



Intégrer la responsabilité sociétale dans les enseignements de spécialité des masters de Finance : la nécessité d'un équilibre

Marco Heimann, Katia Lobre-Lebraty

► To cite this version:

Marco Heimann, Katia Lobre-Lebraty. Intégrer la responsabilité sociétale dans les enseignements de spécialité des masters de Finance : la nécessité d'un équilibre. Management & sciences sociales, 2018, 25, pp.63-75. hal-02159647

HAL Id: hal-02159647

<https://hal.science/hal-02159647>

Submitted on 18 Jun 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright

Intégrer la responsabilité sociétale dans les enseignements de spécialité des masters de Finance : la nécessité d'un équilibre

Marco Heimann

Maître de Conférences, Centre de Recherche Magellan EA3713, IAE Lyon, Université Jean Moulin Lyon 3
marco.heimann@univ-lyon3.fr

Katia Lobre-Lebraty

Maître de Conférences-HDR, Centre de Recherche Magellan EA3713, IAE Lyon, Université Jean Moulin Lyon 3
katia.lobre-lebraty@univ-lyon3.fr

La responsabilité sociale a le vent en poupe, dans les entreprises comme dans les écoles de management. Cependant, la formation à cette responsabilité se réalise le plus souvent par l'ajout de cours généraux, dédiés à la Responsabilité Sociétale des Organisations sous de multiples appellations (développement durable, éthique des affaires...) dans les cursus et les formations. Ainsi, les spécialités très techniques telles que la finance tardent à intégrer les pratiques de gestion responsable dans leurs enseignements. Cette forme d'implémentation, plus conforme au caractère transversal et holiste de la RSO, semble également plus à même de former de futurs managers effectivement responsables. Afin de le vérifier, une expérimentation pédagogique réalisée auprès de 142 étudiants de Master 2 en finance à l'iaelyon, école de management universitaire publique, a été mise en œuvre. Celle-ci a consisté en un jeu d'investissement responsable qui a permis d'analyser le comportement d'investissement des étudiants, sur une durée de 4 mois. L'utilisation de l'information extra financière par les étudiants a notamment pu être étudiée à travers le niveau de responsabilité de leurs portefeuilles. Une analyse et une discussion approfondie tant des résultats attendus qu'atypiques est alors conduite débouchant à la fois sur des perspectives théoriques mais aussi pratiques en matière de formation à la RSO.

Mots clefs : Investissement Socialement Responsable (ISR), éducation à la gestion responsable, expérimentation, comportement responsable, psychologie décisionnelle.

Social responsibility is on the rise in businesses and business schools alike. However, most of management education focuses on general courses of business ethics and specialties like finance are lagging behind in integrating responsible management practices in their curriculum. To experiment with responsible finance education tools we ask whether providing extra-financial information in a stock picking game can be used to lever responsible behavior education? To answer this question 142 graduate students of finance participated in a stock market simulation where they had to manage a virtual portfolio. During four months students were provided with financial, environmental, social and governance information of 600 European companies on a dedicated website. Further, we used an experimental in between subjects two by two design and manipulated reminders of responsibility and reminders of the importance of financial performance within the game. We find that portfolios contain more responsible stocks over time suggesting that habit formation plays a significant role. More interestingly, we show that when students are reminded about the importance of the moral conduct of management without reminding them of the importance of financial performance, the stocks in their portfolios are less responsible. We conclude that finance students can be brought to familiarize and adopt responsible management practices by long term simulations but redoubt moralization of their curriculum. This implies that responsible management educators should not only focus on moral imperatives but also on the importance of a holistic approach to performance. We finally draw links to literature on pro-social behavior and psychological mechanisms that could underlie the investment decisions.

Keywords: Socially Responsible Investment (SRI), responsible management education, experimentation, responsible behavior, decision psychology.

Introduction

La responsabilité sociétale constitue désormais une tendance majeure dans le cadre de laquelle les organisations, dans leurs relations avec l'ensemble de leurs parties prenantes, sont particulièrement observées (Rive *et al.*, 2017). Dès lors se pose la question des préoccupations effectives des organisations quant à leur impact sociétal. Agissent-elles bien tel qu'elles le disent ? Le développement des classements, normes et autres certifications visant à permettre aux organisations de démontrer leurs pratiques vertueuses semblent le suggérer.

Les écoles de management se sont effectivement inscrites dans cette tendance, notamment sous la pression institutionnelle qui se traduit dans les demandes d'accréditations (Cooper *et al.*, 2014) ou encore dans l'adoption des PRME¹ (United Nations, 2017), un programme visant à accompagner l'intégration du développement durable dans l'enseignement, la recherche et les opérations (Godemann *et al.*, 2011). Autrement dit, aujourd'hui ces écoles se déclarent responsables, notamment parce qu'elles forment de futurs managers responsables, comme le montre la généralisation de l'adoption des PRME. C'est aussi ce que soulignent les recherches sur le sujet qui s'intéressent essentiellement aux raisons qui président à l'intégration d'un cours portant, sous de multiples intitulés, sur la Responsabilité Sociétale des Organisations (RSO) dans un cursus ou dans une formation (Christensen *et al.*, 2007 ; Evans et Weiss, 2008 ; Rutherford *et al.*, 2012). La question de l'implémentation de ces enseignements pour atteindre l'objectif escompté est bien plus délicate et interroge sur le décalage entre le dire et le faire en matière de responsabilité sociétale dans le cas des écoles de management.

Au-delà d'enseignements dédiés à la RSO dans ses diverses appellations (DD, éthique des affaires...), l'intégration de dimensions ou de pratiques de gestion responsables au sein des cours de spécialités semble une voie moins artificielle pour sensibiliser les étudiants à leurs futures responsabilités ; c'est également une voie peu explorée. Rasche *et al.* (2013) observent en effet à travers l'étude du Beyond Grey Pinstripes qu'il y a peu d'évo-

lutions liées à l'éthique ou la responsabilité dans le contenu des enseignements de spécialité, en particulier dans les domaines comptable et financier souvent accusés de négliger la RSO dans leurs programmes.

Dans ce contexte notre étude vise à contribuer au courant de recherche sur la responsabilité sociétale des écoles de management, en s'intéressant aux leviers réels d'intégration de la responsabilité sociétale dans les enseignements de spécialité en finance, à travers un jeu de simulation d'investissement. En effet, pour éviter que l'intégration de l'idée de responsabilité sociale, avec tous les concepts qu'elle véhicule n'apparaisse par trop artificielle, surajoutée conduisant potentiellement au désintérêt ou pire au rejet de la part des étudiants, il semble important de recourir dans la panoplie des outils disponibles à des méthodes faisant place à la transversalité disciplinaire. Deux outils largement expérimentés paraissaient possibles : la méthode des cas et les jeux de simulation. La seconde a été retenue, pour s'engager dans un apprentissage de type expérimentiel, parce qu'elle offre la possibilité de mesurer les impacts de l'action de formation et par surcroît, pour le caractère ludique du déroulement du jeu. La forte adhésion des étudiants à ce choix a récompensé nos efforts.

Les propos qui précèdent éclairent le libellé de la question de recherche traitée : « **Comment intégrer la responsabilité sociétale au sein d'enseignements de spécialité en finance, afin de contribuer à la formation des managers effectivement responsables ?** »

La première partie de cet article, après avoir rappelé les motivations des écoles de management pour la RSO, se focalisera sur la manière dont elles l'intègrent dans leurs activités d'enseignement. La seconde partie exposera la stratégie de recherche retenue et mise en œuvre, les résultats obtenus et la discussion qui en découle. Ainsi sera présentée une expérimentation pédagogique réalisée auprès de 142 étudiants de Master 2 en finance à l'iaelyon, école de management universitaire publique.

1. *Principles for Responsible Management Education.*

L'intégration de la RSO dans les écoles de management

Il semble inutile d'insister ici, en préalable, sur les raisons qui ont poussé les Écoles de management à cette intégration tant elles sont connues et commentées dans la littérature spécialisée. En effet, la mégatendance que constitue aujourd'hui la RSO a été initiée par un ensemble d'institutions gravitant autour de l'ONU et donnant naissance à de nombreuses initiatives privées ou publiques (Global Reporting Initiative (GRI), loi sur les Nouvelles Régulations Economiques en 2001 ou encore Grenelle de l'environnement en 2007, en France, par exemple). À mesure que les entreprises montraient leur intérêt pour la RSO, les écoles ont trouvé là un moyen anticipateur de renforcer leur légitimité en formant les futurs cadres dont les entreprises auraient besoin. Elles se trouvaient d'ailleurs accompagnées par les réflexions d'économistes de réputation mondiale tels que Paul Krugman (2002) et Joseph Stiglitz (2015) attirant l'attention sur la relation Éducation-Inégalités sociales ; ou de façon plus ciblée par les réflexions de spécialistes de la RSO, à la suite des travaux fondateurs de Bowen (1977, 1980), par exemple : Gond et Acquier (2007) ou Verchet-Chaptal (2016). Toutes ces contributions avaient une fin commune : la diffusion de savoirs nouveaux propres à rendre « naturelle » l'idée de RSO auprès des managers. Il ne faut pas oublier enfin dans le désir d'intégration de la RSO dans l'enseignement des Écoles, la pression institutionnelle pesant en permanence sur elles. Le très fort environnement concurrentiel qui pèse sur le secteur de la formation aux Sciences de Gestion exacerbe les comportements mimétiques des établissements tant dans leurs discours que dans leurs pratiques. Ainsi, en signe de leur engagement effectif, les Écoles multiplient signatures de chartes et autres codes de bonne conduite, la multiplication de l'adoption des PRME en étant un symptôme révélateur (Godemann *et al.*, 2011 ; Waddock *et al.*, 2011).

Si donc les raisons du pourquoi la RSO dans les Écoles apparaissent claires, il n'en va pas de même des choix réels auxquels les Écoles ont procédé pour aborder l'intégration de la

RSO dans leur offre pédagogique.

Les écoles de management déclarent former des managers responsables et tentent de le démontrer à l'aide de chartes, programmes et accréditations variés. Le périmètre de leurs engagements intègre les enseignements et la recherche concernant la RSO ainsi que l'ensemble de leurs pratiques. Mais comment procèdent-elles effectivement ? Ou encore par exemple : « *Comment les adoptants du PRME donnent-ils vie aux six principes ?* » (Waddock *et al.*, 2011). À cet égard, les rapports d'avancement soumis par les signataires de PRME révèlent que l'accent est mis sur l'enseignement (Godemann *et al.*, 2011). Ainsi sera examinée au préalable l'approche pédagogique adoptée par les écoles, entre implémentation verticale et/ou horizontale de la RSO. Sera ensuite abordée la difficile question de la recherche et pour l'éclaircir, un point sera fait sur le caractère de nouveauté de la question de la RSO. Ce terrain n'est-il pas déjà tellement exploité, tant dans la théorie que dans les pratiques, que la stratégie des Écoles ne puisse se contenter d'un suivisme pédagogique ? Se contenter de suivre ou avoir l'ambition de précéder par une recherche et des résultats, n'est-ce pas là un défi permanent pour les Écoles ?

L'intégration de la RSO : approche disciplinaire ou vision holiste ?

Traditionnellement, l'implémentation des enseignements de RSO dans les écoles de management est réalisée par la création dans les différents cursus et formations, de cours généralistes dédiés à la RSO (Heidt et Lamberton, 2011 ; Michaelson, 2016 ; Rutherford *et al.*, 2012 ; Waddock *et al.*, 2011). Cette forme de prise en compte est probablement la plus aisée à mettre en œuvre, elle n'est toutefois pas neutre. Elle envisage la RSO comme un champ propre, comme une nouvelle fonction ou direction dans les organisations. Le risque est alors grand de diffuser une vision cloisonnée de la RSO, d'en faire une affaire de spécialistes, portant à eux seuls ou presque, la responsabilité des performances sociales et environnementales de leurs organisations. Dans cette perspective, comment espérer une prise en charge de la responsabilité sociétale par les futurs managers, et ce quel que soit leur discipline ? Ne risque-t-on pas de convaincre surtout ceux qui

le sont déjà, et de prêter le flanc à la critique des sceptiques ?

Afin d'éviter ce type de dérive, il est important d'adopter une vision transversale, holiste de la RSO. Cela permet de reconnaître et de signifier que la responsabilité sociétale est une responsabilité partagée, *a minima* par tous les managers dans une organisation. Cela permet ainsi de rompre avec les silos disciplinaires, déjà décriés, qui renforcent l'esprit de chapelle et l'appartenance à un corps, conduisant à ce que l'atteinte des objectifs des uns se fasse au détriment de ceux des autres (L'Herminier, 2015). La démarche holiste qui conduit à intégrer la RSO au sein même des champs disciplinaires, se révèle à la fois intéressante et difficile dans des cours de spécialité tels que la finance. Cette forme d'implémentation de la RSO, du fait même de sa difficulté, est peu pratiquée (Rasche *et al.*, 2013). Certaines écoles de management y parviennent toutefois comme Audencia à Nantes où il est obligatoire que 10 % des cours dans chaque discipline soient dédiés à la RSE. Cette démarche a également été amorcée à l'iaeyon où les syllabus de chacun des cours doivent indiquer les dimensions de responsabilité sociétale qui y sont abordés. Cette forme d'implémentation, transversale et interdisciplinaire, présente l'avantage de renforcer la crédibilité de la RSO dans l'esprit des étudiants, souvent méfiants à l'égard des concepts qui leur semblent éloignés voire déconnectés de l'expertise qu'ils sont venus acquérir au sein d'une école de management. C'est pour vérifier cette hypothèse, et plus largement pour étudier l'intégration de la RSO dans un cours de spécialité que nous avons choisi le domaine de la finance. C'est en effet un domaine souvent décrié au plan sociétal du fait des dérives qu'il peut induire, type affaire Kerviel ou crises financières majeures. C'est aussi une discipline où la RSO est faiblement intégrée selon les observations de Rasche *et al.* (2013).

L'intégration de la RSO : rupture de pensée ou fausse nouveauté ?

Si la finance est souvent perçue comme particulièrement représentative des excès d'une gouvernance actionnariale, c'est pourtant, et on n'y insiste pas assez, un domaine où les pratiques responsables sont bien présentes.

L'Investissement Socialement Responsable (ISR), le microcrédit, la finance entrepreneuriale, le financement de l'économie sociale et solidaire, les « Sustainable Balance Scorecard », sont autant de façons d'aborder une finance différente, s'inscrivant plutôt dans une gouvernance partenariale.

Utiliser l'ISR pour intégrer la RSO à un cours de finance présente différents intérêts, tant en terme de contenu que de pédagogie.

L'ISR est une forme de gestion d'actifs, thématique phare des enseignements de finance. C'est également une forme d'investissement en pleine croissance dans laquelle les investisseurs prennent en compte des critères extra-financiers dans leur décision d'investissement. Elle représente un tiers des actifs sous gestion en France², et aux États-Unis, 8,72 milliards USD d'actifs sous gestion professionnelle sont investis en tenant compte de facteurs Environnementaux, Sociaux et de Gouvernance (ESG) (Woll et Metrick, 2016). Les principaux fonds d'investissement dans le monde et leurs partenaires sont aujourd'hui signataires des Principes pour l'investissement responsable des Nations Unies (Crifo et Forget, 2013), signe d'un engagement en faveur de l'ISR et du développement d'une expertise autour de cette forme d'investissement (van Duuren *et al.*, 2016).

Traiter l'ISR dans un cours de finance conduit à mettre l'accent sur l'information extra-financière concernant les actifs, en particulier sur la manière dont elle est produite puis utilisée par les investisseurs dans la gestion de leurs actifs. Souvent appelés scores ESG (en référence aux dimensions Environnementale, Sociale et de Gouvernance qu'ils recouvrent), ces scores ou notes compilent une multitude d'indicateurs de performance extra-financière des entreprises. Ils sont utilisés en complément de l'information financière (centrée sur la solvabilité, la liquidité et la rentabilité) par les investisseurs spécialisés et conventionnels dans un objectif de maîtrise des risques (van Duuren *et al.*, 2016), de cohérence avec leurs valeurs ou encore dans une recherche de sur-performance financière (Friede *et al.*, 2015). Au plan pédagogique, l'ISR présente également l'intérêt de se prêter aisément à

2. Rousseau, H., *La finance se convertit à l'investissement responsable*, Le Figaro (6 octobre 2018).

l'apprentissage expérientiel préconisé par différents chercheurs en particulier dans le domaine de la RSO (Alcaraz et Thiruvattal, 2010 ; Christensen *et al.*, 2007) du fait de son caractère transversal et holiste, déjà souligné précédemment. En effet, à l'instar de la gestion d'actif classique, un jeu de simulation d'investissement « responsable » peut être utilisé. En fournissant les scores ESG des actifs de l'univers d'investissement, ce jeu confronte dans la durée les étudiants à une situation où leur expertise financière et extra-financière doit être mobilisée afin de constituer le portefeuille le plus performant possible introduisant par-là l'idée de performance globale. Certes, l'ISR ne recouvre pas l'ensemble de la RSO mais il en constitue ici le « vaisseau amiral » facilitant la véritable intégration de cette dernière dans le domaine de la finance.

Peut-on alors parler à propos du couple RSO-Finance de rupture voire de révolution ? Le terrain n'est-il pas préparé à cette extension ? Une réponse affirmative à cette question ne signifie nullement qu'il faille pour les Écoles se contenter d'une attitude suiviste. Un tel choix démonétiserait à long terme la crédibilité d'une formation assurant l'éducation de managers socialement responsables.

L'intégration de la RSO : suivre le changement ou le précéder ?

Si l'enseignement supérieur a beaucoup évolué dans ses finalités et dans ses pratiques il est aujourd'hui au moins un principe peu contesté, c'est celui de la nécessité de la recherche, non pas comme témoignage d'un quelconque élitisme, mais tout simplement pour nourrir l'activité pédagogique et fournir aux étudiants un temps d'avance sur les réalités qu'ils vont devoir affronter au cours de leur vie professionnelle.

C'est donc dans cette perspective que l'expérience pédagogique que nous rapportons s'inscrit, s'appuyant sur des travaux de recherches pluridisciplinaires, notamment conduits dans le cadre des neurosciences. Il apparaît ainsi que la durée et la répétition constituent des variables majeures de la pédagogie active ou de l'apprentissage par l'expérience. Elles favorisent la formation d'habitudes, processus par lequel de nouveaux comportements deviennent automatiques

(Lally *et al.*, 2010). Dès lors, la formation d'habitudes en matière de gestion responsable peut être assimilée à celles concernant la pratique de l'exercice physique ou la bonne hygiène (Lally *et al.*, 2008). Dans le cadre d'un jeu d'investissement responsable, cela conduit à tester l'hypothèse selon laquelle, le potentiel scepticisme initial des étudiants de finance face à l'utilisation des scores ESG décroît au fil du temps, les conduisant à constituer des portefeuilles de plus en plus responsables.

Par ailleurs les recherches dans le domaine de l'interactivité caractérisant la recherche-action ou l'approfondissement du lien Chercheur-Objet de sa recherche, suggèrent la possibilité d'adresser des messages aux étudiants durant le jeu, autorisant de ce fait une véritable interactivité expérimentale de variables dans le déroulement de la recherche. Ainsi dans le but de former des managers effectivement responsables nous nous sommes appuyés sur une série de travaux relatifs aux comportements responsables et à leurs antécédents :

- Les individus évaluent leurs actions personnelles par rapport aux impératifs moraux et/ou aux normes sociales (Aronson, 1969 ; Harris *et al.*, 1976).
- Rappeler aux publics l'existence de normes se traduit par une augmentation des contributions aux biens sociaux, une réduction des tricheries et une consommation plus responsable (Mazar *et al.*, 2008).
- Les comportements responsables des individus améliorent leur image de soi (Ariely *et al.*, 2009 ; Bénabou et Tirole, 2010a, 2010a).
- La prise de conscience accrue de la dimension morale d'une décision augmente la décision responsable (Hofmann *et al.*, 2008 ; Hofmann *et al.*, 2007).
- Selon Benabou et Tirole (2010b) le comportement responsable augmente quand il paye, c'est-à-dire quand il est associé à une incitation financière. Cependant, les motivations financières ne se cumulent pas mécaniquement à d'autres sources de motivation. Par exemple, l'effet de l'incitation financière diminue lorsque les individus espèrent gagner en réputation grâce à leur comportement responsable (Ariely *et al.*, 2009).

En accord avec ces travaux, les effets de l'in-

citation morale et financière ont été testés dans le cadre du jeu, pour confirmer (ou invalider) les hypothèses selon lesquelles les étudiants, lorsqu'ils sont exposés à chacune de ces incitations, utilisent davantage les scores ESG pour la constitution de leurs portefeuilles et construisent donc des portefeuilles plus responsables.

L'aide qu'a pu nous apporter la recherche et que nous avons rappelée ici vise à montrer en quoi elle constitue une pièce maîtresse du dispositif d'intégration de la RSO à la formation de managers responsables, non pas seulement dans une démarche mimétique, mais dans une volonté anticipatrice de dispenser à nos étudiants une préparation à leurs futures responsabilités.

En résumé, le dispositif d'enseignement mis en place dans le master 2 finance de l'iaelyon, école de management, intègre la RSO aux enseignements de spécialité d'étudiants, s'appuyant sur l'idée générale que cette forme d'implémentation renforcera la responsabilité des étudiants ainsi formés.

Pour étudier cette proposition, un jeu d'investissement responsable est mis en œuvre. Il permet d'examiner par le biais de manipulations, la sensibilité des étudiants à des incitations morales et financières sur leur comportement au cours du jeu. Trois hypothèses spécifiques sont testées :

- Le niveau de responsabilité des portefeuilles augmente au fil du temps (H1) ;
- Le niveau de responsabilité des portefeuilles est supérieur chez les étudiants exposés à des incitations morales au cours du jeu (H2) ;
- Le niveau de responsabilité des portefeuilles est supérieur chez les étudiants exposés à des incitations financières au cours du jeu, (dans la mesure où les titres responsables surperforment au plan financier) (H3).

Une méthode expérimentale pour former des managers effectivement responsables

Présentation de la méthode et des résultats

Procédure, échantillonnage et mesures

Conformément à ce qui précède et à la suite de Heuer (2009), nous avons utilisé un jeu de simulation pour accroître l'engagement des

étudiants dans l'enseignement de RSO qu'ils reçoivent avec pour objectif de former des managers effectivement responsables. 142 étudiants en finance ont ainsi participé à un jeu d'investissement en ligne dans le cadre d'un cours de leur spécialité. Ces étudiants avaient en moyenne 23 ans, et 42 % d'entre eux étaient des femmes. Lors de ce cours obligatoire ils ont été formés à la gestion d'actifs notamment par la mobilisation de l'information financière et extra-financière.

Lors du jeu, la tâche de chaque étudiant a consisté à mettre en pratique la formation théorique reçue en construisant et en gérant un portefeuille d'actions sur une période de quatre mois. Conformément à la réalité de tout gestionnaire d'actifs, les étudiants avaient pour objectif d'optimiser les performances de leur portefeuille. L'univers d'investissement était l'EURO STOXX 600, et au moins 70 % des 100 000 € virtuels dont disposait au départ chaque étudiant devaient être investis après trois semaines. Les informations financières de base (par exemple, les prix du marché et les états financiers) étaient disponibles sur le site Web développé pour le jeu. Elles étaient complétées par les scores ESG de chaque titre de l'univers d'investissement, fourni par un gérant de fond français. Durant les 4 mois du jeu, les étudiants pouvaient se connecter au site à tout moment et procéder aux transactions de leur choix. Pour ouvrir ou fermer une position, ils devaient entrer le symbole du titre sous-jacent, le nombre d'actions qu'ils avaient l'intention d'acheter et le cours limite pour l'exécution de la commande. Les soldes des comptes étaient calculés chaque jour de bourse après la clôture. La participation au jeu était évaluée pédagogiquement par le biais d'un rapport rendu par chaque étudiant à la fin du jeu. Cette évaluation était essentiellement fondée sur la cohérence de la stratégie de gestion de portefeuille adoptée, explicitée et justifiée, associée aux choix d'investissement réalisés. Cette évaluation constituait une incitation à une participation sérieuse au jeu, qui était renforcée par un affichage sur le site des leaders des dix portefeuilles les plus performants.

Pour mesurer le comportement plus ou moins responsable des étudiants dans le cadre du jeu, le niveau moyen pondéré de responsabilité de leurs portefeuilles a été calculé par semaine comme suit :

$$ESG_{\text{intégration}} = \sum_{i=1}^{600} \frac{\text{Score ESG actif } i \times \text{Montant actif } i}{\text{Montant investi}}$$

L'examen de l'évolution de ce niveau de responsabilité par étudiant a permis de tester H1. Afin de manipuler l'incitation morale et financière pour tester H2 et H3, l'étude suit un design expérimental classique en (2*2), c'est-à-dire rappel de la morale ou non (2) et rappel des perspectives de gain financier ou non (2). Les 142 étudiants étaient donc scindés en quatre groupes expérimentaux distincts. Ceux qui à chaque connexion à la plateforme du jeu d'investissement recevaient un message et une image relatifs au rappel de la morale, ceux qui recevaient un message et une image relatifs aux perspectives de gain financier et ceux qui ne recevaient rien.

Vérification de la manipulation expérimentale

Les matériaux utilisés pour manipuler l'incitation morale et financière, textes et images, ont été construits et pré-testés. Une enquête en ligne auprès d'un échantillon aléatoire de 30 participants a permis de vérifier que les matériaux utilisés dans le jeu mesuraient bien les concepts voulus. Des textes et images ont été envoyés aux participants, certains avaient été construits pour stimuler la responsabilité morale, d'autres pour stimuler la recherche de performance financière et d'autres étaient des matériaux de contrôle, sans rapport avec ces incitations. Les participants devaient exprimer, sur une échelle allant de «1 pas du tout» à «7 complètement», pour chaque stimulus et son contrôle, s'il leur évoquait a) des

règles morales ou b) un gain financier.

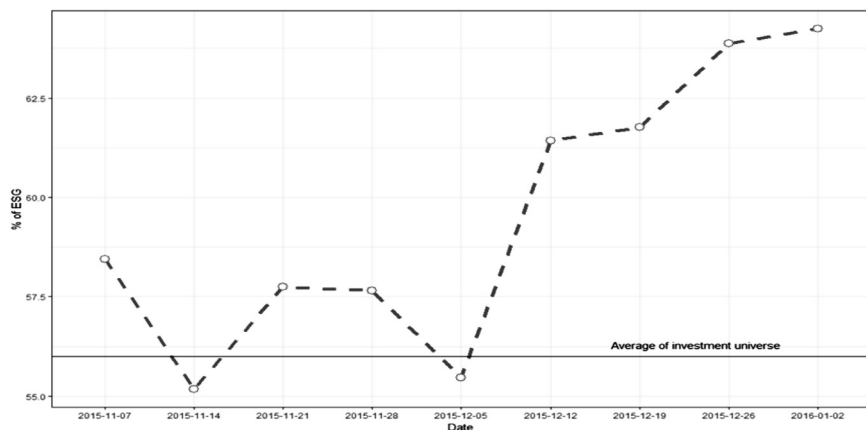
Pour chaque texte et image, la réponse à la question du concept évoqué était supérieure à 3,5, c'est-à-dire le milieu de l'échelle, alors que les réponses concernant les matériaux de contrôle étaient inférieures. De plus, une analyse de variance à mesures répétées a révélé que les différences de moyennes entre les questions étaient significatives pour les deux concepts ($p < .1$). Les tests post-hoc (Tukey) ont confirmé la direction attendue des effets, c'est-à-dire que la question correspondante était plus élevée que la question de contrôle. Les réponses concernant les éléments de contrôle se situaient toujours en dessous du milieu de l'échelle et les mesures répétées de l'ANOVA n'ont révélé aucune différence significative entre les contrôles. Enfin il a également été vérifié que les stimuli d'image et de texte mesurent bien les mêmes concepts. Les jugements des textes et des images de règles morales avaient une relation positive modérée ($\rho = 0,45$) et les textes et images de rappel de gain financier avaient une forte relation positive ($\rho = 0,79$).

Description des résultats

Les scores ESG des portefeuilles d'étudiants sont au-dessus de la moyenne de l'univers d'investissement et augmentent avec le temps conformément à H1.

Figure 1

Évolution de la moyenne des scores ESG des portefeuilles sur les deux derniers mois du jeu d'investissement

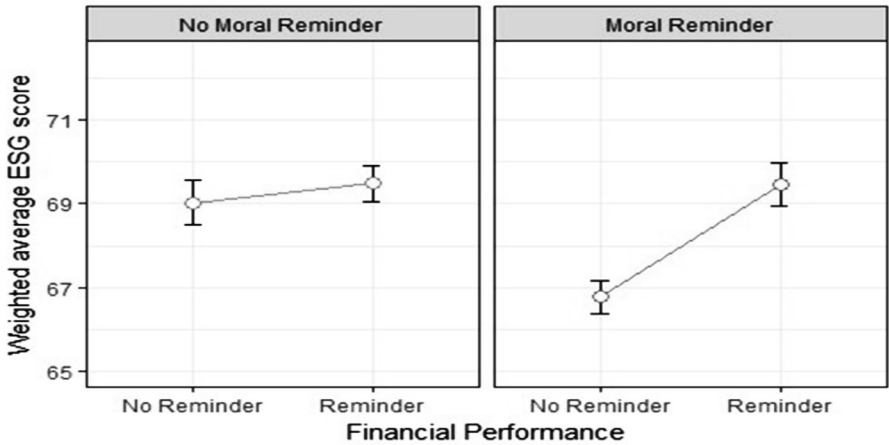


La figure 1 montre une tendance à la hausse des scores ESG moyens vers la fin du jeu d'investissement, établissant des scores ESG bien supérieurs à la moyenne de l'univers d'investissement (trait plein). Cette représentation visuelle des scores ESG en croissance est confirmée par des scores sur les cinq premières périodes ($M = 56,2 \%$, $SD = 3,2 \%$) inférieurs aux scores des quatre dernières périodes ($M = 62,8 \%$, $SD = 2,5 \%$), lorsque l'on compare les moyennes des portefeuilles des deux échantillons indépendants, $t(140) = 7,43$, $p < 0,01$, un en queue.

Les principaux résultats de la manipulation expérimentale sont représentés par la figure 2. Ils mettent en lumière un effet d'interaction significatif des rappels moraux et des

rappels financiers. Autrement dit, lorsque le rappel de la responsabilité morale des étudiants est associé au rappel de leur responsabilité en matière de gain financier, le score ESG des portefeuilles croît. Par contre les rappels moraux seuls mettent en péril la prise en compte des critères extra-financiers. Plus précisément, lorsque les étudiants reçoivent des messages leur rappelant leur responsabilité morale sans être associés à des rappels à leur responsabilité concernant la performance financière de leur portefeuille, les scores ESG moyens pondérés des portefeuilles sont considérablement inférieurs à ceux des autres conditions expérimentales. Ainsi les hypothèses 2 et 3 ne sont vérifiées qu'à la condition d'être combinées.

Figure 2
Effets des rappels à la morale et aux perspectives de gains financiers sur les scores ESG des portefeuilles



Analyse des résultats et implications pédagogiques

Des résultats espérés aux effets pervers

Notre principal espoir est confirmé, il découle de la vérification de H1 : la RSO peut s'apprendre, même au sein d'une discipline aussi technique que la finance. Nous n'y reviendrons pas. Nous avons un autre espoir, qu'elle puisse s'apprendre par un jeu de simulation, espoir également confirmé. Par contre,

nous n'avions pas envisagé la survenance d'effets pervers dans nos résultats. Processus d'apprentissage et effet pervers, méritent ainsi d'être discutés.

Le travail réalisé d'une séquence répétée de prise de décision conduit à penser que la gestion responsable peut être « apprise » dans une large mesure par la répétition ou pour l'exprimer en d'autres termes : « Une importante espèce de plaisir, et par conséquent la source de la moralité, découle de l'habitude »

(Nietzsche, 1988). Sur un plan scientifique les spécialistes des neurosciences ont démontré, grâce aux possibilités de l'imagerie cérébrale, le rôle essentiel de consolidation des connaissances que joue le mécanisme de la répétition (Dehaene-Lambertz et al., 2006). Ce dernier permet en quelque sorte une fixation de la séquence itérative « acquisition/oubli ». Dire qu'alors le cerveau imprime n'est pas une analogie éloignée de la réalité. Il est à noter que dans le rapport Pisa (2016), la répétition est prise en compte dans l'évaluation des élèves formés dans les systèmes d'enseignement asiatiques (De Ketele et Hugonnier, 2015).

Il est clair qu'une telle stratégie n'est efficace que si elle se déroule sur longue période puisque, par définition, la répétition en est le moteur. Au plan pratique, les écoles peuvent mettre en place des jeux de simulation se déroulant sur une année (ou plus) avec des extensions de domaine (par exemple, le rapport simulé d'un titulaire de portefeuille à un club d'investissement, séance pouvant être filmée dans un but d'exercice à la communication). Par ailleurs, ces jeux peuvent être organisés en individuel ou en équipe ce qui confère d'autres dimensions à la simulation. Ces techniques d'apprentissage suscitent généralement une forte adhésion des participants, leur caractère ludique pouvant s'accompagner de distinctions accordées aux plus habiles.

Qu'en est-il maintenant de la contre-productivité du seul rappel à la morale en cours de jeu ? Pourquoi donc, quand l'attention d'un décideur financier est explicitement stimulée par un rappel à la morale, le niveau de responsabilité de son portefeuille, mesuré par son score ESG, s'en ressent négativement par rapport aux autres décideurs dont l'attention a été explicitement et simultanément stimulée par des rappels moraux et financiers ? Deux sortes d'effets peuvent ici jouer :

- Premier effet : l'assimilation du seul rappel moral à un discours moralisateur au sens péjoratif du terme. Ce qui peut être ressenti comme une leçon de morale n'est pas toujours bien perçu, et introduit de ce fait un élément perturbateur dans le processus décisionnel. Ainsi, il a été montré qu'un message antiraciste peut renforcer et non réduire les préjugés de certaines personnes (Kozakaï et

Laurens, 2006). Il est donc possible que pour les étudiants estimant avant le jeu de simulation que la morale n'est qu'un prétexte pour « habiller » certains choix financiers, son rappel ne fasse que renforcer leur méfiance initiale, au lieu de les pousser à la prendre en compte dans leurs choix d'investissements. La perception par les étudiants de l'instrumentalisation de la valeur morale peut devenir source de scepticisme. Cette perception d'instrumentalisation naît souvent des ambiguïtés de la distinction des fins et des moyens, et transcende les disciplines. Par exemple, dans les jeux d'argent (type loteries voir Alland, 2015) ou encore à propos de la drogue (dont la légalisation est supposée affaiblir les trafiquants et faire rentrer de l'argent dans les caisses de l'Etat qui l'utilisera au bien public voir Decorte et al., 2017). Autrement dit tendance à user de certains moyens immoraux au profit de fins morales contribue à discréditer l'argument moral quand il est seul invoqué ou tout du moins à le faire admettre avec réticence sous sa forme dégradée de l'altruisme utilitaire (Ayala, 2010). En résumé, la perception par le décideur d'un rappel moralisateur peut dans les méandres de son processus de choix affecter la clarté et la pertinence de ses décisions.

- Deuxième effet : le sentiment d'incohérence. On rencontre ici un aspect, sur lequel la théorie de la décision se révèle peu disert. Est-il logique dans un domaine donné, d'exercer un choix à partir d'arguments puisés dans un tout autre domaine ? En fait l'histoire des doctrines puis des théories économiques a depuis longtemps posé la question (Marie-Jeanne, 2013). La pensée théologique au Moyen Âge, en prohibant le prêt à intérêt privilégiait la morale sur le gain financier donnant naissance à différents courants historiques s'inspirant de la pensée Thomiste (RSG, 2017)³. En revanche, la longue lignée des théoriciens néoclassiques depuis Léon Walras jusqu'à Milton Friedman et l'école de Chicago, ont toujours soutenu le caractère amoral de l'économie. André Comte-Sponville (2009) s'est même efforcé de théoriser ce débat. Rappelons la conception des quatre ordres de ce philosophe, selon laquelle chaque ordre a sa propre logique et qu'il serait incohérent de

3. Voir notamment la contribution de Jörg Guido Hülsmann, *L'analyse économique et éthique du taux d'intérêt*.

puiser dans l'un pour défendre une proposition relevant d'un autre. Cette idée de cohérence (concordance) dans le processus décisionnel correspond au raisonnement naturel de certains esprits, notamment dans le domaine rigoureux de la finance ; ces décideurs considèrent qu'un rappel moral au moment où doit s'exercer un choix financier est hors sujet et parasite la cohérence de la stratégie qu'il pense devoir suivre.

L'éducateur peut tirer des enseignements pratiques de la double perception par le décideur d'un discours moralisateur et d'une incitation à l'incohérence stratégique : ne pas abuser de l'importance morale de la responsabilité et mentionner en même temps l'objectif de la majeure de l'étudiant (rappel professionnel à la rentabilité financière), afin d'éviter les réactions adverses au seul rappel de devoir moral. En résumé, les résultats obtenus permettent de constater qu'une éducation à la finance responsable est possible, et que le jeu de simulation d'investissement responsable, en permettant une forme d'équilibre entre techniques financières et éducation humaniste, peut être considéré comme l'une des stratégies crédibles à cette fin. Rappelons en outre que le jeu de simulation présente l'intérêt de mesurer in situ l'impact de l'éducation à la responsabilité sociale des étudiants.

Ajoutons, pour en terminer, que des études sur les comportements pro sociaux nous avaient révélé l'existence de réactions indésirables dans les cas d'incitation à la morale, similaires à celles apparues dans nos résultats mais dans des contextes différents de celui de notre jeu. Monin, Sawyer et Marquez (2008), par exemple, constataient que les rebelles moraux, c'est-à-dire, des personnes « faisant ce qui est juste » subissant le rejet de leurs pairs le ressentaient comme une menace concernant leur image. Selon cette perspective, il est possible que des étudiants de notre simulation, auxquels on rappelait l'impératif moral de responsabilité, aient estimé que leurs portefeuilles n'étaient pas suffisamment responsables entachant ainsi l'image qu'ils avaient d'eux-mêmes. Ils en sont alors possiblement venus à rejeter purement et simplement l'idée d'investissement responsable. Cette position de déni purement personnelle, relevant d'une psychologie individuelle nous pousse à évoquer à la fin de cette discussion

la piste du psychisme.

Au-delà de nos résultats : de l'approche statistique à l'approche individuelle

Partant de l'idée qu'une typologie statistique des comportements décisionnels, aussi fine soit-elle, est forcément réductrice et ne peut prétendre inclure un certain nombre de décisions individuelles originales, atypiques, apparues au cours de la recherche. Pourquoi les négliger ?

L'être humain est en permanence soumis à un flux affectif, véritable camaïeu de sensations diverses, certaines se révélant agréables (sérénité, plaisir...) et d'autres désagréables (angoisse, culpabilité...). Ces affects nombreux et d'intensités variables conduiraient à un chaos émotionnel si l'individu ne ressentait pas le besoin de les maîtriser pour trouver un équilibre affectif entre des émotions souvent contradictoires (Darcourt, 2006). Certains psychologues utilisent le concept de « déplaisir » pour qualifier les affects désagréables émettant l'idée que pour trouver un équilibre affectif, au moins temporaire, l'être humain dispose d'une série d'instruments de défense contre le déplaisir (Freud, 2001). Ces mécanismes de défense sont nombreux le principal étant, en présence d'un déplaisir, de le rejeter dans l'inconscient ; le déplaisir peut alors y rester enfoui mais parfois aussi en ressortir pour se retrouver à nouveau dans la conscience de l'individu. Dans cette situation, un autre mécanisme de défense peut alors prendre le relais, par exemple le déni, pour éviter d'affronter à nouveau le déplaisir émergeant de l'inconscient. Un tel schéma peut se poursuivre avec beaucoup d'autres mécanismes longuement étudiés par les psychologues (projection, introjection, isolation...). Le déroulement de ce processus de marchandage avec la conscience exerce forcément une influence sur la prise de décision et cet effet propre au psychisme de chaque décideur contribuera à éclairer un comportement décisionnel considéré comme atypique et statistiquement indétectable (cas, par exemple de portefeuilles peu ou pas du tout responsables, ou encore de portefeuilles dans lesquels sur toute la période de jeu les résultats apparaissent très volatiles).

Dans la situation de notre jeu de simulation, deux mécanismes de défense, refoulement

et déni peuvent aider à comprendre le cas d'étudiants soumis au seul rappel moral et aboutissant à des portefeuilles moins responsables que les autres. Imaginons, parmi eux, un étudiant ayant été fréquemment confronté, au cours d'un stage antérieur dans un établissement financier, au cynisme décisionnel⁴ de la part de collaborateurs censés être pris en exemple. Une telle situation répétée peut avoir marqué cet étudiant. Le rappel à la seule morale lors du jeu ultérieur de simulation peut alors être émotionnellement ressenti par lui comme un déplaisir. Sa tendance à le refouler peut le rasséréner un temps mais n'empêchera pas, plus tard dans la simulation, un retour dans sa conscience de la question morale. Nouvelle perturbation dans son affect et recours cette fois-ci au déni : « *dans la réalité, on n'a jamais fait de morale dans la finance* » arguera-t-il vis-à-vis de lui-même, « *ne nous attardons pas sur quelque chose qui n'existe pas et concentrons-nous sur notre devoir professionnel : la performance financière des investissements* ». Le fonctionnement de ce psychisme (marchandage avec sa conscience) se traduira par un comportement décisionnel atypique, et ce d'autant plus que le schéma réel sera encore plus complexe, si l'on y ajoute l'image que chaque étudiant se fait de lui-même. La culpabilité et la honte jouent potentiellement un rôle important dans la menace de cette image. Mais si la culpabilité est centrée sur l'acte décisionnel lui-même, c'est la honte qui remet en question le soi global des individus (Dearing et Tangney, 2011) et ce d'autant plus qu'elle est médiatisée par la présence (imaginaire) d'observateurs critiques du comportement du décideur. Une telle situation se retrouve dans des études sur l'effet que l'exposition publique peut entraîner sur le comportement pro social (Ariely et al., 2009 ; Bénabou et Tirole, 2010a).

Doit-on pourtant descendre jusqu'à ce niveau de subjectivité décisionnelle ? Remarquons d'abord que cela est matériellement possible par la simple technique de l'interview périodique ou de rapports demandés à intervalle régulier aux étudiants-décideurs (ce que nous avons partiellement esquissé au cours du jeu). Mais surtout ajoutons que l'examen des « bizarreries décisionnelles » des décideurs atypiques (ce que nous avons partiellement esquissé). Mais surtout ajoutons que ce pro-

longement d'étude des « bizarreries décisionnelles » est souhaitable car l'information tirée des cas aberrants peut être très utile ; non seulement pour les prévoir et y apporter d'éventuels correctifs mais aussi pour y détecter des idées créatives dans la mesure où l'exceptionnel, l'atypique nous ont conduit, dans le passé, à observer que souvent ils sont source d'innovation.

Conclusion

Former des managers effectivement responsables constitue une des voies pour les écoles de management pour prendre en charge leur responsabilité sociétale. Sensibiliser les étudiants, rendre « naturelle » l'idée de RSO auprès de ces futurs managers s'avère une tâche délicate, d'autant que la RSO apparaît souvent déconnectée à leurs yeux de l'expertise qu'ils sont venus acquérir au sein d'une école de management. Les résultats de l'expérimentation mise en œuvre ouvrent toutefois quelques pistes. Pour renforcer son efficacité :

- les enseignements de RSO ne doivent pas apparaître comme moralisateurs, sous peine d'être contre productifs. C'est un risque important concernant les cours dédiés exclusivement à la RSO. Ainsi, ce résultat plaide en faveur de l'intégration de ces enseignements dans les cours de spécialités où la responsabilité sociétale peut être perçue *a priori* hors sujet ;
- la formation à la RSO doit se faire par l'expérience et dans la durée car les effets de répétitions sont susceptibles de consolider le contenu de l'apprentissage.

Ces éléments supposent un effort commun de toutes les parties prenantes - professeurs, étudiants et entreprises - pour définir ce qu'est la finance responsable et comment la gestion financière responsable s'intègre dans la société. Pour cela l'approche qualimétrique (Savall et Zardet, 2004) développée au sein de l'iaelyon pourrait être utilisée. Elle présente en effet l'intérêt de proposer un cadre conceptuel dynamique qui combine éléments financiers et extra-financiers au lieu de simplement les juxtaposer comme le font actuellement les gérants ISR lorsqu'ils constituent les fonds d'investissement qu'ils commercia-

4. Par exemple, dans une banque, un conseiller clientèle vendant à un client modeste un titre ne correspondant pas à son profil de risque.

lisent. Au plan pédagogique, des jeux, des cas voire la participation des étudiants à des projets réels, favoriseront par la durée et l'expérience holiste, la formation de managers effectivement responsables.

Enfin pour aller au-delà de ces résultats, nous envisageons pour l'avenir de procéder à l'étude détaillée de cas aberrants (externes aux nuages de points), cas généralement riches en information. Cela suppose le passage de méthodologies quantitatives à des méthodologies mixtes aujourd'hui pleinement reconnues.

Références bibliographiques

Alcaraz, J. M. & Thiruvattal, E. (2010). The United Nations' Principles for Responsible Management Education : A Global Call for Sustainability, *Academy of Management Learning & Education*, 9(3), 542-550.

Alland, D. (2015). Morale et argumentation. L'exemple des jeux de hasard et d'argent, *Droits*, 2(62), 26-58.

Ariely, D., Bracha, A., Meier, S. (2009). Doing Good or Doing Well? Image Motivation and Monetary Incentives in Behaving Prosocially, *American Economic Review*, 99(1), 544-555.

Aronson, E. (1969). The Theory of Cognitive Dissonance: A Current Perspective, *Advances in Experimental Social Psychology*, 4, 1-34.

Bénabou, R. & Tirole, J. (2010a). Identity, Morals and Taboos: Beliefs as Assets, *Quarterly Journal of Economics* (June).

Bénabou, R. & Tirole, J. (2010b). Individual and corporate social responsibility, *Economica*, 77, 1-19.

Bowen, H. R. (1977). *Investment in learning: the individual and social value of American higher education*, Jossey-Bass Publishers.

Bowen, H. R. (1980). *The costs of higher education: how much do colleges and universities spend per student and how much should they spend?* Jossey-Bass Publishers.

Verchet-Chaptal, C. (2016). L'enseignement de la RSE : une question ni nouvelle, ni « neutre », In *Congrès du RIODD*, Saint-Étienne.

Christensen, L. J., Peirce, E., Hartman, L. P., Hoffman, W. M., & Carrier, J. (2007). Ethics, CSR, and Sustainability Education in the Financial Times Top 50 Global Business Schools : Baseline Data and Future Research Directions, *Journal of Business Ethics*, 73, 347-368.

Comte-Sponville, A. (2009). *Le capitalisme est-il moral ? Ordres technico-scientifique, juridico-politique, de la morale et de l'éthique, de l'amour*, Paris : Albin Michel.

Cooper, S., Parkes, C., Blewitt, J. (2014). Can accreditation help a leopard change its spots? *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 27(2), 234-258.

Crifo, P. & Forget, V. D. (2013). Think Global, Invest Responsible: Why the Private Equity Industry Goes Green. *Journal of Business Ethics*, 116(1), 21-48.

Darcourt, G. (2006). *La psychanalyse peut-elle en-core être utile à la psychiatrie ?* Odile Jacob.

De Ketele, J.-M. & Hugonnier, B. (2015). Peut-on parler de modèle(s) asiatique(s) d'éducation et quels enseignements en tirer ? *Revue Internationale d'éducation de Sévres*, (68), 131-140.

Dearing, R. L. & Tangney, J. P. (Eds.). (2011). *Shame in the therapy hour*, Washington: American Psychological Association.

Decorte, T., Grauwe, P. De Tytgat, J. (2017). *Le cannabis sous contrôle : comment ?* (Lannoosa), Louvain: LannooCampus.

Dehaene-Lambertz, G., Dehaene, S., Anton, J.-L., Campagne, A., Ciuciu, P., Dehaene, G. P., Poline, J.-B. (2006). Functional segregation of cortical language areas by sentence repetition, *Human Brain Mapping*, 27(5), 360-371.

Evans, F. J. & Weiss, E. J. (2008). Views on the importance of ethics in business education, In D. L. Swanson & D. G. Fisher (Eds.), *Towards assessing business ethics education* (pp. 43-66). Charlotte, NC: IAP.

Freud, A. (2001). *Le moi et les mécanismes de défense* (15th ed.), Presses universitaires de France.

Friede, G., Busch, T., Bassen, A. (2015). ESG and financial performance: aggregated evidence from more than 2000 empirical studies, *Journal of Sustainable Finance & Investment*, 5(4), 210-233.

Godemann, J., Herzig, C., Moon, J., Powell, A. (2011). Integrating Sustainability into Business Schools – Analysis of 100 UN PRME Sharing Information on Progress (SIP) reports United Kingdom. *Iccsr Research Paper*, 44(58), 1-58.

Gond, J.P. & Acquier, A. (2007). Aux sources de la responsabilité sociale de l'entreprise : à la (re) découverte d'un ouvrage fondateur, *Social Responsibilities of the Businessman* d'Howard. *Finance Contrôle Stratégie*, 10(2), 5-35.

Harris, S., Mussen, P., Rutherford, E. (1976). Maturity of Moral Judgment, *The Journal of Genetic Psychology*, 128(1), 123-135.

Heidt, T. Von Der & Lamberton, G. (2011). Sustainability in the undergraduate and postgraduate business curriculum of a regional university: A critical perspective. *Journal of Management and Organization*, 17(5), 670-690.

Heuer, M. (2009). Book review of Foundations and Capstone ; Core Values and Hot Topics ; Ethics-LX ; SkyTech ; and The Green Business Laboratory : Simulations for Sustainability Education. *Academy of Management Learning & Education*, 556-562.

Hofmann, E., Hoelzl, E., Kirchler, E. (2008). A comparison of models describing the impact of moral decision making on investment decisions, *Journal of Business Ethics*, 82(1), 171-187.

Hofmann, E., Meier-Presti, K., Kirchler, E., Meier-Pesti, K. (2007). The Decision Process for Ethical Investment, *Journal of Financial Services Marketing*, 12(1), 4-16.

Kozakai, T. & Laurens, S. (2006). Effets pervers du discours moralisateur en matière de lutte antiraciste : deux expériences interculturelles en France et au Japon, *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 19(2), 55-80.

Krugman, P. (2002). For richer, *New York Times* (20 octobre). <https://www.nytimes.com/2002/10/20/magazine/for-richer.html>

L'Herminier, S. (2015). *Tu seras un manager responsable, mon fils ! : intégrer la RSE dans l'enseignement supérieur*, Ed. Yves Michel.

Lally, P., Chipperfield, A., Wardle, J. (2008). Healthy habits: Efficacy of simple advice on weight control based on a habit-formation model, *International Journal of Obesity*, 32(4), 700-707.

Lally, P., van Jaarsveld, C. H. M., Potts, H. W. W., Wardle, J. (2010). How are habits formed: Modelling habit formation in the real world, *European Journal of Social Psychology*, 40(6), 998-1009.

Marie-Jeanne, C. (2013). L'interdiction du prêt à intérêt : principes et actualité, *Revue d'Économie Financière*, 109(1), 265.

Mazar, N., Amir, O., Arieli, D. (2008). The dishonesty of honest people: A theory of self-concept maintenance, *Journal of Marketing Research*, 45(6), 633-644. Retrieved from http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=979648

Michaelson, C. (2016). A Novel Approach to Business Ethics Education : Exploring How to Live and Work in the 21st Century, *Academy of Management Learning & Education*, 15(3), 588-606,

Monin, B., Sawyer, P. J., Marquez, M. J. (2008). The Rejection of Moral Rebels : Resenting Those Who Do the Right Thing, *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(1), 76-93.

Nietzsche, F. (1988). *Humain, trop humain : un livre pour esprits libres*, Gallimard.

OECD. (2016). *Résultats du PISA 2015 - L'excellence et l'équité dans l'éducation (Volume I)*, Éditions OCDE.

Rasche, A., Gilbert, D. U., Schedel, I. (2013). Cross-Disciplinary Ethics Education in MBA Programs : Rhetoric or Reality? *Academy of Management Learning & Education*, 12(1), 71-85.

Rive, J., Bonnet, M., Parmentier, C., Pelazzo-Plat, V., Pignet-Fall, L. (2017). A contribution to the laying of foundations for dialogue between socially responsible management schools. *International Journal of Management Education*, 15(2), 238-248.

RSG (2017). Moralité et immoralité des revenus, *In* P. U. D'Aix-Marseille (Ed.), *23e colloque du Centre d'éthique économique Aix-en-Provence*.

Rutherford, M. A., Cavazos, D. E., White, C. D. (2012). Business Ethics as a Required Course : Investigating the Factors Impacting the Decision to Require Ethics in the Core Curriculum. *Academy of Management Learning & Education*, 11(2), 174-186.

Savall, S. & Zardet, V. (2004). *Recherche en Sciences de Gestion : Approche Qualimétrique, observer l'objet complexe*, Paris : Economica, p.432.

Stiglitz, J. E. & Greenwald, B. C. (2015). *Creating a learning society : a new approach to growth, development, and social progress*, New York, NJ: Columbia University Press.

United Nations (2017). *Education for sustainable development goals*, Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf>

Van Duuren, E., Plantinga, A., Scholtens, B. (2016). ESG Integration and the Investment Management Process: Fundamental Investing Reinvented, *Journal of Business Ethics*, 138(3), 525-533.

Waddock, S., Rasche, A., Werhane, P. H., Unruh, G. (2011). The Principles for Responsible Management Education – Where Do We Go from Here? *In* D. Swanson & G. Fisher (Eds.), *Towards assessing business ethics education* (pp. 13-28). North Carolina: IAP. Retrieved from <http://papers.ssrn.com/abstract=1709874>

Woll, L. N. & Metrick, C. (2016). *US Sustainable, Responsible and Impact Investing Trends 2016*.

Marco HEIMANN

Docteur en finance et sciences cognitives il est Maître de conférences à l'institut d'administration des entreprises de l'Université de Lyon 3 Jean Moulin. Il est intéressé par les processus de prise de décision qui sous-tendent les choix financiers. Membre actif dans les communautés de l'investissement socialement responsable son travail a déjà été récompensé par plusieurs institutions et a suscité l'intérêt de nombreux chercheurs et professionnels.

Katia LOBRE-LEBRATY

Maître de conférences HDR à l'institut d'administration des entreprises de l'Université de Lyon 3 Jean Moulin, elle est titulaire d'un doctorat et d'une habilitation à diriger des recherches en management. Une partie de ses travaux porte sur la RSO dans les organisations hybrides, telles les banques coopératives, à travers le concept de performance globale. RSO et performance globale sont également mobilisés dans ses travaux sur l'ISR, réalisés en collaboration avec Amundi Asset Management, qui s'attachent à la confiance et à la motivation des investisseurs individuels.