COURS DE LINGUISTIQUE GÉNÉRALE THROUGH THE LENS OF MODERN THEORIES IN DIDACTICS

ANDRA VASILESCU[1]

Faculty of Letters, University of Bucharest /
'Iorgu Iordan – Alexandru Rosetti' Institute of Linguistics

andra.vasilescu@litere.unibuc.ro

Keywords: *Ferdinand de Saussure, Cours de linguistique générale, didactics, academic discourse, threshold concepts, critical thinking, metacognition, modelling, constructivism, discourse analysis.*

Cuvinte-cheie: *Ferdinand de Saussure, Cours de linguistique générale, didactică, discurs academic, concepte-prag, gândire critică, metacogniție, modelare, constructivism, analiza discursului*.

It is beyond any doubt that *Cours de linguistique generale* is one of the foundational texts in linguistics, which profoundly influenced the theoretical models of the 20th century. The famous written text first published in 1915 is based on the lectures delivered by Saussure at the University of Geneva between 1906-1907, 1908-1909, 1910-1911, transcribed by his students (Louis Caille, Léopold Gautier, Paul Regard, Albert Riedlinger, Albert Sechehaye, George Dégallier, Francis Joseph, Louis Brütsch), reviewed by Jules Ronjat, and edited by Ch. Bally and Albert Sechehaye.

The debates surrounding the text have focused on two interrelated issues: (i) to explain and assess the new conception of language put forth in the

[1] This text originated as an oral presentation that Oana Chelaru Murăruș and I gave at the University of Geneva in January 2016, as part of the centenary celebrations of the publication of Saussure's *Cours de linguistique générale*. The PowerPoint format was presented at the Center for Theoretical and Applied Linguistics of the Faculty of Letters at the University of Bucharest in April 2016 and benefited from the comments of our colleagues who attended the presentation. I wrote a first draft of the text in 2017, but Oana and I never had the opportunity to revisit it together and bring it to a publishable form. I have now returned to that first draft, hoping that Oana will enjoy seeing our work together finally published. The present version draws on our shared ideas and work of excerpting relevant examples from the text and, in part, on the PowerPoint presentation we delivered in Geneva and Bucharest in 2016. However, it has been entirely reframed and rewritten by me for this special journal issue celebrating Oana's anniversary and honoring her contribution to linguistics.

SCL, LXXVII, 2026, nr. 2, Bucureşti, p. 289–330

DOI: 10.59277/SCL.2026.2.12

Cours delivered by Ferdinand de Saussure, as well as its influence on the work of the major linguists of the 20th century; (ii) to discern, thorough philological endeavor, the original thinking of Ferdinand de Saussure from his students', reviewer's, and editors' notes, interpretations, interpolations, and annotations which underpin the co-constructed written version of the oral lectures.

A third, equally important, aspect which, to my knowledge has not been addressed so far, is the didactic dimension of the *Cours*. It is interesting how a groundbreaking theory in linguistics was born in an auditorium as work in progress, forced, by default, to comply with the University curriculum (see *Preface*: 3) and constrained by the script of the *ex cathedra* academic discourse of the time. Leaving aside the genesis of the written version of the *Cours*, we can identify two aspects. On the one hand, after more than 100 years, *Cours de linguistique generale* is still being taught in universities around the world; for example, at the University of Bucharest it was introduced as the main topic of a course in general linguistics in the late 1950s and has been taught continuously to first-year students of the Romanian Department ever since. On the other hand, if we view the text of the *Cours* as an object of observation in itself and look at it through the lens of modern didactics, it is easy to recognize features of modern teaching strategies and techniques, indirectly voiced by the intratextual speaker: monitoring threshold concepts, fostering critical thinking, adopting a metacognitive approach to enhance understanding, modelling, and constructivist principles. While questioning the degree of authenticity versus co-authorship of ideas and wording with the editors looks legitimate, there is no reason to suspect that the editors of the text distorted the rhetoric of the intratextual teaching voice. On the contrary, there are solid reasons to assume that they strove to preserve it as evisence of Saussure's didactic personality: „Il s'agissait donc d'une recréation, d'autant plus malaisée qu'elle devait être entièrement objective; sur chaque point, en pénétrant jusqu'au fond de chaque pensée particulière, il fallait, à la lumière du système tout entier, essayer de la voir sous sa forme définitive en la dégageant des variations, des flottements inhérents à la leçon parlée, puis l'enchâsser dans son milieu naturel, toutes les parties étant présentées dans un ordre conforme à l'intention de l'auteur, même lorsque telle intention se devinait plutôt qu'elle n'apparaissait. [...] Notre idée maîtresse a été de dresser un tout organique en ne négligeant rien qui pût contribuer à l'impression d'ensemble (*Preface*: 4).

The innovative linguistic framework, later labelled as structuralism, was embedded in an innovative didactic form, which, *avant la lettre*, could be called **the didactics of threshold concepts**, as coined at the beginning of the 21st century (Meyer and Land 2003). In current educational research, concepts that fundamentally reshape understanding are called threshold concepts and are viewed as troublesome knowledge for students who often get stuck and find it difficult to move beyond this point (Meyer and Land 2006: 3-18). Threshold concepts are to be seen as a conceptual gateway to a new space, where the ways of thinking and practicing are significantly different and

have powerful transformative effects on the learners, transforming their sense of identity. They are "akin to a portal, opening up a new and previously inaccessible way of thinking about something" (Meyer and Land 2003: 1). The theory of language attributed to Saussure and assumed to have been introduced to his students qualify as threshold concepts provided by Meyer and Land (2003: 5-6): it brings about a shift in the perception of linguistics and reconstructs the scientific identity of linguists; it is irreversible, unlikely to be forgotten or uncrossed; it is integrative as it exposes the previously hidden interrelatedness of linguistic accounts; it is bounded, i.e., it borders on thresholds into new conceptual areas (in our case, with generative grammars and the grammars of speech); it is potentially (and possibly inherently) troublesome, as time has proved, since it gave rise to a great deal of debate. Radical changes in thinking patterns make knowledge appear conceptually difficult, counterintuitive and alien to students (Perkins 1999) who tend to remain in a state of liminality, i.e., an in-between state, oscillating between earlier views and new understandings, which appear more sophisticated and not fully internalized (Meyer and Land 2006: 19-32). According to Perkins (2006: 33-47), difficulties arise because students are not able to see the "underlying game", specifically "the system of ideas or way of understanding that allows us to establish knowledge". A way of addressing these difficulties when dealing with threshold concepts would be constructivism, which means not simply letting students know the game, but getting them to play it. Moreover, playing the game requires metacognitive skills which enable the subject, on the one hand, to monitor their cognitive processes involved in decision-making activities and, on the other hand, to integrate self-generated feedback.

The present paper proposes a **discourse-analytic** approach to *Cours de linguistique générale* (edition: Geneva, 2005) through the lens of contemporary didactics. The written version of Saussure's academic lectures as established by the editors appears innovative for its time, breaking with the tradition of *cours magistral* in favor of a student-oriented approach. In order to secure the uptake of threshold concepts, the intratextual voice constructs a hybrid scholar–scientist negotiated identity realized in a discourse that has four basic features:

(1) modelling moves critical thinking from the scientist's study room to the classroom
(2) the extensive metadiscourse makes explicit the design of "the conceptual game"
(3) the metacognitive approach foregrounds the novelty of the theoretical insight
(4) the repeated acknowledgment of the teacher–student interactional contract constructs a community of knowledge

In what follows, the four distinctive features will be correlated with specific markers in the text. Examples are given in French, thereby preserving the original

language of the *Cours*, which is important for an in-depth understanding of the Saussurean discourse style. At the same time, I provide a substantial number of examples to show that the features identified are not sporadic but, rather, represent consistent and dominant characteristics of the lecturer's style.

1. MODELLING

Looking at the text of the *Cours* through the lens of modern didactics, one might trace features that, *avant la lettre*, could be characterized as fostering critical thinking, underpinned by modelling and a constructivist approach. Modelling moves critical thinking from the scientist's study room to the classroom.

Critical thinking is disciplined, self-directed thinking that underlies intellectual skills and leads to clear, accurate, defensible, principle-based concepts that might foster creativity and advance human knowledge. Understanding the logical connections between ideas, identifying, constructing and evaluating arguments, detecting and eliminating inconsistencies and errors in reasoning, testing hypotheses, solving problems systematically, spotting the importance and relevance of ideas, monitoring and assessing one's own biases have traditionally been regarded as defining the profile of a scientist. Outstanding thinkers have always been individuals highly skilled at analyzing, synthesizing, organizing, conceptualizing, abstracting, applying instead of simply recording and reproducing information; committed to constantly using induction, deduction, and abduction to generate novel arrangements and explanations instead of reiterating ready-made models; concerned with improving thinking rather than preserving it in "the can" of pre-established forms; recognizing the complexity of objects and ideas rather than seeking simplicity and comfortable, safe, unchallengeable truths. In sum, critical thinking leads to thinking out of the box.

Until the mid-20th century, all these attributes were confined to the minds, study desks and study rooms of scientists. It is only in the middle of the 20th century that philosophers, social thinkers and didacticians drew public attention to the importance of making students aware of the importance of such skills for intellectual activities, thus initiating the teaching of such skills. For example, Albert Einstein (1954: 62) wrote: "The development of general ability for independent thinking and judgment should always be placed foremost, not the acquisition of special knowledge. If a person masters the fundamentals of his subject and has learned to think and work independently, he will surely find his way and besides will better be able to adapt himself to progress and changes than the person whose training principally consists in the acquisition of detailed knowledge". Over the past 20 years, the literature on critical thinking has developed into a well-established field of educational research.

Interestingly, almost a century before this turn in didactics, the *Cours* enacted precisely this type of education. The "professor-in-the-text" performs critical thinking before his audience/readers, offering them a model of analyzing, interpreting, and integrating data in a new theoretical framework. The lectures do not simply present the established knowledge accumulated in historical and comparative linguistics but deconstruct previous thinking patterns in order to reconstruct a radically new way of thinking about language, i.e., a theory of language that goes beyond description to the philosophy of linguistics.

As a whole, the *Cours* can be viewed as an example of what is nowadays labelled **cognitive modelling** (Gunstone 1992; Carey and Spelke 1994; Driver *et al.* 1994; Ogborn *et al.* 1996; Duschl 2000; Gobert and Buckley 2000): the audience/reader gets access to the professor's mind and thinking processes. Accordingly, information is not delivered by an information-delivering voice, but the intratextual voice spells out thinking-in-progress. In this way, learners are taken as partners in co-constructing knowledge although they are exposed to monologic lectures, with little genuine interaction, if any. Although it is not strictly what we would nowadays call a **constructivist approach** (Perkins 1992; Savery and Duffy 1996; Wiske 1998) that encourages students to confront their observations and predictions with interpretations based on strict principles and frameworks. We might call it "silent constructivism": the discourse reveals data, arguments, and counter-arguments step by step, stimulating curiosity, creating a tension to be resolved later in the discourse with the solutions offered by the speaker who has been repeatedly rejecting and refuting previous interpretations. It is not the traditional *ex cathedra* type of lecture presenting facts that echo theoretical systems, but a discourse that questions the aims and paths of linguistic thinking, demonstrating how an innovative linguistic account is generated.

Modelling critical thinking for the students goes beyond the mere exposition of facts as a foundation for understanding the topic, providing a holistic view of the concepts (Taylor 2006: 87-99). The most frequent strategies used to stage the emerging theory of language are **critical stance** (1.1.) and **recursive refutation** (1.2.), interwoven into an explanatory voice, which quickly shifts from dilemmas to strong assertions.

1.1. CRITICAL STANCE

Critical stance is enacted through a large number of appreciative, epistemic, and deontic **modalizers**. Lexically, modalizers enter into series of synonyms that display diverse degrees of the speaker's commitment and engagement, ranging from mild disapproval to sharp criticism. Grammatically, they pertain to various morphological classes (adverbs, adjectives, verbs, and nouns), projecting diverse phrases (NPs, VPs, AdjPs, AdvPs) and syntactic configurations (impersonal structures, parentheticals, rhetorical periods, antithetical constructions, clefts),

as illustrated in (1)–(3) below. More than expressing critical stance, the extensive use of modalizers casts doubt on previous approaches to language and opens the way to the new theory.

Appreciative modalizers are frequently used to contrast previous approaches to language with the one introduced by the speaker (1). Rather than indexing subjectivity, they appear to be the result of a thorough examination of previous theories and data and to point to an objective change in the prevailing research paradigm.

(1) Cette méthode exclusivement comparative entraîne tout *un ensemble de conceptions erronées* qui ne correspondent à rien dans la réalité, et qui *sont étrangères aux véritables conditions de tout langage* (10); (…) *c'est une mauvaise méthode* que de partir des mots pour définir les choses (20); *Nous pensons* que l'étude des phénomènes linguistiques externes *est très fructueuse*; *mais il est faux de dire que* sans eux on ne puisse connaître l'organisme linguistique interne (28); Les premiers linguistes *s'y sont trompés*, comme avant eux les humanistes. Bopp lui-même *ne fait pas de distinction nette* entre la lettre et le son; à le lire, on croirait qu'une langue est inséparable de son alphabet. Ses successeurs immédiats *sont tombés dans le même piège* (31); A cet égard l'alphabet grec primitif *mérite notre admiration*. (…) *C'est une découverte de génie*, dont les Latins ont hérité (46); Dans la bouche *il est essentiel de distinguer* les lèvres a et *a*, la langue b – g (b désignant la pointe et g tout le reste), les dents supérieures (…) (48); La chaîne normale ainsi définie donne lieu aux constatations suivantes, *dont l'importance est capitale* (64); Mais quoi qu'il en soit, la phonation suppose une succession d'implosions et explosions, et *c'est là la condition fondamentale de la syllabation* (66); *Cette conception est critiquable* à bien des égards (…) enfin elle laisse supposer que le lien qui unit un nom à une chose est une opération toute simple, *ce qui est bien loin d'être vrai* (73); *Ce principe est évident*, mais il semble qu'on ait toujours négligé de l'énoncer, *sans doute* parce qu'on l'a trouvé trop simple ; cependant *il est fondamental* et *les conséquences en sont incalculables*; *son importance est égale à celle de la première loi* (77); On affirme souvent *que rien n'est plus important que* de connaître la genèse d'un état donné (98); La langue présente donc ce *caractère étrange et frappant de ne pas offrir d'entités perceptibles de prime abord*, sans qu'on puisse douter cependant qu'elles existent et que c'est leur jeu qui la constitue. C'est là sans doute *un trait qui la distingue de toutes les autres institutions sémiologiques* (115); Mais voici l'aspect *paradoxal* de la question (124); Le mécanisme de la langue peut être présenté sous un autre angle *particulièrement important* (140); Cette formule attribue le rôle actif à l'accent et introduit une clause restrictive pour *þ* initial. *En réalité, le phénomène est tout différent* (...) (156); Les formules qui

expriment les phénomènes doivent tenir compte des distinctions précédentes, sous peine de les présenter *sous un jour faux*. Voici quelques exemples *de ces inexactitudes* (156); (…) *il est inexact de dire* que *s* est devenu *r* entre deux voyelles, car *s*, n'ayant pas de son laryngé, ne peut jamais donner *r* du premier coup. *En réalité* il y a deux actes : *s* devient *z* par changement combinatoire (156); (…) cela *donne l'illusion* que de l'un à l'autre terme il intervient une transformation réglée par un principe impératif. *En réalité* nous avons affaire à une simple opposition de formes résultant de l'évolution phonétique (170); Ainsi *l'effet le plus sensible et le plus important* de l'analogie est de substituer à d'anciennes formations, irrégulières et caduques, d'autres plus normales, composées d'éléments vivants (182); Mais, *chose curieuse*, la science a mis un temps énorme à utiliser les constatations de cet ordre (205); A ses premiers débuts, la linguistique indo-européenne *n'a pas compris le vrai but* de la comparaison, *ni l'importance de la méthode reconstitutive*. C'est ce qui explique *une de ses erreurs les plus frappantes* (230); Par suite de cette *idée assez confuse* d'antiquité (231); (…) mais il y a une autre unité, *infiniment plus importante, la seule essentielle*, celle qui est constituée par le lien social (238); L'affirmation serait *bien téméraire* (242).

Evaluative modalization takes several forms: positive, negative, scalar, and mirative. It serves to assign different degrees of validity, importance, and acceptability to the ideas put forth for debate.

Epistemic modalizers (2) balance appreciative modalization by reducing its inherent degree of subjectivity. Due to the informal style of speech and the simulated dialogue with the audience, they primarily index the speaker's mental processes than assess propositional content.

(2) Mais *il est évident*, par exemple, que les questions linguistiques intéressent tous ceux, historiens, philologues, etc., qui ont à manier des textes. *Plus évidente encore est* son importance pour la culture générale : dans la vie des individus et des sociétés, le langage est un facteur plus important qu'aucun autre (13); Laquelle des parties du circuit *peut être* ici en cause ? Car *il est bien probable* que toutes n'y participent pas également (19); (…) *il n'est donc pas chimérique de dire* que c'est la langue qui fait l'unité du langage (17); (…) *pour nous, c'est un premier pas vers la vérité* ; car c'est l'étude des sons eux-mêmes qui nous fournit le secours que nous cherchons (39); *Il est bien clair* qu'ils se composent d'une occlusive qui dans un des cas est précédée, et dans l'autre suivie d'une liquide ou d'une nasale (58); Ce n'est pas l'unique problème qu'on ait à résoudre par cette méthode ; *mais un fait est certain*: *il devient presque impossible de discuter* la question des sonnantes en dehors d'une appréciation exacte des lois qui régissent la combinaison des phonèmes (59); *Sans doute*, certaines combinaisons, telles

quelles, etc., n'ont pas un effet acoustique susceptible de réalisation pratique, *mais il n'en est pas moins vrai* qu'après avoir articulé un *k* ouvrant, les organes sont dans la position voulue pour procéder à un resserrement sur un point quelconque (62); (...) est un troisième facteur *qui trouble la certitude* (240).

Epistemic modalization calibrates the lecturer's degree of commitment to the truth of a proposition, ranging from categorical certainty to probability and qualified plausibility. As part of the argumentative apparatus, it guides the audience in distinguishing established facts from probable or tentative claims and in assessing their evidential and argumentative weight, promoting critical thinking.

Deontic modalizers in the domains of necessity and possibility generally emphasize methodological principles and most often occur in presentative statements with generic or impersonal subjects (3).

(3) Ce n'est pas tout : le langage échappant le plus souvent à l'observation, *le linguiste devra tenir compte* des textes écrits, puisque seuls ils lui font connaître les idiomes passés ou distants (12); *On ne peut donc réduire* la langue au son, ni détacher le son de l'articulation buccale; réciproquement *on ne peut pas définir* les mouvements des organes vocaux si l'on fait abstraction de l'impression acoustique (14); (…) mais, pour le poser convenablement, *il faudrait étudier* la langue en elle-même ; or, jusqu'ici, on l'a presque toujours abordée en fonction d'autre chose, à d'autres points de vue (22); La diversité géographique *doit être traduite* en diversité temporelle (212).

Deontic modalization fine-tunes methodological requirements and constraints, specifying what the linguist must, cannot, or should do. It thus contributes to the argumentative apparatus by delimiting legitimate analytical procedures and guiding the audience toward an appropriate method of inquiry.

Within the monologue addressed to the students, modalization primarily serves a rhetorical function designed to build critical thinking, enacted by the intratextual voice in three stages: firstly, it casts doubt by relativizing thinking processes; secondly, it sets expectations; and, finally, it presents axiomatic truths defined as constitutive of the new paradigm in linguistics. Modalizers function as review-pending cues and *verum focus* markers (i.e., assertion intensifiers which constrain conjectures and determine the truth value of assertions). Although, a large number of modalizers normally index subjective stance, in this particular case, the discourse acquires scientific objectivity due to the intratextual voice that gives voice to the dilemmatic, inquisitive mind of the scientist.

1.2. RECURSIVE REFUTATION

Refutation occupies a prominent space in the argumentative apparatus. It takes shape through recurrent negations and contrasts that make the intratextual voice appear polemical. The polemic voice is deployed as a strategy of creating space for new ideas.

Negations used in evaluative contexts do not have a purely semantic function but acquire a pragmatic one: the analytical voice rejects the assertion within the scope of negation, which triggers direct criticism, strong disagreement, and evaluation-based objection, all rooted in critical thinking. Serial negations and long chains of negative structures occur in various forms: sentential and constituent negations, lexemes with negative meaning, adversative coordination, oppositive adverbial sentences, syntactic parallelisms and symmetries, as illustrated in (4). They are frequently intensified by various pragmatic intensifiers (*aucune, jamais, moins, rien*).

(4) une chose et un nom, *mais* un concept et une image acoustique. Cette dernière *n'est pas* le son matériel, chose purement physique, *mais* l'empreinte psychique de ce son, la représentation que nous en donne le témoignage de nos sens (73); Mais dire que la langue est un héritage *n'explique rien* si l'on ne va pas plus loin (80); *Il n'y a pas* d'idées préétablies, et *rien n'est distinct* avant l'apparition de la langue (121); (...) cette combinaison produit *une forme, non une substance* (121); Les premiers linguistes *n'ont pas compris* la nature du phénomène de l'analogie, qu'ils appelaient « fausse analogie » (174); *Il ne faudrait pas croire* que les empiétements linguistiques de ce genre soient spéciaux à l'époque moderne (207); Il ne faut pas s'imaginer que l'idiome transplanté se modifiera seul, *tandis que* l'idiome originaire demeurera immobile (211); La séparation des deux idiomes est la forme tangible du phénomène, *mais ne l'explique pas* (212); (...) c'est le slave qui a le mieux résisté, *tandis que* l'anglais a réduit la flexion à presque rien (244).

Before the audience, a polemic voice evaluates and deconstructs conservative thinking patterns through restricting or rejecting, arouses curiosity, and makes room for a novel paradigm of thought in linguistics by presenting alternative interpretations. Emerging from these corrections, the emerging ideas are firmly established by the speaker within the field of linguistic theories. The use of negation functions as a rhetorical device that enhances the persuasive effect of the discourse on students. Recursiveness further enhances the effectiveness of refutation.

2. EXTENSIVE METADISCOURSE

The extensive metadiscourse makes explicit the design of the "conceptual game".

Even after 100 years of interpretations and reinterpretations, there are passages in the *Cours* that still appear obscure or ambiguous to present-day linguists. This might be either because the students who took notes failed to follow and accurately record Saussure's ideas, which led the editors to intentional brevity and ambiguity in order to avoid mystification, or because Saussure himself did not elaborate sufficiently on those ideas, treating them as self-sufficient and axiomatic. What is obvious is that the passages which carefully deconstruct previous theoretical systems to refute them occupy a larger space than the paragraphs that construct the new theoretical framework built on past interpretations. Perhaps, this is exactly what made the new ideas memorable, generative of debate and inspiring to several subfields of linguistics.

The episodes of "teaching" are designed around the interplay of **abductive, inductive, and deductive** modes of reasoning. In abductive reasoning, the speaker starts with examples that appear to be problematic, moves through explanatory hypotheses via analogy, and reaches the best explanatory hypothesis, as exemplified in (5).

(5) Mais quelle est la nature des phénomènes analogiques ? Sont-ils, comme on le croit communément, des changements ?
Tout fait analogique est un drame à trois personnages, qui sont : 1° le type transmis, légitime, héréditaire (par exemple honōs) ; 2° le concurrent (honor) ; 3° un personnage collectif, constitué par les formes qui ont créé ce concurrent (honōrem, ōrator, ōratōrem, etc.). On considère volontiers honor comme une modification, un « métaplasme » de honōs ; c'est de ce dernier mot qu'il aurait tiré la plus grande partie de sa substance. Or la seule forme qui ne soit rien dans la génération de honor, c'est précisément honōs ! On peut figurer le phénomène par le schéma : […] On le voit, il s'agit d'un « paraplasme », de l'installation d'un concurrent à côté d'une forme traditionnelle, d'une création enfin. Tandis que le changement phonétique n'introduit rien de nouveau sans annuler ce qui a précédé (honōrem remplace honōsem), la forme analogique n'entraîne pas nécessairement la disparition de celle qu'elle vient doubler. Honor et honōs ont coexisté pendant un temps et ont pu être employés l'un pour l'autre.
Cependant, comme la langue répugne à maintenir deux signifiants pour une seule idée, le plus souvent la forme primitive, moins régulière, tombe en désuétude et disparaît. C'est ce résultat qui fait croire à une transformation : l'action analogique une fois achevée, l'ancien état (honōs : honōrem) et le nouveau (honor : honōrem) sont en apparence dans la même opposition que

> celle qui résulte de l'évolution des sons. Cependant, au moment où naît honor, rien n'est changé puisqu'il ne remplace rien ; la disparition de honōs n'est pas davantage un changement, puisque ce phénomène est indépendant du premier. Partout où l'on peut suivre la marche des événements linguistiques, on voit que l'innovation analogique et l'élimination de la forme ancienne sont deux choses distinctes et que nulle part on ne surprend une transformation. 174-175)

In inductive reasoning, the thinker starts from cases/examples and, step by step, arrives at generalizations, as illustrated in (6).

(6) Tandis que la prospection revient à une simple narration et se fonde tout entière sur la critique des documents, la rétrospection demande une méthode reconstructive, qui s'appuie sur la comparaison. On ne peut établir la forme primitive d'un signe unique et isolé, tandis que deux signes différents mais de même origine, comme latin pater, sanscrit pitar-, ou le radical de latin ger-ō.et celui de ges-tus, font déjà entrevoir par leur comparaison l'unité diachronique qui les relie l'une et l'autre à un prototype susceptible d'être reconstitué par induction. Plus les termes de comparaison seront nombreux, plus ces inductions seront précises, et elles aboutiront — si les données sont suffisantes — à de véritables reconstructions. (227-228)

In deductive reasoning, the thinker starts from a general principle/rule, applies it to a particular case and derives a conclusion presented as necessarily following, as illustrated in (7).

(7) Le signifiant, étant de nature auditive, se déroule dans le temps seulement et a les caractères qu'il emprunte au temps : a) il représente une étendue, et b) cette étendue est mesurable dans une seule dimension : c'est une ligne. (77)

Such extended chains of reasoning, developed in the presence of the audience, are pervasive and constitute the backbone of the discourse. Their function goes beyond the mere transmission of information: they are instrumental in developing a mode of linguistic thinking that enables students to grasp the threshold concepts introduced by Saussure.

Analytical thinking is complemented by a synthetic mode of presenting information. Hence, several threshold concepts are represented through **diagrams** and presented as "ritualized knowledge" (as Perkins called graphs, 1999: 7): *le circuit de la parole* (p. 17, 18), *l'appareil vocal et son fonctionnement* (p. 48), *signe, signifié, signifiant* (p. 73, 122, 125), *concept et image acoustique* (p. 74), *langue/masse parlante* (p. 85), *mutabilité du signe linguistique* (p. 86), *l'axe de simultaneitiés et l'axe des successivités* (p. 88, 138, 139), *la valeur linguistique* (p. 123). Such diagrams have become emblematic of the linguistic conception articulated by Saussure.

One of the troublesome aspects of threshold concepts is liminality: "a suspended state in which understanding approximates to a kind of mimicry or lack of authenticity" (Meyer and Land 2003: 13). In the *Cours…*, the intratextual teaching voice aims to **avoid liminality** through frequent **definitions** (2.1.), **overstatements** (2.2.), **simulated negotiation** of conclusions (2.3.), **analogical thinking** (2.4.), and **focalization** (2.5.).

2.1. FREQUENT DEFINITIONS

Definitions frequently occur in the text and appear to be the nodes of the theoretical web. There are four major recurring patterns, yielding four types of definitions here labelled: performative, equative, descriptive, and restrictive.

Performative definitions (8) are headed by verbs of naming and are similar to what the standard theory of speech acts (Searle 1969) would call declaratives: the very uttering of the sentence instantiates the linguistic reality expressed in the propositional content. The verbs used are *appeler* 'call' and *donner le nom* 'name', and *donner une définition* 'give a definition'. The (im)personal stance is indexed by the subject, which is either the impersonal *on* 'one' or the generic authorial plural *nous* 'we'. Sometimes, the nominating verb is hedged by an epistemic modal, as shown in the last two examples below.

(8) *On a appelé* la fermeture *implosion* et l'ouverture *explosion* (…)*;* un *p est dit* implosif (*B*) ou explosif (*C*) (59); *On a donné aussi à cette unité le nom* de *sonante*, *en appelant consonants* tous les sons précédents ou suivants de la même syllabe (65); *Nous appelons signe* la combinaison du concept et de l'image acoustique (73); Le son qui donne cette impression par son caractère de première implosive *peut être appelé* point vocalique (65); L'unité n'a aucun caractère phonique spécial, et la seule définition qu'on puisse en donner est la suivante : *une tranche de sonorité qui est, à l'exclusion de ce qui précède et de ce qui suit dans la chaîne parlée, le signifiant d'un certain concept* (112).

Equative definitions (9) are structured around the copula *be* and generally equate a short term on the left (= the concept to be defined) with a complex term on the right (the definition). Most often they are immediately followed by theoretical extensions which refine the stipulation.

(9) (…) *le phonème est la somme des impressions acoustiques et des mouvements articulatoires*, de l'unité entendue et de l'unité parlée, l'une conditionnant l'autre (47); (…) *une diphtongue est un chaînon implosif de deux phonèmes* dont le second est relativement ouvert, d'où une impression

acoustique particulière (69); La langue *est* pour nous le langage moins la parole. *Elle est l'ensemble des habitudes linguistiques* qui permettent à un sujet de comprendre et de se faire comprendre (85).

Descriptive definitions (10) indirectly define the linguistic object in focus by highlighting its most relevant characteristics.

(10) Est synchronique tout *ce qui se rapporte à l'aspect statique de notre science*, diachronique tout *ce qui a trait aux évolutions*. De même synchronie et diachronie désigneront respectivement un état de langue et une phase d'évolution (89); *La linguistique synchronique s'occupera* des rapports logiques et psychologiques reliant des termes coexistants et formant système, tels qu'ils sont aperçus par la même conscience collective. *La linguistique diachronique étudiera* au contraire les rapports reliant des termes successifs non aperçus par une même conscience collective, et qui se substituent les uns aux autres sans former système entre eux. (108)

Restrictive definitions (11) have a split syntactic structure (*ne…que*) and are used to foreground new concepts and approaches, simultaneously rejecting the presuppositions of alternative conceptualizations. They emphatically point to the surprise of discovering new interpretations departing from older ones.

(11) Mais qu'est-ce que la langue ? Pour nous elle *ne se confond* pas avec le langage ; *elle n'en est qu'une partie déterminée, essentielle*, il est vrai (15); (...) notre pensée *n'est qu'une masse amorphe* et indistincte (121);L'analyse historique *n'en est qu'une forme dérivée* (196); Rien ne s'oppose à l'action de l'intercourse dans une masse linguistique *où il n'existe que des transitions insensibles* (221).

Definitions function as metadiscursive devices that make the lecturer's conceptual choices explicit and help learners move beyond the provisional state of liminality. Therefore, they contribute to the lecturer's management of the audience's epistemic trajectory, facilitating the transition from an initial, approximate grasp of threshold concepts toward a more stable and discipline-specific understanding of them. Morover, they delimit and stabilize key concepts, establish terminological boundaries, and provide a shared framework for the speaker and his audience. Thus, they also serve an argumentative function, as subsequent claims are built upon the conceptual distinctions they establish.

2.2. OVERSTATEMENTS

Overstatements play an important role in promoting the new theory. The intratextual voice repeatedly emphasizes threshold concepts through explanations, rephrasing, and transparent terminological tagging.

Explanations and **rephrasing** (12) have two interconnected functions: on the one hand, they secure the uptake of troublesome assertions and on the other hand, they refine the information. The rhetoric of 'afterthoughts' serves both a didactic and a scientific purpose by making explicit the mechanisms which move ideas forward: strict specification, as illustrated in (12a) and enrichment, as illustrated in (12b).

(12) (a) (…) mais il est vrai que l'aperture influe sur l'implosion et l'explosion, *en ce sens que* la distinction des deux mouvements déviant d'autant moins nette que l'aperture du son est plus grande (60); Le lien unissant le signifiant au signifié est arbitraire, ou encore, *puisque nous entendons par signe* le total résultant de l'association d'un signifiant à un signifié, *nous pouvons dire plus simplement* : le signe linguistique est arbitraire (75); On s'est servi du mot *symbole* pour désigner le signe linguistique, *ou plus exactement ce que nous appelons* le signifiant (76); Il ne doit pas donner l'idée que le signifiant dépend du libre choix du sujet parlant (…); *nous voulons dire* qu'il est immotivé, *c'est-à-dire* arbitraire par rapport au signifié, avec lequel il n'a aucune attaché naturelle dans la réalité (76); En résumé, *si l'on parle de* loi en synchronie, *c'est dans le sens* d'arrangement, de principe de régularité (100); *Mais ce n'est pas tout*; il faut attribuer à la langue, non à la parole, tous les types de syntagmes construits sur des formes régulières (134).

(b) *Mais il n'y a pas que* le fait phonétique. *Il y a aussi* l'agglutination (181); Le signe graphique étant arbitraire, sa forme importe peu, *ou plutôt n'a d'importance que* dans les limites imposées par le système (128); *Autrement dit, on peut exprimer* le rapport *Nacht* : *Nächte* par une formule algébrique a /b, ou a et b ne sont pas des termes simples, mais résultent chacun d'un ensemble de rapports (130-132); On pouvait autrefois rapprocher *hon-ce,* etc., de *ec-ce* ; mais plus tard *e* étant tombé phonétiquement, cela n'a plus été possible; *ce qui revient à dire* qu'on ne distingue plus les éléments de *hunc, hanc, hçc,* etc. (165).

A special type of explanation concerns **linguistic terminology** (13). A large number of comments aim to render linguistic terms transparent. This type of "second-order metadiscursive explanations", meant to enhance scientific accuracy and facilitate uptake, sometimes results in prolix discourse, despite being audience-

oriented. The metatext flags the core concepts that frame the theory. The critical stance directly serves a *pro domo* function.

(13) *Il est à remarquer que nous avons défini* des choses et non des mots ; *les distinctions établies n'ont donc rien à redouter de certains termes ambigus* qui ne se recouvrent pas d'une langue à l'autre (20); La physiologie des sons (all. *Laut-* ou *Sprachphysiologie*) est souvent appelée « phonétique » (all. *Phonetik,* aitgl. *phonetics*). *Ce terme nous semble impropre; nous le remplaçons par celui de phonologie* (39); Nous nous conformerons à la terminologie courante, *bien qu'elle soit imparfaite ou incorrecte sur plusieurs points*: *des termes* tels que gutturales, palatales, dentales, liquides, etc. *sont tous plus ou moins illogiques* (51); *Comment les désignerons-nous* ? Les termes qui s'offrent ne sont pas tous également propres à marquer cette distinction. *Ainsi histoire et « linguistique historique »n e sont pas utilisables, car ils appellent des idées trop vagues*; (...). *Les termes d'évolution et de linguistique évolutive sont plus précis, et nous les emploierons souvent; par opposition on peut parler de la science des états de langue ou linguistique statique* (89).

Explanations and rephrasing function as metadiscursive devices that facilitate the processing of complex content and guide the reader through the development of the argument. By unpacking or recasting theoretical claims, they facilitate conceptual representations, supporting learners to move beyond an approximate or provisional understanding of threshold concepts. By scaffolding the gradual appropriation of disciplinary knowledge, they contribute to transforming imitative or incomplete understanding into a genuine conceptual insight.

2.3. SIMULATED NEGOTIATION OF CONCLUSIONS

Pseudo-conditional sentences are apparently used to negotiate conclusions with the audience (14). In fact, the conditional clause does not actually read as an *irrealis*, but as a *realis* introducing the prerequisites, while the main clause does not present a hypothesis, but formulates the consequences of the state of affairs presented in the if-clause. The complex sentence opens a mental space and engages thinking processes that lead to a conclusion co-constructed by the speaker and the hearer: in terms of Relevance Theory (Sperber and Wilson 1995), the speaker creates the expectation that both the subordinate and the main clause are true, while the hearer stops the inferential processes once they arrive at the relevant interpretation intended by the speaker. The effort required to process the information encoded by the speaker in the pseudo-conditional structure rewards the audience with the positive cognitive effect of following and accepting the speaker's line of reasoning, which thus becomes worth keeping in mind.

(14) (…) *si* nous étudions le langage par plusieurs côtés à la fois, l'objet de la linguistique nous apparaît un amas confus de choses hétéroclites sans lien entre elles (15); *Si* nous pouvions embrasser la somme des images verbales emmagasinées chez tous les individus, nous toucherions le lien social qui constitue la langue (19); *Si* on associe *désir-eux, chaleur-eux, peur-eux,* etc., on ne saurait dire d'avance quel sera le nombre des mots suggérés par la mémoire, ni dans quel ordre ils apparaîtront. Un terme donné est comme le centre d'une constellation, le point où convergent d'autres termes coordonnés, dont la somme est indéfinie (135); *Si* un fait phonétique est combinatoire, il est toujours conditionnel ; mais *s'*il est spontané, il n'est pas nécessairement absolu, car il peut être conditionné négativement par l'absence de certains facteurs de changement (154).

Pseudo-conditionals function as metadiscursive and argumentative devices through which the lecturer stages the inferential path leading to conclusions. Rather than expressing genuine hypothetical relations, they foreground an accepted premise from which the audience is guided toward the intended inference. Hence the conclusion is negotiated not simply asserted. This line of reasoning supports the gradual transformation form partial or tentative understanding to a more secure grasp of the conclusions.

2.4. ANALOGICAL THINKING

In didactics, **analogies** and **conceptual metaphors** are used to bridge the gap between abstract notions and concrete ones, between easy-to-grasp phenomena and less readily observable ones. In the *Cours,* the most famous is the extensive, detailed analogy between language and the game of chess. It is explicitly introduced, revisited several times in the lectures, and gradually enriched in order to promote both understanding and the elaboration of the theory (15).

(15) Une comparaison avec le jeu d'échecs le fera mieux sentir. Là, il est relativement facile de distinguer ce qui est externe de ce qui est interne : le fait qu'il a passé de Perse en Europe est d'ordre externe ; interne, au contraire, tout ce qui concerne le système et les règles. (29) […] *Mais de toutes les comparaisons qu'on pourrait imaginer, la plus démonstrative est celle qu'on établirait entre le jeu de la langue et une partie d'échecs*. De part et d'autre, on est en présence d'un système de valeurs et on assiste à leurs modifications. *Une partie d'échecs est comme une réalisation artificielle de ce que la langue nous présente sous une forme naturelle*. (…) D'abord un état du jeu correspond bien à un état de la langue. *La valeur respective des pièces dépend de leur position sur l'échiquier,* de même que dans la langue

> *chaque terme a sa valeur par son opposition avec tous les autres termes.* En second lieu, *le système n'est jamais que momentané* ; il varie d'une position à l'autre. Il est vrai que *les valeurs dépendent aussi et surtout d'une convention immuable, la règle du jeu*, qui existe avant le début de la partie et persiste après chaque coup. *Cette règle admise une fois pour toutes existe aussi en matière de langue* ; ce sont les principes constants de la sémiologie. Enfin, pour passer d'un équilibre à l'autre, ou — selon notre terminologie — d'une synchronie à l'autre, le déplacement d'une pièce suffit ; il n'y a pas de remue-ménage général. Nous avons là le pendant du fait diachronique avec toutes ses particularités. (…) *Il n'y a qu'un point où la comparaison soit en défaut* ; *le joueur d'échecs a l'intention d'opérer le déplacement et d'exercer une action sur le système* ; tandis que *la langue ne prémédite rien*; c'est spontanément et fortuitement que ses pièces à elle se déplacent — ou plutôt se modifient. (96-97) […] Mais *de même que le jeu d'échecs est tout entier dans la combinaison des différentes pièces, de même la langue a le caractère d'un système base complètement sur l'opposition de ses unités concrètes*. On ne peut ni se dispenser de les connaître, ni faire un pas sans recourir à elles ; et pourtant leur délimitation est un problème si délicat qu'on se demande si elles sont réellement données. (115) […] *Une nouvelle comparaison avec le jeu d'échecs nous le fera comprendre*. Prenons un cavalier : est-il à lui seul un élément du jeu? Assurément non, puisque dans sa matérialité pure, hors de sa case et des autres conditions du jeu, il ne représente rien pour le joueur et ne devient élément réel et concret qu'une fois revêtu de sa valeur et faisant corps avec elle. Supposons qu'au cours d'une partie cette pièce vienne à être détruite ou égarée : peut-on la remplacer par une autre équivalente ? Certainement : non seulement un autre cavalier, mais même une figure dépourvue de toute ressemblance avec celle-ci sera déclarée identique, pourvu qu'on lui attribue la même valeur. On voit donc que dans les systèmes sémiologiques, comme la langue, où les éléments se tiennent réciproquement en équilibre selon des règles déterminées, la notion d'identité se confond avec celle de valeur et réciproquement. (118-119)

Several conceptual metaphors for language occur throughout the lectures, supporting in-depth understanding (16): language as a body/organism (a); language as a sheet of paper (b); language as a treasure/storehouse (c); language as a chain (d); language as building/architecture (e); language as a machine (f); language as a system (g).

(16) (a) un organisme qui se développe par lui-même; (b) La langue est encore comparable à une feuille de papier : la pensée est le recto et le son le verso… ; (c) elles font partie de ce trésor intérieur qui constitue la langue chez chaque individu (132-133); (d) sur la chaîne de la parole (132, 138); (e) À ce double

> point de vue, une unité linguistique est comparable à une partie déterminée d'un édifice, une colonne par exemple; celle-ci se trouve, d'une part, dans un certain rapport avec l'architrave qu'elle supporte; [...] d'autre part, si cette colonne est d'ordre dorique, elle évoque la comparaison mentale avec les autres ordres (ionique, corinthien, etc.). (133) ; (f) Ce mécanisme, qui consiste dans un jeu de termes successifs, ressemble au fonctionnement d'une machine dont les pièces ont une action réciproque… (138) ; (g) sur un autre axe; ces autres formes flottent autour de défaire… (138).

Saussure's recurrent use of conceptual metaphors is far from being arbitrary. Despite drawing on heterogeneous source domains – games, architecture, machinery, material objects, and spatial configurations – these metaphors exhibit conceptual coherence. They consistently foreground relations among elements, structural organization, interdependence, and the functional value of individual components within a larger system. In this respect, the metaphors do more than render abstract linguistic notions accessible: they reproduce by analogy the relational logic underlying Saussure's conception of language as a system.

The frequent analogies in the text systematically draw on the sciences, technology, and the arts in a sort of transdisciplinarity that mobilizes both encyclopedic knowledge and empirical observations (17). They function as "surrogate constructivism": although monologic, the professor's voice seeks to resonate with experiences that the audience is likely to be familiar with. Analogies provide learners with existing conceptual structures (games, machines, architecture, music, etc.) through which they can construct an understanding of a less accessible linguistic concept. Moreover, because Saussure develops and sometimes rejects analogies, the learner is not simply given information but is invited to establish correspondences, test them, and revise them.

The examples below illustrate extensive analogies drawing on various domains: biology (a), zoology (b), geography (c), astronomy (d), mathematics (e), chemistry (f), physics and technology (g), the arts, especially music (h), and everyday experiences (i).

(17)

(a) Supposant donc que ces derniers doivent être parcourus séparément et parallèlement dans chaque langue, *comme des végétaux de même espèce parcourent indépendamment les uns des autres les mêmes phases de développement*, Schleicher voit dans le *o* du grec un degré renforcé du *e* (…) (10); *De même que plante est modifiée dans son organisme interne par des facteurs étrangers: terrain, climat, etc.*, de même l'organisme grammatical ne dépend-il pas constamment des facteurs externes du changement linguistique? (28).

(b) On parle de *P comme on parlerait d'une espèce zoologique ; il y a des exemplaires mâles et femelles, mais pas d'exemplaire idéal de l'espèce* (61); *L'homme* qui prétendrait composer une langue immuable, que la postérité devrait accepter telle quelle, *ressemblerait à la poule qui a couvé un œuf de canard*: la langue créée par lui serait emportée bon gré mal gré par le courant qui entraîne toutes les langues (84); *Au premier abord on est tenté d'assimiler l'immense diversité des phrases à la diversité non moins grande des individus qui composent une espèce zoologique* ; *mais c'est une illusion*: chez les animaux d'une même espèce les caractères communs sont bien plus importants que les différences qui les séparent; entre les phrases, au contraire, c'est la diversité qui domine, et dès qu'on cherche ce qui les relie toutes à travers cette diversité, on retrouve, sans l'avoir cherché, le mot avec ses caractères grammaticaux, et l'on retombe dans les mêmes difficultés (114).

(c) L'intervention de l'histoire ne peut que fausser son jugement. *Il serait absurde de dessiner un panorama des Alpes en le prenant simultanément de plusieurs sommets du Jura* ; *un panorama doit être pris d'un seul point*. De même pour la langue : on ne peut ni la décrire ni fixer des normes pour l'usage qu'en se plaçant dans un certain état. *Quand le linguiste suit l'évolution de la langue, il ressemble à l'observateur en mouvement qui va d'une extrémité à l'autre du Jura pour noter les déplacements de la perspective* (89).

(d) Nous retrouvons ici un principe déjà énoncé : jamais le système n'est modifié directement ; en lui-même il est immuable ; seuls certains éléments sont altérés sans égard à la solidarité qui les lie au tout. *C'est comme si une des planètes qui gravitent autour du soleil changeait de dimensions et de poids* : *ce fait isolé entraînerait des conséquences générales et déplacerait l'équilibre du système solaire tout entier* (92-93); (...) la pensée est *comme une nébuleuse où rien n'est nécessairement délimité* (121).

(e) (...) étudier un état de langue revient pratiquement à négliger les changements peu importants, *de même que les mathématiciens négligent les quantités infinitésimales dans certaines opérations, telles que le calcul des logarithmes* (110).

(f) On a souvent comparé cette unité à deux faces avec l'unité de la personne humaine, composée du corps et de l'âme. Le rapprochement est peu satisfaisant. *On pourrait penser plus justement à un composé chimique, l'eau par exemple ; c'est une combinaison d'hydrogène et d'oxygène ; pris à part, chacun de ces éléments n'a aucune des propriétés de l'eau* (111).

(g) (...) les organes vocaux sont aussi extérieurs à la langue *que les appareils électriques qui servent à transcrire l'alphabet Morse sont étrangers à cet alphabet* (24); *Qu'on se représente l'air en contact avec une nappe d'eau* : *si la pression atmosphérique change, la surface de l'eau se décompose en une série de divisions, c'est-à-dire de vagues* (121); Ce mécanisme, qui consiste

dans un jeu de termes successifs, *ressemble au fonctionnement d'une machine dont les pièces ont une action réciproque bien qu'elles soient disposées dans une seule dimension* (138).

(h) (…) et la phonation, c'est-à-dire l'exécution des images acoustiques, n'affecte en rien le système lui-même. Sous ce rapport, *on peut comparer la langue à une symphonie*, dont la réalité est indépendante de la manière dont on l'exécute ; les fautes que peuvent commettre les musiciens qui la jouent ne compromettent nullement cette réalité (24); *Supposons qu'une corde de piano soit faussée* : toutes les fois qu'on la touchera en exécutant un air, il y aura une fausse note ; mais où ? Dans la mélodie ? Assurément non ; ce n'est pas elle qui a été atteinte ; le piano seul a été endommagé. Il en est exactement de même en phonétique. *Le système de nos phonèmes est l'instrument dont nous jouons pour articuler les mots de la langue* ; qu'un de ces éléments se modifie, les conséquences pourront être diverses, mais le fait en lui-même n'intéresse pas *les mots, qui sont, pour ainsi dire, les mélodies de notre répertoire* (102); Celle-ci est un système basé sur l'opposition psychique de ces impressions acoustiques, *de même qu'une tapisserie est une œuvre d'art produite par l'opposition visuelle entre des fils de couleurs diverses* (40).

(i) Le résultat évident de tout cela, c'est que l'écriture voile la vue de la langue : *elle n'est pas un vêtement, mais un travestissement* (36); Quand on supprime l'écriture par la pensée, celui qu'on prive de cette image sensible risque de ne plus apercevoir qu'une masse informe dont il ne sait que faire. *C'est comme si l'on retirait à l'apprenti nageur sa ceinture de liège* (39); (…) les modifiés tiens de la langue ne sont pas liées à la suite des générations, qui, *loin de se superposer les unes aux autres comme les tiroirs d'un meuble*, se mêlent, s'interpénètrent et contiennent chacune des individus de tous les âges (80); La langue est encore *comparable à une feuille de papier* (121) ; Le mot est *comme une maison* dont on aurait changé à plusieurs reprises la disposition intérieure et la destination (196); La langue *est une robe* couverte de rapiéçages faits avec sa propre étoffe (183); *Ce caractère ressort bien de la comparaison avec quelques faits pris en dehors du langage*. Ainsi nous parlons d'identité à propos *de deux express* « Genève-Paris 8 h. 45 du soir » qui partent à vingt-quatre heures d'intervalle. A nos yeux, c'est le même express, et pourtant probablement locomotive, wagons, personnel, tout est différent. Ou bien si *une rue est démolie*, puis rebâtie, nous disons que c'est la même rue, alors que matériellement il ne subsiste peut-être rien de l'ancienne. Pourquoi peut-on reconstruire une rue de fond en comble sans qu'elle cesse d'être la même ? Parce que l'entité qu'elle constitue n'est pas purement matérielle ; elle est fondée sur certaines conditions auxquelles sa matière occasionnelle est étrangère, par exemple sa situation relativement aux autres ; pareillement, *ce qui fait l'express, c'est l'heure de son départ, son itinéraire et en général toutes les circonstances qui le distinguent des autres*

> *express*. Toutes les fois que les mêmes conditions sont réalisées, on obtient les mêmes entités. Et pourtant celles-ci ne sont pas abstraites, puisqu'une rue ou un express ne se conçoivent pas en dehors d'une réalisation matérielle. *Opposons aux cas précédents celui — tout différent — d'un habit qui m'aurait été volé et que je retrouve à l'étalage d'un fripier*. Il s'agit là d'une entité matérielle, qui réside uniquement dans la substance inerte, le drap, la doublure, les parements, etc. Un autre habit, si semblable soit-il au premier, ne sera pas le mien. *Mais l'identité linguistique n'est pas celle de l'habit, c'est celle de l'express et de la rue.* Chaque fois que j'emploie le mot *Messieurs*, j'en renouvelle la matière ; c'est un nouvel acte phonique et un nouvel acte psychologique. Le lien entre les deux emplois du même mot ne repose ni sur l'identité matérielle, ni sur l'exacte similitude des sens, mais sur des éléments qu'il faudra rechercher et qui feront toucher de très près à la nature véritable des unités linguistiques (116-117).

Across these domains, they concretely instantiate the relational and systemic logic underlying the threshold concepts that underpin Saussure's conception of language. Interestingly, the explanatory devices employed by the professor closely mirror the theoretical object they are used to explain**.** The cross-domain transfer allows abstract linguistic phenomena to be conceptualized through more accessible models. Rather than being used as ornamental illustrations, they also perform a metadiscursive function. Moreover, analogies drawn from established scientific domains contribute to the epistemic legitimation of the linguistic inquiry.

2.5. FOCALIZATION

The text is structured as the interplay between backgrounded and foregrounded statements: the intradiscursive voice highlights concepts and conceptions as important or particularly relevant to the developing argument and therefore worthy for retention. Hence, this strategy helps the audience move beyond superficial understanding by signaling where greater attention is required. There is a wide variety of lexical, syntactic, and discursive strategies of focalization: (pseudo-)cleft constructions, comparative or (pseudo-)comparative structures, adjunct clauses of exception and consecution, cumulative constructions, rhetorical questions, boosters, and discourse deictics.

Cleft and pseudocleft constructions (18) are complex syntactic structures (comprising a main clause and a subordinate clause) that mark the relationship between given, new, and inferable knowledge, thus drawing attention to the most salient information in discourse. The focused constituent occurs in the main clause of the structure. Cleft structures are either simple (c, d, e, f, g, h, i, j, k) or combined with other emphatic structures, for example oppositive sentences (a, b).

(18) *Ce qui fixe* la prononciation d'un mot, *ce n'est pas* son orthographe, *c'est* son histoire. (37); (…) or, *ce qui importe* pour l'analyse, *c'est* le jeu de ces oppositions, *non* les procédés par lesquels les couleurs ont été obtenues (40); *C'est même ce qui fait* la différence entre la prononciation de ce mot et celle de français (71-72); *Ce sont* elles *qui* fixent dans notre esprit les familles de mots, les paradigmes de flexion, les éléments formatifs : radicaux, suffixes, désinences, etc. (147); *C'est sur ce point que* nous voudrions insister (181); *Ce qui frappe* à première vue dans ces exemples, *c'est que* chacun renferme, à côté d'un élément intelligible existant par ailleurs, une partie qui ne représente rien d'ancien (*Kar-*, *escar-*, *cal-*) (187); *C'est ce que* nous voudrions montrer par quelques observations sur les parties du mot (198); *Ce qui est* en tout cas *exclu*, *c'est* la communication de ces caractères par contagion (226).

The focal constituent is further given prominence through additional means: lexemes that draw attention through their semantic force (*import, frappe, exclu*), focal particles (*même*), contrastive constructions (*c'est ne pas…c'est…*), cleft metadiscursive constructions (*C'est ce que nous voudrions montrer*).

Some **(pseudo-)comparative** structures (19) are not aimed at making neutral comparisons between the entities but are rhetorically used to highlight the features of one of the terms being compared.

(19) La langue n'est pas *moins que* la parole un objet de nature concrète, et c'est un grand avantage pour l'étude (21); Cela est *plus vrai encore* du signifiant linguistique (127); Ce qu'il y a d'idée ou de matière phonique dans un signe importe *moins que* ce qu'il y a autour de lui dans les autres signes (128); (…) certains dialectes du Midi de la France répugnent *moins que* le français du Nord aux groupes consonantiques, que le serbe en présente *autant que* le russe moscovite (158).

Such comparative constructions can facilitate understanding of threshold concepts by relating unfamiliar or abstract ideas to more accessible points of reference. By making similarities, differences, and degrees explicit, they help learners reconceptualize complex ideas and move beyond the liminal stage toward a more integrated understanding**.**

Complex structures consisting of a main clause and an embedded **adjunct clause of exception** are used to assert a claim emphatically by refuting the presuppositions introduced in the negative constituent (20).

(20) Dans la langue, au contraire, *il n'y a plus que* l'image acoustique, et celle-ci peut se traduire en une image visuelle constante (21); Une suite de sons n'est linguistique que si elle est le support d'une idée ; prise en elle-même *elle n'est plus que* la matière d'une étude physiologique (111).

The negative restrictive construction *ne… plus que* functions meta-discursively by reducing a complex phenomenon to a single relevant dimension. By explicitly excluding other possible interpretations, it helps the audience identify what is conceptually essential to the point under discussion. In the context of threshold concepts, such constructions can support conceptual reorientation, directing learners toward a precise understanding of the phenomenon.

Adjunct clauses of consecution acquire their emphatic function by enriching the propositional content with an argumentative feature (21).

(21) (…) c'est le *minimum* exigible *pour que* le circuit soit complet (17); Comment faut-il se représenter ce produit social *pour que* la langue apparaisse parfaitement dégagée du reste? (19); Elle est *si bien* une chose distincte *qu'*un homme privé de l'usage de la parole conserve la langue, pourvu qu'il comprenne les signes vocaux qu'il entend (20); La vérité synchronique concorde *tellement* avec la vérité diachronique *qu'on les confond*, ou bien l'on juge superflu de les dédoubler (105); Ce principe est *si essentiel qu'il* s'applique à tous les éléments matériels de la langue (127); (…) il n'y a aucune analyse de la forme ancienne *il trayait ;* l'oubli de cette forme est *même nécessaire pour que* sa rivale apparaisse (188).

They guide the audience through the inferential process and help the learner follow the lecturer's argument. In the context of threshold concepts, such constructions help learners make connections between ideas and follow the line of reasoning required to move beyond a liminal state**.**

A subtle strategy of focalization is represented by **additive-cumulative structures** (22). Appositive-like structures link two informational units: the first one occurs in a sentence built around a universal negative quantifier, and the second one occurs in a positive sentence, that introduces new information, thus enlarging the universe of discourse already shared by the co-participants in the didactic episode. The intratextual speaker constructs the new information as a surprise for the listeners, who are thus alerted to the importance of the newly revealed aspect.

(22) *Mais ce n'est pas tout* ; il faut attribuer à la langue, non à la parole, tous les types de syntagmes construits sur des formes régulières (134); *Mais il n'y a pas que le fait phonétique. Il y a aussi* l'agglutination (181); *Ce n'est pas tout encore* : l'unité linguistique peut être détruite quand un idiome naturel subit l'influence d'une langue littéraire (209).

These constructions signal the incompleteness of the preceding information and are used to sustain the audience's attention and focus, supporting the gradual integration of the threshold ideas being developed.

Boosters and **hedges** operate in tandem and calibrate the lecturer's commitment to the truth value of propositions, also guiding the audience's uptake of knowledge. On the one hand, boosters foreground an item of information (Hyland 1998) and reinforce the validity of a claim. On the other hand, hedges mitigate the lecturer's commitment, leaving room for uncertainty or alternative interpretations. Both thus contribute to the dynamic negotiation of assertions' epistemic status and help students manage the transition from old concepts to the new approach proposed by the lecturer. They reinforce the argumentative trajectory the lecturer actively constructs for the audience.

Boosting strategies primarily rely on adverbials expressing universal quantification or specificity, as illustrated in (23).

(23) Non seulement les deux domaines reliés par le fait linguistique sont confus et amorphes, mais le choix qui appelle telle tranche acoustique pour telle idée est *parfaitement* arbitraire (121); (...) la langue n'en est *nullement* troublée (127); (…) le moyen de production du signe est *totalement* indifférent, car il n'intéresse pas le système (128); Les changements absolus sont *extrêmement* rares (155); Tout ceci confirme ce qui a été dit du caractère *strictement* grammatical de l'alternance (170); Dans ce sens, on peut dire que l'analogie, *précisément* parce qu'elle utilise toujours la matière ancienne pour ses innovations, est *éminemment* conservatrice (183); Mais une autre question, *particulièrement* délicate, est celle de l'*identité Diachronique* (194); (...) signifie *simplement* que l'on a passé de l'un à l'autre à travers une série 'identités synchroniques dans la parole (195); Une langue générale suppose-t-elle *forcément* l'usage de l'écriture ? (209); Elle peut *fort bien* limiter sa tâche (234).

At the same time, there are a few hedges in the text (24), which indicate the author's special attention to nuance rather than an expression of uncertainty or modesty. Although formally hedges, they tend to function as boosters by calling special attention to conceptually intricate notions. The ratio of boosters to hedges indicates the author's discursive assertiveness.

(24) Ou bien encore, quand on s'aperçoit que le signe doit être étudié socialement, on ne retient que les traits de la langue qui la rattachent aux autres institutions, celles qui dépendent *plus ou moins* de notre volonté et *de la sorte* on passe à côté du but, en négligeant les caractères qui n'appartiennent qu'aux systèmes sémiologiques en général et à la langue en particulier. Car le signe échappe toujours *en une certaine mesure* à la volonté individuelle ou sociale, c'est là son caractère essentiel ; mais c'est celui qui apparaît le moins

> à première vue (23); Par rapport aux autres voyelles, ces sons supposent une fermeture encore considérable, *assez* voisine de celle des consonnes. Il en résulte *certaines* conséquences qui apparaîtront plus tard, et qui justifient le nom de semi-voyelles donné *généralement* à ces phonèmes (55); Quant aux onomatopées authentiques (celles du type *glou-glou*, *tic-tac*, etc.), non seulement elles sont peu nombreuses, mais leur choix est déjà *en quelque mesure* arbitraire, puisqu'elles ne sont que l'imitation *approximative* et déjà à demi conventionnelle de *certains* bruits (comparez le français *ouaoua* et l'allemand *wauwau*) (…) preuve évidente qu'elles ont perdu *quelque chose de* leur caractère premier pour revêtir celui du signe linguistique en général, qui est immotivé (77).

Hedges vary structurally, ranging from single adverbs (*assez, généralement, approximativement*) to complex adverbial phrases (*en une certaine mesure, en quelque mesure, quelque chose de*). Functionally, they not only mitigate the lecturer's commitment to the truth value of his propositions but also guide the audience's movement through liminality, maintaining their engagement with the developing argument.

Rhetorical questions (25) are used to mark textual boundaries, introducing new topics or focusing on intriguing aspects of the linguistic theory under construction. Multiple rhetorical questions can occur in sequences that function as textual planners.

(25) Mais faudrait-il alors l'incorporer à la sociologie ? Quelles relations existent entre la linguistique et la psychologie sociale ? (...) et puisque la linguistique fournit à la psychologie sociale de si précieuses données, ne fait-elle pas corps avec elle ? (12); Quelle est l'origine de cette cristallisation sociale ? Laquelle des parties du circuit peut être ici en cause ? (19); Mais y aurait-il peut-être dans la langue des lois dans le sens où l'entendent les sciences physiques et naturelles, c'est-à-dire des rapports qui se vérifient partout et toujours ? En un mot, la langue ne peut-elle pas être étudiée au point de vue pan chronique ? (103); Comment se fait-il que la valeur, ainsi définie, se confonde avec la signification, c'est-à-dire avec la contrepartie de l'image auditive ? (123); Ainsi, dans un état de langue, tout repose sur des rapports ; comment fonctionnent-ils ? (133); Mais d'abord ces divisions répondent-elles à la réalité ? Sont-elles en harmonie avec les principes que nous venons de poser ? (144); Que faut-il alors penser du cas très fréquent où racine et thème de flexion emblent se confondre (199).

Rhetorical questions create epistemic suspension by withholding an immediate answer while directing the audience towards the next step in the argumentative trajectory. By keeping the audience cognitively engaged, they contribute to a gradual movement beyond liminality and to conceptual reorientation.

Discourse deictics (Levinson 1983: 62–63, 85, 89; Lyons 1977: 667–668; DPAD 2023, s.v.), besides referring deictically to a preceding or forthcoming discourse segment connect the audience to the logic of demonstration. *Voilà* and *voici* not only foreground a specific element but also create a sense of cognitive proximity between the lecturer and the audience (26).

(26) Éclairer une langue par une autre, expliquer les formes de l'une par les formes de l'autre, *voilà* ce qui n'avait pas encore été fait (8); *Voilà* pourquoi le principe d'altération se fonde sur le principe de continuité. L'altération dans le temps prend diverses formes, dont chacune fournirait la matière d'ou important chapitre de linguistique. Sans entrer dans le détail, *voici* ce qu'il est important de dégager (82); *Voici* un autre exemple (126); Seulement, où est le point de départ de l'imitation, *voilà* le mystère, aussi bien pour les changements phonétiques que pour ceux de la mode (162); *Voilà* pourquoi on peut tout ramener à la seule force unifiante sans faire intervenir l'esprit de clocher, celui-ci n'étant pas autre chose que la force d'intercourse propre à chaque région (223).

Voici and *voilà* occur in presentative constructions that introduce or foreground information, directing the audience's attention to crucial points in the argumentative progression.

Overall, the discourse in *Cours de linguistique générale* is emphatic, self-assertive, and demonstrative, consistently directing the attention of the audience to the key stages of the demonstration through various strategies.

3. METACOGNITION

Metacognition is overtly deployed as a mechanism for identity construction. A defining feature of the *Cours de linguistique générale* as academic discourse is the overt enactment of metacognition before the audience. The term metacognition, meaning "cognition of cognition", originates with Flavell (1976: 232) and also in Flavell (1979, 1987) who defines it as "one's knowledge concerning one's own cognitive processes and products or anything related to them"; according to the author such knowledge includes "the active monitoring and consequent regulation and orchestration" of information processing activities. In *Cours…*, the teaching voice provides the informational resources needed to approach the subject and then shifts to procedural knowledge in order to give insight into the linguist's scientific reasoning process underlying the refutation of previous theoretical models and the logical necessity of a new paradigm in linguistics. The audience encounters a scientific theory framed as a problem-solving activity. In contemporary educational models, training students in procedural and conditional knowledge has been termed

metacognition-oriented instruction process. Making students aware of their declarative knowledge (knowledge about cognitive skills), procedural knowledge (knowledge about the execution of procedural skills), and conditional knowledge (knowledge about when and why to apply various cognitive actions) (Schraw and Moshman 1995: 352-353) has been shown to help them become effective learners (Schraw and Graham 1997: 4-8; see also, Brown 1987).

It has been argued (Kuhn 1989, cited in Schraw and Moshman 1995: 367) that students fail to engage in scientific reasoning „because they fail to understand how theories work; that is, they do not distinguish between the formal postulates of the theory and the data that are used to test those postulates" (Schraw and Moshman 1995: 367). This is exactly what the teaching voice in *Cours* does: bridges the gap between linguistic principles and their testing against data, their matching with observations, and their potential reintegration into a new framework. Focusing on procedural and conditional knowledge, the professor as scientist prompts, at the same time, the explicit demonstration of his reasoning. Thus, metacognition is simultaneously self-directed and learner-directed.

The text reveals two main strategies for performing procedural metacognition: making **explicit statements about the research methodology** (3.1.) and giving **guidelines for carrying out logical operations** (3.2.). The strategies used to activate conditional knowledge are **problematization** (3.3.), and **anticipation and management of potential objections** (3.4.).

3.1. EXPLICIT STATEMENTS ABOUT THE RESEARCH METHODOLOGY

The theoretical approach gains clarity due to frequent references to the research methodology (27).

(27) (…) *ici nous voudrions montrer sur quels principes constants et très simples* toute classification de ce genre est fondée (47); *Sur un point la méthode* de cette phonologie *est* particulièrement *en défaut*; elle oublie trop qu'il y a dans la langue non seulement des sons, mais des étendues de sons parlés; *elle n'accorde pas encore assez d'attention à leurs rapports réciproques* (57); Après avoir accordé une trop grande place à l'histoire, *la linguistique retournera au point de vue statique de la grammaire traditionnelle, mais dans un esprit nouveau et avec d'autres procédés,* et la méthode historique aura contribué à ce rajeunissement; *c'est elle qui*, par contrecoup, *fera mieux comprendre les états de langu*e (90) ; Il faudrait *pouvoir ramener ainsi chaque fait à son ordre*, syntagmatique ou associatif, *et coordonner* toute la matière de la grammaire sur ses deux axes naturels ; seule *cette répartition montrerait ce qu'il faut changer aux cadres usuels de la linguistique synchronique* (146); *Ce n'est pas seulement la méthode des deux perspectives qui diffère de façon éclatante ; même au point de vue didactique, il n'est pas*

avantageux de les employer simultanément dans un même exposé (229); *La méthode consiste* uniquement à contrôler les documents dont on dispose. Mais dans une foule de cas *cette manière de pratiquer la linguistique diachronique est insuffisante ou inapplicable* (227).

Implicit or explicit comparisons between former accounts and the emerging account or between the stages of the reasoning process prompt evaluations which draw attention to the tools available for interpreting linguistic data. The focus is on "how to do linguistics". Several keywords related to scientific cognition can be noticed: *solution, montrer, n'accorde pas encore assez d'attention, synthèse, détails accumulés, données nécessaires pour l'étude de la langue, méthode, résoudre la base rationnelle, comprendre, au point de vue, procédés, théorie, l'analyse objective, et pratiquer la linguistique.* These evaluations are most often negative, and fewer are neutral or positive, because most of them are past-oriented. Metacognition is overtly performed with a didactic goal.

3.2. GUIDELINES TO LOGICAL OPERATIONS

Statements about the research methodology go hand in hand with guidelines for logical operations (28) involved in linguistic reasoning.

(28) (…) il [le langage] *ne se laisse classer dans aucune catégorie des faits humains, parce qu'on ne sait comment dégager son unité.* La langue, au contraire, est un tout en soi et un principe de classification. *Dès que nous lui donnons* la première place parmi les faits de langage, *nous introduisons un ordre naturel dans un ensemble,* qui ne se prête à aucune autre classification (16); Par là, non seulement *on éclairera* le problème linguistique, mais *nous pensons qu'en considérant* les rites, les coutumes, etc… comme des signes, ces faits apparaîtront sous un autre jour, et *on sentira le besoin de les grouper* dans la sémiologie et *de les expliquer* par les lois de cette science (23); *Il serait plus rationnel de diviser* le palais en un certain nombre d'aires ; de la sorte, et en tenant compte de l'articulation linguale, *on pourrait toujours dire* vis-à-vis de quel point se trouve dans chaque cas le resserrement principal. (…) *C'est d'après ce principe que nous allons classer les sons. Il s'agit d'un simple schéma de classification rationnelle* (51); *Pour répondre à cette question, constatons d'abord que* même en dehors de la langue, toutes les valeurs semblent régies par ce principe paradoxal (123); Dans les conditions idéales *que nous avons supposées, on ne peut pas plus établir* de frontières entre langue parentes qu'entre dialectes (218); *Pour se rendre compte* que la langue ne peut être qu'un système de valeurs pures, *il suffit de considére*r les deux éléments qui entrent en jeu dans son fonctionnement : les idées et les sons (121); *Le grammairien est souvent tenté de voir des erreurs* dans les

analyses spontanées de la langue; en fait *l'analyse subjective n'est pas plus fausse* que la « fausse » analogie (196); Ceci amène à se demander ce qu'on veut dire quand on parle d'une langue qui serait plus ancienne ou plus vieille qu'une autre. *Trois interprétations sont possibles, en théorie [...] mais le plus simple raisonnement montre* ...(230); *La comparaison linguistique n'est donc pas une opération mécanique* ; elle implique le *rapprochement de toutes les données propres à fournir une explication*. Mais elle *devra toujours aboutir à une conjecture tenant dans une formule quelconque, et visant à rétablir quelque chose d'antérieur; toujours la comparaison reviendra à une reconstruction de formes* (233).

Such guidelines frequently frame the content and make it easier to grasp: the novelty of the content is mitigated by guidelines for understanding. The key terms supporting the metacognitive dimension of the discourse appear as bridges between personal interpretations and scientific objectivity. The overt performance of metacognition enables the lecturer to model the procedures of scholarly reasoning for the audience. Rather than merely presenting linguistic facts and conclusions, the discourse makes visible the successive operations through which the object is delimited, classified, compared, interpreted, and explained. Procedural markers, inclusive first-person forms, hypothetical constructions, alternative interpretations, and explicit references to reasoning consequently function as forms of epistemic scaffolding, guiding the audience through the construction of linguistic knowledge.

3.3. PROBLEMATIZATION

While some questions serve a rhetorical function (25), others organize content and present it as a problematization (29): the teaching voice asks a question that introduces a theoretical or methodological difficulty which is resolved in a subsequent answer.

(29) *Mais admettons* que le son soit une chose simple: *est-ce lui qui fait le langage? Non, il n'est que l'instrument de la pensée* et n'existe pas pour lui-même (14); *Pourquoi celle-ci n'est-elle pas encore reconnue comme science autonome, ayant comme toute autre son objet propre ? C'est qu'on tourne dans un cercle* (…) (22); *Sommes-nous vraiment en droit de prétendre que celle-ci existe indépendamment de ces phénomènes? Oui, car ils n'atteignent que la substance matérielle des mots* (24); En face de ce royaume flottant, les sons offriraient-ils par eux-mêmes des entités circonscrites d'avance*? Pas davantage* (121); Mais elle appartient à la parole, non à la langue ; ne s'ensuit il pas que le syntagme relève de la parole*? Nous ne le pensons pas*. Le propre de la parole, c'est la liberté des combinaisons ; *il faut donc se demander si* tous les syntagmes sont également libres. (133);

Mais l'association ne dégage-t-elle que des éléments matériels? Non, sans doute ; *nous savons déjà* qu'elle rapproche des mots reliés par le sens seulement (cf. enseignement, apprentissage, éducation, etc.) (147); Et si tous les faits de synchronie associative et syntagmatique ont leur histoire, *comment maintenir la distinction absolue entre la diachronie et la synchronie ? Cela devient très difficile dès que l'on sort de la phonétique pure.* (151); *N'est-ce pas en contradiction avec la distinction que nous venons d'établir ? Non, car il faut distinguer phleg- : phlog-* à sens général et *phlog-* à sens spécial, sous peine de ne considérer que la forme matérielle à l'exclusion du sens (199).

Questions are meant to encourage critical thinking among the audience. Generally, they are *Yes/No* questions, and their answers are most often *No*, and more rarely, *Yes*; hence, once an alternative is refuted, the accepted one is boosted. This metacognitive strategy of presenting scientific content has three interrelated functions: formative, relational, and persuasive. In its formative function, it calls attention to the scientist's focus on evaluating possible solutions; in its relational function, it initiates a debate with the audience; in its persuasive function, it makes an emphatic assertion by rejecting the presuppositions of alternative answers. The assertive voice of the professor in the text acknowledges the right to different opinions but presents his own position categorically. An authoritative voice models scientific authorship. The dialogic format guides the audience through the validation of arguments, teaching students how to exercise conceptual control, modelling not only what to conclude but also how to assess and revise inferences.

3.4. ANTICIPATION AND MANAGEMENT OF POTENTIAL OBJECTIONS

Anticipating potential objections is part of the same strategy of teaching students how scientists construct authorship (30). By anticipating counterarguments and addressing them in the exposition, the discourse makes the process of testing and defending claims explicit. This strategy models critical scholarly reasoning, guiding the audience through the evaluation of alternative positions and the justification of the proposed analysis. It therefore functions both as a form of argumentative scaffolding that strengthens the epistemic force of the argument and as a pedagogical technique used to teach the audience how claims need to be assessed.

(30) A ce principe de classification *on pourrait objecter que* l'exercice du langage repose sur une faculté que nous tenons de la nature, tandis que la langue est une chose acquise et conventionnelle, qui devrait être subordonnée à l'instinct naturel au lieu d'avoir le pas sur lui (16); *Mais pour répondre à cette objection, il suffit dé bien spécifier quel est notre point de vue*. Dans l'acte phonatoire que nous allons analyser, nous ne tenons compte que des

éléments différentiels (…) (61); *Signalons en terminant deux objections qui pourraient être faites* à l'établissement de ce premier principe (76); *Voici les objections qu'on peut faire à notre thèse* (166); *Tout ceci confirme ce qui a été dit* du caractère strictement grammatical de l'alternance (170); En général on est porté à croire les reconstitutions moins sûres qu'elles ne le sont. *Trois faits sont propres à augmenter notre confiance* (235).

Anticipating objections and addressing them highlight the complexity of the issues at stake and the problem-solving activity of the linguist who needs to select the most appropriate solution by evaluating several options. The teaching voice allows these processes to surface in order to make the audience aware that doing linguistics is a problem-solving activity, in which very fine nuances can trigger major theoretical changes. The text seems to develop around a rhetoric of details.

In the Saussurian text, metacognition goes beyond a deliberate teaching technique, functioning both to foreground salient concepts and to demonstrate the scientific validity of the ideas advanced in the *Cours…*. This discursive practice constructs the identity of an inquisitive linguist.

4. FROM THE INTERACTIONAL CONTRACT TO A COMMUNITY OF KNOWLEDGE

The text of *Cours de linguistique générale* as it is available today preserves several traces of the original oral delivery. It is hard to estimate how many markers of the original oral form have been reconstructed by the editors, but it is reasonable to assume that those present in the written version can be taken to characterize the speaking style of Saussure, the historical speaker in the auditorium. These traces reveal a speaker who, although subject-centered, acknowledges from time to time the interactional contract with the students through four strategies: **deictic framing** (4.1.), **phatic signals** (4.2.), **tracking** (4.3.), and **saying–writing–thinking syncretism** (4.4.).

4.1. DEICTIC FRAMING

Herein, deictic framing is defined as the use of linguistic strategies through which the speaker as reconstructed from the textual evidence marks his discourse for the *here* and *now* of the communicative situation and indexes the speaker–listener relationship. The speaker is represented in the discourse as *nous* (30), the indefinite personal pronoun *on* (31), and *je* (32), while the space and time of interaction are indexed by *ici*, *maintenant* (33), with an ambiguous interpretation between space, time, and textual deixis.

It is hard to discern a consistent pattern in the use of *nous, on, je*, but each of these forms has specific values. While some uses of *nous* have a non-ambiguous reading as the authorial plural (31b), others tend to favor an inclusive-plural reading, that constructs a temporary shared epistemic space (31d, e), while others are ambiguous between the two readings (31a, c). Therefore, in constructing the professor–student partnership, the inclusive deictic forms subtly imply conceptual agreement and shared understanding between the two parties.

(31)

(a) Quant à la philologie, *nous sommes* déjà fixés : elle est nettement distincte de la linguistique, malgré les points de contact des deux sciences et les services mutuels qu'elles se rendent (13)
(b) (...) *selon nous* l'écriture phonologique doit rester au service des seuls linguists (40)
(c) *Nous pouvons* donc représenter le fait linguistique dans son ensemble (121)
(d) Dans tous ces cas *nous surprenons donc*, au lieu d'idées données d'avance, des valeurs émanant du système (125)
(e) La première chose qui *nous frappe* dans cette organisation, ce sont les solidarités syntagmatiques (137)

At the same time, the impersonal subject *on* in (32) displays a triple ambiguity: an author indexical reading, an author–audience–inclusive plural reading, and a generic indefinite reading "everybody". The speaker's alternation between *nous* and *on* may be viewed as a movement between subjective and impersonal stances, balancing the professor's subjective positioning with the scientist's ostensibly objective analytical stance as a challenger of well-established truths.

(32) *On a commencé* par faire ce qu'on appelait de la « grammaire » (7); Si l'*on considère* le paradigme du latin *genus* (*genus, generis, genere, genera, generum*, etc), et celui du grec *génos* (*génos, géneos, géneï, génea, genéōn*, etc.), ces séries ne disent rien, qu'*on* les prenne isolément ou qu'*on* les *compare* entre elles (8); Aujourd'hui *on ne peut pas lire* huit à dix lignes écrites à cette époque sans être frappé des bizarreries de la pensée et des termes qu'on employait pour les justifier (10)

The ambiguity between the deictic reading of *je* and the generic reading "everybody who does that kind of operation" (33) allows subjective and objective stances to overlap in a discourse that creatively generalizes from empirical data. The use of *je* contributes to a colloquial mode of presentation, which facilitates clear, simplified explanations of complex data.

(33) C'est là un cercle vicieux : ou bien *je suis libre* en toute circonstance de dispenser *à mon gré* l'accent syllabique qui crée les sonantes... (66); Quand *j'affirme* simplement qu'un mot signifie quelque chose, quand *je m'en tiens* à l'association de l'image acoustique avec un concept, *je fais* une opération qui peut dans une certaine mesure être exacte et donner une idée de la réalité (126); *Je puis* même prononcer l'r français comme ch allemand dans *Bach, doch*, etc., tandis qu'en allemand *je ne pourrais pas* employer r comme ch, puisque cette langue reconnaît les deux éléments et doit les distinguer (127); Mais si *je remarque* qu'à une époque antérieure on possédait *entorner* et *ajorner*, construits sur *torn* et *jorn*, *devrai-je changer* d'opinion et *déclarer* que *entourer* et *ajourer* sont des modifications de ces mots plus anciens ? (175–176)

Overall, the interplay between subjective and impersonal stances contributes to the construction of two complementary identities of the teaching voice: the subjectively positioned professor and the ostensibly objective scientific analyst.

In (34), *ici* and *maintenant* are textual deictics that integrate discourse chunks into a structured whole. Nevertheless, in the communicative setting of the original discourse, textual deictics allow a spatiotemporal deictic interpretation: *ici* and *maintenant* not only index part-whole textual relations, but also evoke the space and time of the speaker's delivering the discourse.

(34) Autant de questions que nous ne faisons qu'effleurer *ici* pour les reprendre plus loin (12); (...) *ici*, nous rechercherons seulement quel secours la linguistique peut attendre de cette science pour échapper aux illusions de l'écriture (...) Cette question intéressante ne peut être qu'effleurée *ici* (40); Voyons *maintenant* ce qui doit résulter de la consécution des explosions et des implosions dans les quatre combinaisons théoriquement possibles (62); Plaçons-nous *maintenant* au point de vue syntagmatique (148).

In conclusion, deictic framing is achieved through the strategic alternation between *je*, *nous*, and *on*, together with *here*, and *now*, which modulates the speaker's epistemic positioning. *Je* foregrounds the lecturer as the source of observation and reasoning, *nous* constructs a shared epistemic space with the audience, and *on* generalizes or impersonalizes the claim, lending it an appearance of greater objectivity and disciplinary validity. This alternation also serves a pedagogical function, guiding the audience through the speaker's analytical experience, shared reasoning, and generalized knowledge. *Here* and *now* delineate the shared epistemic space inhabited by the professor and the students. Deictic framing thus contributes to the construction of a dual persona: the professor who guides the audience and the scientist who establishes and validates knowledge.

4.2. DIRECTIVES AS PHATIC SIGNALS

Directive speech acts with metatextual content function as phatic signals that direct the audience's attention to key aspects as the lecturer plans his discourse while delivering it. They are headed by verbs denoting cognitive processes, typically involved both in research and teaching episodes (35). The imperative syntax and the inclusive first-person plural index the communicative contract between the professor and the learners.

(35) (…) la phonologie, elle, — il faut le répéter, — n'en est qu'une discipline auxiliaire et ne relève que de la parole (40): *Insistons* sur ce point (73); *Voyons donc* comment le signe linguistique échappe à notre volonté, et *tirons ensuite les conséquences* importantes qui découlent de ce phénomène (79); *Notons* que dans l'un et l'autre cas le résultat n'est nullement en cause et qu'il n'importe pas qu'il y ait ou non changement (155); *Remarquons* qu'ici l'analogie n'a pas effacé une diversité phonétique, mais généralisé un mode de formation (173).

These directives foreground salient information, signal transitions between stages of the argument, encourage close observation, and reinforce points deemed essential. The inclusive plural constructs analysis as a shared intellectual activity, positioning the audience as an active participant in the demonstration.

4.3. TRACKING

Mnemonic devices are fundamental to learning. The teaching voice structures learning experiences to show students how to track salient information and how to detect relationships among pieces of information. The recurrent patterns in the *Cours…* are syntactic, semantic, and pragmatic: **repetition, symmetry and contrast** (36), **summarizers** (37), **bounding cues** (38), and **discourse markers** (39) scaffold information retention and retrieval from short- and long-term memory during discourse processing. These devices help students retain new and apparently unrelated ideas by organizing them in ways that reduce the impact of novelty, the amount of information, and the high degree of abstraction.

Repetition, symmetry and contrast, used alone or in association, are syntactic structures which support both teaching and learning processes: on the one hand, they help structuring the information as it is being presented by the professor and, on the other hand, they insist on key concepts making them better candidates to students' retention (36).

(36) *L'étude* du langage comporte donc deux parties: *l'une, essentielle, a pour objet* la langue, qui est sociale dans son essence et indépendante de

l'individu; *cette étude est* uniquement psychique; *l'autre, secondaire, a pour objet* la partie individuelle du langage, c'est-à-dire la parole y compris la phonation: *elle est* psychophysique (25); *Pour la première fois*, nous sommes sortis de l'abstraction; *pour la première fois* apparaissent des éléments concrets, indécomposables, occupant une place et représentant un temps dans la chaîne parlée (61); C'est parce que le signe *est arbitraire* qu'il ne connaît d'autre loi que celle de la *tradition*, et c'est parce qu'il se fonde sur *la tradition* qu'il peut-être *arbitraire* (81).

'Summarizers' is the label I have chosen for the category of discourse markers that introduce passages designed to refresh students' memory (37): *résumer, récapituler, se souvenir, se rappeler, en un mot* are terms used to secure uptake by pointing to essential knowledge needed to be retained and retrieved from memory for future use. In academic discourse it is a strategy to guide the audience's selective retention processes and effective retrieval of contextually relevant information. This strategy appears to be on the border of problem-orientated stance of the scholar and the relationship-oriented stance of the professor.

(37) *En outre il faut se souvenir* qu'un phonème est identifié quand on a déterminé l'acte phonatoire (…) (50); *En résumé*, les onomatopées et les exclamations sont d'importance secondaire, et leur origine symbolique en partie contestable (77); *Récapitulons les étapes de notre démonstration*, en nous reportant aux principes établis dans l'introduction (85); Tout ceci continue les principes déjà formulés et *que nous résumons comme suit* (95); *Résumons* : les faits synchroniques, quels qu'ils soient, présentent une certaine régularité, mais ils n'ont aucun caractère impératif ; les faits diachroniques, au contraire, s'imposent à la langue, mais ils n'ont rien de général. *En un mot*, et c'est là que nous voulions en venir, ni les uns ni les autres ne sont régis par des lois dans le sens défini plus haut (…) (103); *Rappelons d'abord* deux principes qui dominent toute la question (111).

Bounding cues are used to mark the boundaries between items of information: introductory discourse markers signal the beginning of a demonstration or the introduction of a claim (38a), continuators signal an ongoing reasoning process (38b), while retrospective discourse markers refer back to the information already introduced in discourse (38c). The use of the first person plural inclusive subject constructs the partnership between the scientist who proposes the theory and the audience that is invited to adopt the same line of thinking.

(38)

(a) On classe généralement les sons d'après le lieu de leur articulation. *Notre point de départ sera différent* (50-51); *Pour développer cette thèse nous nous placerons successivement* au point de vue du signifié ou concept (§ 2), du signifiant (§ 3) et du signe total (§ 4) (122); *Prenons d'abord* la signification telle qu'on se la représente et telle que *nous l'avons figurée* 74 (123); *Envisageons-les d'abord* sous l'aspect associatif (147); Pour faire voir en quoi elle consiste, *commençons par donner* quelques exemples des principaux types d'étymologie populaire (186).

(b) Mais au point de vue méthodologique, il n'est pas sans intérêt de connaître ces erreurs : les fautes d'une science à ses débuts sont l'image agrandie de celles que commettent les individus engagés dans les premières recherches scientifiques, *et nous aurons l'occasion d'en signaler plusieurs au cours de notre exposé* (10); La question est particulièrement difficile ; *nous verrons plus tard pourquoi; bornons-nous ici à faire saisir cette difficulté.* (14); *Dans ce qui suit* nous *n'envisageons* que certains principes essentiels, *sans lesquels on ne pourrait pas aborder* les problèmes plus spéciaux de la statique, *ni expliquer* le détail d'un état de langue (109); *Dans ce qui suit, nous étudions successivement* les changements phonétiques, l'alternance et les faits d'analogie, pour terminer par quelques mots sur l'étymologie populaire et l'agglutination (153); *Jusqu'ici,* les unités nous sont apparues comme des valeurs, c'est-à-dire comme les éléments d'un système, et nous les avons considérées surtout dans leurs oppositions ; *maintenant nous reconnaissons* les solidarités qui les relient ; elles sont d'ordre associatif et d'ordre syntagmatique, et ce sont elles qui limitent l'arbitraire (141-142); *Si après avoir montré ce que* l'analogie n'est pas, *nous l' étudions* à un point de vue positif, aussitôt il apparaît que son principe se confond tout simplement avec celui des créations linguistiques en général. Quel est-il ? (176).

(c) *Nous avons dit* que le mot écrit tend à se substituer dans notre esprit au mot parlé (33); Enfin, *comme on l'a vu plus haut*, au degré le plus élevé, *a* ne présente plus ni implosion ni explosion, car pour ce phonème l'aperture efface toute différence de ce genre (60); Bien des choses *déjà exposées dans ce qui précède* appartiennent plutôt à la synchronie (109); *Ces vues font mieux comprendre ce qui a été dit plus haut* de l'arbitraire du signe (121); Seule *la distinction établie plus haut* entre les rapports syntagmatiques et les rapports associatifs suggère un mode de classement qui s'impose de lui-même (...) (146); *On a vu* p. 101 que le changement phonique n'atteint pas les mots, mais les sons (154); *Nous avons déjà insisté* sur ce point précédemment (157); Cela *résulte de tout ce qui a été dit* à propos des conséquences de l'évolution phonétique, de l'analogie, de l'agglutination, etc. (192).

A large number of **discourse markers** encode various logical relationships between adjacent units of information: addition and continuation (*d'ailleurs, de même*), consequence (*ainsi*, *donc*), contrast or qualification (*mais, pourtant*), reinforcement or justification (*en effet*), and sequencing (*enfin*), as illustrated in (39). Items such as *en effet, mais, d'ailleurs, ainsi, de même, enfin*, and *donc* make the processes of reasoning and understanding discursively visible, thereby rendering the underlying cognitive operations explicit to the audience.

(39) (…) *en effet* si leur articulation comporte une fermeture complète de la bouche, l'ouverture du canal nasal leur confère un caractère d'aperture supérieur (52); *Mais* cette restriction ne lève pas toutes les difficultés. L'évolution d'un fait de grammaire quelconque, groupe associatif ou type syntagmatique, n'est pas comparable à celle d'un son (152); *D'ailleurs* la division des changements en absolus et conditionnels repose sur une vue superficielle des choses (155); *Ainsi* le k_1 indo-européen devient spontanément *qu'* en latin (cf. *quattuor*, *inquilIna*, etc.), mais il ne faut pas qu'il soit suivi, par exemple, de *o* ou de *u* (cf. *cottdie, colō, secundus*, etc.) (155); *De même* le latin, qui n'avait pas conservé l'*s* intervocalique (**genesis, generis*) l'a réintroduit un peu plus tard (cf. **rIssus, risus*) (158); *Enfin*, pour revenir à notre exemple du début, les différences de formes et d'accent que présente le couple *bárō : barōnem* sont évidemment antérieures au changement phonétique (167); L'étude ne peut *donc* pas être unilatérale (212); *Pourtant* les passages brusques d'une langue à une autre sont très fréquents (218); *D'ailleurs, même si* la reconstruction restait sujette à révision, on ne saurait s'en passer pour avoir une vue sur l'ensemble de la langue étudiée, sur le type linguistique auquel elle appartient (235).

The cumulative use of bounding cues creates a highly **explicit argumentative structure**.

4.4. SAYING–THINKING SYNCRETISM

The abstract and intricate character of the emerging theory, the complexity of the analytical insight, and the precise data used as examples or counterexamples are balanced by the display of the thinking process in the presence of the students. Orality mitigates troublesome knowledge and connects the speaker's thinking process to the immediate situation of interaction. The preferred strategies are **apparent dialogue** (40), **colloquialisms** (41), and the deictic-generic ambiguity of ***dire*** (42).

The **polyphonic simulated dialogues** instantiate a secondary deictic frame used by the lecturer to externalize alternative viewpoints, anticipate possible interpretations, and make the process of conceptual evaluation discursively visible.

The simulated voices give concrete forms to abstract concepts. Metaphors translate complex linguistic principles into familiar scenarios, thereby facilitating conceptual understanding while making the lecturer's reasoning more vivid.

(40) Doit-on prononcer *gageure* avec *ö* ou avec *ü* ? *Les uns répondent* : *ga-zör*, puisque *heure* se prononce *ör*. *D'autres disent* : non, mais *gazür*, car *ge* équivaut à *z*. dans *geôle* par exemple. *Vain débat!* La vraie question est étymologique (…) (37); La masse sociale n'est point consultée, et le signifiant choisi par la langue, ne pourrait pas être remplacé par un autre. Ce fait, qui semble envelopper une contradiction, *pourrait être appelé familièrement « la carte forcée », On dit à la langue : « Choisissez ! », mais on ajoute : « Ce sera ce signe et non un autre. »*" (79).

Colloquial and idiomatic expressions (41) balance the linguistic terminology, words of foreign origin, and formalisms specific to scientific texts, reducing the distance between the speaker and the audience.

(41) Dans *une foule de cas*, il est difficile de classer une combinaison d'unités (134); (...) pris séparément, *dix* et *neuf* sont *sur le même pied* que *vingt*, mais *dix-neuf* présente un cas de motivation relative (140); (...) qui dit grammatical dit synchronique et significatif, et comme aucun système *n'est à cheval sur plusieurs époques à la fois*, il n'y a pas pour nous de « grammaire historique » (144); Pour ne pas s'égarer, *il faut tenir la main* à deux distinctions (160); Il s'en faut que toutes les innovations analogiques *aient cette bonne fortune* (180); La langue *ne se trompe pas* (196); Il suffit, pour s'en rendre compte, *de jeter les yeux* sur la carte de l'Europe actuelle (207).

Rather than maintaining uniformly technical terminology, the lecturer occasionally draws on familiar expressions and anthropomorphizes abstract objects to translate abstract linguistic reasoning into more concrete, perceptible, and memorable formulations thereby creating a conversational and engaging mode of exposition**.**

The frequently used verb ***dire*** 'say' introduces metatextual comments and functions as a cover term for various metatextual verbs of reasoning and verbal activity: *name, say, describe, assert, make a conjecture, explain, stipulate, infer, interpret, infer, make a generalization, determine, conclude, consider,* etc. (42). Its semantic underspecification allows *dire* to subsume several distinct epistemic operations under a single colloquial verbal form, thereby anchoring scientific reasoning in the immediate interactional situation and constructing a collective identity as participants in the birth of the new paradigm in linguistics.

(42) *Ce qui est dit* des mots s'applique à n'importe quel terme de la langue (124); (...) *quand on dit qu*'il le rend par le présent, on s'exprime improprement, car la valeur d'un présent n'est pas la même en germanique que dans les langues pourvues d'un futur à côté du present (125); (...) *on peut en dire* autant de sa partie matérielle (126); *Mais dire que* tout est négatif dans la langue, cela n'est vrai que du signifié et du signifiant pris séparément (129); *Cela revient à dire* que leur présence ou leur absence à telle place compte dans la structure du mot et dans celle de la phrase. (140); Ainsi *il ne suffit pas de dire*, en se plaçant à un point de vue positif, qu'on prend *marchons !* parce qu'il signifie ce qu'on veut exprimer (139); *On peut dire* que... (147); *Il faut dire* : « Tout *þ* intérieur est devenu *D*, à moins que l'accent placé sur la voyelle précédente ne s'y soit opposé (156); *Il est inexact de dire* que *s* est devenu *r* entre deux voyelles (156); *Quand on dit* : « s devient *r* en latin », on fait croire que la rotacisation est inhérente à la nature de la langue, et l'on reste embarrassé devant des exceptions telles que *causa*, *risus*, etc. (157); Un événement historique doit avoir une cause déterminante; *on ne nous dit pas* ce qui vient, dans chaque cas, déclencher un changement dont la cause générale existait depuis longtemps (160); *Veut-on dire* qu'en adoptant la langue nouvelle, les populations antérieures y ont introduit quelque chose de leurs habitudes phoniques ? (161); *Mais on ne saurait dire* d'avance jusqu'à quel point il est devenu ou deviendra méconnaissable (162); *N'est-on pas tenté de dire* qu'une seule et même unité primitive (*bar-*) s'est développée dans deux directions divergentes et a produit deux formes ? (165); *Il est très incorrect de dire*, comme on le fait volontiers, que le *a* de *Nacht* se change en *ä* dans le pluriel *Nächte* (170); Dans ce sens, *on peut dire que* l'analogie, précisément parce qu'elle utilise toujours la matière ancienne pour ses innovations, est éminemment conservatrice (183); *Il est souvent difficile de dire* si une forme analysable est née par agglutination ou si elle a surgi comme construction analogique (191); *On a sans doute raison de dire* que lat. *mare* doit paraître en français sous la forme de *mer* parce que tout *a* est devenu *e* dans certaines conditions, parce que *e* atone final tombe (194); D'après le principe que nous adoptons, *nous dirons* par exemple que Bruxelles est germanique, parce que cette ville est située dans la partie flamande de la Belgique (209); Voilà ce *qu'on ne saurait dire* (212); *Dira-t-on* que dans *finaux* il y a changement et création dans *firmament* ? (175); *Mais nous préférons encore dire* : *ondes d'innovation* en reprenant une image qui remonte à J. Schmidt et que le chapitre suivant justifiera (217); *Dirons-nous* que ce type syntaxique révèle quelque chose de la mentalité sémitique? L'affirmation serait bien téméraire (242).

The constructions range from neutral formulations (*on peut dire, nous dirons*) to qualifying or restrictive formulations (*il faut dire, il ne suffit pas de dire*), and to epistemic evaluations (*il est inexact de dire, il est très incorrect de dire, on ne saurait dire, on a sans doute raison de dire*).

5. CONCLUSIONS

The text of *Cours de linguistique générale* projects a hybrid scholar–professor identity, presented by the editors as genuine, constructed discursively within face-to-face academic interaction. Threshold concepts are gradually introduced through a dynamic interplay between the public performance of scholarly reasoning and a metacognitive approach to teaching.

The identity thus projected is characterized by encyclopaedic knowledge, an inquisitive spirit, originality, assertiveness, strong argumentative skills, and scientific authority, tempered by various strategies that continually signal the professor–student interactional contract. Framed as a lecture, the text reveals *in nuce* several features of modern pedagogical practices.

The discourse analysis has revealed a set of features characteristic of a modern approach to teaching linguistics through the public performance of the linguist's critical thinking. The distinctive features of this discourse, which oscillates between scholar and professor roles, include a dubitative stance, recursive refutation, the frequent use of definitions, overstatements, simulated negotiation of conclusions, analogical reasoning, the foregrounding of key statements, explicit accounts of research methodology, guidance through logical operations, problematization, objection management, deictic framing, the use of directives as phatic signals, discourse tracking, and the syncretism of saying and thinking.

More than a century after its publication, *Cours de linguistique générale* remains inspirational, whether approached from a scientific or a didactic perspective.

CORPUS

Saussure, F. de,1995, *Cours de Linguistique Générale* (ed. Tullio di Mauro). Paris: Éditions Payot et Rivages.
Saussure, F. de, 1998, *Curs de lingvistică generală* (trad. Irina Izverna Tărăbâc). Iași: Polirom.
Saussure, F. de, 2005. *Cours de Linguistique Générale*. Genève: Arbre D'or. https://www.arbredor.com/ebooks/CoursLinguistique.pdf?utm

REFERENCES

Brown, A.L., 1987, "Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms", in F.E. Weinert, R.H. Kluwe (eds), *Metacognition, Motivation, and Understanding*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 65–116.

Carey, S., E.S. Spelke, 1994, "Domain-specific knowledge and conceptual change", in L.A. Hirschfeld, S.A. Gelman (eds), *Mapping the Mind. Domain Specificity in Cognition and Culture*. Cambridge: Cambridge University Press, 169–200.

Driver, R., H. Asoko, J. Leach, E. Mortimer, P. Scott, 1994, "Constructing scientific knowledge in the classroom", *Educational Researcher* 23 (7), 5–12.

Duschl, R.A., 2000, "Making the nature of science explicit", in R. Millar, J. Osborne, J. Leach (eds), *Improving Science Education. The Contribution of Research*. Philadelphia: Open University Press, 187–206.

DPAD 2023, Ruxăndoiu, L. (ed.), *Dicționar de pragmatică și de analiză a discursului.* Iași: Institutul European.

Einstein, A., 1954, *Ideas and Opinions*, http://www.criticalthinking.org/pages/what-is-critical-thinking/762 (accessed March 2017).

Flavell, J.H., 1976, "Metacognitive aspects of problem solving", in L.B. Resnick (ed.), *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 231–235.

Flavell, J.H., 1979, "Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry", *American Psychologist* 34 (10), 906–911.

Flavell, J.H., 1987, "Speculation about the nature and development of metacognition", in F.E. Weinert, R.H. Kluwe (eds), *Metacognition, Motivation, and Understanding*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 21–29.

Gobert, J.D., B.C. Buckley, 2000, "Introduction to model-based teaching and learning in science education", *International Journal of Science Education* 22 (9), 891-894.

Gunstone, R.F., J. Northfield, 1992, "Conceptual change in teacher education: The centrality of metacognition", Paper prepared for the invited symposium *Conceptual Change Approaches in Teacher Education* at the meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, April 1992, https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED348342.pdf (accessed March 2017).

Hyland, K., 1998, "Boosting, hedging and the negotiation of academic knowledge", *TEXT* 18 (3), 349–382.

Levinson, S.C., 1983, *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lyons, J., 1977, *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Meyer, J.H.F., R. Land, 2003, "Threshold concepts and troublesome knowledge: Linkages to ways of thinking and practising within the disciplines", in C. Rust (ed.), *Improving Student Learning – Ten Years On*, 412–424. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED348342.pdf (accessed March 2017)

Meyer, J.H.F., R. Land (eds), 2006, *Overcoming Barriers to Student Understanding. Threshold Concepts and Troublesome Knowledge*. London/New York: Routledge.

Ogborn, J., G. Kress, I. Martins, K. McGillicuddy, 1996, *Explaining Science in the Classroom*. Buckingham: Open University Press.

Perkins, D.N., 1992, "What constructivism demands of the learner", în T.M. Duffy, D.H. Jonassen (eds), *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 161–165.

Perkins, D., 1999, "The many faces of constructivism", *Educational Leadership* 57 (3), 6–11.

Perkins, D., 2006, "Constructivism and troublesome knowledge", in J.H.F. Meyer, R. Land (eds), *Overcoming Barriers to Student Understanding. Threshold Concepts and Troublesome Knowledge*. London/New York: Routledge, 33–47.

Savery, J.R., T.M. Duffy, 1996, "Problem-based learning: An instructional model and its constructivist framework", in B.G. Wilson (ed.), *Constructivist Learning Environments: Case Studies in Instructional Design*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications, 135–148.

Schraw, G., D. Moshman, 1995, "Metacognitive theories", *Educational Psychology Review* 7 (4), 351–371.

Schraw, G., T. Graham, 1997, "Helping gifted students develop metacognitive awareness", *Roeper Review* 20 (1), 4–8.

Searle, J.R., 1969, *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sperber, D., D. Wilson, 1995, *Relevance: Communication and Cognition*. 2nd ed. Oxford: Blackwell.

Taylor, C., 2006, "Threshold concepts in Biology: Do they fit the definition?", in J.H.F. Meyer, R. Land (eds), *Overcoming Barriers to Student Understanding. Threshold Concepts and Troublesome Knowledge*. London/New York: Routledge, 87–99.

Wiske, M.S. (ed.), 1998, *Teaching for Understanding. Linking Research with Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

AI DISCLOSURE

Generative AI (ChatGPT-5.6 Luna) was used as an editorial aid and for routine technical tasks in preparing the manuscript, including English-language refinement, grammatical and stylistic editing, routine formatting, and the standardization and harmonization of bibliographical references. ChatGPT was also used to discuss alternative formulations. All AI-assisted suggestions were critically evaluated by the author, who made the final decisions concerning their acceptance or rejection.

AI was not used for brainstorming, to generate the research, formulate the analysis, interpret the data, or draw conclusions. The examples cited from the primary source were independently located, selected, and excerpted by the author and Oana Chelaru Murăruș in 2016 using the online version of *Cours de Linguistique Générale*. Genève: Arbre D'or, 2015, available at https://www.arbredor.com/ebooks/CoursLinguistique.pdf?utm; no AI tool was used for their retrieval or selection. The author takes full responsibility for the conceptual framework, analysis, interpretation of data, the content of the article and the final wording.

COURS DE LINGUISTIQUE GÉNÉRALE THROUGH THE LENS OF MODERN THEORIES IN DIDACTICS

Abstract

The article applies discourse analysis to Ferdinand de Saussure's *Cours de linguistique générale* and aims to reveal the features of the text as an academic lecture that breaks with the traditional *lecțio magistralis* and enacts, *avant la lettre*, the teaching of threshold concepts by modelling critical thinking, constructivist learning, and metacognition in front of the audience, while constantly acknowledging the professor–student interactional contract.