



**HAL**  
open science

## Sur la notion de champ lexical : la question de norme lexicale en didactique du lexique

Estelle Jouili

► **To cite this version:**

Estelle Jouili. Sur la notion de champ lexical : la question de norme lexicale en didactique du lexique. Sur la notion de champ lexical : la question de norme lexicale en didactique du lexique, May 2007, Paris, France. hal-00239454

**HAL Id: hal-00239454**

**<https://hal.science/hal-00239454>**

Submitted on 5 Feb 2008

**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.

# Sur la notion de champ lexical : la question de norme lexicale en didactique du lexique<sup>1</sup>

Estelle Jouili

MoDyCo UMR 7114-CNRS Université Paris X-Nanterre

[estellejouili@aol.com](mailto:estellejouili@aol.com)

## RESUME

L'entreprise normative de la pédagogie scolaire actuelle, qui obéit à des règles de structuration, comme celles de la constitution de *champs lexicaux* onomasiologiques hors contexte, maintient l'idée que la norme qui fixe le sens des mots ou des expressions est fixe et stable. Supposant acquis le principe des *lois de la perception sémantique* (cf. Rastier), nous interrogerons la valeur heuristique de la pratique didactique fondée sur le seul repérage observationnel des isotopies de surface manifesté par des indices lexicaux récurrents.

## 1. INTRODUCTION

Faire découvrir à l'élève, dans une démarche inductive, les régularités du système linguistique est un objectif qui exige la mise en œuvre de critères permettant de construire unités et règles. L'entreprise normative de la pédagogie scolaire actuelle, qui obéit à des principes de structuration, comme celui de la constitution de *champs lexicaux* onomasiologiques hors contexte ou construit à partir d'un pré-texte, maintient l'idée d'un noyau sémantique où le sens des mots ou des expressions est fixe et stable. Cela veut donc dire que la norme qui fixe le sens a une régularité prévisible. Aussi existe-t-il indifféremment les *champs lexicaux* du *feu*, de la *peur*, de la *joie*, etc., stabilisés dans une norme lexicale et obéissant aux mêmes règles de constitution.

Sous la rubrique « champ lexical et sémantique », l'approche thématique du lexique traditionnelle », envisagée dans les *Instructions Officielles du français* pour le collège (I.O. 05] et pratiquée dans les manuels scolaires, consiste en effet à regrouper les mots d'un champ lexical autour d'un même thème (la montagne, la ville, l'amitié, la colère). Ce travail, nous dit-on, pour qu'il soit bénéfique, « doit être mené en relation avec la lecture et l'observation des textes, lorsqu'on y explore un champ sémantique : il passe alors par une activité de recherche qui amène à effectuer des relevés, à établir des réseaux (isotopies) et à les analyser. » [I.O. pp.127-128].

Le premier constat que nous pouvons faire est le suivant : la définition du champ lexical semble rejoindre celle du champ sémantique, qui est pourtant appréhendé, par les auteurs des manuels, indépendamment du champ lexical comme *l'ensemble des sens d'un même mot*, (entretenant par là même l'écart problématique entre *sens figurés* et

*non figurés*).<sup>2</sup> Dans un second temps, le champ lexical prend les traits d'une isotopie de surface, sinon d'un réseau associatif. Le second constat que nous faisons est de dire que le lexème semble ici se confondre avec le thème. Or, quelle peut être la valeur heuristique de la pratique pédagogique basée sur un repérage observationnel des isotopies de surface manifestées par des indices lexicaux récurrents et donc immédiatement apparents à la lecture ? Quelle peut être en effet la valeur didactique de consignes telle que « j'observe les mots soulignés dans le texte, et je nomme l'idée qui les rassemble » [*Les outils de la langue 5<sup>e</sup>*] ? S'agit-il ici d'une démarche d'analyse sémantique, alliant sémasiologie (quelle signification ce mot a-t-il dans ce contexte ?) et onomasiologie (pour exprimer cette notion, de quels mots la langue dispose-t-elle ? Quels sont les traits qui les différencient ?). Notre hypothèse est la suivante : l'apprentissage du sens des mots doit être construit par une analyse linguistique précise, et non sur une approche référentielle, soutenue par le principe ontologique de l'évidence terminologique et fondée sur une relation directe mot/chose : le sens d'un mot ne se confond pas avec l'idée qu'on en a. Nous nous appuyerons pour notre démonstration, qui sera en deux temps, sur l'exemple du champ lexical de l'émotion. Dans une première partie, nous montrerons les limites du champ lexical où le *mot* devient *terme*. Dans un second temps, nous mettrons en lumière les difficultés heuristiques d'un champ lexical qui se constitue comme un champ lexicologique thématique.

## 2. LE CHAMP LEXICAL OU LE PRINCIPE ONTOLOGIQUE DE L'EVIDENCE TERMINOLOGIQUE

La constitution d'un champ lexical met en forme une pédagogie de simple listage de mots à mémoriser en dehors de tout contexte, en proposant dans un premier temps des exercices de vocabulaire dans le champ sémantique synonymique/antonymique, où il s'agit de trouver aux noms d'émotion tels que « plaisir, frayeur... » un synonyme puis un antonyme, ainsi qu'un adjectif correspondant, comme en (1) :

(1) « Ces noms appartiennent à un champ lexical proche de celui des sensations : celui des émotions. Pour chacun d'entre eux, proposez un synonyme, puis un antonyme. Donnez ensuite un adjectif correspondant.

Plaisir-frayeur-gaîté-ravissement-épouvante-inquiétude-encantement. » (*A mots ouverts 6<sup>e</sup>*, Nathan, 2000 : 281)

L'analyse lexicale, centrée ainsi sur le mot isolé, rejette d'emblée l'étude des relations sémantiques avec leur contexte d'emploi, comme en témoigne également l'exercice en (2) :

(2) « Classez les mots suivants en deux ensembles. Trouvez un hyperonyme pour chacun d'eux :

<sup>1</sup> Je tiens tout particulièrement à remercier chaleureusement Danielle Leeman pour signifiant relecture attentive et ses précieux commentaires.

<sup>2</sup> L'enseignement actuel du lexique, retient, semble-t-il, la proposition de B. Pottier (Pottier et al. 1973 : 56) : « On distingue habituellement le champ lexical du champ sémantique : le premier s'intéresse à tous les mots qui désignent un même secteur de la réalité, le second s'attache à un seul mot, qui peut avoir des emplois divers. »

L'objectif didactique sous-tendu est d'établir que le terme générique qui qualifie ces deux sous-ensembles des mots du champ lexical de l'émotion dysphorique et euphorique est le terme *sentiment*. Pour satisfaire à l'exigence de la constitution d'un champ lexical<sup>3</sup>, les auteurs des manuels y sacrifient la recherche de la signification lexicale contextuelle, au profit d'une conception fixiste du terme générique *émotion*, considéré comme une simple étiquette linguistique qui déconsidère ainsi le texte comme source attestée de connaissances lexicales avec leurs combinatoires. Il s'agit d'unités dont les élèves sont capables de dire : « je sais avec certitude que ces stimulus sont des mots qui appartiennent à ma langue ; mais j'ignore totalement ce qu'ils signifient. »<sup>4</sup> En d'autres termes, la signification semble être toujours *déjà donnée*, perçue par « *simplex apprehensio* » [Ras95] sur le mode de l'évidence, et devient *sens littéral*. Aussi, si la question des caractéristiques de la catégorie sémantique « émotion » est abordée, elle est posée en premier lieu en termes de prototypicalité des mots émotionnels, que l'on observe par une sur-représentativité des termes génériques correspondant aux émotions primaires, appelés à qualifier les états émotionnels par palier sans la moindre mention des états intermédiaires, comme cité en (1). Les auteurs de manuels semblent donc ignorer le problème de la question de l'expression de l'intensité, qui se construit par exemple, à partir de séquences comportant un nom d'émotion accompagné d'un adjectif à valeur intensive, « qui fait varier le degré de la substance exprimée par le nom » [selon la définition de Gro05], comme dans l'expression *une joie folle* ou *une tristesse noire*.

Si le problème de la substitution parasynonymique et antonymique des mots d'un champ lexical dans le cadre d'une démarche onomasiologique est posé, il relève exclusivement d'un traitement en termes binaires. L'immédiateté d'oppositions de type antonymique (amour/haine), autrement dit l'« évidence » d'une signification première pour une lexie sont ici des faits de normes, qui court-circuitent la question du texte et a fortiori du genre comme si l'ontologie reste la même quel que soit le genre et le discours. Notons ici qu'il s'agit là d'une méthode en totale contradiction avec le mot d'ordre des *I.O.* qui reconnaît dans l'étude du discours et du genre, le préalable indispensable à la maîtrise de la langue. Il est donc important ici de souligner, comme l'a démontré Rastier, que dans le genre roman, *amour*, par exemple a pour antonyme *mariage* ou *argent*, tandis que dans le discours littéraire, *amour* s'oppose à *haine* dans la poésie lyrique. Aussi, suivant en cela Kleiber, le mot « amour » « n'est pas disponible pour tout et n'importe quoi »

<sup>3</sup> Il s'agit là d'un champ multidimensionnel sélectif, c'est-à-dire non hiérarchisant (il n'y a pas de hiérarchie d'application des oppositions et toutes s'appliquent simultanément.), selon la définition de Coseriu (2001 : 404).

<sup>4</sup> Pour paraphraser Le Ny J.-F. (1989), « Accès au lexique et compréhension du langage », *Lexique* 8, p.68.

[Kle99]. Cette sous-représentation synonymique et antonymique déconsidère ainsi l'identité dénomminative des mots en leur refusant les paraphrases définitionnelles, censées énumérer les propriétés de la classe de leurs référents pour produire des unités sémantiquement et référentiellement. *Peur bleue ou tristesse noire* ne sauraient à leur tour être répertoriés comme simple exemple illustratif, et leurs antonymes se sauraient être à leur tour *peur verte ou tristesse blanche*.

La définition du champ lexical, conçu comme « un ensemble de mots qui se rattachent à une même idée »<sup>5</sup>, appréhendé dans une perspective statique comme une « structuration lexématique en puissance » [Lau98] semble donc ne pas rejoindre le fait collocatif, qui peut être défini à son tour comme « des mots qui tendent à apparaître ensemble » [Tut02] dans le champ du croisement paradigmatique / syntagmatique.

Apparemment destiné à rendre compte d'une réunion de mots qui *vont ensemble*, si l'on entend par là des réunions de mots qui décrivent une même réalité sur le seul axe paradigmatique, le traitement des *champs lexicaux* semble se heurter à un problème crucial : celui de la délimitation. Apprendre d'une part qu'« on emploie parfois les mots d'un champ lexical qui n'a pas de rapport avec ce qui est décrit » et, d'autre part, que « les mots qui forment un champ lexical peuvent varier selon l'expérience de la personne qui évoque l'idée centrale »<sup>6</sup> (, laisse la question de la délimitation/définition du *champ* entièrement ouverte. Quels sont pour autant les critères qui permettent de décider si une unité lexicale donnée *appartient* ou non au *champ lexical* donné de l'émotion ? Ainsi, au problème de la délimitation s'ajoute celui de la *décidabilité* auquel sera confronté l'élève, appelé à constituer une liste de mots appartenant à un champ lexical spécifique. Si la seule approche référentielle, si cette appréhension totalement intuitive fondée sur une relation directe mot/chose, constitue le seul critère discriminatoire qui permet d'opposer les mots les uns aux autres, les verbes « trembler », « frissonner », « frémir », par ex. pourront-ils être assimilés à des expressions de la peur et intégrés comme tels dans le champ lexical de la peur ? C'est donc ici l'apprentissage lui-même qui est court-circuité. Si l'élève est, par exemple, invité à caractériser la variation d'intensité d'un sentiment, comment pourra-t-il être en mesure de produire des énoncés tels que « une peur bleue », où le champ dit lexical de la peur s'entrecroise avec celui de la couleur ? Dès lors, quel statut accorder, sur le plan sémantique et dans une perspective didactique, au concept de *norme lexicale* vis-à-vis des emplois métaphoriques qui, par définition, font percevoir simultanément deux fonds sémantiques et favorisent la projection d'une perspective référentielle sur le *mot* (cf. Kleiber, 1997) ?

### **1.1 Entre perception sémantique et étiquetage catégoriel**

<sup>5</sup> *Les outils de la langue* 5<sup>e</sup> (2001), Hachette Education : 200.

<sup>6</sup> *Ibid.*, pp. 200-201.

L'identification des noms faisant référence à des émotions, s'appuie d'autre part sur une perception catégorielle des unités lexicales, représentations de la forme des mots, aux dépens d'une perception sémantique de leurs représentations sémantiques. Un appariement catégoriel s'attache ensuite à mettre en place des arrangements linéaires, qui sont appelés à représenter une synthèse des « types de mots », de l'émotion existant en français dans le cadre de la catégorie du nom, du verbe, et de l'adjectif, négligeant ainsi la moindre réflexion sur une combinatoire sémantico-syntaxique privilégiée entre Verbe+Nom+Adj., comme présenté en (3) :

- (3) « Vous pouvez utiliser différents types de mots qui expriment divers degrés d'affection ou d'aversion.
- a) Des noms qui traduisent
    - L'amitié ou l'affection : entente, fraternité, amitié...
    - L'amour : amour, passion, ferveur...
    - L'aversion : colère, hostilité, haine...
  - a) Des adjectifs qui révèlent
    - Une certaine affection : attentionné, affectueux...
  - b) Des verbes qui expriment
    - Une certaine affection : bénir, cajoler, aimer,...
    - Une certaine animosité : maudire, honnir... »

(*Français 4<sup>e</sup>*, Belin : 185)

Le traitement ainsi proposé vise à produire une typologie fondée sur une simple dénomination de formes des noms de l'émotion, appréciée en termes de catégories grammaticales, de « types de mots », qui marginalisent ainsi de plein fouet le plan paradigmatique de la sémantique, que l'on retrouve également de manière exemplaire en (4) :

- (4) Relevez dans ce texte les mots qui appartiennent au champ lexical des sensations et des émotions. Puis classez-les en fonction de leur nature grammaticale. (*Nathan 6<sup>e</sup>* : 281)

Destinés à devenir de véritables fourre-tout, ces regroupements ainsi constitués des mots de l'émotion, qui ne retiennent pas des associations AN, encore moins leurs contreparties NA ou NVA, ne permettent pas de désambigüiser les occurrences coupées de leur contexte d'emploi (par exemple, *joie légère / légère joie*). Cette méthode descriptive s'apparente à celle de la constitution de *familles des mots* qui, exploitant la structure analogique de lexèmes morphologiquement apparentés, pose comme valeur première l'analogie de forme, graphémique et phonologique. Dans ce cadre théorique, les auteurs des manuels illustre cette approche en proposant des exercices fondés sur la *recherche de l'intrus*, comme en (5) :

- (5) « Trouver l'intrus dans chacune des listes suivantes, c'est-à-dire le mot qui n'appartient pas à la même famille que les autres :

1. sensible ; sens ; sensiblement ; sénile ; sensé ; sensoriel »

(*Anagramme 5<sup>e</sup>*, Hatier, 2006: 76)

La théorie implicite de la référence ne permet pas ici de conduire à un apprentissage du sens des mots : L'approche référentialiste projette un sens qui est assimilé à sa relation de désignation : l'identité de forme est assimilée à une identité de sens, et la différence de forme renvoie à une différence de sens (cf. la théorie saussurienne du signe).

S'il faut postuler une sémiose perceptive [Eco99 : 355], des considérations herméneutiques doivent cependant guider la méthodologie de l'enseignement du lexique. L'opération interprétative de l'assimilation [cf. Rastier] peut être à l'œuvre dans le repérage et l'observation. le repérage du paradigme de *sens-*, tel qu'il est proposé à l'analyse en (5), autorise à identifier *sens-* comme l'unité syntagmatique de base, à laquelle sont concaténés les autres morphèmes. L'assimilation se constitue sans équivoque comme le résultat du principe de bonne continuation, ou de ce que Gombrich, dans le domaine de la perception visuelle, appelle « le principe des etc. ». Dans ces conditions, confronté aux mots « sensible » et « sensoriel », intuitivement, l'élève n'en saisira le sens au mieux qu'approximativement par la similitude avec les termes rencontrés dans cette série. Le sens des mots doit être construit par une analyse précise et non sur une approche référentielle.

A ce stade de notre réflexion, nous voyons donc ici que les réseaux sémantiques supposés représenter des contenus linguistiques étiquettent les concepts non pas par des *mots* mais bien par des *termes* (au sens de Wüster), qui cessent par conséquent d'être des expressions linguistiques. Il s'agit en effet pour nous, rappelant ici sa dimension linguistique, de remettre en cause l'ontologie du mot et ses conséquences sur le statut de la signification. Il n'est plus à démontrer que le mot devient terme<sup>7</sup> dès lors qu'il convient de l'insérer dans un champ lexical ; il n'est plus à démontrer que terminologie et didactique du lexique partagent la même sémiotique du signe, essentiellement référentielle (le mot comme étiquette du concept) et monosémique (le terme générique expressément délié du contexte). L'enseignement actuel du lexique se trouve bel et bien enfermé dans la triade terme /concept/référent (Rastier 1990) qui donne au concept la précellence sur le mot. Aussi, peut-on dire que les deux disciplines, terminologie et didactique, partagent la même exigence d'univocité et de monosémie, pour échapper à la polysémie propre à la langue naturelle. Le champ lexical semble être en effet conçu comme un rempart contre la polysémie, visant ainsi à abolir l'espace de jeu de la signification : pour un même contenu, on doit toujours choisir le même signe (pour dire la joie, on doit choisir le terme joie et rien d'autre). Comme s'il suffisait de constituer des stocks de termes, comme s'il suffisait de prétendre trouver des structures lexicales correspondant strictement à ces notions et à elles seules, comme mentionnées en (2) et (3), la didactique du lexique applique ses normes de dénomination et de signification à travers non pas la définition logique, mais à travers la sémiose perceptive de l'évidence d'une ontologie préétablie et déjà construite. Or, une langue n'est en aucune façon une nomenclature, et dans ce plan conceptuel de l'émotion, le français réalise des coupes qui lui sont propres. Le champ lexical ainsi borné est un

<sup>7</sup> La terminologie n'est concernée ni par la morphologie, ni par la syntaxe (Wüster 1976), dans la mesure où « un terme n'est pas en relation avec un contexte mais avec un domaine qui constitue son champ conceptuel ».

système clos auquel on assigne la tâche de présupposer une même conception du langage, qui débouche sur un espace sémantique clos et entièrement codé par l'univocité, qui coupe court à tout questionnement.

### 3. LE CHAMP LEXICOLOGIQUE THEMATIQUE : QUAND LE LEXÈME DEVIENT THEME, ET INVERSEMENT

On peut donc s'interroger sur la valeur heuristique d'une pratique didactique qui invite l'élève à « rassembler le plus de mots possibles appartenant au champ lexical de la joie »<sup>8</sup>, alors même qu'elle ne permet pas de rendre compte du profil combinatoire des noms de joie, englobant aussi bien les associations lexicales paradigmatiques (joie...gaîté...bonheur), que des associations lexicales syntagmatiques (pleurer de joie, une joie éclatante, une joie maligne, une gaîté sans pareil, etc.), tout en appréciant les variations distributionnelles (une joie éclatante/\*une éclatante joie, une grande joie l'attend/\*il est attendu par une grande joie).

La démarche qui consiste à demander aux élèves de relever dans un texte les mots appartenant au champ lexical de la joie, par exemple, revient à confondre l'analyse lexicale avec l'analyse thématique, autrement dit à confondre *lexème* et *thème*. Le thème (la peur) est considéré comme une macro-structure sémantique, qu'on postule d'emblée composée de différentes structures sémantiques stables et reliées entre elles (pour constituer en dernier lieu un réseau associatif).

La connaissance lexicale des émotions n'est ainsi accessible que par extraits textuels interrogeables par mots-clés, par lexicalisation privilégiée du thème. Cette stratégie, qui consiste à traduire le thème en une liste d'hyperonymes qui représentent en quelque sorte des formes d'entrée (au sens graphique du terme), suppose que le lexème aurait une puissance thématique. La forme d'entrée, sous l'aspect d'un substantif ou du nom commun, qui se propose naturellement à l'étude est le thème lui-même : ex : *joie* pour *la joie*. De notre point de vue, nous disons qu'il y a danger, sur un plan didactique, à assimiler un thème littéraire à un lexème ou à un ensemble de lexèmes ou lexies à partir desquelles les élèves forment un vocabulaire caractéristique constitué de ces lexies, et aux mieux de leurs corrélats. Une analyse thématique qui en resterait donc au palier lexical compterait potentiellement autant de thèmes que de mots de la langue. Si on objecte que les thèmes sont ordinairement dénommés par un lexème, c'est ne pas voir que ce lexème est simplement une lexicalisation privilégiée du thème. Car l'on pourrait fort bien rencontrer des thèmes sans lexicalisation privilégiée. Comment donc savoir si un lexème donne ou non accès à un thème ? Nous touchons donc ici au problème de la pertinence, pertinence de la constitution d'un champ lexicologique *et* thématique.<sup>9</sup>

<sup>8</sup> Français 6<sup>e</sup> (2000), Magnard, p.35.

<sup>9</sup> A titre d'exemple, *Les choses* de Perec ne possèdent que trois occurrences de *ennui*, alors que le thème de l'ennui y est largement

## 4. CONCLUSION

Revenant à notre question initiale concernant l'utilité du concept de *champ lexical* pour une approche didactique, on admettra que si les champs lexicaux sont les objets d'une lexématique du système, et les taxèmes d'une lexématique de la norme, les champs lexicaux (tout comme les taxèmes) doivent appartenir de plein droit à une *lexématique du parler* (secteur d'une sémantique interprétative qui a pour objet *l'ordre paradigmatique*), non pas en tant qu'objets à abstraire (comme pour les lexématiques du système et de la norme), mais au contraire en tant que réalisations concrètes et concrétisées. Etudier la langue comme un produit statique et perdre de vue le langage en tant que production, c'est oublier qu'une langue, comme le français, est à considérer plutôt comme « systématisation » constante que système fermé. » (Cos01)

La démarche atomisante qui se focalise ici sur le mot pour en faire des paradigmes, des listes verticales est en totale contradiction avec les textes officiels. En négligeant ainsi la problématique de la polysémie, les auteurs des manuels semblent par là même contourner la problématique de la relation langue/ discours. L'enjeu didactique du sens des « mots qui expriment les sentiments » et de leur interprétation ne devra investir le champ du croisement paradigmatique / syntagmatique pour coordonner deux apprentissages complémentaires, celui du syntaxique et celui du sémantique, dans la perspective d'apprécier le fait collocatif [Tut02], qui conduit à dépasser le mot, autrement dit le paradigme, pour s'attacher aux unités polylexicales, aux collocations et à leur fonctionnement.

## REFERENCES

- Rastier, F. (1995), « La sémantique des thèmes ou le voyage sentimental », *L'analyse thématique des données textuelles- L'exemple des sentiments*, Paris, didier, pp. 223-249.
- Coseriu, E. (2001), *L'homme et son langage*, Louvain-Paris-Sterling, Virginia, Peeters.
- Kleiber, G. (1999), *Problèmes de sémantique*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Asq.
- Laursen B., (1998), « Ensembles lexicaux », *Cahiers de lexicologie* 73, Didier Erudition, Paris, pp.131-147.
- Le Ny, J.-F. (1989), « Accès au lexique et compréhension du langage », *Lexique* 8, pp.68-85.
- Rastier, F. (1995), « Le terme :entre ontologie et linguistique », *La banque des mots* 7, pp.35-65.
- Grossman, F. & Tutin, A. (2005), *Joie profonde, affreuse tristesse, parfait bonheur* : sur la prédicativité des adjectifs intensifiant certains noms d'émotion, *Cahiers de Lexicologie* 86, pp.1-18.

présent (cf. l'étude de David Ehrlich (1995)). Egalement, dans les *Fleurs du mal*, le mot *spleen*, n'apparaît pas hormis dans un des titres « Spleen et idéal ».

Pottier, B. *et al.*, 1973, *La langage. Ouvrage réalisé sous la direction de Bernard Pottier.* (Les dictionnaires du savoir moderne), Paris CEPL.

Tutin, A. & Grossman, F. (2002), Collocations régulières et irrégulières : esquisse de typologie du phénomène collocatif, *Revue française de linguistique appliquée. Dossier « Lexique : recherches actuelles »*, vol. VII-1, pp.7-25.