



HISTOIRE EN TROIS TEMPS

Une enseignante partage avec vous ses découvertes et ses réflexions sur le processus d'adaptation d'une étudiante lors d'un moment de transition...

En effet, Justine commence à douter de ses capacités à devenir infirmière...



MAI 2015

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS
Recherche MELS interordres 2012-2015

ÉLABORÉ PAR DOMINIQUE HOULE, UQO

Table des matières

| | |
|--|----|
| Introduction | 1 |
| Partie A. Que feriez-vous à ma place? | 2 |
| Partie B. Mes couleurs en tant qu'enseignante | 4 |
| Partie C. Un modèle d'adaptation | 7 |
| Conclusion | 16 |
| Bibliographie | 17 |

Introduction

Cette histoire en trois temps vous permet de saisir à quel point il peut être bénéfique de s'investir dans la relation pédagogique sur le plan socio-affectif afin de participer au développement de l'identité professionnelle d'une étudiante.

D'abord, la mise en situation à propos de Justine est l'occasion de prendre conscience d'une situation de débordement qui lui a fait mettre en doute son projet de devenir infirmière. Ensuite, j'aborde le point de vue de l'enseignante : comment se situer face aux besoins pédagogiques de Justine, en tant qu'infirmière-enseignante? Je partage avec vous mon expérience, cumulée au fil des années d'accompagnement d'étudiantes toutes bien différentes les unes des autres.

Enfin, j'ai trouvé pertinent de vous inviter à découvrir un modèle portant sur la transition et l'adaptation, en contexte scolaire. J'espère que vous y trouverez un écho. Cette histoire est aussi accompagnée d'une brève présentation de diapositives, reflétant en schémas les idées partagées dans cette histoire en trois temps, Le titre est le suivant : *Transition et adaptation d'étudiantes infirmières en formation (continuum DEC/BAC)*. Vous pouvez y jeter un coup d'œil au moment qui vous convient. Bonne lecture!



Partie A. Que feriez-vous à ma place?

L'heure du cours venue, je remarque Justine... qui ne semble pas dans son assiette. Contrairement à son habitude, elle est installée au fond de la classe. L'heure du cours venue, j'attire donc l'attention des étudiantes. Ce jour-là, on aborde la physiopathologie du rein. Grosse matière! J'explique savamment néphrons, tubules et calculs rénaux. Puis, en fin de cours, lorsque Justine me croise, je prétexte le besoin d'un coup de main pour transporter mes documents afin de passer un moment avec elle. Malgré les efforts de Justine pour être enthousiaste, sa tristesse m'interpelle. Elle jette un coup d'œil à son texto, qu'elle me partage :

Viens me rejoindre quand tu le pourras. Elle n'en a plus pour très longtemps...

Justine éclate en sanglots. Je l'écoute... Après son silence et des larmes asséchées, elle chuchote :

- Madame, je crois que je n'ai pas ce qu'il faut pour devenir infirmière...

- Non?

- Je ne dors plus, je suis stressée, il y a plein de problèmes à la maison. En plus, je déborde de travaux et d'examens. J'étudie même la nuit... mes résultats sont poches. Et là, je dois aller chercher mon uniforme d'infirmière. Serais-je même capable de le porter? J'ai tellement l'impression de ne pas être à ma place!



Je la remercie pour la confiance qu'elle m'accorde et lui demande ce qu'elle attend de moi au juste.

« Je me demande si je suis vraiment à ma place. Dans le stage, ça va tellement vite, trop vite! On dirait que les infirmières sont toutes stressées et qu'elles voient peu les patients. J'ai tellement envie d'aider les autres mais... je me demande si c'est pour moi! Qu'en pensez-vous? »

Je suis perplexe. Bien des réflexions m'habitent. Cette question, assez fréquente, me paraît tellement délicate! Comment y répondre adéquatement? Qu'est-ce que je connais de cette étudiante, de sa situation et de ses difficultés? Jusqu'où puis-je aller? Est-ce mon rôle en tant qu'enseignante de donner des conseils quant à son choix professionnel? Dois-je me limiter à ce qui se passe en contexte scolaire? Est-ce pertinent de considérer sa vie personnelle? Est-ce plus pertinent de la référer à des ressources extérieures? Jusqu'où va mon rôle? Qui, au juste, serait le mieux placé pour la soutenir dans sa réflexion? Et vous, que feriez-vous à ma place?

Partie B. Mes couleurs en tant qu'enseignante

Avant de répondre au questionnement de Justine, permettez-moi de me présenter un peu comme enseignante.

Plus j'enseigne, plus je découvre qu'enseigner constitue un art!

Au fil du temps, je me suis questionnée sur le genre d'enseignante que je souhaitais devenir. Ayant côtoyé des enseignantes passionnées et valorisantes, je me suis inspirée de mes souvenirs d'étudiante. Ces souvenirs me font sourire car je réalise à quel point ces enseignantes m'ont transmis leur passion. Ces expériences m'ont propulsée au-delà de ce que je pouvais imaginer de moi-même! Cela m'a permis d'être une meilleure infirmière et... une meilleure enseignante. Bref, j'ai appris à croire en moi, ce que j'aimerais transmettre à mes étudiantes.



Mon fil conducteur est la passion. J'aimerais transmettre cette passion pour la profession. Mon secret, je crois, est lié au fait de valoriser les succès, chaque petit succès, toutes les fois et chaque fois que c'est possible... un regard d'approbation, un sourire, un clin d'œil, des félicitations ou encore un encouragement, tout ce qui peut créer une empreinte positive dans l'esprit et le cœur d'une étudiante. Voici un exemple : « Tu sais, ce que tu as fait est formidable. Si j'étais une patiente, je serais heureuse que tu me soignes! » Cela permet de construire l'estime de **SOI** de l'étudiante. Cela la rend plus disponible à apprendre. Elle maintient sa motivation et construit ses propres forces. C'est tellement magique car chaque expérience, quelle qu'elle soit, peut devenir une occasion d'apprendre.

Toutefois, les situations scolaires ou les situations de vie sont bien souvent complexes. Comment aborder les moments de déséquilibre, lorsque la **SITUATION** vécue met l'étudiante en déroute? Comment la soutenir dans ses difficultés afin de renforcer son estime de soi? Par exemple, lorsqu'elle ne sait pas comment intervenir ou encore lorsqu'elle fait un oubli ou une erreur comment puis-je, comme enseignante, lui apprendre à dédramatiser afin de mieux examiner une situation? Comment l'aider à faire mieux ou autrement une prochaine fois? Est-ce possible de considérer une erreur comme une occasion d'apprendre? Comment amener l'étudiante à réfléchir, à se dépasser et à se construire grâce à cette expérience professionnelle? Comment l'aider à traverser les moments plus difficiles en se questionnant et en partageant ses questionnements avec les pairs? Apprendre à faire face à l'adversité permet de développer sa compétence et ses propres intuitions cliniques



Dès le début de la formation, l'étudiante pourra apprendre l'écoute de sa « petite voix intérieure ». Cette voix représente une manifestation de sa prudence clinique. Ainsi, son raisonnement clinique et son identité professionnelle prendront forme au fil des expériences vécues. Finalement, je découvre que ma passion pour ma profession m'ouvre les portes auprès des étudiantes. La contrepartie est la création

rapide de mon lien de confiance avec elles. Mes rétroactions et mes évaluations rigoureuses sont habituellement bien reçues. Les étudiantes apprécient cet accompagnement. C'est ce qu'elles me disent, en tout cas!

Cette réflexion m'amène à souligner l'immense impact du **SOUTIEN** dans les difficultés traversées par une étudiante en ce qui a trait au développement de son identité professionnelle. Soutenir en soulignant les forces d'une étudiante, ça lui donne des ailes... pour développer ses propres repères. En plus, cela facilite tout autant la vie de l'enseignante. Je réalise à quel point ce soutien est essentiel pour la réussite de l'étudiante. Traverser les turbulences scolaires avec succès construit les repères pour les incontournables défis inhérents à la profession.

Enfin, en partageant ma vision et mes expériences avec mes collègues enseignantes, je découvre nos différences. Cette diversité m'apparaît bénéfique pour les étudiantes. Non seulement elles sont exposées à différentes façons d'apprendre et d'intervenir, mais cela permet d'élargir leur répertoire de **STRATÉGIES** (réponses de *coping*) professionnelles et personnelles. Les enseignantes contribuent, au fil de la formation, à la construction de l'identité professionnelle de l'étudiante et lui permet de raffiner les multiples aspects de sa pratique infirmière.



Partie C. Le modèle d'adaptation que je souhaite partager avec vous

Dans cette partie, j'ai pensé partager ma synthèse du MODÈLE D'ADAPTATION de Schlossberg, Waters et Goodman (1995), le « 4S SYSTEM », que j'ai expérimenté dans le contexte scolaire (2011). Ce modèle est résumé au SCHÉMA 1 et dans un document composé de diapositives, dont le titre est *Transition et adaptation d'étudiantes infirmières en contexte de continuum de formation*.

Je tente de répondre aux questions suivantes :

Comment accompagner le questionnement/déséquilibre de Justine, en utilisant ce modèle de transition et d'adaptation? En quoi ce déséquilibre peut-il être propice à son apprentissage? Jusqu'où aller... tout en laissant à Justine l'espace pour trouver ses réponses et sa propre direction?

Dans ce contexte, le processus de changement s'effectue en trois étapes :

- l'approche de la transition assortie du déséquilibre,
- la considération par la personne de ses propres ressources selon quatre dimensions,
- la prise en charge de ses ressources afin d'intégrer le changement.

Le modèle décrit un processus dynamique et interactif entre quatre dimensions inter-influçant la capacité adaptative d'étudiantes en transition et vivant un déséquilibre. Ces dimensions sont liées à l'équilibre adaptatif et à l'intégration d'un changement, permettant d'explorer les perceptions et les attentes de la personne face à son vécu. Voici ces quatre dimensions :

- 1- LA **SITUATION** actuelle de la personne (l'étudiante),
- 2- LE **SOI** (ressources/forces personnelles) de la personne,
- 3- LE **SOUTIEN** de l'entourage de la personne,
- 4- LES **STRATÉGIES** ou réponses de *coping* de la personne, connues, utilisées, à réactiver ou à construire au besoin. Elles doivent se mettre en action afin de faire face à la transition (référer au SCHÉMA 1, ci-dessous).

Schéma 1 : La puissance des interactions... un chemin vers l'équilibre?



Ce modèle pourra être utile à l'enseignante lorsque ses questionnements ressemblent aux suivants :

Quelles sont les meilleures façons d'aider l'étudiante à traverser une difficulté? Comment cette difficulté peut-elle lui être utile dans son apprentissage? Comment la diriger et la soutenir? Comment favoriser son adaptation au moment d'un déséquilibre, en tenant compte de ces dimensions? »

Ce modèle peut fournir des pistes à l'enseignante permettant d'outiller une étudiante en situation de déséquilibre. Ainsi, cela sous-entend que l'étudiante peut apprendre... d'une transition, d'une difficulté, d'un malaise, d'une remise en question profonde, si profonde qu'elle peut même douter de ses capacités professionnelles ou encore de son intérêt pour la profession. Cela semble se produire pour Justine! Traverser son malaise/questionnement et trouver ses propres réponses pourraient ajouter de la perspective à son rôle et à sa pratique d'infirmière, et fournir des pistes d'adaptation pour les futurs défis! Je considère ce modèle comme un cadre intégrateur qui peut donner de la richesse aux situations de transition et de déséquilibre. Revenons donc aux quatre dimensions de ce modèle.

1. LA SITUATION de déséquilibre

Dans cette dimension, une enseignante peut se poser les questions suivantes :

Que se passe-t-il en ce moment dans la vie de l'étudiante? Quel est le déclencheur du déséquilibre? Quels sont les défis rencontrés dans cette situation? Quels sont les stress concurrents? Les défis sont-ils liés à sa formation ou devrait-on référer l'étudiante à une ressource extérieure ? Et surtout, quelle est sa perception de sa propre situation? L'étudiante la perçoit-elle comme un défi à relever ou comme un poids qui l'écrase?

La situation de Justine

Quels sont les stress de Justine? Comment la maladie de l'être cher, les problèmes scolaires et les difficultés vécus à la maison influencent-ils sa capacité de poursuivre ses apprentissages? Comment son contexte actuel de vie, son sentiment de contrôle face à ses préoccupations, la résolution de ses expériences de vie et ses pertes passées influenceront-ils sa vie scolaire et ses résultats? Comment est sa santé? Est-elle en paix dans sa situation financière ou est-ce un stress de plus?



Réflexions pédagogiques

Selon Lazarus et Folkman (1980, 1984, 1991), une personne (une étudiante) en perte d'équilibre aura le réflexe d'effectuer une **ÉVALUATION DE SA SITUATION**, dans la mesure de ses capacités. Si elle a besoin d'aide et qu'elle identifie assez clairement ce besoin d'aide, si elle a la capacité de l'exprimer, l'enseignante pourra apporter ce soutien « mesuré » à l'étudiante (voir section SOUTIEN, ci-dessous).

Cela donne ainsi accès à des informations significatives, mais surtout permet de voir l'évaluation subjective faite par l'étudiante de la situation vécue, évaluation qui teinte fortement l'ensemble de la situation d'apprentissage. Il est utile de se rappeler que la même situation peut être perçue bien différemment selon les étudiantes. Elle peut être considérée comme un défi intéressant ou encore amener un découragement ou un essoufflement important, ce qui rend la relation pédagogique basée sur la confiance essentielle aux progrès de l'étudiante. L'espace d'écoute sécuritaire ainsi créé sera magique. Tout dépendant du contexte scolaire et du contexte de vie de l'étudiante, le fait d'être déstabilisée tout en étant soutenue pourra influencer son désir et sa capacité d'apprendre. Cela peut devenir une période d'éveil car les ressources sont au rendez-vous. Il faut souvent se rappeler qu'une étudiante aura le réflexe de se taire par peur de l'inconnu, du jugement et de sa croyance d'être pénalisée pour son stage. La situation peut se manifester chez la stagiaire par différents comportements, dont le retrait, le silence ou encore une diminution de motivation.



2. LE SOUTIEN

Pour cette deuxième dimension, une enseignante peut se poser les questions suivantes :

L'étudiante a-t-elle du soutien dans son entourage? Comment ce soutien contribue-t-il au progrès de l'étudiante? Comment l'enseignante peut-elle l'accompagner? Comment lui servir de modèle ou de guide? Comment l'aider à trouver ses points de repère en créant un espace sécuritaire ? L'enseignante a-t-elle les ressources (temps, compétence par rapport à des situations précises)? Est-elle disponible? Peut-elle trouver du temps? Est-ce pertinent? Face à une étudiante ayant de grands besoins ou encore si cela déborde du cadre pédagogique, quelles ressources extérieures peut-elle suggérer?



La situation de Justine

Quelles sont les sources de soutien de Justine? Compte tenu de la maladie d'un proche, les soutiens signifiants sont-ils toujours au rendez-vous? Sa vie à l'école, sa vie au travail et son entourage représentent-ils encore des sources de soutien? Y a-t-il de nouvelles attentes ou des pressions sur elle? Est-elle en mesure d'exprimer ses difficultés et demander de l'aide dans son milieu scolaire ou ailleurs?

Dans cette situation, Justine a réussi à partager son questionnement et ses difficultés à son enseignante, ce qui est une force malgré ses grands défis actuels. Elle pourra ainsi expérimenter le soutien et la force des échanges professionnels avec son enseignante et possiblement avec ses collègues.



Réflexions pédagogiques

Selon Houle (2011), certaines étudiantes n'osent pas questionner ni avouer leurs difficultés. On peut se demander comment créer un espace de sécurité et de liberté pour l'étudiante et l'amener à exprimer ses besoins. Comment l'amener à considérer l'aide plus facilement?

En effet, le fait d'être déstabilisée comme apprenante favorise bien souvent le fait d'apprendre. Cela est possible grâce à l'écoute, grâce au **SOUTIEN** de l'autre (l'enseignante est une personne privilégiée pouvant jouer ce rôle) et au soutien des autres personnes (collègues, infirmières des milieux cliniques). Avoir l'occasion d'être entendue dans ses questionnements, ses doutes, ses divergences de points de vue est extrêmement utile, car l'étudiante apprend à chercher puis à trouver ses propres réponses au sein de l'adversité. Elle peut valider auprès de son enseignante, qu'elle considère comme un modèle, et reconfirmer ses choix en tant que future professionnelle. Elle apprend alors à agir en interaction avec l'enseignante et ses pairs, dans des contextes difficiles. Elle peut ajuster son interprétation de la situation et l'intégrer dans sa pratique au fil du temps. Ainsi, son répertoire de stratégies d'adaptation et d'interventions professionnelles s'élargit au contact des autres intervenants (collègues infirmières, équipe interdisciplinaire, autres). Enfin, elle peut construire son estime d'elle-même car elle a été validée dans ses valeurs, ses réflexions et ses actions comme professionnelle. Comme personne, elle se sera aussi solidifiée.

3. LE SOI (forces et ressources personnelles de l'étudiante)

Dans cette dimension, une enseignante peut se poser les questions suivantes :

Quelles sont les forces et les ressources personnelles de l'étudiante? Comment est son estime d'elle-même? Quelle est sa perception de sa compétence? Quelles sont les valeurs sur lesquelles elle peut s'appuyer? Quelles sont ses sources de motivation scolaire? Comment démontre-t-elle sa motivation? Celle-ci est-elle en lien avec des déterminants externes ou internes? Comment l'étudiante est-elle influencée par ses expériences de réussite ou d'échec au cours de son parcours scolaire? Quelle est sa perspective de vie? Comment est-elle engagée dans ses apprentissages, en ce moment? Comment le démontre-t-elle? Comment peut-elle s'engager mieux dans cette voie?

La situation de Justine

Malgré le contexte difficile, comment Justine perçoit-elle ses forces et ses ressources, dans ce contexte? Comment l'enseignante peut-elle l'aider à transformer ses difficultés en défis? Comment soutenir sa motivation scolaire et la perception de sa compétence comme étudiante infirmière, à travers ses doutes? Comment l'aider à se référer à ses repères constructifs, en elle-même?

Réflexions pédagogiques

Toutes les réponses à ces questions ont le pouvoir d'influencer le parcours de l'étudiante, le but étant de potentialiser ses capacités d'adaptation en les mettant en perspective et en les renforçant. L'aider à s'appuyer sur elle-même, sur ses forces, tout en développant la complicité avec son enseignante amène l'étudiante à se situer. Cela pourra l'aider à le faire plus tard avec son groupe professionnel (pairs, infirmières du milieu de stage, équipe interdisciplinaire). Elle peut en ressortir grandie professionnellement car elle traverse l'adversité tout en apprenant à trouver sa propre direction. Cela lui permet de s'appuyer sur le sentiment d'être en accord avec elle-même : des ingrédients pour soutenir sa motivation, l'amener à se dépasser et à construire son sentiment de compétence professionnelle.

En effet, un déterminant influent est la maturité adaptative développée par une étudiante au fil des études et des expériences de vie. Houle (2011) a constaté que le fait d'être exposé à l'adversité, d'avoir traversé et intégré des expériences difficiles permettrait de développer une maturité adaptative de même que plus de souplesse cognitive et affective chez certaines étudiantes. Ces expériences augmentent la capacité d'adaptation de ces personnes.

4. LES STRATÉGIES de *coping*

Cette dimension fait référence aux divers comportements mis en action afin de prévenir, de soulager l'adversité ou d'y faire face. Ils vont aussi permettre à l'étudiante de maintenir son équilibre ou de le retrouver. L'enseignante peut aussi la soutenir. On peut explorer ce que connaît l'étudiante comme stratégies d'adaptation. Différents types de stratégies peuvent être utilisés.

Dans cette dimension, une enseignante peut se poser les questions suivantes :

Que connaît l'étudiante comme stratégies d'adaptation dans le contexte scolaire? Quels sont ses moyens habituels lorsqu'elle traverse une difficulté? L'étudiante se sent-elle outillée? Se sent-elle sursollicitée et en manque de temps? Ses stratégies sont-elles efficaces? Sinon, qu'est-ce qui ne fonctionne pas en ce moment? Que peut-elle utiliser ou réactiver comme stratégies ou réponses de coping ? Que peut-elle développer comme nouvelles stratégies, à l'aide de ses propres recherches e du soutien de l'entourage?

La situation de Justine

Quelles sont les ressources de Justine? Comment réussit-elle à les utiliser et les intégrer dans ses difficultés? En quoi ces stratégies sont-elles efficaces et utiles? Devra-t-elle les réactiver ou en apprendre des nouvelles pour faire face à la situation actuelle? Comment maîtrise-t-elle son stress?



Réflexions pédagogiques

L'utilisation des ressources de l'étudiante est modulée par les perceptions d'une personne (étudiante). Selon Pearlin et Schooler (1978), trois types de stratégies peuvent être envisagés, soit celles permettant :

- 1- **de modifier le sens d'une situation** : par exemple, le fait d'utiliser des stratégies réflexives amenant à recadrer une situation vécue, le fait de se donner ses propres gratifications, le fait de pratiquer l'évitement représentent des moyens de traverser une situation;
- 2- **de modifier une situation** : par exemple, le fait d'utiliser des **stratégies scolaires** (stratégies cognitives de mémorisation et d'organisation des connaissances, stratégies d'autorégulation des apprentissages, de gestion du temps et de l'environnement, le soutien des enseignantes), **professionnelles** (diminution des heures de travail), **relationnelles** (échanges avec les proches et les personnes d'expérience) **et personnelles** en fait partie;
- 3- **de maîtriser le stress** : le fait d'utiliser des stratégies ayant un impact positif sur le stress, telles que les activités relationnelles, sportives, de détente et de loisirs.

Ces stratégies peuvent être utilisées, réactivées ou encore apprises au fil des expériences de l'étudiante, ce qui enrichit sa capacité de faire face à l'adversité ainsi que sa maturité adaptative.

Conclusion

L'évaluation de la situation selon les quatre dimensions amène la personne à réfléchir, à faire le point et enfin, à se mettre à la recherche des ressources nécessaires pour retrouver l'équilibre. Elle peut ainsi développer une maturité adaptative face aux expériences professionnelles et personnelles. En somme, la richesse de ce modèle réside dans la puissance de ses aspects dynamique et interactif ainsi que de l'espace accordé aux perceptions de la personne en adaptation. La personne apprend à s'outiller, ce qui peut l'amener à considérer de façon proactive les dimensions d'adaptation et leur pouvoir interactif sur son équilibre adaptatif. Entre les mains d'étudiantes et d'enseignantes, nous espérons faciliter un espace de dialogue afin de faciliter la mise en action de stratégies adaptatives ainsi que du développement de l'identité professionnelle de l'étudiante infirmière.

Bibliographie

- De la Cruz, F. A., Farr, S., Klakovich, M.D. et Esslinger, P. (2013). Facilitating the Career Transition of Second-Career Students into Professional Nursing. *Nursing Education Perspectives* 34: 12-17.
- Delannoy, C. et Lévine, J. (2005). *La motivation. Désir de savoir, décision d'apprendre*. Paris: Hachette Éducation.
- Folkman, S. et Lazarus, R. S. (1991). Stress, appraisal and coping in Monat. Dans A. and Lazarus R. (Dir), *Stress and coping: An anthology* (3 ed.). New-York: Columbia University Press.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C. et Paris A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Galand, B. & Bourgeois, É. (2006). *Se motiver à apprendre*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Goodman, J., Schlossberg N. K. et Anderson, M. L. (2006). *Counseling adult transition. Linking Practice with Theory*. New-York: Springer Publishing Company.
- Glennon, C. A. (2012). Transfer student perceptions: The transition from a two-year public college to a four-year public university. Ann Arbor: Edgewood College.
- Griffin, K. A. et Gilbert, C. K. (2015). Better Transitions for Troops: An Application of Schlossberg's Transition Framework to Analyses of Barriers and Institutional support structures for student veterans. *Journal of Higher Education* 86: 71-97.
- Houle, D. (2011). *L'expérience de transition et d'adaptation des étudiantes de sciences infirmières en contexte de formation intégrée*. Thèse de doctorat inédite. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New-York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (1980). The stress and coping paradigm. Dans L.A Bond et J.C. Rosen (Dir). *Competence and coping during adulthood*. 38(3), 245-254. Hanover, NH: University Press.
- Lazarus, R. S. et Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New-York: Springer.

- Mclean, C. (2011). Change and transition: What is the difference? *British Journal of School Nursing* 6: 78.
- McSweeney, F. (2014). 'Moving In': Difficulties and Support in the Transition to Higher Education for In-service Social Care Students, Social Work Education. *The International Journal*, 33:3, 317-337
- Mitchell, K. J. (2012). Transition from high school to associate degree nursing education: A qualitative study. Ann Arbor: Old Dominion University.
- Paulhan, I. et Bourgeois, M. (1995). *Stress et coping. Les stratégies d'adaptation à l'adversité*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Schlossberg N. K., Waters, E. B. et Goodman, J. (1995). *Counseling adult transition. Linking Practice with Theory*. New-York: Springer Publishing Company.
- Wang, T. R. (2014). Formational Turning Points in the Transition to College: Understanding How Communication Events Shape First-Generation Students' Pedagogical and Interpersonal Relationships With Their College Teachers. *Communication Education*, 63:1, 63-82.