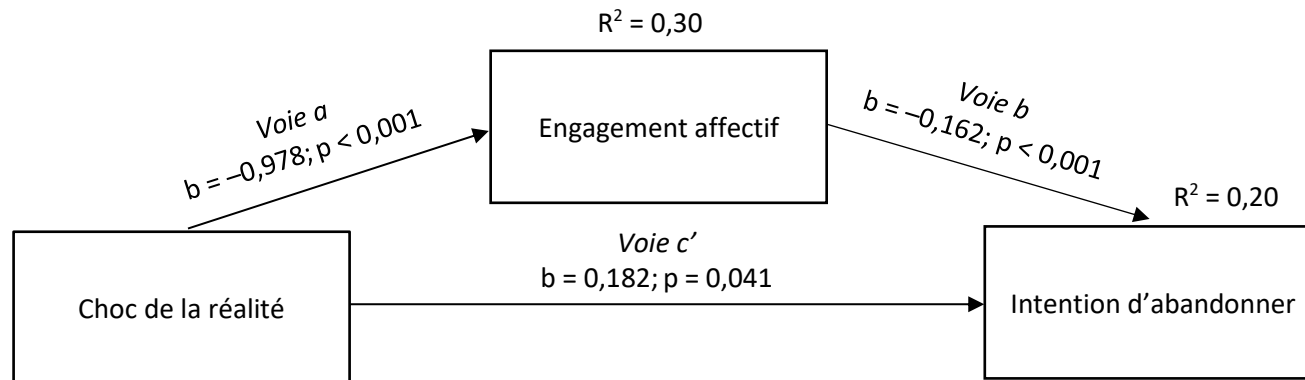
La figure 1 et le tableau 2 présentent les principaux résultats de l'analyse de médiation. Le modèle de prédiction de l'engagement affectif (voie a) est significatif ($R^2 = 0,30$; $F(2,136) = 28,68$; $p < 0,001$) et indique que 30 % de la variance de l'engagement affectif est expliquée par le choc de la réalité et l'âge. Le choc de la réalité présente un lien négatif significatif ($b = -0,978$; $p < 0,001$; $\beta = -0,522$), soit un effet fort selon les seuils de Cohen (1988). L'âge ne présente pas de lien significatif dans ce modèle ($b = 0,018$; $p = 0,196$), ce qui suggère que l'association observée reflète surtout une variance partagée avec le choc de la réalité et ne contribue pas de manière unique à la relation avec l'engagement affectif.

Le modèle de prédiction de l'intention d'abandonner (voies b et c'), également significatif ($R^2 = 0,196$; $F(3,135) = 10,94$; $p < 0,001$), explique 19,6 % de la variance de la variable dépendante. L'engagement affectif a un lien négatif significatif avec l'intention d'abandonner ($b = -0,162$; $p = 0,000$; $\beta = -0,314$), ce qui reflète un effet modéré à fort (Cohen, 1988). Le choc de la réalité conserve un lien direct significatif sur l'intention d'abandonner ($b = 0,182$; $p = 0,040$; $\beta = 0,189$), ce qui suggère une médiation partielle. L'âge demeure non significatif dans ce modèle ($b = 0,002$; $p = 0,799$). Puisque le modèle n'explique qu'une partie de la variance, d'autres facteurs non considérés dans cette étude contribuent à l'intention d'abandonner. Cependant, le modèle de prédiction de l'intention d'abandonner (voies b et c') explique près de 20 % de la variance. Bien que ce coefficient soit relativement modeste, il est cohérent avec les normes des sciences sociales, un domaine où de multiples facteurs influencent ce type de variables.

L'effet total du choc de la réalité sur l'intention d'abandonner (sans inclusion du médiateur) est également significatif ($R^2 = 0,13$; $p < 0,001$), avec un coefficient non standardisé $b = 0,341$ ($\beta = 0,353$), ce qui reflète un effet de taille modérée (Cohen, 1988). L'effet indirect du choc sur l'intention d'abandonner, par l'intermédiaire de l'engagement affectif, est significatif ($b = 0,158$; intervalle de confiance bootstrap 95 % [0,065; 0,261]). L'effet indirect standardisé est $\beta = 0,164$. Ces résultats montrent que l'engagement affectif agit comme médiateur partiel du lien entre le choc de la réalité et l'intention d'abandonner. Si le rôle central de l'engagement affectif est souligné par cette médiation, le fait qu'elle est partielle laisse supposer que d'autres mécanismes non mesurés dans cette étude contribuent également à l'effet du choc de la réalité sur l'intention d'abandonner.

Figure 1

Modèle de médiation du rôle de l'engagement affectif dans la relation entre le choc de la réalité et l'intention d'abandonner le programme d'études en sciences infirmières chez 139 étudiantes et étudiants de 3^e et 4^e année



Note. Après suppression des cas extrêmes, $n = 136$. Modèle de médiation simple avec les coefficients bêta non standardisés et leur proportion de variance expliquée (R^2). La voie a représente l'effet du choc de la réalité sur l'engagement affectif; la voie b représente l'effet de l'engagement affectif sur l'intention d'abandonner; la voie c' représente l'effet direct du choc de la réalité sur l'intention d'abandonner après la prise en compte de l'engagement affectif. Les flèches simples indiquent des coefficients significatifs.

Tableau 2

Modèle de médiation : effets directs, indirects et totaux du choc de la réalité sur l'intention d'abandonner le programme d'études en sciences infirmières médié par l'engagement affectif chez 139 étudiantes et étudiants de 3^e et 4^e année

Voie	Relation	b	SE	β	p	IC 95 % [LLCI, ULCI]	R ²	F(ddl)	p
a	Choc de la réalité → engagement affectif	-0,978	0,136	-0,522	< 0,001	[-1 248, -0,709]	0,30	28.68 (2 136)	< 0,001
	Âge → engagement affectif	0,018	0,013	0,094	0,197	[-0,009, 0,045]			
b	Engagement affectif → intention d'abandonner	-0,162	0,047	-0,314	< 0,001	[-0,256, -0,068]	0,20	10.94 (3 135)	< 0,001
c'	Choc de la réalité → intention d'abandonner (effet direct)	0,182	0,088	0,189	0,041	[0,007, 0,358]			
	Âge → intention d'abandonner	0,002	0,007	0,020	0,799	[-0,013, 0,017]			
c	Choc de la réalité → intention d'abandonner (effet total)	0,341	0,078	0,353	< 0,001	[0,186, 0,496]	0,13	9.81 (2 136)	< 0,001
a × b	Effet indirect médié par l'engagement affectif	0,158	0,049	0,164	---	[0,065, 0,261]			

Note. Après suppression des cas extrêmes, n = 136; b = coefficient non standardisé; β = coefficient standardisé; SE = erreur standard; IC = intervalle de confiance. L'effet indirect (a × b) a été estimé par bootstrap (5 000 échantillons, méthode BCa). Il est jugé significatif lorsque l'intervalle de confiance n'inclut pas zéro. La voie a représente l'effet du choc de la réalité sur l'engagement affectif. La voie b représente l'effet de l'engagement affectif sur l'intention d'abandonner. La voie c' représente l'effet direct du choc de la réalité sur l'intention d'abandonner après prise en compte de l'engagement affectif. La voie c représente l'effet total du choc de la réalité sur l'intention d'abandonner. La voie a × b représente l'effet indirect médié par l'engagement affectif.

Discussion

Les résultats soutiennent nos trois hypothèses et soulignent le rôle médiateur de l'engagement affectif dans la relation entre le choc de la réalité et l'intention d'abandonner. Plus précisément, les résultats suggèrent que le choc vécu lors des stages cliniques peut fragiliser le lien affectif que les étudiantes et étudiants entretiennent avec leur programme, encourageant ainsi leur intention d'abandonner. À notre connaissance, peu d'études ont examiné simultanément les relations entre le choc de la réalité, l'engagement affectif et l'intention d'abandonner auprès d'étudiantes et d'étudiants en sciences infirmières. Aussi, les résultats de notre étude apportent une contribution empirique originale.

Les résultats confirment la première hypothèse, à savoir que le choc de la réalité est associé à une diminution de l'engagement affectif envers le programme de formation. Ce fait s'inscrit dans la continuité des travaux de Ko et Kim (2022). Dans une étude qualitative menée auprès de neuf étudiants sud-coréens, ces auteurs ont rapporté que les expériences cliniques sont souvent vécues comme déstabilisantes, notamment en raison des contradictions perçues entre les normes enseignées et les pratiques observées. Dans une enquête auprès de 412 étudiants chinois, Wang et al. (2021) ont démontré que le choc de la réalité était lié à une baisse de l'estime de soi professionnelle, à une diminution du sentiment d'auto-efficacité clinique et à une baisse de l'engagement envers la profession. Ces résultats montrent que le choc de la réalité peut perturber le processus de construction identitaire dès l'entrée dans la profession infirmière. Lorsque les expériences vécues en stage entrent en contradiction avec les attentes et les représentations construites durant la formation, les étudiantes et étudiants peuvent éprouver un sentiment de dissonance professionnelle susceptible d'affaiblir leur engagement au programme d'études.

Les résultats rapportés par Hou et al. (2025) appuient cette interprétation. Dans leur étude auprès de 330 stagiaires, les résultats indiquent qu'une attitude professionnelle positive serait associée à un plus faible niveau de choc de la réalité, suggérant que l'engagement envers les valeurs de la profession pourrait jouer un rôle protecteur. De façon similaire, une étude récente de Tong et al. (2024) auprès de 262 infirmières nouvellement diplômées a révélé qu'une identité professionnelle forte, la perception de son efficacité personnelle et les compétences d'adaptation étaient associées à une meilleure gestion du choc vécu en stage.

La deuxième hypothèse selon laquelle l'engagement affectif est négativement associé à l'intention d'abandonner le programme d'études a été confirmée. Les résultats montrent que l'intention d'abandonner le programme d'études est moins prononcée lorsqu'il y a engagement affectif. Cette observation concorde avec les résultats de l'étude de Duprez et al. (2021) auprès de 1 079 étudiantes et étudiants belges en sciences infirmières qui ont montré que l'attachement émotionnel au programme prédisait une intention de retrait bien moindre. Non seulement ces étudiantes et étudiants associaient leur formation à des sentiments de fierté et de sens, mais s'investissaient de façon durable dans leur parcours de formation.

Est également confirmée la troisième hypothèse portant sur la médiation de la relation entre le choc de la réalité et l'intention d'abandonner le programme d'études par l'engagement affectif. Les résultats indiquent une médiation partielle toutefois, ce qui suggère que le choc de la réalité influence l'intention d'abandonner à la fois de façon directe et indirecte, en affaiblissant le lien affectif avec la formation. Cette double influence est appuyée par les résultats de Hou et al. (2025), selon lesquels des niveaux élevés de choc de la transition étaient associés à une adaptation plus difficile et à une hausse de l'intention de retrait. Labrague et De los Santos (2020), dans leur étude auprès de 176 infirmières nouvellement diplômées, ont également observé que celles ayant vécu un choc plus marqué pendant

leurs études avaient manifesté une intention accrue de quitter leur programme. Par ailleurs, l'étude qualitative de Hamshire et al. (2012) auprès de 16 étudiantes et étudiants récemment quitté leur programme d'études a montré qu'un certain nombre prennent la décision d'abandonner à cause d'expériences de stages perçues comme déstabilisantes, indépendamment de leur niveau d'engagement initial. De façon similaire, Kim et al. (2021) ont constaté que plusieurs, parmi les 210 étudiantes et étudiants de Corée du Sud de troisième et quatrième année en sciences infirmières à l'étude, exprimaient déjà leur intention de ne pas intégrer durablement la profession après l'obtention du diplôme.

L'ensemble de ces résultats montre que les stages cliniques représentent une étape charnière dans le parcours des étudiantes et étudiants, tant pour la consolidation des compétences pratiques que pour l'ancrage identitaire et professionnel. En soulignant le rôle de l'engagement affectif comme mécanisme d'atténuation du choc vécu sur le terrain et de l'intention d'abandonner, cette étude fait valoir l'importance de cibler les interventions qui renforcent le sentiment d'appartenance, la reconnaissance et la valorisation du rôle infirmier, dimensions centrales de l'engagement affectif.

Limites de l'étude

Cette étude comporte quelques limites méthodologiques qui doivent être prises en compte dans l'interprétation des résultats. D'abord, malgré le taux de réponse élevé, la taille relativement faible de l'échantillon peut limiter la généralisation des résultats. De plus, comme les données reposent sur des mesures autodéclarées, un biais de désirabilité sociale est possible, bien que l'anonymat du questionnaire tende à réduire ce type de biais. Les personnes participantes ont peut-être minimisé leur intention d'abandonner le programme d'études ou surestimer leur engagement affectif. Si l'année d'étude n'a pas été associée aux variables du modèle, la légère surreprésentation des étudiantes et étudiants de troisième année invite à interpréter les résultats en tenant compte du moment du parcours de formation auquel ils correspondent. La troisième année est souvent une période où les stages cliniques sont plus soutenus, ce qui pourrait influencer l'intensité du choc de la réalité et la manière dont l'engagement affectif est mobilisé. Cela dit, la présence substantielle d'étudiantes et d'étudiants de quatrième année atténue ce biais potentiel.

Le caractère transversal du devis de recherche limite la possibilité d'établir des relations causales entre les variables étudiées. Les associations observées pourraient se révéler bidirectionnelles ou être influencées par d'autres variables non mesurées, comme la perception du soutien, le climat des stages cliniques ou la qualité de la supervision.

Enfin, les données ont été recueillies auprès d'un échantillon composé de personnes étudiant dans un seul établissement universitaire francophone canadien, ce qui limite la généralisation des résultats. Le climat organisationnel, les caractéristiques des milieux de stage et les modalités pédagogiques propres à cette université peuvent influencer l'expérience du choc de la réalité. De plus, le contexte canadien dans lequel s'inscrit cette étude peut différer d'autres contextes nationaux, notamment en ce qui concerne l'organisation des soins, la structure des programmes de formation infirmière et les conditions de pratique, ce qui limite la transférabilité des résultats.

Implications pratiques

Les résultats de cette étude suggèrent que les interventions visant à réduire l'abandon des programmes de sciences infirmières devraient considérer le choc vécu lors des stages cliniques et leur influence sur l'engagement affectif des étudiantes et étudiants envers leur programme de formation. Ces

résultats montrent la pertinence d'une approche pédagogique et clinique proactive de nature à soutenir les étudiantes et étudiants durant leurs stages cliniques.

Une première implication de l'étude concerne la préparation des étudiantes et étudiants aux réalités cliniques rencontrées lors des stages. Le choc de la réalité ne découle pas uniquement d'un stress ponctuel, mais plutôt d'un décalage entre les représentations professionnelles construites durant la formation et les pratiques effectivement observées dans les milieux de soins (Duchscher, 2009; Ding et al., 2024; Hou et al., 2025; Kim, 2020; Ko et Kim, 2022; Kramer, 1974; Wang et al., 2021). Aussi, les programmes d'études gagneraient à soutenir le développement d'une compréhension plus nuancée des réalités cliniques auxquelles seront confrontés les étudiantes et étudiants (Carless-Kane et Nowell., 2023). Pour atteindre cet objectif, l'intégration de témoignages d'anciens étudiantes et étudiants ou de jeunes personnes diplômées susceptibles d'offrir un aperçu concret des exigences du rôle infirmier serait une avenue intéressante. De telles initiatives pourraient également être renforcées par une collaboration plus étroite entre les milieux de formation et les milieux de soins afin de favoriser une meilleure continuité entre les apprentissages en milieu de formation et les pratiques cliniques. Lorsque les contenus théoriques enseignés correspondent davantage aux réalités du travail infirmier (et vice-versa) et que les étudiantes et étudiants bénéficient de l'accompagnement de personnes formatrices compétentes ainsi que d'activités réflexives d'analyse de leur expérience clinique, le transfert des apprentissages vers la pratique s'en trouve facilité. À l'inverse, des écarts marqués entre la théorie et la pratique, tout comme l'absence de modèles professionnels infirmiers auxquels s'identifier peuvent accentuer le choc de la réalité et fragiliser l'expérience de formation clinique (Carless-Kane et Nowell, 2023).

Une deuxième implication concerne le renforcement de l'engagement affectif des étudiantes et étudiants envers leur programme d'études. Contrairement à certains facteurs contextuels, organisationnels ou systémiques difficilement modifiables à court terme dans les milieux de soins, l'engagement affectif constitue une cible d'intervention pertinente en contexte de formation, puisqu'il peut être influencé par les expériences pédagogiques et relationnelles vécues durant le programme de formation. Reposant sur l'attachement émotionnel envers le programme et la profession (Meyer et al., 1993), cet engagement peut être stimulé par des environnements pédagogiques et relationnels qui valorisent le rôle infirmier et le sens du travail accompli. La mise en place de dispositifs de mentorat entre pairs ou de jumelage avec des personnes récemment diplômées pourrait faciliter le partage d'expériences, atténuer les émotions négatives et renforcer le sentiment d'appartenance (Jiao et al., 2025; Zhao, 2023).

L'importance de détecter précocement les signes de désengagement affectif manifestés par les étudiantes et étudiants est la troisième implication que l'on peut dégager de l'étude. Des bilans réflexifs post-stage et des outils d'évaluation du choc de la réalité pourraient permettre de repérer les étudiantes et étudiants susceptibles de vivre des difficultés d'adaptation aux stages cliniques. Un suivi individualisé de l'étudiante ou l'étudiant, grâce à des rencontres régulières avec un enseignant ou une enseignante clinique, permettrait de proposer des stratégies adaptées avant même que ne soit envisagé l'abandon du programme. Comme le souligne Cui et al. (2025), des relations positives entre le personnel enseignant clinique et les étudiantes et étudiants favorisent la confiance, les compétences professionnelles et l'avancement de carrière. Le recours à diverses stratégies, comme la valorisation des efforts, l'écoute active et les rétroactions constructives, pourrait accroître l'engagement, la résilience et l'adaptabilité des étudiantes et étudiants.

Enfin, une dernière implication concerne le rôle déterminant des milieux de stage dans l'expérience étudiante et la persévérance dans le programme. À cet égard, un mécanisme systématique de retour d'information à l'usage des étudiantes et étudiants pourrait permettre de relever les milieux de

stage particulièrement difficiles et de valoriser ceux qui sont exemplaires. Une telle démarche favoriserait l'amélioration continue des environnements cliniques et soutiendrait la construction identitaire de la future main-d'œuvre infirmière. Par ailleurs, la mise en place de structures d'intégration et de soutien sur le terrain favoriserait la rétention des étudiantes et étudiants. Par exemple, pour renforcer l'engagement affectif des étudiantes et étudiants, les environnements cliniques devraient les accueillir avec bienveillance, leur proposer des espaces de travail adéquats et les reconnaître comme des membres à part entière des équipes de soins. La présence de personnes professionnelles qui expriment une vision positive et valorisante de la profession pourrait également soutenir leur persévérance malgré des conditions de travail parfois difficiles.

Futures avenues de recherche

Les résultats de cette étude ouvrent plusieurs avenues de recherche intéressantes pour approfondir la compréhension du rôle du choc de la réalité dans les parcours universitaires et professionnels des étudiantes et étudiants en sciences infirmières. La première serait d'examiner l'évolution du choc de la réalité, de l'engagement affectif et de l'intention d'abandonner le programme d'études en employant un devis longitudinal. De telles études permettraient de déterminer les périodes critiques durant lesquelles le choc ou l'intention d'abandonner se manifestent pleinement, ainsi que les moments où l'engagement se stabilise. Il serait pertinent d'examiner si l'engagement affectif mesuré en fin de programme prédit des trajectoires professionnelles ultérieures, comme le maintien ou le retrait de la profession lors des premières années d'exercice.

Parallèlement, le modèle testé dans la présente étude pourrait être enrichi par l'intégration d'autres variables modératrices ou médiatrices. Par exemple, des facteurs liés au contexte de stage (p. ex. soutien des moniteurs cliniques, qualité du climat d'apprentissage, sécurité psychologique), les ressources individuelles (p. ex. résilience, auto-efficacité, stratégies de régulation émotionnelle) ou relationnelles (p. ex. sentiment d'appartenance, soutien social) pourraient influencer la manière dont le choc de la réalité affecte l'engagement affectif et l'intention d'abandonner.

L'utilisation d'analyses multiniveaux pour examiner l'influence combinée des facteurs individuels, contextuels et organisationnels se révèle une autre avenue intéressante. Les étudiantes et étudiants sont placés dans diverses unités de stage qui diffèrent en matière de culture d'équipe, de ressources, de supervision et de climat d'apprentissage. Ces unités sont elles-mêmes intégrées à des établissements de santé soumis à des politiques et à des pratiques organisationnelles distinctes. Un modèle multiniveau permettrait de mieux comprendre dans quelle mesure les variations entre les milieux de stage (ou les établissements) influencent la perception du choc de la réalité, l'engagement affectif et l'intention d'abandonner le programme d'études. Il serait également possible d'examiner si certaines caractéristiques organisationnelles atténuent ou exacerbent l'effet du choc sur l'engagement. Cette approche permettrait une compréhension plus fine des mécanismes à l'œuvre.

Enfin, l'intégration de méthodes qualitatives enrichirait la compréhension de l'expérience subjective du choc de la réalité. Des journaux réflexifs ou des entretiens semi-dirigés pourraient éclairer les dimensions identitaires, émotionnelles et relationnelles de cette expérience ainsi que les stratégies mobilisées par les étudiantes et étudiants pour y faire face. Ces approches complémentaires, combinées à des devis quantitatifs, favoriseraient l'élaboration de modèles plus approfondis de la complexité du vécu étudiant.

En somme, la poursuite des travaux appelle à un élargissement des cadres théoriques, à une diversification des méthodologies et à une attention accrue aux dynamiques temporelles, contextuelles

et subjectives qui façonnent les parcours caractérisés par la persévérance ou le désengagement en sciences infirmières.

Conclusion

Cette étude met en évidence le rôle du choc de la réalité dans l'expérience de formation des étudiantes et étudiants en sciences infirmières. Les résultats suggèrent que le choc de la réalité lors des stages cliniques peut être associé à un affaiblissement de l'engagement affectif envers le programme et que cet engagement affectif est en soi lié à l'intention d'abandonner la formation. Dans un contexte de pénurie mondiale de personnel infirmier, la compréhension de ces mécanismes s'avère particulièrement importante pour encourager la rétention des étudiantes et étudiants ainsi que la pérennité des systèmes de santé. Ces résultats soulignent l'importance pour les milieux universitaires et cliniques de porter une attention particulière aux expériences vécues en stage et aux conditions susceptibles de favoriser l'engagement affectif des étudiantes et étudiants envers la profession infirmière.

Références

- Al-Alawi, R., Oliver, G. et Donaldson, J. F. (2020). Systematic review: Predictors of students' success in baccalaureate nursing programs. *Nurse Education in Practice*, 48, Article 102865. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102865>
- Aryuwat, P., Holmgren, J., Asp, M., Radabutr, M. et Lövenmark, A. (2024). Experiences of nursing students regarding challenges and support for resilience during clinical education: A qualitative study. *Nursing Reports*, 14(3), 1604–1620. <https://doi.org/10.3390/nursrep14030120>
- Bakker, E. J. M., Kox, J. H. A. M., Boot, C. R. L., Francke, A. L., van der Beek, A. J. et Roelofs, P. D. D. M. (2020). Improving mental health of student and novice nurses to prevent dropout: A systematic review. *Journal of Advanced Nursing*, 76(10), 2494–2509. <https://doi.org/10.1111/jan.14453>
- Baumann, A. et Crea-Arsenio, M. (2023). The crisis in the nursing labour market: Canadian policy perspectives. *Healthcare*, 11(13), 1954. <https://doi.org/10.3390/healthcare11131954>
- Canzan, F., Saiani, L., Mezzalana, E., Allegrini, E., Caliaro, A. et Ambrosi, E. (2022). Why do nursing students leave bachelor program? Findings from a qualitative descriptive study. *BMC Nursing*, 21(1), 71. <https://doi.org/10.1186/s12912-022-00851-z>
- Carless-Kane, S. et Nowell, L. (2023). Nursing students learning transfer from classroom to clinical practice: An integrative review. *Nurse Education in Practice*, 71, 103731. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2023.103731>
- Chen, H., Chen, Y., Zheng, A., Tan, X. et Han, L. (2025). Factors related to professional commitment of nursing students: A systematic review and thematic synthesis. *BMC Medical Education*, 25(1), Article 248. <https://doi.org/10.1186/s12909-025-06780-0>
- Cui, F., Jin, Y., Wang, R., Zhang, J., Jin, C., Xu, F., Yang, S., Yao, M., Han, S. et He, H. (2025). Exploring nursing students' reality shock and professional behavioral development in clinical practice: A hermeneutic phenomenological study. *Frontiers in Medicine*, 12, Article 1490975. <https://doi.org/10.3389/fmed.2025.1490975>
- Ding, Z., Weng, H., Yang, L., Zhang, B., Luo, Y. et Wang, Q. (2024). Transition shock, future time perspective, professional self-concept, and professional identity among nursing interns: A cross-sectional study. *Heliyon*, 10(5), e26207. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e26207>
- Duprez, V., Vermote, B., Van Hecke, A., Verhaeghe, R., Vansteenkiste, M. et Malfait, S. (2021). Are internship experiences during a pandemic related to students' commitment to nursing education? A cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 107, Article 105124. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.105124>
- Duchscher, J. E. B. (2009). Transition shock: The initial stage of role adaptation for newly graduated registered nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 65(5), 1103–1113. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2008.04898.x>
- Duchscher, J. et Windey, M. (2018). Stages of transition and transition shock. *Journal for Nurses in Professional Development*, 34(4), 228–232. <https://doi.org/10.1097/nnd.0000000000000461>
- Ford, K., Courtney-Pratt, H., Marlow, A., Cooper, J., Williams, D. et Mason, R. (2016). Quality clinical placements: The perspectives of undergraduate nursing students and their supervising nurses. *Nurse Education Today*, 37, 97–102. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.11.013>

- García-Moyano, L., Altisent, R., Pellicer-García, B., Guerrero-Portillo, S., Arrazola-Alberdi, O. et Delgado-Marroquín, M. T. (2019). A concept analysis of professional commitment in nursing. *Nursing Ethics*, 26(3), 778–797. <https://doi.org/10.1177/0969733017720847>
- Hamshire, C., Willgoss, T. G. et Wibberley, C. (2012). ‘The placement was probably the tipping point’ – the narratives of recently discontinued students. *Nurse Education in Practice*, 12(4), 182–186. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2011.11.004>
- Hayes, A. F. (2022). Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach (3^e éd.). Guilford Publications.
- Hou, J., Li, M., Pan, Y., Fang, Y., Fu, M., Shi, M. et He, G. (2025). A study of the profiles of transition shock and their influencing factors among nursing interns: A latent profile analysis. *Journal of Professional Nursing*, 59, 170–177. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2025.05.010>
- International Test Commission. (2017). *ITC guidelines for translating and adapting tests (second edition)*. https://www.intestcom.org/files/guideline_test_adaptation_2ed.pdf
- Jiao, Y., Li, L., Yang, L., Lei, J., Zhang, W. et Chen, G. (2025). Relationship of transition shock, adversity quotient, and work engagement: A structural equation modeling approach. *Nurse Education Today*, 148, Article 106641. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2025.106641>
- Kaihlainen, A.-M., Elovainio, M., Haavisto, E., Salminen, L. et Sinervo, T. (2020). The associations between the final clinical practicum elements and the transition experience of early career nurses: A cross-sectional study. *Nurse Education in Practice*, 42, Article 102680. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2019.102680>
- Kaihlainen, A.-M., Gluschkoff, K., Koskinen, S., Salminen, L., Strandell-Laine, C., Linares, P. F., Sveinsdóttir, H., Fatkulina, N., Chianáin, L. N., Stubner, J. et Leino-Kilpi, H. (2021). Final clinical practicum shapes the transition experience and occupational commitment of newly graduated nurses in Europe—a longitudinal study. *Journal of Advanced Nursing*, 77(12), 4782–4792. <https://doi.org/10.1111/jan.15060>
- Kennel, K. (2019). The effect of career commitment on academic success among undergraduate baccalaureate nursing students. *Journal of Nursing Education and Practice*, 9(8), 59–64. <https://doi.org/10.5430/jnep.v9n8p59>
- Kim, J.-S. (2020). Relationships between reality shock, professional self-concept, and nursing students’ perceived trust from nursing educators: A cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 88, Article 104369. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104369>
- Kim, J., Chae, D. et Yoo, J. Y. (2021). Reasons behind Generation Z nursing students’ intentions to leave their profession: A cross-sectional study. *INQUIRY: The Journal of Health Care Organization, Provision, and Financing*, 58. <https://doi.org/10.1177/0046958021999928>
- Kim, S. Y. et Shin, Y. S. (2019). Validity and reliability of the transition shock scale for undergraduate nursing students. *The Journal of Korean Academic Society of Nursing Education*, 25(1), 17–26. <https://doi.org/10.5977/jkasne.2019.25.1.17>
- Ko, Y.-J. et Kim, S.-Y. (2022). Transition shock experience of nursing students in clinical practice: A phenomenological approach. *Healthcare*, 10(4), 613. <https://doi.org/10.3390/healthcare10040613>
- Kramer, M. (1974). *Reality shock: Why nurses leave nursing*. C. V. Mosby Company.

- Labrague, L. J. et De los Santos, J. A. A. (2020). Transition shock and newly graduated nurses' job outcomes and select patient outcomes: A cross-sectional study. *Journal of Nursing Management*, 28(5), 1070–1079. <https://doi.org/10.1111/jonm.13033>
- Labrague, L. J., De los Santos, J. A. A., Falguera, C. C., Nwafor, C. E., Galabay, J. R., Rosales, R. A. et Firmo, C. N. (2020). Predictors of nurses' turnover intention at one and five years' time. *International Nursing Review*, 67(2), 191–198. <https://doi.org/10.1111%2Finr.12581>
- Lavoie-Tremblay, M., Sanzone, L., Aubé, T., Bigras, C., Cyr, G. et Primeau, G. (2020). A university/healthcare institution mentorship programme: Improving transition to practice for students. *Journal of Nursing Management*, 28(3), 586–594. <https://doi.org/10.1111/jonm.12960>
- Liu, Y., Chong, M. C., Han, Y., Wang, H. et Xiong, L. (2024). The mediating effects of self-efficacy and study engagement on the relationship between specialty identity and career maturity of Chinese nursing students: A cross-sectional study. *BMC Nursing*, 23(1), 339. <https://doi.org/10.1186/s12912-024-02002-y>
- Meyer, J. P., Allen, N. J. et Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538–551. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.4.538>
- Organisation mondiale de la Santé. (2004). Process of translation and adaptation of instruments.
- Organisation mondiale de la Santé. (2025). *State of the world's nursing 2025*. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/381329/9789240110236-eng.pdf?sequence=1>
- Riley, J. M., Collins, D. et Collins, J. (2019). Nursing students' commitment and the mediating effect of stress. *Nurse Education Today*, 76, 172–177. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.01.018>
- Scheffler, R. M. et Arnold, D. R. (2018). Projecting shortages and surpluses of doctors and nurses in the OECD: What looms ahead. *Health Economics, Policy and Law*, 14(2), 274–290. <https://doi.org/10.1017/s174413311700055x>
- Tang, Y., Chen, X., Liao, Y., Zheng, T., Xiao, Y. et You, Y. (2025). Status and associations of transition shock among nursing students during clinical practice: A cross-sectional study. *PLoS ONE*, 20(2), e0313524. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0313524>
- ten Hoeve, Y., Castelein, S., Jansen, G. et Roodbol, P. (2017). Dreams and disappointments regarding nursing: Student nurses' reasons for attrition and retention. A qualitative study design. *Nurse Education Today*, 54, 28–36. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.04.013>
- ten Hoeve, Y., Brouwer, J. et Kunnen, S. (2020). Turnover prevention: The direct and indirect association between organizational job stressors, negative emotions and professional commitment in novice nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 76(3), 836–845. <https://doi.org/10.1111/jan.14281>
- Tinto, V. (2012). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2^e éd.). University of Chicago Press.
- Tong, Y., Wang, T., Tong, S., Tang, Z., Mao, L., Xu, L. et Shi, X. (2024). Relationship among core competency, self-efficacy and transition shock in Chinese newly graduated nurses: A cross-sectional study. *BMJ Open*, 14(4), e082865. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2023-082865>

- Wang, M., Guan, H., Li, Y., Xing, C. et Rui, B. (2019). Academic burnout and professional self-concept of nursing students: A cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 77, 27–31. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.03.004>
- Wang, L., Lin, C., Han, C., Huang, Y., Hsiao, P. et Chen, L. (2021). Undergraduate nursing student academic resilience during medical surgical clinical practicum: A constructivist analysis of Taiwanese experience. *Journal of Professional Nursing*, 37(3), 521–528. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2021.02.004>
- Wang, P., Zhou, J., Shen, X., Ge, Y., Li, Y., Ge, H. et Li, S. (2024). Health characteristics and factors associated with transition shock in newly graduated registered nurses: A latent class analysis. *BMC Nursing*, 23(1), Article 211. <https://doi.org/10.1186/s12912-024-01862-8>
- Weng, H., Ding, Z., Yang, L., Zhang, B., Luo, Y. et Wang, Q. (2025). Assessing validity and reliability of the transition shock scale for undergraduate nursing students (TSS, Chinese version) in associate degree nursing students. *BMC Nursing*, 24(1), Article 112. <https://doi.org/10.1186/s12912-025-02768-9>
- Zhao, F.-F. (2023). Teaching behaviours of clinical teachers and professional commitment among nursing students: A moderated mediation model of optimism and psychological well-being. *Nurse Education Today*, 125, Article 105774. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2023.105774>